

Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El *Flipped Classroom*¹

Rereading competency-based learning from John Dewey's Perceptions about the Integration of Two Pedagogical Models in the Teacher Training Programme: Simulation & Gaming and *Flipped Classroom*¹

María Laura Angelini
Universidad Católica de Valencia
'San Vicente Mártir', España
marialaura.angelini@ucv.es

Amparo García-Carbonell
Universitat Politècnica de València, España
agraciac@upvnet.upv.es

Fecha de recepción: 18-12-2014

Fecha de aceptación: 11-05-2015

Fecha de revisión: 18-03-2015

Fecha de publicación: 15-06-2015

Palabras clave:

Keywords:

Flipped classroom; simulación y juego; metodologías activas; competencias específicas; competencias transversales; destrezas lingüísticas.

Flipped classroom; simulation and gaming; active learning; specific competences; transversal competences; linguistic skills.

Resumen

Abstract

La formación de futuros docentes en innovación educativa es de vital importancia para obtener una educación de calidad adaptada al nuevo paradigma educativo. La sociedad actual requiere de profesionales de la educación versátiles, en pos de una mejora en la calidad de la educación ofertada. Durante los cursos 2012-13 y 2013-14, en el programa oficial de doctorado de la Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir', se lleva a cabo un curso de formación destinado a docentes de educación secundaria sobre recursos didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el curso se aborda,

Teacher training in educational innovation is of vital importance to obtain quality education adapted to the new educational paradigm. Today's society requires versatile professionals in education who will pursue improvements in their field. During the academic years 2012-13; 2013-14, the doctoral program at the Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir' included a course entitled 'Didactic Resources for Teaching EFL in Secondary Schools'. The course implemented the simulation and gaming methodology and the flipped classroom model. The student-teachers

desde la experiencia, la implementación de la metodología de la simulación y juego y la clase invertida o *flipped classroom*, donde los alumnos-docentes experimentan el potencial de la clase invertida. Se parte del marco teórico de la metodología y el estudio de casos de manera no presencial, para dedicar el tiempo de clase a diseñar escenarios que permitan estudiar la literatura en inglés. Un estudio cualitativo sobre percepciones de los profesores en formación permite analizar el potencial de la simulación y juego a través de la clase invertida, en la adquisición de competencias específicas y transversales.

experienced the potential of flipped learning as they analyzed on their own the theoretical framework of the methodology along with case studies, to go on to designing in class scenarios for studying literature in English. A qualitative study of the perceptions of the student-teachers enabled the analysis of the potential of simulation and gaming through the flipped classroom in the acquisition of core and generic competences.

1. Introducción

Los docentes de hoy en día se enfrentan a grandes retos. Por un lado, la necesidad constante de una formación permanente que garantice la calidad en la enseñanza y un manejo diligente de métodos y técnicas de aula que permitan al alumnado desarrollar competencias específicas e interpersonales o transversales. Según el Plan Bolonia (1999), la educación ha de estar inspirada en principios socio-constructivistas donde los aprendices adquieran conocimientos de diferentes áreas, a la vez que desarrollan competencias transversales tales como tomar decisiones, trabajar de manera cooperativa, desarrollar habilidades de comunicación, planificar estrategias, debatir o servir de mediadores, entre otras. No se busca un alumnado receptor de información, sino un

alumnado responsable de su propia formación, activo y participativo (Segovia y Beltrán, 1998; Wentzel y Watkins, 2002; Cooperstein y Kocevar-Weidinger, 2004; Dede, 2007). Ante este panorama se justifica la demanda creciente de prácticas docentes orientadas desde metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (EEES, 2010). El aprendizaje basado en la experiencia, postulado por Dewey (1938), resurge como precursor de este cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje. Cabe añadir que este cambio ha de reforzarse desde entornos de enseñanza superior, principalmente aquellos donde se forma a los futuros docentes. Se ha de alcanzar un nivel de profesionales versátiles en creatividad y autonomía para continuar su labor de formación permanente e innovar



en materia educativa.

En consonancia con este cambio de paradigma en la educación, la clase invertida o *flipped classroom*, surge como estrategia docente alternativa (Musallam, 2001; Sams, 2011). Este modelo didáctico consiste en utilizar el tiempo real de clase para potenciar otros procesos de aprendizaje guiados en todo momento por el docente (Bergmann *et al.*, 2013; Bergmann y Sams, 2012), donde las tareas son protagonistas, en contraposición al discurso magistral (Berret, 2012). Esto supone trabajo no presencial que ha de asumir el alumno. Ese trabajo fuera de clase potencia un aprendizaje autónomo y resulta de suma importancia para ampliar su propio aprendizaje (Adcock y Bolick, 2011; Tucker, 2012). Este tipo de aprendizaje integra también al trabajo individual (Berret, 2012; Bailey *et al.*, 2013), ya que cada participante ha de realizar sus propias aportaciones en pos de un beneficio colectivo (Trigueros *et al.*, 2006). La clase invertida se puede considerar como un modelo colaborativo que persigue objetivos tales como aprender de los demás, responsabilizarse del aprendizaje individual y colectivo y desarrollar competencias específicas e interpersonales (Wentzel y Watkins, 2002). Este enfoque supone una renovación en los roles asociados a profesores y estudiantes (Tourón *et al.*, 2014).

El modelo *flipped classroom*, puede sintetizarse en un antes y durante la clase. El profesor ha de preparar una cuidadosa selección de material, digital o en otros formatos y actividades guiadas para que el alumnado lo trabaje

antes de asistir a la clase presencial (Rogers *et al.*, 2007). En este caso, el trabajo previo de los estudiantes se recoge en un portafolio electrónico, que recopila sus experiencias de aprendizaje. Esto permite al profesor tener constancia del trabajo de sus alumnos y a los propios alumnos, a través de la reflexión y conceptualización, tomar conciencia de su progreso. Durante la clase, el profesor realimenta a los alumnos con mini-lecciones, explicaciones adicionales o prácticas dirigidas para aplicar los conocimientos adquiridos. Se trabaja por secciones o rincones, en grupo o equipos de trabajo, según la actividad².

La metodología de la simulación y juego, pese a su relativa corta trayectoria en la docencia, complementa y se nutre de la clase invertida en la práctica. A través de diferentes estudios, se ha comprobado que las simulaciones, al igual que la clase invertida, además de competencias específicas (Angelini, 2012; García-Carbonell 1998; Rising, 1999, 2009) facilitan la adquisición de competencias interpersonales o transversales (Andreu-Andrés y García-Casas, 2011); Angelini y García-Carbonell, 2014; Angelini *et al.*, 2014; Angelini, 2014; García-Carbonell y Watts, 2009, 2012). Autores como Blum y Scherer, 2007; Wedig, 2010; Woodhouse, 2012; García-Carbonell *et al.* 2012, 2014, señalan el potencial de las simulaciones en el trabajo en grupo, la planificación de estrategias, la negociación, la toma decisiones o la interculturalidad.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a través de la simulación y juego,

los participantes, a la vez que adquieren destrezas lingüísticas, también desarrollan mayor conciencia acerca de realidades sociales (Ekker, 2004; Ekker y Sutherland, 2009); interactúan, debaten y realizan propuestas de cambio motivadas por la propia dinámica de la simulación (García-Carbonell *et al.*, 2001) y por los temas que plantean los escenarios (García-Carbonell y Watts, 2012; Angelini *et al.* 2014). Esta práctica docente supone un valor añadido, los alumnos adquieren competencias específicas al tiempo que aprenden el contenido propio de la asignatura (García-Carbonell *et al.* 2014).

Durante los cursos 2012-13 y 2013-14, en el Programa Oficial del Máster para la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, de la Universidad Católica de Valencia ‘San Vicente Mártir’, se imparte la asignatura *Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés y su Literatura*. La asignatura consta de doce sesiones de tres horas cada una y persigue los siguientes objetivos:

- Servir de plataforma en la adquisición

y práctica de los modelos o estrategias docentes como y la metodología de la simulación y juego o la clase invertida o flipped classroom.

- Promover el desarrollo de competencias específicas e interpersonales mediante el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en tareas.
- Diseñar escenarios de una simulación basados en obras literarias en inglés.
- Concienciar sobre los derechos humanos mediante debates, reflexiones y utilización de herramientas TIC para la elaboración de plataformas de interactivas y de promoción.

En definitiva, el objetivo de este trabajo es demostrar a través de las percepciones de los profesores de secundaria, alumnos del máster, que la simulación y juego, a través de la clase invertida, es un modelo didáctico válido en la adquisición de la competencia comunicativa en inglés, en el desarrollo de competencias profesionales y en el tratamiento de la literatura en educación secundaria.

2. Metodología

Entre los recursos humanos utilizados en este estudio están los sujetos que intervienen en el estudio, un total de 71 alumnos de los cursos 2012-13, 2013-14, que trabajan en grupo con un máximo de cinco integrantes. La formación de los equipos se hace de forma aleatoria. Dada la reciente implementación de la simulación y el *flipped classroom* y siguiendo las directrices

sobre el tamaño de la muestra de Morales-Vallejo (2012), con esta muestra no se pretende extrapolar los resultados a otras poblaciones. Nuestro objetivo es iniciar un camino de innovación metodológica y recabar información que pueda ser orientativa acerca de la efectividad y debilidades de la propuesta. Por lo tanto, en este estudio evitamos realizar

‘generalizaciones temerarias’ que puedan invalidar el estudio (Hernández-Sampieri *et al.*; 2008, pp. 211).

Al comienzo del curso, se plantea a los alumnos-profesores la necesidad de un cambio metodológico y el análisis de la realidad educativa actual. Se centra la atención en los destinatarios finales: alumnos en su mayoría adolescentes, en sus intereses, motivaciones y en su educación en valores. Se plantea la pregunta de investigación que articula todo el curso ¿cómo lograr que los alumnos de secundaria mejoren sus habilidades comunicativas en inglés y se interesen por leer textos en inglés? Por escrito, los alumnos-profesores responden a dicha pregunta, cuyas respuestas arrojan visiones bastante negativas al respecto. La mayoría opina que es casi imposible revertir este desinterés por leer y esmerarse en hablar inglés por parte del alumnado de secundaria. Afirman también que enseñar algunas obras literarias adaptadas por niveles con preguntas de comprensión lectora y ejercicios gramaticales supone un tratamiento más cómodo, puesto que resta horas de preparación al profesorado. Ante este panorama que se detecta, todo hace suponer que la innovación educativa no encontrará cobijo. Es en este momento cuando se presenta la clase invertida o *flipped classroom* y la simulación y juego como alternativas de cambio metodológico. Se analizan los fundamentos y el potencial de estos enfoques y se pone en práctica con los propios alumnos-profesores del curso de postgrado. Esto supone diferentes tareas que

han de llevar a cabo.

A través de la clase invertida, los alumnos han de trabajar de forma individual y no presencial en diferentes frentes. Han de familiarizarse con el marco teórico de la clase invertida o *flipped learning*, su aplicabilidad y eficacia³; conocer los principios de la metodología de la simulación y juego y analizar dos historias adaptadas en inglés. Para ello se prepara material específico como videos explicativos de las diferentes metodologías y la lectura de diferentes artículos especializados⁴. Para el estudio de los textos en inglés, se trabaja con material de lectura que ellos mismos utilizan en sus clases con alumnos de secundaria. Entre las obras literarias adaptadas para alumnos de nivel intermedio en inglés, se cuenta con *The Grapes of Wrath* de John Steinbeck y *Things that Fall Apart* de Chinua Achebe. Se ha buscado una literatura que arroje ciertos matices sobre temas de impacto social, en pos de conseguir otro de los objetivos marcados, la concienciación y defensa de los derechos humanos. Se provee al alumnado de videos que analizan ciertos elementos literarios de los textos leídos.

En clase, de forma presencial, se trabaja por rincones en equipos de trabajo. Se comenta acerca de los autores, contexto, género, personajes, argumento, estereotipos, valores, entre otros, y se practica el debate literario. Una vez analizados los textos, se presenta a la simulación y juego como metodología para el tratamiento de la literatura en la clase de inglés. Se debate y profundiza sobre el marco teórico y los principios que engloba

la simulación y juego y el modelo *flipped classroom*. Otras de las actividades presenciales es el estudio de diferentes escenarios creados por el proyecto *International Communication and Negotiation Simulations (ICONS)*⁵, de la Universidad de Maryland, en Estados Unidos. Cabe aclarar que se presenta la metodología de la simulación y juego desde una perspectiva distinta hasta el momento, la propia metodología se introduce con la clase invertida. Tradicionalmente, la simulación y juego se explica en una primera fase de información o *briefing*, donde se ha de proporcionar al alumno toda la información posible sobre la simulación: los objetivos, el escenario, los perfiles o *roles*, las normas, el protocolo de la fase de acción, entre otros. En este caso, se parte del diseño de escenarios y perfiles profesionales que desempeñarán los alumnos basados en la literatura tratada en la escuela secundaria. Con la simulación y juego se pretende proporcionar una ampliación en el tratamiento de la literatura que involucre de manera activa al alumnado a la vez que mejoran sus habilidades comunicativas en inglés, sus conocimientos socio-culturales y las competencias interpersonales. Para ello, la propuesta que se realiza desde la asignatura es tratar la literatura de forma distinta a la manera tradicional. Es decir, una vez acabada la lectura, el debate y análisis del texto estudiado, se trata de involucrar al alumnado en una simulación que recoja los valores, las motivaciones que promueve ese texto a través de los escenarios que ellos han diseñado. De esta manera, atendemos a un factor central

en la enseñanza de lenguas, la recreación de situaciones significativas donde el alumnado participe con autonomía. Con esta estrategia, se persigue que sean los propios alumnos-profesores quienes recorran la experiencia de la clase invertida para poder aplicarla en clase con sus alumnos de secundaria.

Para finalizar, se lleva a cabo la puesta en común y evaluación o *debriefing*, donde se reflexiona sobre la experiencia. Los participantes comparten sus puntos de vista y presentan sus portafolios digitales personales a través de la plataforma Edmodo.com. Los portafolios recogen el trabajo llevado a cabo en clase y las reflexiones sobre el curso.

De esta manera, podemos hablar de una verdadera integración de modelos metodológicos, donde el modelo *Flipped classroom* sirve de soporte para la introducción de la metodología de la simulación y juego; dos plataformas que permiten conseguir

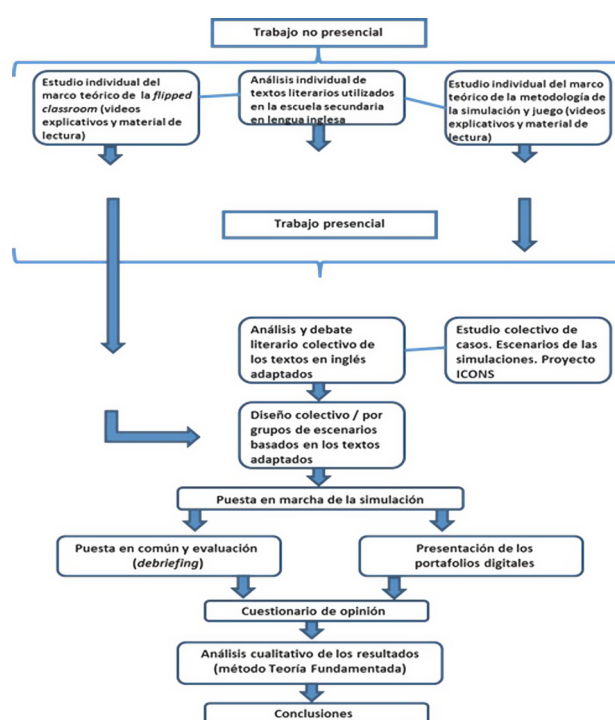


Fig. 1. Procedimiento llevado a cabo.

evidencias de aprendizaje de conocimientos específicos y competencias transversales.

La figura 1 muestra el procedimiento llevado a cabo en este estudio donde, seguidamente, se realiza un estudio cualitativo post-tratamiento sobre los resultados obtenidos de un cuestionario al que responden los alumnos-profesores de secundaria.

El cuestionario es solo una pregunta abierta: expresa tus opiniones de la asignatura *Recursos Didácticos para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en Inglés*. Los estudios cualitativos han adquirido un especial auge en las ciencias sociales donde se valora el papel de los participantes y sus percepciones a través de su discurso (Goetz y Le Compte (1988), Harris (2005), Martínez (2000), Rodríguez *et al.* (1996), Sandín (2003) o Vallés (1997, 2002); entre otros. A través de una única pregunta abierta pretendemos

encontrar hallazgos que nacen desde el propio discurso de los participantes y a los que resulta difícil interpretar por medios de cuantificación, como sostienen Strauss y Corbin (1990). Asimismo, la pregunta abierta de este estudio se aleja de cualquier forma de inducción en la respuesta, lo que la convierte en una herramienta clave para explorar la manera en que los sujetos piensan (Kvale, 2011).

Las respuestas a la pregunta abierta se codifican, es decir, se organizan y se reducen hasta la saturación de información para elaborar las categorías, en términos de sus propiedades y dimensiones. Finalmente, se fundamentan las teorías que dan cuerpo a la presente investigación y se da paso a las conclusiones. Las respuestas se analizan con el programa informático ATLAS.TI, versión 5.2.

3. Resultados

Las percepciones de los profesores asistentes al curso de postgrado arroja tres categorías principales de análisis: el modelo *flipped classroom*, *la creación de escenarios para el tratamiento de la literatura en inglés y el tratamiento de los derechos humanos a través de la simulación*.

Respecto a la primera categoría, *flipped classroom*, los profesores participantes del curso de postgrado demuestran interés por seguir aprendiendo acerca de este método. Perciben cierta dificultad en su

implementación en la escuela secundaria debido a la responsabilidad que cada alumno ha de asumir para llevar a cabo las actividades fuera de clase y del tiempo que requiere la preparación del material de audio y video.

Me ha parecido un método muy dinámico que merece seguir profundizando. Creo que los alumnos se pueden involucrar en la actividad y beneficiarse más. Sin embargo, considero que debe haber un cambio cultural o apoyo desde la institución por las limitaciones en el programa de estudio. (P 2)

Muy interesante e innovador aunque requiere de más tiempo de elaboración de material. (P 10)

No me ha resultado complicado porque en el colegio donde trabajo en Gandía utilizamos muchos videos para impartir docencia y los alumnos estudian y preparan actividades fuera de clase. Me gusta mucho este método. (P 65)

Algunos sugieren la implementación paulatina de este modelo. Para algunos profesores, este modelo de enseñanza-aprendizaje resulta desconocido mientras que algunos pocos docentes ya lo han trabajado en alguna de sus clases. De todas maneras, según expresan los profesores, con el ejercicio del modelo *flipped classroom* y la práctica de la simulación en clase en el curso de postgrado, se puede concluir que, la gran mayoría no solo se encuentra muy satisfecha con la propuesta, sino que la considera muy apropiada para la clase de inglés en pos de promover mayor interacción en el aula y de acercarse al modelo comunicativo descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Ya había leído acerca de simulaciones y *flipped classroom* pero nunca los había utilizado. Quisiera poder aplicarlos cuando empiece a trabajar. Me preocupa la carga de trabajo autónomo de los alumnos y su responsabilidad en el cumplimiento de las tareas previas a las clases presenciales. (P7)

Desconocía la forma de trabajar con simulaciones. Me parece una propuesta dinámica y recomendable para hacer hablar a los alumnos. Voy a seguir formándome. (P19)

Un cambio en los métodos requiere tiempo pero sería apropiado que los colegios empezaran de

a poco a implementar la simulación y juego en varias asignaturas. [...] El *flipped classroom* es otra buena idea para fomentar la autonomía. Estos cambios se verían reflejados en un modo más responsable de actuar en el futuro. (P 21)

La simulación en la clase de inglés parece más apropiada que los típicos *role-plays*. He utilizado alguna vez simulaciones muy simples y han resultado efectivas para promover el *speaking*. (P39)

Respecto a la segunda categoría, *la creación de escenarios para el tratamiento de la literatura en inglés*, la mayoría de los profesores demuestran una actitud muy positiva hacia la simulación aplicada a la enseñanza de la literatura. Afirman que la creación de escenarios basados en los textos literarios tratados en clase de secundaria les permite darle a la literatura una dimensión antes desconocida para muchos.

Me ha encantado debatir acerca de temas tan serios como la desigualdad y la falta de derechos. Creo que se puede entender mejor la literatura y la vida mediante una experiencia parecida a la realidad. (P13)

Los escenarios han sido muy interesantes y los alumnos pueden beneficiarse a nivel lingüístico y cultural. (P11)

Mis alumnos podrían participar más en mis clases si las enfocara desde una simulación, incluso podrían relacionar los temas con la realidad actual. Se me ocurren muchas ideas ahora gracias a esta asignatura. (P59)

Si bien, los temas tratados como el desempleo, el racismo, el hambre, la privación de educación y de la libre expresión, el trabajo

infantil, entre otros, son parte de nuestra vida cotidiana a través de los medios de comunicación, con la simulación, los alumnos se pueden acercar a esas realidades con roles específicos y tomar decisiones para la mejora de esas realidades. El aprendizaje se hace mucho más significativo cuando se involucra al alumno en un papel y con una responsabilidad.

Cabe añadir que este estudio aporta un factor innovador hasta el momento. Se introduce la simulación y juego desde textos usados en clase en lugar de utilizar una simulación ya creada para enseñar el contenido.

Los libros que se leen en secundaria pueden servir para demostrar otras realidades a través de simulaciones. Creo que esto puede funcionar bien con alumnos de secundaria que deben aprender a analizar el contexto donde viven. (P17)

Con las simulaciones los alumnos pueden mejorar su vocabulario y dominio del inglés ya que en las clases, cuando hacen trabajos en grupo, acaban por hablar español. (P42)

El trabajo en grupo se refuerza con la participación en simulaciones. Los alumnos deben llegar a acuerdos y participar de manera activa en inglés.

Me agrada este planteamiento. (P59)

Así pues, los profesores observan un gran potencial en la creación de escenarios para la enseñanza en secundaria. Son los mismos profesores quienes han debido manejar un amplio registro de habilidades lingüísticas y profesionales para llevar a cabo el trabajo de creación de escenarios y perfiles. Debido a esto, los profesores consideran que estas habilidades se pueden potenciar gracias a la

implementación de simulaciones en el aula.

Para finalizar, respecto a la tercera categoría, *el tratamiento de los derechos humanos a través de la simulación*, los participantes acentúan la importancia de tratar los derechos humanos en clase partiendo de la literatura. Muchos afirman que es una manera de apartarse del tratamiento convencional de la enseñanza de la literatura.

Considero que hay temas muy serios que deben tratarse en clase y no evadirlos. Me interesa crear conciencia en mis alumnos. Con el *flipped classroom* los alumnos prepararán un análisis del material y con la simulación pueden encontrar una buena alternativa frente a las típicas preguntas de análisis de textos. (P3)

[...] una mejor educación debe acentuar la reflexión de la realidad y el compromiso de todos. Espero poder aplicar la simulación en clase este año. (P14)

La violación de los derechos humanos es un tema diario y me parece muy inquietante presentar estos temas con simulaciones. Creo que mis alumnos pueden aprender mucho. (P49)

Al diseñar simulaciones con especial atención a la promoción de los derechos humanos, los profesores consideran que se puede alcanzar un mayor entendimiento y sensibilización sobre temas de gran impacto social. Asimismo, el trabajo en equipo llevado a cabo también se valora positivamente para desarrollar las habilidades intra e interpersonales.

Al principio no sabía cómo hacer trabajar a mis alumnos en grupo. No todos trabajaban. En cambio, ahora con el *flipped classroom* me planteo que el trabajo autónomo como el trabajo

en equipo en las simulaciones pueden ser más efectivos para que todos reflexionen, participen e intercambien modos de pensar. (P15)

El trabajo en equipo me ha parecido muy enriquecedor. Creo que mis alumnos se verán inmersos en situaciones donde deben usar el inglés siempre y pueden afianzar sus relaciones también. Hay mucha interacción. Me gusta mucho la propuesta. (P61)

Dado que alguno de los temas tratados resultan un tanto controvertidos, unos pocos profesores resaltan ciertas dificultades para poderlos tratar con sus propios alumnos, especialmente temas como la inmigración, la religión, la violencia de género, entre otros. Sin embargo, la mayoría de los participantes consideran muy recomendable esta experiencia, especialmente en virtud de la gran interacción que potencialmente implica una simulación y el entendimiento de temas actuales.

Tengo inquietudes y buenas percepciones ante la simulación. Pero tengo dudas respecto a ciertos temas ya que mi grupo de alumnos es muy variado, desde diferentes nacionalidades, hasta niveles socio-económicos. Quisiera saber más acerca de cómo manejar situaciones que pueden llegar a conflicto o herir susceptibilidades. (P8)

Creo que puede ser complicado con algunos temas, en especial en mi instituto por su carácter religioso y por las edades de mis alumnos. Aparte de esto, si solo me centro en los beneficios en el aprendizaje del inglés y en la interacción, creo que puede funcionar muy bien. (P35)

Agradezco esta propuesta porque creo que podré conseguir que mis alumnos encuentren una relación directa con la realidad, podrán entender mejor temas como los derechos humanos en diferentes culturas. Esta metodología es dinámica y requiere de la participación de todos los alumnos de los grupos. (P46)

Hay que destacar que los responsables de la elección del material literario y del diseño de la simulación son los propios profesores. Es, por tanto, menester de estos, la adaptación del material en función de las edades en las que se va a impartir, entre otras variables. Recordemos que los escenarios serán implementados con alumnos de educación secundaria y la formación en valores constituye una de las competencias generales a desarrollar. Para finalizar, por unanimidad, los profesores reconocen el poder de las simulaciones para alcanzar un mayor entendimiento de la condición humana al despertar empatía hacia otros.

4. Conclusiones

Los resultados del estudio cualitativo demuestra la buena disposición de los profesores a utilizar simulaciones en las clases de inglés con alumnos de secundaria para tratar la literatura. Se recoge de los propios

testimonios de los participantes la creciente insatisfacción por las prácticas docentes hasta el momento utilizadas. Dado que nuestro alumnado son profesores, las reflexiones van en la línea de la aplicabilidad de la propuesta



y en descubrir su potencial mediante su propia práctica en aula. Como bien sostenemos en nuestro estudio, la propuesta de integración de los modelos pedagógicos ‘simulación y juego’ y ‘*flipped classroom*’ ha dinamizado el tratamiento de la literatura. Si bien, no se desestima un tratamiento inicial de la literatura de manera convencional que sirva de plataforma para la adquisición de contenidos lingüísticos y literarios, la totalidad del alumnado concuerda que una ampliación a dicho enfoque puede darse mediante la simulación y juego.

Los profesores destacan el diseño de escenarios como una actividad que, además de beneficiar a los alumnos a nivel lingüístico, les permite estar más cerca de la realidad y con ello es posible entender mejor temas como los derechos humanos y la diversidad cultural. La simulación parece una herramienta más adecuada que los *role-plays*, por ejemplo, ya que un “final abierto” permite al alumno

expresarse con mayor libertad y por ende con mayor creatividad.

Los profesores consideran que la simulación y el juego y la clase invertida permiten al alumno desarrollar el trabajo autónomo, pero al mismo tiempo potencia el trabajo en grupo y colaborativo. No solo se forma una comunidad de aprendizaje en la adquisición de conocimientos específicos, sino que la reflexión y conceptualización también es colectiva. Se puede concluir que el profesorado en formación, al tiempo que aprende a utilizar dichos modelos didácticos, advierte su gran potencial como herramientas de enseñanza-aprendizaje.

La ampliación de la muestra y el análisis de los resultados de sucesivos años, así como la incorporación de estudios cuantitativos en una investigación futura, puede incrementar la fiabilidad de la simulación y juego y la clase invertida como estrategia docente.

5. Referencias

- Adcock, L. y Bolick, C. (2011). Web 2.0 Tools and the Evolving Pedagogy of Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(2).
- Andreu-Andrés, M. A. y García-Casas, M. (2011). Perceptions of Gaming as Experiential Learning by Engineering Students. *International Journal of Engineering Education*, 27(4), 795–804.
- Angelini, M. L. (2012). *La simulación y juego en el desarrollo de las destrezas de producción en lengua inglesa*. Departamento de Lingüística Aplicada, Universitat Politècnica de València. Valencia: Junio 2012. Tesis doctoral no publicada. Sitio web: <http://riunet.upv.es/handle/10251/16011>.
- Angelini, L. (2014). Qualitative Research on Simulation and Collaborative Learning.

- Journal of the Comenius Association*, 23, 24-27.
- Angelini, M. L. y García Carbonell (2014). Análisis cualitativo sobre la simulación telemática como estrategia para el aprendizaje de lenguas. *RIE Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2).
- Bailey, J., Ellis, S., Schneider, C.; Ark, T. (2013). Blended Learning Implementation Guide. Sitio web: <http://bit.ly/1kXCICg> [Consulta: 13/07/2014].
- Bergmann, J. (2013). The Flipped Classroom: A Student's Perspective. Sitio web: <http://bit.ly/1mzBFzf> [Consulta: 13/07/2014].
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. U.S.A.: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., Overmyer, J.; Wilie, B. (2013). The Flipped Class: What it is and What is Not. Sitio web: <http://bit.ly/19tQVlh> [Consulta: 08/07/2014]. <http://dx.doi.org/10.1017/S0009840X13000711>
- Berret, D. (2012). How 'Flipping' the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. *The Chronicle of Higher Education*. Sitio web: <http://bit.ly/1jKPHZZ> [Consulta: 08/07/2014].
- Blum, A. y Scherer, A. (2007). What Creates Engagement? An Analysis of Student Participation in ICONS Simulations. APSA Teaching and Learning Conference. Charlotte, NC. 9-11 Feb. 2007. Conference Presentation.
- Cooperstein & Kocevar-Weidinger. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. Sitio web: <http://bit.ly/1mzXBtR> [Consulta: 11/06/2014].
- Crookall, D. & Oxford, R. L. (eds.) (1990). *Simulation, Gaming, and Language Learning*. New York: Newbury House Publishers. <http://dx.doi.org/10.1177/1046878190211001>
- Declaración de BOLONIA (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Sitio web: <http://coitm.org/Impresos/Bolonia/3Declaracion.pdf> [Consulta: 21/07/2014].
- Dede, C. (2007). Transforming Education for the 21st Century: New Pedagogies that Help All Students Attain Sophisticated Learning Outcomes. *The Friday Institute White Paper Series on Models for 21st Century Education*. Harvard University. North Carolina, U.S.A.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Sitio web: <http://bit.ly/1ciTESL> [Consulta: 13/05/2014].
- Ekker, K. (2004). User Satisfaction and Attitudes Towards An Internet-based Simulation. En Proceedings of the IADIS

- International Conference: *Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (CELDA 2004): pp. 224-232.
- Ekker, K.; Sutherland, J. (2009). Simulation game as a learning experience: An analysis of learning style. En *Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (CELDA 2009). IADIS Press.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2010). Sitio web: <http://eees.universia.es/objetivos/> [Consulta: 21/07/2014].
- García-Carbonell, A. (1998). *Efectividad de la simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València. Spain.
- García-Carbonell, A., Rising, B., Watts, F. y Montero, B. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. En *Simulation and Gaming: An International Journal of theory, Practice and Research*, 32(4), 481-491.
- García-Carbonell, A. y Watts, F (2009). Simulation and Gaming Methodology in Language Acquisition. En Guillén-Nieto, V.; Marimón-Llorca, C.; Vargas-Sierra, C. (Eds), *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology* (pp. 285-316). Bern: Peter Lang.
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2012). Investigación empírica del aprendizaje con simulación telemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-11.
- García-Carbonell, A.; Watts, F. y Andreu-Andrés, M. A. (2012). Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 301-323.
- García-Carbonell, A.; Andreu-Andrés, M. A. y Watts, F. (2014). Simulation and Gaming as the future's language of language learning and acquisition of professional competences. En Willy C. Kriz, Tanja Eiselen y Werner Manahl (eds.), *The Shift from Teaching to Learning: Individual, Collective and Organizational Learning through Gaming Simulation*. Austria: Verlag.
- Goetz, J. P. y Le Compte; M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Greenblat, C. S. (1988). *Designing Games and Simulations. An Illustrated Handbook*. Newbury Park: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/104687818801900201>
- Greenblat, C.S. y Duke, R.D. (1981). *Principles and Practises of Gaming-Simulation*. Newbury Park: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/104687818101200201>
- Harris, K. (2005). Teachers' Perceptions of Modular Technology Education Laboratories. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(4).

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Jones, K. (1995b, 3ª edición). *Simulations. A handbook for teachers and trainers*. London: Kogan Page.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Lederman, L. C. (1984). Debriefing: A critical re-examination of the post-experience analytic process with implications for its effective use. En *Simulation and Games* 15, 415-431. <http://dx.doi.org/10.1177/0037550084154002>
- Lederman, L. C. (1994). Debriefing the Debriefing Process: A New Look. En *Simulation and Gaming across Disciplines and Cultures*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México D. F.: Trillas.
- Morales-Vallejo, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Universidad Pontificia Comillas. Sitio web: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%flomuestra.pdf> [Consulta: 26/03/2015].
- Musallam, R. (2001). Should You Flip Your Classroom? Sitio web: <http://bit.ly/1ijlFxb> [Consulta: 08/07/2014].
- Rising, B. (1999). *La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. En alumnos de Derecho, Económicas e Ingeniería. Tesis Doctoral no publicada. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Rising, B. (2009). Business simulations as a vehicle for language acquisition. En Guillén-Nieto, V; Marimón-Llorca, C; Vargas-Sierra, C (Eds), *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology* (pp. 317-354). Bern: Peter Lang.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, R., Lass, D.; Morzuch, B. (2007). Teaching with Technology to Engage Students and Enhance Learning. Sitio web: <http://bit.ly/117U0Q6> [Consulta: 13/07/2014].
- Sams, A. (2011). Setting the Flip Straight. Sitio web: <http://bit.ly/1sLiTSY> [Consulta: 13/07/2014].
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Educativa en Educación*. Madrid: McGrawHill.

- Segovia, F.; Beltrán, J. (1998). *El Aula Inteligente. Nuevo Horizonte Educativo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sharrock, W. W. y Watson, D. R. (1985). Reality Construction in L2 Simulations. *Simulation Applications in L2 Education and Research*, 13(3), 195-206. *The Flipped Classroom*. www.theflippedclassroom.es [Consulta: 11/08/2014]. [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251x\(85\)90033-8](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251x(85)90033-8)
- Strauss, A., y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. U.K: Sage Publications.
- Trigueros, C.; Rivera, E.; de la Torre, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica. Tándem. Sitio web: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=438154>. [Consulta: 07/07/2014].
- Tourón, J., Santiago, R., y Diez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.
- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. Online Instruction at Home Frees Class Time for Learning. Sitio web: <http://bit.ly/12l3ZwT> [Consulta: 02/07/2014].
- University of Texas, Center for Teaching and Learning. Sitio web: <http://bit.ly/1lmFTd7> [Consulta: 28/08/2014].
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- Wedig, T. (2010). Getting the Most from Classroom Simulations: Strategies for Maximizing Learning Outcomes. *PS: Political Science & Politics*, 43(3), 547-555. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S104909651000079X>
- Wentzel, K. R.; Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-377.
- Woodhouse, T. (2011). Thai University Students' Perceptions of Simulation for Language Education. Sitio web: <http://bit.ly/1beT1oF> [Consulta: 10/08/2014].

Notas

¹ *The Flipped Classroom*. www.theflippedclassroom.es

² Para mayor información consultar *University of Texas, Center for Teaching and Learning*, sitio web: <http://bit.ly/1lmFTd7> [28/08/2014].

³ Para mayor información, consultar www.theflippedclassroom.es

⁴ Angelini y García-Carbonell (2014); Crookall y Oxford (1990); García-Carbonell y Watts (2012); García-Carbonell et al. (2001; 2012); Greenblat (1988); Greenblat y Duke (1981); Jones (1995); Kolb, (1984); Lederman (1984, 1994); Sharrock y Watson (1985).

⁵ ICONS Project. Sitio web: <http://www.icons.umd.edu/education/home>