

# El aprendizaje del lenguaje de los medios de comunicación mediante un proyecto didáctico basado en la clase invertida en el contexto universitario

## Learning the language of the media through a didactic project based on the inverted class in the university context

Laura Arroyo Martínez\*

Recibido: 03-06-2020  
Aceptado: 10-09-2020

### Resumen

En el presente trabajo se presenta el desarrollo de una experiencia didáctica que se ha desarrollado en un grupo de segundo curso del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Rey Juan Carlos. El objetivo principal del proyecto fue que los estudiantes aprendieran las características propias del lenguaje en los medios de comunicación. Este proyecto se ha llevado a cabo mediante una metodología de clase invertida, cooperativa y apoyada en elementos audiovisuales. Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, puesto que como se explica en el desarrollo del trabajo, el resultado de aprendizaje de los alumnos ha sido considerablemente mejor que en el curso anterior. Se han podido cotejar los resultados de aprendizaje tanto cuantitativa como cualitativamente, al ser un grupo con el que se trabajó también el curso pasado. Por consiguiente, el nivel de satisfacción global del proyecto es muy destacable. Consideramos de interés la difusión de esta propuesta porque ha demostrado una gran validez pedagógica en el grupo de muestra. Del mismo modo, presenta una gran utilidad puesto que, con las correspondientes adaptaciones curriculares, se puede emplear en otros niveles del aula de Lengua española.

### Palabras clave

Lengua española, Medios de comunicación, Clase invertida, Técnica audiovisual

### Abstract

This paper describes the development of a didactic experience undertaken in a second grade group in the Translation and Interpreting degree at Rey Juan Carlos University. The project was aimed at helping students to learn the specific characteristics of mass media language. This project has been carried out through an inverted, cooperative class methodology supported by audiovisual elements. Highly satisfactory results were obtained since, as explained throughout the paper, students' learning results were considerably improved compared to those of the previous year. The qualitative and quantitative comparison of the learning results has been possible due to the fact that we worked with this group the previous year. The obtained results lead to an overall highly remarkable satisfaction level with the project. We consider that dissemination of this proposal is of great use because it has shown great pedagogical validity for the sample group. In the same way, it is very useful since, with the corresponding content adaptations, it can be applied in different levels of the Spanish Language classroom.

### Keywords

Spanish language, Media, Inverted class, Audiovisual technique

---

\* Universidad Rey Juan Carlos  
laura.arroyom@urjc.es

## 1. Introducción

Desde finales del siglo pasado se está fraguando un cambio de paradigma en el modelo educativo europeo que es transversal a todos los niveles educativos y que implica la implementación de cambios sustanciales que afectan a la propia concepción del sistema. En este contexto, desde el inicio del Proceso Bolonia, se ha diseñado un modelo de educación universitario que implica cambios profundos en las metodologías educativas, en el diseño curricular de los diferentes planes de estudio, así como en las funciones que se atribuyen al docente y en las obligaciones y derechos que afectan a los estudiantes. Así, destaca la realidad de que la Universidad “requiere nuevos modelos pedagógicos y un currículo centrado en el alumno” (Tourón y Martín, 2019, p. 29).

Sin embargo, pese a la modificación a nivel administrativo que se ha descrito anteriormente, la evidencia es que en la práctica docente universitaria real dentro del aula los avances son todavía más lentos de lo deseable. Por ello, en la mayoría de Facultades y Escuelas Universitarias, “el modelo de enseñanza-aprendizaje predominante es el tradicional, basado en la clase magistral impartida por el profesor” (González Velasco, Feito Ruiz, González Fernández, Vanduciel Bustos, Álvarez Arenal y Sarmiento Alonso, 2017, p. 61).

Este modelo no es el más recomendable, puesto que cuando se realizan las evaluaciones correspondientes mediante pruebas objetivas parciales o finales los docentes somos conscientes y llegamos a la dramática conclusión de que “los alumnos vuelcan toda la información sin haberla asimilado, sin que exista un aprendizaje profundo” (Yeste Sigüenza y Sales Lérída, 2016, p. 254). Esto se produce por el empleo de una metodología de enseñanza ya muy arcaica y por el propio sistema de evaluación, que necesita también una completa remodelación.

Sin negar la existencia de esta realidad imperante en el modelo universitario, es necesario resaltar que este aprendizaje extremadamente tradicional al que estamos haciendo referencia tiene que sustituirse por metodologías más activas y por un cambio en las funciones de docentes y estudiantes (González Velasco, Feito Ruiz, González Fernández, Vanduciel Bustos, Álvarez Arenal y Sarmiento Alonso, 2017, p. 61). Dentro de esta modernización pedagógica de la Universidad, como han demostrado algunos proyectos de innovación docente, el empleo del aula invertida proporciona ventajas indiscutibles (Moya Fuentes y Soler García, 2019, p. 1234). Esta afirmación también ha sido respaldada por otras investigaciones recientes como las publicadas por Sánchez Cruzado (2017), Moya Fuentes y Soler García (2019) y Touron y Martín (2019).

En las siguientes páginas se expone el desarrollo de un proyecto didáctico creado con el fin principal de que los alumnos del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Rey Juan Carlos pudieran conocer las características lingüísticas de los textos perio-

dísticos, así como que supieran reconocerlas, analizarlas y ponerlas en uso para crear sus propios textos, en este caso concreto, sus propios vídeos. Para conseguir alcanzar estos objetivos generales se diseñó y se creó un proyecto didáctico que tuviera en cuenta el tipo de alumnado al que iba destinado, así como sus necesidades e intereses.

Este proyecto didáctico se enmarca dentro de la metodología de la clase invertida, no en su versión tradicional, en la que el material audiovisual creado prioritariamente por el docente es visionado por los estudiantes fuera del aula a fin de invertir el tiempo real de la clase en realización de actividades productivas. En este caso, la fase correspondiente a los visionados de vídeos didácticos se sustituye por una serie de lecturas seleccionadas por el profesor. Antes y durante el proceso de lectura de los textos la metodología que se emplea desarrolla los principios fundamentales del *just-in-time teaching* y *peer-teaching*, es decir, el alumnado se encuentra asesorado y acompañado durante todo el proceso para conseguir resolver sus dudas e inquietudes. Para ello, se le plantean una serie de cuestiones básicas a las que deben dar respuestas, trabajan en grupo ayudándose entre iguales y, posteriormente se establece un debate para alcanzar conclusiones conjuntas. Esta modificación se ancla en el convencimiento de que la *Flipped Classroom* permite incluir variantes y modificaciones (Cervantes Caballero, 2018, p. 261).

Por consiguiente, el proyecto didáctico que se ha desarrollado y que se describe en las páginas sucesivas, se sustenta en un entendimiento más plural y enriquecido del aula invertida que han defendido, entre otros investigadores, Sánchez Cruzado quien, en su Tesis doctoral, indicó que dentro de esta metodología se integran “el aprendizaje colaborativo y basado en grupos de trabajo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y basado en la realización de proyectos” (Sánchez Cruzado, 2017, pp. 10-11). Del mismo modo, nos hemos inspirado en proyectos específicos ya llevados a cabo en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura española (Domínguez, J., Jiménez, A., Leva, B., López, M<sup>a</sup>. C., Muñoz M. J., Peragón, C. y Vara, A., 2017), así como de la enseñanza de lenguas extranjeras (Tallei, 2017, Tsukada, 2018 y Clausell, 2019). En los últimos años, el desarrollo de metodologías innovadoras en estas áreas de conocimiento resulta sobresaliente.

## 2. Contexto educativo

La experiencia didáctica que se presenta en las páginas siguientes se ha desarrollado dentro de la programación de la asignatura Lengua española III, que se incluye dentro del programa del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Dentro del programa completo de la titulación dicha asignatura se cursa durante el primer cuatrimestre del segundo curso. Esta realidad académica posee implicaciones importantes porque los alumnos han cursado durante su primer curso las asignaturas: Lengua española I, Lengua española II y Lingüística aplicada a la Traducción, todas ellas impartidas por profesores del

área de Lingüística general del Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas de la URJC. Esta realidad permite trabajar con alumnos que ya poseen conocimientos previos sobre Lengua española y que ya han adquirido competencias en el ámbito lingüístico.

El grupo de alumnos que ha cursado la asignatura durante el curso 2019-2020 estaba formado por un total de 59 alumnos, dato reseñable puesto que está muy lejos de ser óptimo para poder implementar con éxito metodologías activas y cooperativas. El proyecto que se realizó era reevaluable en caso de que un grupo no alcanzase los objetivos, pero mediante la tutorización realizada a lo largo del mismo no fue necesario implementar esta reevaluación en ningún grupo puesto que la realización del trabajo concluyó con unos resultados muy satisfactorios.

El grupo de alumnos con el que se implementó este proyecto trabajaba anteriormente con una metodología de trabajo tradicional. Se decidió iniciar este nuevo proyecto en la asignatura de Lengua española III porque los resultados pedagógicos que se estaban obteniendo no eran satisfactorios y se tuvo en consideración la necesidad de poner en funcionamiento cambios metodológicos que permitieran impulsar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Como ya se ha indicado, los alumnos no estaban familiarizados con esta metodología, por lo que esto suponía en sí mismo un reto. Era esencial que los alumnos comprendieran en qué consistía este nuevo sistema de trabajo, cuáles serían sus funciones y tareas, cuáles eran los objetivos a alcanzar, cómo se secuenciaría el trabajo y cómo se les evaluaría. Para conseguir el éxito final los alumnos fueron informados desde la primera sesión de trabajo de estos pormenores, garantizado de este modo la transparencia académica y fomentando la motivación y la consiguiente colaboración por parte del grupo.

Las primeras reacciones del grupo fueron positivas porque entendieron la propuesta como algo novedoso, asumieron esta novedad como algo positivo y sintieron la posibilidad de aprender y trabajar de manera diferente. Sin embargo, en las primeras fases de tutorización del proceso los alumnos sintieron un importante nivel de incertidumbre. Este nivel de incertidumbre se vio claramente marcado en dos hitos del desarrollo del trabajo: la elección del tema y del formato de su vídeo, así como la elaboración-montaje del mismo. Esta inestabilidad se corrigió con la tutorización y la guía del profesor. Por consiguiente, aunque los primeros avances fueron lentos y plantearon dudas, el desarrollo de este entró en fase de control y seguimiento.

Una vez superada la fase inicial, la reacción de los alumnos a lo largo del desarrollo del mismo fue muy positiva, puesto que se sintieron partícipes de su propio proceso de aprendizaje, responsables de sus funciones y del éxito final del proyecto. Sin embargo,

también fueron conscientes de la exigencia que esta propuesta metodológica implicaba, lo que causó algunas reticencias en un principio.

### 3. Objetivos

A través de este proyecto pedagógico se pretendió trabajar una parte importante de los dos objetivos que se presentan en la Guía docente de la asignatura y que se enuncian a continuación. El primero es que el alumno esté familiarizado con los principales medios de comunicación en España, así como con los registros y estilos que usan los mismos. El segundo es que conozca las características específicas de los textos académicos para poder redactarlos correctamente. Para desarrollar estos dos objetivos específicos de la asignatura, el temario se divide en dos bloques: el primero denominado “Texto y comunicación” y, el segundo, “Oralidad y escritura”.

Mediante este proyecto cooperativo los alumnos han trabajado con la finalidad de alcanzar las competencias, tanto generales como específicas, que los alumnos deben alcanzar para superar la asignatura. Las generales son:

- Que sean capaces de reunir información relevante relacionada con la traducción y la interpretación.
- Que sean capaces de trabajar en equipo para la resolución de tareas académicas y profesionales relacionadas con la traducción y la interpretación.
- Que sean capaces de aprender de forma autónoma y continuada a lo largo de los estudios en el ámbito de la traducción y la interpretación.
- Que los estudiantes sean capaces de mostrar motivación para garantizar la calidad final de las tareas académicas y profesionales de traducción e interpretación.

Las competencias específicas son:

- Que los estudiantes sean capaces de comunicarse en español con maestría, a un nivel C2 del MCERL, tanto a nivel oral como escrito, en una amplia variedad de situaciones de diferente grado de complejidad con el objetivo de resolver adecuadamente las tareas de traducción e interpretación.
- Que los estudiantes sean capaces de demostrar conocimiento, comprensión y análisis crítico de la propia cultura para resolver adecuadamente tareas de traducción e interpretación.

Como se demostrará en el siguiente epígrafe, gracias a la secuenciación de tareas intermedias necesarias para que los alumnos alcancen la consecución del proyecto final, éstos logran adquirir las competencias de la asignatura. De este modo, el proyecto es muy completo y adecuado para conseguir un correcto proceso de aprendizaje en este alumnado.

## 4. Descripción y desarrollo de la experiencia

Este proyecto se desarrolló con el fin de que los alumnos aprendieran, mediante la construcción de su propio conocimiento, una parte sustancial de los contenidos del segundo tema de la asignatura que, como hemos indicado previamente, se dedica al análisis de las características del lenguaje en los medios de comunicación. Para alcanzar este objetivo pedagógico, se optó por plantearles un proyecto en el que se pusieran en juego el empleo de las nuevas tecnologías y la creación de contenidos audiovisuales. Esto se justifica por el tipo de alumnos al que se destina: alumnos de 18 ó 19 años que pertenecen a la denominada “Generación Z”, para quienes la comunicación está completamente mediatizada por el empleo continuo de internet, tanto para informarse, como para relacionarse socialmente. Es por esta razón por la que el proyecto respeta el entorno sociocultural del alumno y precisamente por ello, consideramos que resultó motivador desde un principio para ellos. Esto fue en sí mismo un hito puesto que, como indican las investigaciones, es realmente difícil motivar a los estudiantes, si no es con el empleo pedagógico de las nuevas tecnologías (Ponce, Marichal, Martínez, Soldini y Ponce, 2017, p. 160).

En relación a la secuenciación del proyecto hay que indicar que se desarrolló a lo largo de todo el cuatrimestre, mediante diversas fases, por lo que su duración es de medio-largo plazo. A continuación, se exponen cada una de las fases del mismo de una manera esquematizada con el fin de que puedan servir de modelo fácilmente exportable a otros contextos educativos, objetivo final del presente artículo. Tras la presentación de la tabla 1 (Secuenciación de las fases del proyecto pedagógico), se describirá el contenido de cada una, así como su desarrollo dentro del aula y la justificación de la actuación pedagógica:

Tabla 1.

*Secuenciación de las fases del proyecto pedagógico*

Fases	Contenido
FASE 1	Explicación del proyecto en el aula: justificación, objetivos y desarrollo
FASE 2	Agrupación controlada de los alumnos
FASE 3	Presentación básica de los contenidos y fuentes de documentación
FASE 4	Elección del formato periodístico del vídeo, así como de su temática
FASE 5	Fase de preparación de las grabaciones
FASE 6	Grabación y montaje
FASE 7	Proyección en el aula y exposición oral
FASE 8	Redacción y presentación del trabajo escrito

Desde la primera fase se quiso introducir e integrar al alumno en el desarrollo de la propuesta, es decir, hacerle partícipe de la misma, puesto que su implicación era completamente necesaria para el éxito final del proyecto. A los alumnos se les explicó que se iba a iniciar un proyecto pedagógico en el que trabajarían agrupados, se les expusieron los objetivos pedagógicos que se querían lograr y en qué iba a consistir el desarrollo del proyecto. Se les hizo partícipes de la necesidad de realizar cambios en la metodología de trabajo, se les indicó que iban a trabajar de manera más participativa y que el trabajo del profesor sería guiar sus pasos.

Una vez que los alumnos se agruparon libremente se realizó una breve presentación sobre el lenguaje periodístico y algunas de sus características básicas. En esta presentación se incluyó bibliografía especializada con el fin de que los alumnos los leyesen con espíritu analítico y crítico y se documentasen convenientemente. Con estos materiales se fundó el desarrollo de la clase invertida. Frente a la clase invertida tradicional, basada en el visionado de materiales audiovisuales fuera del aula, en este caso, se sustituyó este tipo de material por material textual.

Después de haber facilitado a los alumnos los principales recursos bibliográficos, y tras su lectura analítica, se empieza a motivar a los diversos grupos para que elijan el tipo de formato periodístico en el que van a centrar la grabación de su vídeo, así como la temática del mismo. Hay que indicar a este respecto que la variedad de opciones entre los grupos fue realmente interesante y variada. Citamos, a continuación, algún ejemplo significativo: un documental sobre la Biblioteca Nacional de España y sobre la exposición que se celebró en la misma sobre la figura de Benito Pérez Galdós en 2019, un reportaje-entrevista en Casa Árabe para conocer la actividad cultural de dicha institución o varios tipos de entrevistas a pie de calle para consultar sobre diversos temas de actualidad. Por lo tanto, consideramos que la opción de dejar libertad de elección (siempre bajo la supervisión del profesor) fue una de las claves del éxito.

Una vez que se había consensuado tanto el formato como el tema sobre el que realizar la grabación, los alumnos tenían que iniciar el proceso de preparación de la misma. Para ello, debían repartirse las tareas y los roles que, como ficticios periodistas, iba a desarrollar cada miembro del equipo. Tendrían después que planificar la estructura de su vídeo y para ello, realizar un guion provisional que les sirviera de esquema de trabajo.

Una vez organizado el trabajo, los diversos grupos dieron comienzo a la fase de grabación de los vídeos. Esta fase se pudo hacer con las grabadoras de sus propios teléfonos móviles, sin necesidad de emplear medios más sofisticados, puesto que en el marco de esta asignatura y de este proyecto, lo importante era la realización de un trabajo lingüístico. En esta fase, los grupos hicieron algunos trabajos de campo sobresalientes. Hay que pensar que casi la totalidad de los grupos interactuó con personas ajenas al ámbito universitario (ciudadanos anónimos, bibliotecarios de la Biblioteca Nacional, alcaldes, etc.) Por lo tanto, la realización de estos vídeos permitió conseguir objetivos transversales, no incluidos en la programación de la asignatura, pero realmente importantes.

Una vez finalizado el trabajo de grabación y montaje de sus vídeos, los grupos tuvieron que preparar una exposición oral que presentarían dentro del aula. Antes de realizar la exposición oral se realizó el visionado del vídeo realizado por el grupo. En la exposición se tendrían que desarrollar los siguientes puntos: justificación y motivación de la temática y del formato periodístico seleccionado, explicación del desarrollo del proceso de grabación y, por último, y como parte fundamental de la exposición, análisis de las características del lenguaje desarrollado en el vídeo, tanto de los alumnos como de las personas ajenas que colaboran en el mismo. Este análisis permitió adentrar a los alumnos en los rasgos del lenguaje oral, marcados por la espontaneidad del mismo. En los diversos vídeos, además, se pudieron estudiar diversas variedades lingüísticas condicionadas por la edad de los participantes, su procedencia geográfica y su variedad sociolectal. Por lo tanto, esta variedad lingüística, extraída del corpus de las grabaciones, resultó realmente enriquecedora.

Una vez expuesto el desarrollo de cada una de las fases, podemos esquematizar las tareas intermedias integradas en cada una de las tres fases principales mediante el siguiente esquema (Figura 1):



Figura 1: Esquema del desarrollo de las diversas etapas del proyecto

---



Para concluir, considero muy interesante destacar que el desarrollo de este proyecto es claramente modificable a fin de ser adaptado en un currículo de ESO o Bachillerato. Es decir, uno de los intereses de este proyecto presenta se encuentra en las posibilidades que, mediante adaptaciones curriculares, ofrece para trasladarse a contextos educativos diversos en los que los alumnos tengan que trabajar con diversos contenidos lingüísticos y mejorar sus destrezas comunicativas escritas y orales.

## 5. Evaluación

A continuación, se procede a explicar el sistema de evaluación implementado en este proyecto. Sobre la nota final de la asignatura el proyecto ocupará un 35% de la calificación, por lo que su peso resulta destacable, algo que consideramos coherente si analizamos la complejidad y extensión del proyecto. De este porcentaje, el 25% se destinará a la evaluación del trabajo escrito y el 10% restante a la exposición oral del mismo. Como no podría ser de otra manera, los criterios de evaluación son diferentes para cada una de las partes del trabajo (trabajo escrito y exposición oral). Indicamos seguidamente cuáles se han considerado en cada parte. Para evaluar el trabajo escrito se han tenido en cuenta los siguientes criterios de evaluación<sup>1</sup>:

- Los alumnos son capaces de documentarse adecuadamente sobre los medios de comunicación, su clasificación, sus funciones y comprender la importancia que poseen en las sociedades del conocimiento. Por tanto, demuestran poder consultar fuentes bibliográficas veraces y de reconocido prestigio.
- Los alumnos pueden valorar con pensamiento crítico la información que han encontrado y saben organizarla y valorarla mediante el pensamiento crítico.
- Los alumnos son capaces de analizar el lenguaje característico de los textos periodísticos.
- Los alumnos son capaces de utilizar adecuadamente medios tecnológicos para realizar un proyecto.
- Los alumnos pueden organizar la estructura de un trabajo académico del nivel en el que se encuentran.
- Los alumnos son capaces de redactar un trabajo académico y cumplen las normas formales y de contenido correspondientes a este registro.
- Los alumnos demuestran capacidad de trabajo en equipo, saben coordinarse y tomar decisiones que afectan al conjunto.

Los criterios de evaluación de la exposición oral<sup>ii</sup> que se han tenido en cuenta han sido los siguientes:

- Los alumnos saben preparar una exposición oral: no improvisan y demuestran que la han ensayado previamente a la presentación en el aula.
- Los alumnos emplean adecuadamente la comunicación no verbal.
- Los alumnos pueden presentar los contenidos de manera persuasiva y poseen estrategias para captar la atención de su público.
- Los alumnos son receptivos a las reacciones de su auditorio, saben interpretarlas y darles respuesta.
- Los alumnos manejan sus emociones y son capaces de controlar su ansiedad.

Para conseguir aplicar estos criterios de evaluación se optó por configurar dos rúbricas (una para evaluar el trabajo escrito y otra para evaluar las exposiciones orales). Mediante el sistema de rúbrica se consigue cuantificar con unos descriptores objetivos el nivel de cumplimiento de los criterios anteriormente citados. Del mismo modo, las rúbricas permiten al profesor facilitar una posterior retroalimentación pedagógica a los alumnos.

A continuación, se realizará un análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones, así como de los aspectos que tiene que mejorarse en sucesivas ediciones del proyecto.

## 6. Resultados obtenidos

El proyecto que se ha presentado en las páginas anteriores se ha desarrollado con un éxito notable, que esperamos que se pueda ampliar en los próximos cursos. Este éxito se sustenta en tres parámetros concretos que se justifican a continuación. El primero de ellos mide los resultados aislados del grupo. Todos y cada uno de los grupos de trabajo consiguieron superar con suficiencia la mayoría de los criterios de evaluación anteriormente indicados y, por consiguiente, lograron los objetivos del proyecto (aunque en distintos grados de cumplimiento).

En segundo lugar, con el grupo con el que se ha realizado el proyecto durante este curso 2019-2020 (Segundo curso - Grado de Traducción e Interpretación - Campus de Móstoles de la URJC) pude trabajar el curso anterior, es decir, en el 2018-2019, cuando se trataba de un grupo de primer curso del mismo grado y campus. Esta realidad ha resultado de gran utilidad para realizar esta investigación pedagógica por las razones que se van a explicitar. En la asignatura Lengua II, los alumnos, también agrupados, realiza-

ron un trabajo y una exposición oral de los resultados obtenidos en el mismo. Es de gran relevancia indicar que se trataba de la realización de un trabajo de carácter claramente enciclopédico, e implicaba la puesta en marcha de una metodología de corte tradicional.

Se han comparado los resultados de los dos proyectos tanto cualitativa, como cuantitativamente y, como se demostrará a renglón seguido, los resultados pedagógicos obtenidos son radicalmente diferentes. El proyecto que se ha implementado este curso en Lengua III ha obtenido unos resultados mucho más satisfactorios tanto en la motivación que han alcanzado los alumnos, como en su nivel de colaboración. En relación con este aspecto, la mayoría de los alumnos se han hecho responsables de su proceso de aprendizaje, han comprendido que el aprendizaje es fruto de su labor continua y que “en el proceso personal de construcción del conocimiento las demás personas sólo pueden ser guías o generadoras de situaciones” (Andrade y Chacón, 2018, 258).

Estas variables han desembocado en una mejora global y sustancial del trabajo del alumnado que se ha reflejado en los resultados académicos finales. En relación a la percepción del mismo por parte de los alumnos, a lo largo de las tutorías celebradas, así como mediante el diálogo establecido en el aula, y gracias a la propia observación que se ha realizado durante su desarrollo, se pueden alcanzar conclusiones concretas, obtenidas tras establecer con los alumnos un debate reflexivo sobre el proyecto desde su inicio hasta su finalización. La escucha activa y las técnicas de negociación que se han desarrollado dentro y fuera del aula entre el docente y los alumnos han permitido extraer estas conclusiones, que no son, por tanto, aleatorias, aunque no estén basadas en técnicas de encuesta.

En primer lugar, la propuesta de grabar un vídeo y, por tanto, la posibilidad de construir ellos mismos su propio material audiovisual, para después compartirlo en el aula y analizarlo, resultó ser una propuesta que consiguió interesar a la mayoría del alumnado. Esta técnica se integra dentro de la realidad educativa actual en la que “la inclusión de las TIC en el aula está apareciendo acompañada de diferentes propuestas metodológicas activas, abiertas, dinámicas, prácticas y significativas” (Peinado Rocamora, Prendes Espinosa, Sánchez Vera, 2019, 97). Por tanto, queda notablemente justificado que el constructivismo como sistema de aprendizaje debe incorporarse de manera recurrente dentro de las programaciones didácticas.

En segundo lugar, todos los grupos eligieron libremente la temática y el formato de sus vídeos, por lo que trabajaron sobre temas de su entorno o de la actualidad próxima que realmente eran significativos para ellos. Se respetó, por tanto, la máxima de que el aprendizaje debe ser significativo, con el fin de que los contenidos que los alumnos aprenden queden fijados. En algunos casos, las propuestas que presentaron en un principio resultaban confusas, vagas o con poco recorrido y, por consiguiente, el profesor asesoró al grupo para evitar problemas a futuro.

En tercer lugar, en conversaciones informales en la que se ha podido recoger mucha información a lo largo del proyecto, una parte de los alumnos manifestaron que las tareas intermedias del proyecto les habían servido para conocerse y respetarse más entre ellos, es decir, sirvió para cohesionar el aula. Es cierto que, como se ha indicado, eligieron libremente las agrupaciones, por lo que ellos ya se unieron por afinidades. A este respecto sería interesante (aunque muy complejo) realizar agrupaciones aleatorias, mediante las que se incrementarían notablemente los conflictos internos de los grupos.

Por último, una parte importante de los alumnos supo valorar de manera muy positiva la diferenciación de la propuesta frente a las de metodología tradicional. Es decir, comprendieron la originalidad de la misma y la supieron reconocer. Es fácil concluir en este sentido que los alumnos también necesitan para mejorar su aprendizaje enfrentarse a nuevos retos y trabajar mediante metodologías diferenciadas.

Una vez expuestas las valoraciones realizadas por los alumnos, se presentan a continuación las realizadas por el docente del grupo. Es importante denunciar que en muchas ocasiones nos centramos en implementar técnicas para mejorar la motivación de los alumnos en las diversas áreas de conocimiento, así como en confeccionar y poner en funcionamiento proyectos pedagógicos que colaboren a esta mejora. Sin embargo, todavía son escasos los proyectos y las investigaciones que se dedican a analizar los factores de motivación de los docentes, que son también fundamentales.

En este sentido, he de reconocer que las expectativas sobre este proyecto eran mínimas, puesto que ya había trabajado con este grupo de alumnos durante el curso anterior. Desde la puesta en marcha del autoanálisis, esencial para realizar nuestro trabajo, el nivel de motivación docente resultaba mejorable, debido al escaso rendimiento que se otorgaba a una parte importante del alumnado. Sin embargo, las valoraciones finales de este proyecto extraídas como docente responsable de la asignatura son verdaderamente positivas, tanto en mi autoevaluación como docente, como en la evaluación realizada a los procesos de aprendizaje de los alumnos. En relación a la primera evaluación, mi rol en el aula pasó a desempeñarse según como Peinado Rocamora (2018: 41) define al profesor tutor, es decir, el de “transmisor de información, a ser un descubridor de inteligencias, facilitador de aprendizajes, y catalizador de experiencias a lo largo del proceso de crecimiento y maduración del alumno”. En cuanto a la valoración de la labor realizada por el alumnado, sintetizo a continuación, las conclusiones alcanzadas.

En primer lugar, los formatos y temáticas de los vídeos fueron variadas, por lo que, además de sobre la materia específica del proyecto (el lenguaje en los medios de comunicación) muchos de los grupos pudieron documentarse y aprender sobre otros temas de ámbito cultural, científico o social. De esta manera, se consiguió enriquecer la propuesta al trabajar temas transversales a los incorporados en la asignatura. Por consiguiente, los alumnos

han demostrado ser capaces de comprender que los conocimientos pueden y deben relacionarse entre sí, y que no se deben asimilar como parcelas cerradas y aisladas.

En segundo lugar, como se ha explicitado anteriormente en este artículo, muchos de los grupos se relacionaron con personas del ámbito no universitario (expertos en la temática de su vídeo, alcaldes, ciudadanos anónimos etc.), así como con otros estudiantes universitarios. Por tanto, gracias a este proyecto se establece una comunicación muy necesaria entre miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, en este caso) y otros colectivos sociales.

En tercer lugar, se ha podido comprobar la existencia de una mayor motivación en los grupos, comparándola con el curso anterior. Esto se ha comprobado por el seguimiento y la tutorización de los grupos. Los alumnos realizaban sin oposición y con entusiasmo las tareas intermedias que se les solicitaba para conseguir abarcar el proyecto final. Es decir, la actitud generalizada ha sido realmente positiva, frente a la actitud pasiva que el mismo grupo había demostrado en la aplicación anterior de una metodología tradicional.

Por último, la elaboración de la mayoría de los vídeos presentó un trabajo serio, coordinado y preparado. Del mismo modo, la redacción final del trabajo escrito, en la mayoría de los casos, cumplía ampliamente con los requisitos académicos exigidos en su nivel.

Una vez realizada una valoración cualitativa de los logros observados por los alumnos, es necesario analizar esta realidad cuantitativamente, con el fin de hallar resultados numéricos concretos, que sirvan para comprobar empíricamente que las percepciones en una escala holística, realizadas mediante la observación, se han reflejado en datos computables. A continuación, se presentan los resultados en porcentajes.

En relación a la presentación del trabajo escrito, si se compara con la calificación que los mismos alumnos habían obtenido en la presentación del trabajo escrito de Lengua II, los resultados obtenidos son los siguientes: un 80,4 % de los alumnos han obtenido más de un punto de mejora respecto al trabajo realizado en Lengua II, el 7,1% han conseguido aumentar su nota al respecto entre una décima y un punto. Únicamente un 12,5 de los alumnos han obtenido la misma calificación o han obtenido una calificación inferior. Por tanto, un 87,5% del alumnado ha conseguido alcanzar con mayores garantías los criterios de evaluación, por lo que el proyecto puede considerarse muy exitoso.

Si comparamos los resultados obtenidos en la exposición oral realizada por los alumnos respecto a la misma actividad configurada dentro de la asignatura de Lengua II, los resultados alcanzados son los siguientes: el 44,6% de los alumnos han obtenido más de un punto de mejora respecto a la exposición oral presentada en Lengua II, el 30,4% han conseguido aumentar su calificación en esta tarea entre una décima y un punto. Un 25% de los alumnos ha empeorado su nota respecto a la exposición que habían realizado el año anterior en Lengua

II. Por consiguiente, sabemos que el 75% de los alumnos han conseguido alcanzar con mayores garantías los criterios de evaluación de la exposición oral que se les ha solicitado realizar. En esta tarea, no podemos estar tan satisfechos porque, como se ha comprobado, el porcentaje de alumnos que mejora la calificación es elevado, pero no tanto como en la tarea del trabajo escrito. A esto hay que sumar que el porcentaje de alumno que han empeorado en el cumplimiento de los criterios de evaluación de la exposición oral es elevado (25%). Por tanto, se puede deducir que la mejora en los resultados de la evaluación de la exposición oral se encuentra íntimamente asociada al interés que ha despertado en el grupo el trabajo escrito que, en este caso, ha servido como locomotora del resto del proceso. Para mejorar esta fase, se deben trabajar técnicas de comunicación oral dentro del aula.

Como estudio de datos generales del proyecto, la mejora de la nota media del grupo en el trabajo escrito ha sido de 1,9 puntos y la de la exposición oral, de 0,8 puntos<sup>III</sup>. Por consiguiente, los datos obtenidos permiten, sin reducir nuestro compromiso con la mejora de los procesos de programación, secuenciación y evaluación, mostrar un nivel de satisfacción muy elevado, que esperamos poder seguir aumentando en los próximos cursos.

Como ocurre en el análisis de resultados, se han detectado deficiencias o resultados que deben mejorarse en un futuro próximo y para las que desde el momento presente se están buscando soluciones. Entre los procesos y productos académicos que han resultado problemáticos en esta primera experiencia pedagógica se encuentran los siguientes:

- Las exposiciones orales de los trabajos escritos en el aula, en general, presentan un resultado peor del deseable. Esto ocurre por la percepción de los alumnos de que no es necesario preparar y ensayar estas presentaciones, junto con una falta generalizada de conocimiento de las técnicas de oratoria básicas.
- Se detectan deficiencias profundas en la búsqueda y el manejo de las fuentes de información. Estos problemas se producen por varias realidades: no diferencian con claridad los tipos de fuentes de información y, por consiguiente, no distinguen su nivel de prestigio o relevancia; lo que los lleva a no consultar fuentes estrictamente académicas y se documentan con frecuencia en páginas webs de escasa reputación. Del mismo modo, se encuentran problemas en la citación de las mismas, que en algunos casos hace que caigan en el plagio.
- Se encuentran lagunas en el empleo analítico y crítico de la información que extraen de las fuentes que consultan. En ocasiones emplean las fuentes de manera demasiado superficial.
- Los alumnos presentan problemas para anclar su trabajo dentro de una metodología concreta de investigación. Es decir, presentan carencias a la hora de organizar los pasos metodológicos a seguir para alcanzar sus objetivos finales. Les cuesta formular

hipótesis de investigación y presentar un plan de trabajo riguroso en el que la fase de documentación, de realización experimental del proyecto, de alcance de objetivos y de demostración de conclusiones se presente de manera organizada.

- En muchos trabajos se encuentran errores relacionados con el desconocimiento de las normas ortotipográficas.
- Tras las exposiciones orales, los alumnos se muestran muy pasivos, es decir, apenas se presentan preguntas de interés, o se abre debate sobre los puntos que han abordado sus compañeros. Esto se produce por falta de escucha activa o por falta de interés en la participación activa. Por lo tanto, la clase no se convierte en el espacio de intercambio ideal que debiera ser.

Desde el punto de vista de la mejora del proceso, así como de la labor del docente, la tarea de seguimiento y tutorización de los grupos debería incrementarse en los próximos cursos. Considero de vital importancia incluir un calendario de tutorías con los diversos grupos fuera del horario asignado a la asignatura para poder dirigir todas las fases del proceso, puesto que el tiempo real dentro del horario establecido para la asignatura no logra completar todas las necesidades del alumnado.

## 7. Conclusiones y propuesta de mejora a futuro

Como se he expuesto a lo largo de estas páginas, el proyecto didáctico que se ha implementado durante este curso en la asignatura de Lengua española III, inserta en el grado de Traducción e Interpretación de la URJC de Madrid, ha alcanzado un gran éxito debido a la alta motivación que ha conseguido proporcionar a los alumnos, a la tutorización del profesor, a la claridad en la explicación de las fases de este, así como a la transparencia en los criterios de evaluación.

Sin negar estos resultados satisfactorios, en este punto debemos presentar las deficiencias que se han encontrado en la aplicación de la metodología del aula invertida, así como a las propuestas de mejora de esta propuesta pedagógica. Las limitaciones que se han reflejado en nuestro proyecto han surgido por tres razones fundamentales: el exceso del número de alumnos en el grupo, la escasez en el tiempo para tutorizar a cada grupo, así como la escasa familiarización del alumnado con este tipo de metodologías. Estos tres puntos han lastrado la evolución de determinadas fases de evolución de nuestro proyecto, y han provocado que los resultados obtenidos hayan sido menos brillantes que lo que podrían ser en un futuro. Para conseguir reducir estos puntos negativos e implementar mejoras en los cursos sucesivos se recomienda realizar algunas de las modificaciones programáticas y organizativas que se enuncian a continuación.

En primer lugar, resulta necesario realizar un proyecto de coordinación entre las diversas asignaturas del grado a fin de trabajar con metodologías activas y clase invertida de manera generalizada. Esta homogenización metodológica es esencial, puesto que permitiría que el alumnado no tuviera que “aprender a aprender” con técnicas diferentes en cada asignatura. Se aportaría mayor seguridad en el alumnado y, además, se disminuiría considerablemente el tiempo necesario para que asimilen cómo se va a desarrollar cada asignatura del grado.

En segundo lugar, es necesario reducir la ratio de alumnos por aula, puesto que la tutorización de un número tan elevado de alumnos resulta realmente costosa y, en demasiadas ocasiones, este seguimiento no se puede realizar con la personalización que requiere. Esto puede producir efectos psicológicos negativos en una parte del alumnado, que no se siente suficientemente tutorizado por el profesor.

Por último, al igual que es muy costoso realizar el proyecto en grupos tan amplios, ocurre algo similar con el tiempo que este proyecto conlleva. El número de horas docentes dentro del aula es muy limitado para poder trabajar todos los temas del programa. Por tanto, el docente puede dedicar sesiones limitadas a lo largo del cuatrimestre a la tutorización de los grupos. Esto hace que sea excesivo el tiempo que el docente tiene que ocupar en los horarios de tutorías, tiempo extra que también deben invertir los alumnos, con los consiguientes conflictos que esta opción acarrea.

Por consiguiente, este proyecto con el que se ha pretendido conseguir que nuestros estudiantes aprendieran las características y el funcionamiento del lenguaje de los medios de comunicación mediante un proyecto de aula invertida, debe mejorarse mediante la introducción de esta metodología en el conjunto de la titulación, así como mediante la conquista de mayores recursos económicos y pedagógicos que permitan fomentar una educación más personalizada y diversificada a fin de mejorar los resultados pedagógicos finales y conseguir, como resultado holístico final, que nuestros estudiantes sean más autosuficientes, analíticos y constantes, fin último del aprendizaje universitario.

En relación a las deficiencias encontradas en los resultados finales de los trabajos escritos y de las exposiciones orales presentadas, cabe resaltar que no se han encontrado exclusivamente dentro del marco del proyecto de esta asignatura, sino que abarcan deficiencias globales que los alumnos presentan en el conjunto de las áreas de la titulación y que, en muchas ocasiones, llegan incluso a dificultarles la organización, redacción y defensa pública de su TFG. Para poder ayudar a los estudiantes a cubrir estas lagunas tanto metodológicas, como de estricto conocimiento, se puede proponer la implementación de alguna de las siguientes propuestas:



- Cursos especializados en la mejora del conocimiento lingüístico de los alumnos.
- Cursos especializados en redacción académica.
- Cursos especializados en metodología de la investigación.
- Cursos especializados en oratoria, así como en herramientas de comunicación oral.

Precisamente, al detectar durante años estas carencias en nuestros estudiantes, la Universidad Rey Juan Carlos trabaja actualmente en el desarrollo de un potente curso online que pretende ofertarse a todos los alumnos de la Universidad, con independencia del grado en el que se matriculen, para facilitarles el aprendizaje de técnicas de comunicación escrita y oral en el ámbito académico. Este curso, dirigido por la doctora Elena Battaner Moro, que se presenta dividido en varios módulos, tendrá su primera edición a principios del curso 2020-2021 y se espera del mismo unos resultados muy exitosos, que podrán analizarse con rigor al finalizar la primera edición.

Como se acaba de exponer, una parte sustancial de estas limitaciones no se producen en el contexto de esta asignatura, sino en el contexto de un mundo académico e intelectual muy complejo en el que existen problemas sin resolver muy profundos, que deben ser debatidos en la sociedad del siglo XXI y que, desgraciadamente, todavía no se han abordado con la urgencia e importancia que poseen.

Pese a estas complicaciones, que asaltan a todo docente en alguna de las etapas del desarrollo de su vocación, se puede afirmar que este proyecto ha obtenido unos resultados generales muy satisfactorios. Estos resultados han sido posibles gracias al esfuerzo de las personas que me han acompañado. Por ello, no puedo dejar de dar las gracias a la doctora Nerea Fernández de Gobeo, por prender la llama, así como a los alumnos de Lengua española III del grado de Traducción e Interpretación de la URJC por querer implicarse en el mismo y colaborar con su esfuerzo y dedicación. Espero que la vocación docente me acompañe durante muchos más cursos para poder ofrecer a mis alumnos versiones mejoradas de mi propia labor docente.

## 8. Referencias

- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 251-257.
- Clausell, P. (2019). La enseñanza-aprendizaje de locuciones idiomáticas a través de la técnica de *flipped classroom* en el aula de español como lengua extranjera. *Quaderns digitals. Revista de nuevas Tecnologías y Sociedad*, 89, 91-112.

- Cervantes Caballero, A. (2018). Metodología de clase invertida ¿Realidad o ficción? En Monteagudo-Fernández, J., Escribano Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. (Eds.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, (pp. 255-262). Murcia: Editum.
- Moya Fuentes, M<sup>a</sup> M. y Soler García, C. (2019). La clase invertida o “*Flipped classroom*” en la enseñanza de materias jurídicas. En Roig-Vila, R. (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, (pp.1226-1235). Barcelona: Octaedro.
- Peinado Rocamora, P. (2018). *La clase invertida: una experiencia con alumnos con dificultades de aprendizaje*, M<sup>a</sup> Paz Prendes Espinosa y M<sup>a</sup> Mar Sánchez Vera (dirs.). Tesis doctoral. Murcia. Universidad.
- Peinado Rocamora, P., Prendes Espinosa, M<sup>a</sup> P. y Sánchez Vera, M<sup>a</sup> M. (2019). La clase invertida. Revisión sistemática en el periodo 2000-2017. *Docencia e Investigación*, 30, 96-120.
- Ponce, S., Marichal, A., Martínez, G., Soldini, M. y Ponce, R.D. (2017). Implementación de la clase invertida en el aula universitaria: posibilidades para la obtención de aprendizajes no superficiales. *Te&Et. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 19, 159-168.
- Sánchez Cruzado, C. (2017). *Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*, Ruíz Palomero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (dirs.). Tesis doctoral. Málaga. Universidad.
- Tallei, J. (2017). Clases invertidas en el aprendizaje de lenguas adicionales ¿Nuevos conceptos? *Caracol*, 13, 208-222.
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores*. Logroño (La Rioja). UNIR.
- Tsakada, M. (2018). Implementación del modelo *Flipped Classroom* en la enseñanza del idioma japonés como lengua extranjera a alumnos españoles. Edunovatic. 2018. III Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. (p.230). REDINE. (Red de Investigación e innovación educativa).
- Yeste, M<sup>a</sup> del P. y Sales, D. (2016). Una experiencia de clase invertida aplicada. En Edunovatic. 2016. I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC. (pp. 254-257). REDINE. (Red de Investigación e innovación educativa).

- 
- i Resulta esencial destacar que la calificación mediante la que se ha evaluado el trabajo escrito, al ser una actividad grupal, ha sido la misma para todos los miembros del grupo. Se considera que esta opción fomenta la responsabilidad colectiva y la autogestión de los grupos de trabajo.
- ii En la exposición oral cada alumno ha alcanzado calificaciones diferenciadas puesto que, aunque uno de los criterios de evaluación ha sido el de la organización grupal de esta tarea, el resto de criterios se han podido evaluar de manera individual.
- iii En este punto hay que considerar que este grupo de alumnos fue calificado por la misma profesora en las asignaturas de Lengua II y Lengua III lo que mejora la objetividad de los resultados obtenidos.

---

**Sugerencia de cita:**

Arroyo, L. (2020). El aprendizaje del lenguaje de los medios de comunicación mediante un proyecto didáctico basado en la clase invertida en el contexto universitario. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 253-270

---