



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación
Personalizada

**El uso de Flipped Classroom y Aprendizaje
Basado en Problemas para mejorar el
rendimiento de estudiantes adultos de
francés como Lengua Extranjera**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Jorge Eduardo Fuenmayor Navarro
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Tesaurus:	Didáctica de la lengua francesa
Director/a:	Diego Ernesto Parra Sánchez
Fecha:	05/02/2024

Resumen

Hoy en día las metodologías activas se presentan como una de las mejores opciones para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo de fin de máster revela el diseño de una propuesta de intervención que tiene como objetivo mejorar el rendimiento de los estudiantes adultos de francés Lengua Extranjera (FLE), gracias al uso de pedagogías activas como el Flipped Classroom y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ambas presentes en la actividades propuestas en la Unidad Didáctica para trabajar el uso del *Passé Composé*, tema fundamental perteneciente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). A pesar de que dicha propuesta no ha sido implementada, esta brinda conocimiento acerca de las técnicas actuales que buscan motivar y darle protagonismo al alumnado en el aula, y complementa la investigación de futuros profesores que pretendan actualizar los recursos didácticos para el aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras clave: francés, enseñanza, metodologías activas, Flipped Classroom, ABP.

Abstract

Nowadays, active learning is presented as one of the best options to dynamize the teaching-learning process. This Master's thesis reveals the design of an intervention proposal that aims to improve the performance of French as a Foreign Language (FLE) adult students, thanks to the use of active pedagogies such as Flipped Classroom and Problem-Based Learning (PBL), both present in the activities proposed in the Didactic Unit to work on the use of the *Passé Composé*, an essential topic belonging to level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Although this proposal's design has not been implemented, it provides knowledge about current techniques that seek to motivate and empower students in the classroom and complements the research of future teachers who intend to update didactic resources for learning a second language.

Keywords: French, teaching, active learning, Flipped Classroom, PBL.

Índice de contenidos

1.	Introducción	9
1.1.	Justificación de la temática	10
1.2.	Planteamiento del problema	11
1.3.	Objetivos	13
1.3.1.	Objetivo general	13
1.3.1.1.	Objetivos específicos	13
2.	Marco teórico	15
2.1.	Marco Legislativo	15
2.2.	Metodologías Activas	17
2.3.	Metodología Flipped Classroom	20
2.3.1.	Definición del Flipped Classroom	20
2.3.2.	Pilares del Flipped Classroom	21
2.3.3.	Taxonomía de Bloom y Flipped Classroom	22
2.3.4.	Fases del Flipped Classroom	24
2.3.5.	Ventajas y limitaciones del Flipped Classroom	25
2.4.	Metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	27
2.4.1.	Nociones del ABP	27
2.4.2.	Proceso del ABP	28
2.4.3.	Rol del docente y alumno	30
2.4.4.	Ventajas y limitaciones del ABP	31
2.5.	Experiencias similares	32
3.	Propuesta de intervención	35
3.1.	Justificación de la propuesta de intervención	35
3.2.	Contextualización de la propuesta	35

3.3.	Diseño de la propuesta	36
3.3.1.	Objetivos.....	36
3.3.2.	Metodología a utilizar en las sesiones de intervención	37
3.3.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención.....	39
3.3.4.	Temporalización: cronograma.....	50
3.3.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención	51
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	52
4.	Conclusiones.....	56
5.	Limitaciones y prospectiva	58
5.1.	Limitaciones	58
5.2.	Prospectiva.....	59
6.	Referencias bibliográficas	60
7.	Anexos.....	65
7.1.	Anexo I. Cuestionario <i>Quizziz</i> sobre auxiliares <i>Être</i> y <i>Avoir</i> . (Sesión 1).....	65
7.2.	Anexo II. Video-Quiz <i>PlayPosit</i> . (Sesión 2).....	66
7.3.	Anexo III. Presentación del Problema ABP. (Sesión 3)	67
7.4.	Anexo IV. Registro anecdótico grupal. (Sesión 3 y 4)	68
7.5.	Anexo V. Lista de control 1. (Sesión 5)	69
7.6.	Anexo VI. Lista de control 2. (Sesión 6)	70
7.7.	Anexo VII. Escala de valoración 1 - Autoevaluación. (Sesión 6)	71
7.8.	Anexo VIII. Lista de control 3. (Sesión 8)	72
7.9.	Anexo IX. Escala de valoración 2 - Coevaluación. (Sesión 8)	73
7.10.	Anexo X. Rúbrica de mapa mental. (Sesión 9)	74
7.11.	Anexo XI. Rúbrica de video. (Sesión 10).....	75
7.12.	Anexo XII. Escala de valoración 3 - Coevaluación. (Sesión 10)	76

Índice de figuras

Figura 1. <i>Variación en el número de alumnos de FLE entre 2018 y 2022</i>	11
Figura 2. <i>Ramificaciones de los niveles del MCER</i>	16
Figura 3. <i>Taxonomía de Bloom modificada</i>	22
Figura 4. <i>Taxonomía de Bloom modificada inversa</i>	23
Figura 5. <i>Taxonomía de Bloom modificada inversa vs pirámide en forma de diamante</i>	23
Figura 6. <i>Fases del Flipped Classroom</i>	24
Figura 7. <i>Proceso del ABP</i>	28
Figura 8. <i>Video-Quiz PlayPosit</i>	66

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Ambiente de aprendizaje pasivo frente al activo</i>	18
Tabla 2. <i>Ventajas y debilidades/exigencias del Flipped Learning</i>	25
Tabla 3. <i>Actividades del profesor y estudiante en las fases del ABP</i>	29
Tabla 4. <i>Cronología de sesiones según la fase y metodología</i>	39
Tabla 5. <i>Ficha descriptiva sesión 1</i>	39
Tabla 6. <i>Ficha descriptiva sesión 2</i>	41
Tabla 7. <i>Ficha descriptiva sesión 3</i>	42
Tabla 8. <i>Ficha descriptiva sesión 4</i>	43
Tabla 9. <i>Ficha descriptiva sesión 5</i>	44
Tabla 10. <i>Ficha descriptiva sesión 6</i>	45
Tabla 11. <i>Ficha descriptiva sesión 7</i>	46
Tabla 12. <i>Ficha descriptiva sesión 8</i>	47
Tabla 13. <i>Ficha descriptiva sesión 9</i>	48
Tabla 14. <i>Ficha descriptiva sesión 10</i>	49
Tabla 15. <i>Cronograma de las sesiones</i>	50
Tabla 16. <i>Diseño de evaluación de la propuesta</i>	52
Tabla 17. <i>Porcentaje de la calificación para los objetivos finales</i>	55
Tabla 18. <i>Lista de control 1 - Anexo V</i>	69
Tabla 19. <i>Lista de control 2 - Anexo VI</i>	70
Tabla 20. <i>Escala de valoración 1 - Anexo VII</i>	71
Tabla 21. <i>Lista de control 3 - Anexo VIII</i>	72
Tabla 22. <i>Escala de valoración 2 - Anexo IX</i>	73
Tabla 23. <i>Rúbrica de mapa mental - Anexo X</i>	74
Tabla 24. <i>Rúbrica de video - Anexo XI</i>	75

Tabla 25. *Escala de valoración 3 - Anexo XII*.....76

1. Introducción

Actualmente el aprendizaje de las lenguas extranjeras resulta imprescindible para poder comunicarnos y estar conectados con los diferentes actores de la sociedad del mundo globalizado en el que vivimos. Históricamente la lengua francesa ha suscitado un interés particular en las personas, ya que es un idioma hablado en los cinco continentes que, al dominarlo, permite optar por programas de estudio altamente reconocidos en países francófonos y puede aumentar las posibilidades de encontrar buenos empleos en diversos sectores internacionalmente. Es por ello por lo que los adultos suelen considerarlo como una buena alternativa al momento de decidir aprender un nuevo idioma, con el objetivo de contribuir a su desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, los estudiantes adultos de francés como lengua extranjera suelen toparse con distintos obstáculos durante el aprendizaje del idioma, entre los cuales se encuentra la falta de materiales didácticos innovadores. Estos alumnos están confrontados a usar métodos o recursos tradicionales poco prácticos que no cumplen con sus expectativas y no se adaptan a la realidad. A pesar de que actualmente se intente llevar un enfoque comunicativo, los institutos y escuelas no parecen tomar en cuenta algunas metodologías que pudieran hacer del aprendizaje una experiencia más significativa y provechosa. Asimismo, los alumnos en edad adulta regularmente carecen de tiempo para dedicarle al estudio del idioma, puesto que combinan el aprendizaje con el resto de sus actividades y deberes cotidianos, lo cual resulta en frustración, desmotivación y bajo rendimiento.

Por consiguiente, la propuesta de intervención no implementada que se presenta en este trabajo busca crear y proveer recursos novedosos que ayuden a los estudiantes a conseguir mejores resultados y a aumentar su motivación hacia el aprendizaje del francés, gracias al uso de metodologías activas modernas que han surgido y evolucionado en el tiempo dando respuesta a las necesidades de una visión diferente en la Educación, como lo son el aula invertida “Flipped Classroom” y el aprendizaje basado en problemas (ABP), evitando así un rol pasivo en el estudio y fomentando la participación activa y protagónica de los estudiantes en el aula con ambos modelos.

1.1. Justificación de la temática

A través del tiempo las metodologías educativas han sido objeto de estudio para analizar el aporte que estas pueden lograr en la Educación y los límites que prevalecen. Ciertamente la necesidad de reflexionar sobre los posibles cambios que deberían darse en el ámbito educativo no es algo nuevo, desde el siglo pasado autores como Dewey ya vislumbraban una necesidad de reformar las prácticas tradicionales en el aula, reflejando que el personal docente y los libros ya no representaban las únicas vías de aprendizaje (Dewey y Dewey, 1915).

En los últimos cuarenta años, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha transformado y ha dado paso al enfoque comunicativo, fundamentándose así en distintas especialidades y áreas del saber (Rodríguez, 2010). Ante la necesidad de crear ambientes didácticos en donde el estudiante sea el eje central, han nacido distintas metodologías activas que hoy en día se encuentran de moda, para intentar llevar al aula un aprendizaje diferenciado que conduzca al alumno a actuar. Según Luelmo del Castillo (2017), estas metodologías ofrecen múltiples beneficios como el aprendizaje de competencias sociales, el fomento del pensamiento crítico por medio de la interacción, el desarrollo de la reflexión y las habilidades metacognitivas, haciendo así de los estudiantes, personas conscientes de su aprendizaje. Dentro del abanico de opciones que existen, el aula invertida o “Flipped Classroom” surge como una propuesta de gran interés que implica al estudiante en la clase y lo hace partícipe del aprendizaje, realizando algunas actividades lejos del ambiente regular de estudio y priorizando el tiempo de clase para darle paso a la participación del alumnado (Tourón y Santiago, 2015). Además, este método posibilita la convergencia de diversos ritmos de aprendizaje en los estudiantes (Aguilera et al., 2017), creando así un entorno propicio para llevar a cabo actividades que fomenten la Educación Personalizada y se adapten a la realidad de cada individuo.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se presenta como otra de las técnicas pedagógicas de relevancia para esta propuesta, la cual fue ideada en la década de los 60, considerada como un método diseñado con el fin de desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes resolver problemas e implicarlos en un proceso de aprendizaje funcional y operante (Barrows y Tamblyn, 1980). De acuerdo con Escribano et al. (2010) se caracteriza por ser “una técnica en donde ni el contenido ni el profesor son elementos centrales” (p. 20),

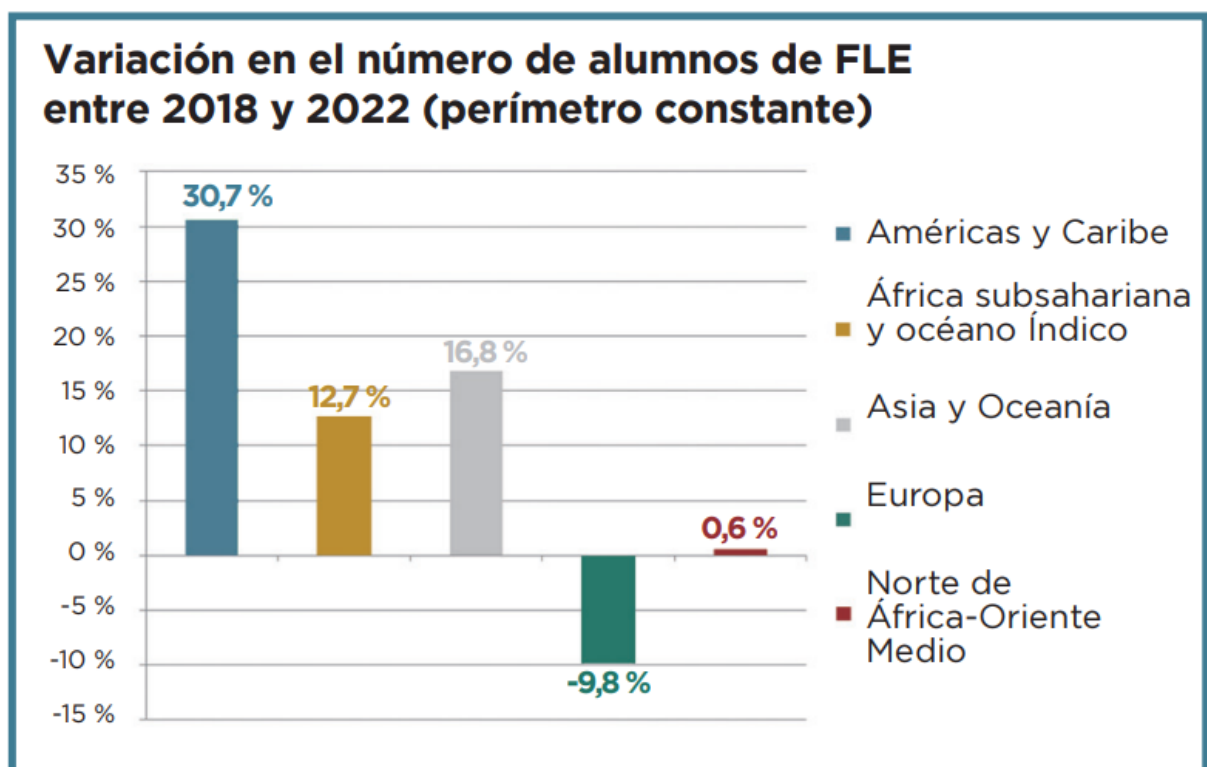
reflejando así una vez más el proceso activo por parte del alumno que se pretende poner en práctica con las actividades presentadas en este trabajo.

Considerando lo expuesto anteriormente, es de resaltar que ambas metodologías serán el foco principal para la creación de recursos didácticos de la presente propuesta. El objetivo de usar dichas metodologías sería demostrar que a través de ellas los estudiantes podrían generar mayor interés por el contenido, mejorar sus resultados académicos y apropiarse de su proceso de aprendizaje.

1.2. Planteamiento del problema

El estudio del francés como lengua extranjera (FLE) ha venido aumentando progresivamente en los últimos años. La Organización Internacional de la Francofonía (OIF) así lo expresa en su último reporte cuatrienal divulgado en el año 2022, sobre el uso y aprendizaje de la lengua francesa. Como se observa en la Figura 1, los distintos continentes se han beneficiado de un crecimiento exponencial de estudiantes de FLE entre el 2018 y 2022.

Figura 1. Variación en el número de alumnos de FLE entre 2018 y 2022.



Fuente: Organización Internacional de la Francofonía, 2022.

Esta creciente demanda e interés hacia el idioma, hace que los profesores de francés se pregunten cómo mejorar las técnicas y formas de enseñanza, para mantener un flujo activo de estudiantes ante una sociedad cambiante, en donde existen cada vez más nuevos retos y resulta imprescindible una reflexión de las prácticas educativas tradicionales. Debemos considerar que la transformación de la visión implica un cambio en los roles que se ejercen en el aula entre el docente y el estudiante, para que los alumnos adquieran un papel principal en el transcurso de su preparación académica (Muntaner et al., 2020).

Teniendo presente esta necesidad de cambio de perspectiva, cabe destacar que aún en la actualidad muchas veces no se usan los recursos apropiados o implementan actividades que impulsen un aprendizaje activo en el aula de FLE. En el libro blanco de la Federación Internacional de Profesores de francés, (Cuq, 2016) indica que diversos estudiantes de francés lamentan el poco uso de la tecnología digital y videos en al aula, así como la realización de actividades relacionadas con la vida cotidiana a través de juegos y ejercicios usando un enfoque basado en la acción (p. 196), lo que refleja que los docentes y las instituciones muchas veces no analizan con atención la manera en que se transmiten y practican los conocimientos.

Esta problemática no es reciente, el proceso formativo de los estudiantes de FLE se ha visto influenciado por la Enseñanza Asistida por Ordenadores (EAO) que se fundamenta normalmente en muchos de los métodos didácticos que surgieron en el siglo XX, como lo fueron el Método Audio-Oral (MAO) después de la Segunda Guerra Mundial o el Método Estructura Global Audiovisual (SGAV) que tuvo lugar en los años 60 (Beauné, 2011) y pese a sus fundamentos psicológicos, no lograron alentar lo suficiente a los alumnos, generándoles un gran agotamiento debido a las constantes repeticiones y propiciando espacios en donde no había lugar para la creatividad ni la individualidad (Delgado, 2003).

En vista de esta situación, el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha permitido llevar al aula una práctica del idioma más auténtica, posibilitando la experiencia vivencial que logra crear conexiones entre los individuos en tiempo real, sobrepasando inclusive la frontera del salón de clases (Vez, 2011). No obstante, la aplicación de nuevas tecnologías en el aula hace que los docentes deban prepararse mejor y comprometerse socialmente para que los estudiantes logren beneficiarse de una educación más integral (Navarro, 2019).

Por otra parte, actualmente el enfoque comunicativo ha intentado hacer frente a los desafíos existentes, en donde los “contextos” son el punto de partida de la clase, sin embargo, no siempre resulta ser un método exitoso, ya que existe una disparidad del concepto de situación de aprendizaje entre los países y se pretende reproducir condiciones que no siempre pueden transportarse funcionalmente a la vida cotidiana de los estudiantes, en parte por las múltiples diferencias culturales (De Castro, 2006). Las corrientes actuales intentan mejorar las carencias comunicativas de los estudiantes más que las barreras lingüísticas, sin embargo, muchos actores de la comunidad educativa no han apreciado la ocupación exclusiva a la comunicación, ya que estos se preguntan si realmente es posible adquirir una buena habilidad comunicacional sin haber alcanzado las bases de la lengua (Rodríguez, 2010).

En consecuencia, los alumnos no podrán conseguir el objetivo primordial que buscan al aprender un nuevo idioma si no se ponen en práctica nuevas tendencias educativas que estén alineadas con sus expectativas y que compaginen tanto el saber lingüístico como el entorno de comunicación. De ahí la necesidad de implementar nuevas estrategias de trabajo que proporcionen un apoyo a la formación de los estudiantes usando el método Flipped Classroom y el Aprendizaje Basado en Problemas. Se pretende crear un recurso usando las metodologías antes mencionadas para enseñar y practicar el *Passé Composé*, tema gramatical correspondiente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), brindándole así a los alumnos la posibilidad de tener el papel principal que estos necesitan cuando están expuestos a las situaciones de aprendizaje y favoreciendo a que construyan su propio conocimiento a través de la práctica activa.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención con recursos didácticos que mejoren el rendimiento académico de estudiantes adultos de francés lengua extranjera empleando metodologías activas.

1.3.1.1. Objetivos específicos

- Definir el método Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Problemas como metodologías activas.

- Estudiar las características del modelo Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Problemas.
- Explicar las ventajas y limitaciones del uso del Flipped Classroom y ABP en el aula.
- Revisar en la literatura experiencias similares del uso de las metodologías en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera.
- Diseñar las sesiones de la propuesta de intervención usando las metodologías de Flipped Classroom y ABP para llevar a cabo actividades grupales en el aula de FLE.
- Plantear la evaluación de los objetivos de la propuesta de intervención.

2. Marco teórico

Con el fin de adecuar el marco teórico de este trabajo, se han empleado diversos procedimientos para la recopilación de la información. Se realizó inicialmente un método de búsqueda bibliográfica presencial para consultar archivos y fuentes disponibles *in situ* en la Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá, Colombia. Este enfoque posibilitó la generación de recursos físicos y la consulta de fuentes de información de manera directa.

En segundo lugar, se utilizó un método de búsqueda digital, que se convirtió en la estrategia de rastreo bibliográfico principal y más relevante del trabajo. Se llevó a cabo una búsqueda en diversas bases de datos de reconocido prestigio, entre las cuales figuran: Dialnet, Unir, Scopus, Google Académico, Latindex para revistas de calidad y Teseo para tesis doctorales. Dichas bases de datos son reconocidas por su prestigio en la comunidad académica y ofrecen una gran variedad de recursos científicos de calidad.

En tercer lugar, se utilizaron criterios de búsqueda booleanos que contribuyeron a refinar y seleccionar la información relevante para el Marco Teórico, distinguiéndola así de la menos significativa. Este sistema de búsqueda booleano permitió incrementar la precisión de los resultados y, sobre todo, asegurar la inclusión de los materiales más apropiados para la presente propuesta de intervención.

Igualmente, se efectuó una tarea de organización y estructuración de toda la información, siguiendo criterios de calidad que permitieron la correcta selección de fuentes primarias, desechando así las fuentes secundarias, terciarias y cuaternarias (como periódicos, blogs o revistas de divulgación científica no especializadas).

En última instancia, se aplicó un criterio de selección basado en la fecha de publicación. Para esta investigación resulta imperativo que la información esté actualizada, ya que la Educación es un campo que se reestructura y cambia constantemente, por consiguiente, los materiales seleccionados no exceden los 15 años de publicación, lo cual posibilitó mantener unas fuentes de consulta ligadas a criterios como relevancia, actualidad y vigencia.

2.1. Marco Legislativo

La propuesta que se expone en el presente documento se dirige a estudiantes adultos que aprenden el francés como lengua extranjera. En el marco legal colombiano, la Ley 115 General

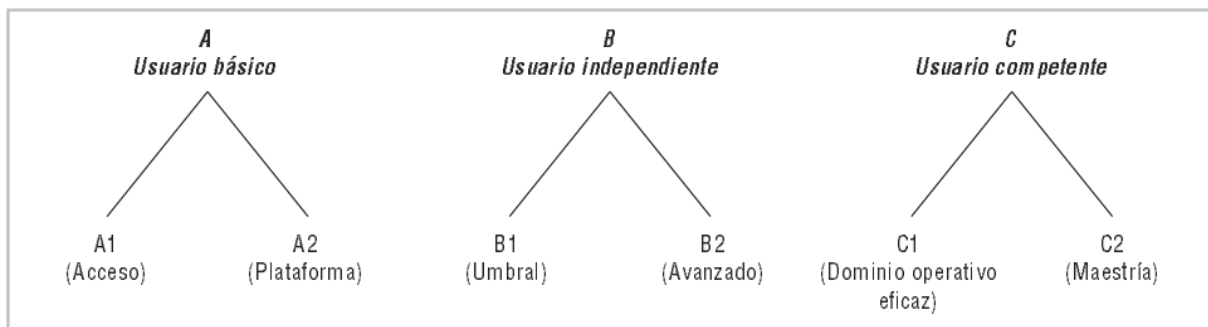
de Educación de 1994, fue la primera en expresar y demandar “la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera” desde la Educación Primaria (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículos 21 y 22). De igual forma, esta propuesta se enmarca en la Ley 1651 del 2013, por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones de la Ley de bilingüismo.

Así mismo, resulta importante mencionar el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), siendo este una herramienta que busca fortalecer la inclusión educativa y brinda un estándar lingüístico a la hora de aprender un idioma (Consejo de Europa, 2020). En él se caracterizan seis niveles comunes de referencia asociados a las capacidades y dominio de la lengua, entre los cuales encontramos:

- A1 y A2: usuario básico.
- B1 y B2: usuario independiente.
- C1 y C2: usuario competente.

En la siguiente Figura 2, se observa cómo se ramifican los niveles anteriormente mencionados.

Figura 2. Ramificaciones de los niveles del MCER.



Fuente: Consejo de Europa, 2001.

A pesar de haber sido concebido originalmente por el Consejo de Europa a inicios del 2001, es legalmente la herramienta actual de referencia en muchos países, incluyendo a Colombia. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano tomó la decisión de tener como referencia internacional dicho marco, siendo este un pilar fundamental para la enseñanza de los distintos idiomas extranjeros en el país (Galvis, 2011). Así lo expresa el Decreto No. 3870 del 2006 [Ministerio de Educación Nacional], por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y desarrollo humano en el área

de idiomas, comunicando que debe adoptarse el MCER en el ámbito del aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas extranjeros en el territorio nacional. En consecuencia, se tendrá presente dicho estándar para la aplicación de esta propuesta.

2.2. Metodologías Activas

La educación ha sido un pilar esencial en el desarrollo del ser humano durante las distintas épocas. El sistema educativo ha logrado cambiar constantemente la manera en que los individuos perciben el mundo y también la forma en que estos adquieren el conocimiento. Desde entonces, los educadores han tenido el reto de estudiar y crear nuevas estrategias que se ajusten a las necesidades del mundo moderno. Así, las metodologías activas han surgido como una respuesta ante este desafío y han sido estudiadas a lo largo de los últimos años con el objetivo de crear espacios que fomenten un aprendizaje en el que los estudiantes sean los que intervengan principalmente en su desarrollo, evitando de esta manera ser agentes pasivos. Es necesario de antemano conocer la definición del principio de aprendizaje activo para tener una visión mayor de las actividades que se plantearán posteriormente en esta investigación.

Muchos son los autores que han explorado el concepto de lo que serían las metodologías activas, y aunque no exista una única definición de dicho método, uno de los precursores de del término fueron Bonwell y Eison (1991), quienes determinaron en la época que el aprendizaje activo “involucra a los estudiantes a hacer cosas y que estos piensen sobre las cosas que están haciendo” (p.19). Así mismo estos autores precisaron que existen características propias a la implementación de un aprendizaje activo, exponiendo que los docentes tienen como objetivo principal desarrollar las habilidades que los estudiantes puedan tener, a través de actividades menos pasivas como la escucha y más funcionales como por ejemplo aquellas que impliquen un mayor razonamiento lógico y analítico, al igual que tareas en donde desarrollen activamente las habilidades de lectura, escritura y la comunicación verbal. Esta noción también la sostiene Zumba et al. (2021) quienes definen las metodologías activas como un aprendizaje en donde los estudiantes realizan activamente tareas para crear conocimiento y lograr la comprensión general, haciendo uso de distintas estrategias que involucren el pensamiento y desarrollo de habilidades metacognitivas.

Considerando lo mencionado anteriormente, Casale-Giannola y Green (2012) manifiestan que además de llevar a cabo actividades de reflexión y movimiento, el aprendizaje activo hace que los alumnos sean el eje central del proceso, estimulándolos a actuar por sí mismos sin necesidad de ser obligados a tomar acción por parte del profesor, conectándolos de igual forma con el material o el contenido a estudiar. Por su parte, Zireva (2022) afirma igualmente que las metodologías activas convierten al alumno en el actor principal, al poder asociar sus experiencias personales con el proceso de aprendizaje, haciendo de ellos personas más motivadas e implicadas en el desarrollo de su formación académica. Estas contribuciones reflejan que el aprendizaje activo busca cambiar la visión conservadora en donde el alumno se encuentra sentado en su silla esperando la clase magistral del profesor.

En vista de ello, existe un fuerte contraste entre los métodos tradicionales de aprendizaje y las metodologías activas. En muchas ocasiones los estudiantes que vienen de sistemas tradicionales usan técnicas poco productivas como la memorización, con el fin de simplemente retener contenido para aprobar evaluaciones, perdiendo de esta forma ciertas habilidades que se pueden lograr poniendo en práctica un aprendizaje significativo que integre conocimientos previos y favorezca la creación de nuevos conocimientos (Brito y Campos, 2019). De igual modo, una cantidad considerable de profesores han sido formados bajo un esquema educativo tradicional, por lo que se les dificulta en muchas ocasiones transmitir conocimientos de forma activa, dado que no tuvieron la oportunidad de aprender inicialmente de esta manera, y es por ello por lo que estos deben conocer a fondo los estudios relacionados con las actividades que se desarrollan en el marco de un aprendizaje activo (Benítez y Mora, 2010). En la tabla 1 se observa como ambos autores mencionados previamente señalan algunas de las diferencias entre un ambiente de aprendizaje activo y pasivo:

Tabla 1. Ambiente de aprendizaje pasivo frente al activo.

Ambiente pasivo	Ambiente activo
Transferencia de contenidos	Enseñar a aprender
Formación técnica	Formación integral

El docente y/o los libros de texto son la única autoridad y fuente de conocimiento.	El docente y/o los libros son una guía. La observación del mundo real representa la autoridad.
Pocas veces se analizan y comprenden los pensamientos de los estudiantes.	El aprendizaje activo logra un cambio conceptual por medio del compromiso y participación.
El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en las asignaturas.	El estudiante es el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.
No se da un cambio conceptual de forma amplia.	Se dan cambios en los conceptos de los alumnos cuando estos comparan lo que predicen con lo que observan.
El alumnado en ocasiones no logra diferenciar entre sus conceptos propios con lo que se aprendió durante la clase.	El alumnado tiene la capacidad de identificar la diferencia entre lo que ya conocen y lo que observan.
El docente es quién toma la responsabilidad de lo que el estudiante aprende.	Son los estudiantes quienes construyen su conocimiento y toman el control de su aprendizaje.
No se da la colaboración.	El trabajo cooperativo tiene un lugar importante y permite estudiar con atención los conceptos.

Fuente: Adaptado de Benítez y Mora, 2010.

En definitiva, con la aportación de los distintos autores, se puede apreciar que las metodologías activas son una fuente valiosa de trabajo para la educación actual. El uso de ellas en el aula genera numerosas ventajas que influyen directamente en la formación de los estudiantes, aumentando las posibilidades de éxito académico y motivándolos a ser el agente principal en la búsqueda y creación de conocimiento. Por esta razón, el aprendizaje activo será

el elemento principal de aportación y punto de partida para esta propuesta en donde se tendrán en cuenta dos metodologías con dicho enfoque.

2.3. Metodología Flipped Classroom

En la actualidad los profesores suelen dedicar mucho tiempo al estudio y revisión teórica durante el desarrollo de la clase, fomentando de esta manera la pasividad del alumno en su aprendizaje. El equilibrio entre el estudio y la aplicación del saber resulta imprescindible en la práctica docente, así el “Flipped Learning” o su traducción, “Aula invertida” o “Aula inversa”, emerge como una propuesta que busca contrarrestar este fenómeno y aprovechar al máximo la distribución de tareas dentro y fuera del aula. A continuación, se estudia con detenimiento los aspectos fundamentales que figuran de dicho modelo.

2.3.1. Definición del Flipped Classroom

Originalmente, autores como Bergmann y Sams (2014) definieron típicamente el Flipped Classroom como un método en donde los estudiantes toman el tiempo fuera de clase para ver un video con contenido pedagógico y durante la clase realizan las actividades y ejercicios de producción, tomando este concepto como un punto de partida, pero no como el destino final del modelo. En la misma línea, la Flipped Learning Network (2014) determina que es un enfoque en donde la formación directa deja de tener lugar en un ambiente grupal y se lleva a cabo bajo una perspectiva individual, convirtiendo así el ambiente de grupo en un espacio participativo en donde el profesor toma un rol de guía para promover una mejor aplicabilidad de conocimientos y una implicación más creativa de los estudiantes.

Asimismo, para comprender el concepto de este enfoque, resulta necesario diferenciar lo que los autores denominan previamente como “espacio individual y grupal”. Así, el espacio grupal es el que se da normalmente en el salón de clases con la presencia del profesor, y el individual se refiere al trabajo que se realiza en la casa, aunque este último puede también ponerse en práctica en diversos escenarios diferentes al hogar (Santiago et al., 2017).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la definición de este método pedagógico ha ido evolucionando y los autores han aclarado aspectos importantes con el curso del tiempo. El aula invertida intenta “llevar la enseñanza directa del espacio grupal a un espacio individual, además de otras cosas” (Talbert, 2017, p. 18). Muchas veces los docentes se enfocan en la creación de videos destinados al espacio individual, pero lo más productivo se da cuando los

estudiantes interactúan entre sí y encuentran la real aplicación de lo que están aprendiendo, tomando en consideración que el Flipped Classroom no se reduce a ver contenido visual (Santiago y Bergmann, 2018). Desde luego “voltar la clase” resulta mucho más que lo expresado anteriormente puesto que se trata de una metodología que integra la construcción lógica de conceptos con la vinculación y compromiso personal del alumnado (Tourón y Santiago, 2015).

Dicho de otro modo, el aula invertida es un método que busca cambiar los roles tradicionales que se dan en la educación para crear un aprendizaje más significativo y crear conexión entre los contenidos de las asignaturas y los estudiantes gracias al uso de diversos recursos que acompañen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha observado, es un concepto que se ha modificado y sigue en constante evolución.

2.3.2. Pilares del Flipped Classroom

La Flipped Learning Network (2014), comunidad de gran relevancia de este método, que se encarga de transmitir los conocimientos y buenas prácticas sobre este novedoso modelo, además de definirlo, señaló cuatro pilares fundamentales en los que el Flipped Classroom se basa para que este se lleve a cabo correctamente. A continuación, se exponen dichos pilares:

- **Flexible Environment o Ambiente flexible:** El aula invertida posibilita a los estudiantes aprender de formas diferentes teniendo en cuenta la diversidad que existe en la educación. Se crean espacios de aprendizaje flexibles para que el alumnado pueda escoger cuándo aprender y el lugar en donde aprenderán. De igual forma los docentes han de ser flexibles con respecto a las expectativas y evaluación del aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
- **Learning Culture o Cultura de aprendizaje:** A diferencia de los métodos tradicionales, el aprendizaje invertido se centra en el alumno. El tiempo empleado para explorar a fondo los temas y enriquecer el proceso de aprendizaje tiene gran importancia. De esta forma los estudiantes se ven implicados activamente y tienen la oportunidad de evaluar su propia experiencia educativa de manera personal, volviéndola más significativa.
- **Intentional Content o Contenido dirigido:** Los docentes seleccionan cuidadosamente el material que van a usar y curan los materiales que los alumnos estudiarán por sí solos. El contenido dirigido se usa primordialmente para sacarle el mayor provecho al tiempo, a

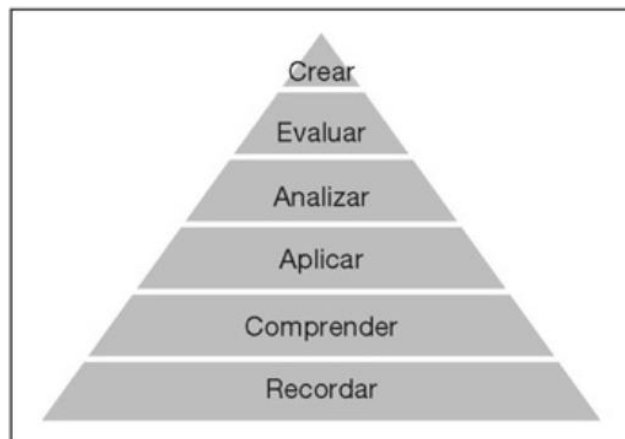
El uso de Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Problemas para mejorar el rendimiento de estudiantes adultos de francés como Lengua Extranjera
través de estrategias activas que se enfoquen en el estudiante, teniendo siempre en cuenta el nivel educativo y necesidades de las distintas áreas.

- **Professional Educator o Facilitador profesional:** El rol de facilitador profesional resulta esencial para la práctica del Flipped Classroom. Este debe estar atento a todas las actividades que realizan los alumnos y guiarlos en el proceso. Además, el facilitador debe llevar un proceso interno de reflexión que lo haga mejorar su práctica docente. Igualmente crea vínculos con otros facilitadores, está abierto a las críticas y tiene un alto nivel de tolerancia ante situaciones difíciles en el aula. A pesar de no ser el protagonista, es un elemento primordial para este método.

2.3.3. Taxonomía de Bloom y Flipped Classroom

Si se desea comprender a fondo esta metodología, resulta importante destacar la conexión entre la tan conocida taxonomía de Bloom y el Flipped Classroom. Benjamin Bloom, psicólogo estadounidense, creó en 1956 una taxonomía en donde se ilustran las diferentes etapas de la adquisición del saber, siguiendo el orden lógico desde la base de la pirámide hacia la cima de ella. Posteriormente, esta fue modificada por Lauren Anderson, uno de sus alumnos en el año 2001, quién la dispuso como se observa en la siguiente figura 3:

Figura 3. *Taxonomía de Bloom modificada.*

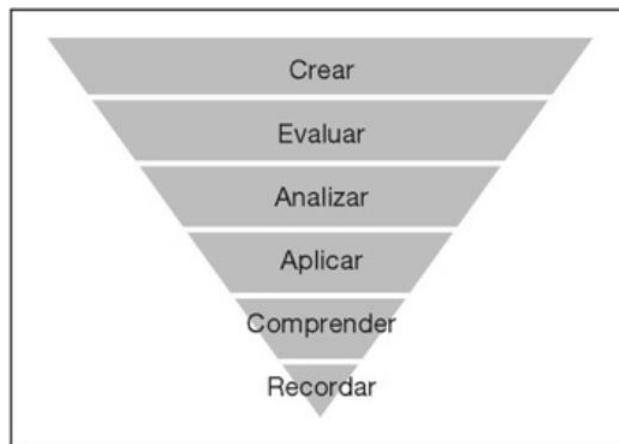


Fuente: Santiago y Bergmann, 2018.

Para Santiago y Bergmann (2018), los niveles inferiores son los que predominan en el aula tradicional, y es donde el docente se extiende explicando la teoría de la asignatura para que el alumno pueda comprender y recordar la información. Ambos autores señalan que en un aula de Flipped Classroom la pirámide se invierte, teniendo presente que los niveles inferiores

son ejecutados por los alumnos en espacios individuales, mientras que los superiores se dan en el espacio grupal, en conjunto con el docente quien es el guía y experto en la materia. De esta forma, la pirámide en el aula inversa se representaría de la manera en que se observa en la figura 4:

Figura 4. *Taxonomía de Bloom modificada inversa.*



Fuente: Santiago y Bergmann, 2018.

No obstante, la manera más adecuada de formular esta pirámide resulta en forma de diamante, ya que así permite un mejor aprovechamiento del tiempo grupal que se pretende usar en un escenario real de clases, haciendo mayor énfasis en los niveles de aplicación y análisis, en donde por lo tanto se necesitará más ayuda del profesor (Santiago et al., 2017). En la siguiente figura 5, se observa cómo se vislumbra finalmente la pirámide en una clase de Flipped Classroom comparada con la versión original de Bloom modificada:

Figura 5. *Taxonomía de Bloom modificada inversa vs pirámide en forma de diamante.*



Fuente: Santiago et al., 2017.

2.3.4. Fases del Flipped Classroom

La metodología del Flipped Classroom se puede llevar a cabo en tres fases. Según Santiago y Bergmann (2018), dichas fases suelen ser: antes, durante y después. En la siguiente infografía se visualizan las actividades que se realizan en las tres fases tomando en cuenta el rol del docente y el alumno:

Figura 6. Fases del Flipped Classroom.



Fuente: Elaboración propia.

2.3.5. Ventajas y limitaciones del Flipped Classroom

Diversas son las ventajas que encontramos en este modelo. En relación con este aspecto, los autores coinciden en la mayoría de los puntos positivos que involucra el aula invertida. Así Calvillo y Martín (2017) señalan algunas de estos beneficios:

- Se obtienen mejores resultados.
- La participación del alumnado se hace más notable.
- Las actitudes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje mejoran.
- Los docentes se ven más implicados y satisfechos.
- Se da una mayor interacción entre el profesor y los alumnos.

Por su parte, Tourón y Santiago (2015) afirman que el Flipped Classroom:

- Posibilita mayor dedicación a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Fomenta la comunicación entre los profesores y las familias y comunidades educativas.
- El estudiante tiene la posibilidad de revisar repetidamente los contenidos creados por los guías.
- Se evidencia el aprendizaje colaborativo.
- Desde el comienzo del aprendizaje la familia del estudiante se ve implicada.

De igual forma, Prieto (2017) destaca otras de las fortalezas que esta metodología aporta. El autor expone lo siguiente:

- Incentiva y provoca el estudio continuo por parte los estudiantes antes de estudiar un tema nuevo.
- El tiempo que se emplea en la clase se basa en actividades en donde el alumno es el protagonista.
- Favorece la reflexión metacognitiva y da paso a la evaluación formativa.
- El feedback es mejor ya que las actividades se realizan y evalúan en el tiempo de clase.

Pese a que manifiesta diversas ventajas, Prieto (2017) presenta en la siguiente tabla comparativa algunas de las debilidades o exigencias que se presentan igualmente a la hora de la aplicación del aula invertida:

Tabla 2. *Ventajas y debilidades/exigencias del Flipped Learning.*

Ventajas	Debilidades/Exigencias
La transmisión de la información no sólo ocurre dentro del aula.	El profesor tiene más trabajo.
El estudio de los estudiantes es continuo.	Se necesita igualmente el trabajo continuo de los docentes.
Cada estudiante personaliza el estudio según sus requerimientos.	
Propicia la autorregulación y aprendizaje autónomo del alumno.	
Se dedica mayor tiempo a las actividades realizadas por los alumnos de manera activa.	Sobra mucho tiempo de clase que debe ser usado para planificar actividades individuales y grupales.
Evaluación formativa y Feedback.	Ante la evaluación formativa, se deben planificar diferentes maneras de evaluar los grupos para obtener un correcto feedback.
Las actividades se realizan y corrigen en el momento de la clase.	Resulta necesario idear diversas tareas que los estudiantes deban hacer con el fin de aprender.

Fuente: Adaptado de Prieto, 2017.

Se puede decir entonces que el Flipped Classroom ayuda en muchos sentidos a facilitar la práctica docente, siendo un método que permite una mejor gestión de tiempo en el salón de clase. A pesar de ello, como toda metodología, también presenta ciertas limitaciones o inconvenientes en el proceso de aplicación, debido a que abarca múltiples niveles de diseño en términos de programas y contenidos (Kim et al., 2021). Asimismo, muchas son las veces en las que los alumnos tienen reservas acerca de nuevos métodos y prefieren una metodología tradicional con la cual han venido trabajando mayormente, que no les supone un nuevo reto y les permite continuar sintiéndose cómodos (Aguilera et al., 2017).

En pocas palabras, como lo expresan los autores, se evidencia que esta metodología puede igualmente acarrear algunos problemas principalmente al docente, puesto que el Flipped Classroom necesita de una planificación exhaustiva de calidad y de una constante organización para que se lleve a cabo con éxito este modelo, haciendo que algunos profesores decidan no emplear este tipo de actividades. Aun así, por las ventajas expuestas con anterioridad, queda claro que vale la pena estudiarlo y aplicarlo en el aula a pesar de la posible complejidad de su ejecución.

2.4. Metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El método educativo tradicional, aún presente en la actualidad, ha hecho que los alumnos de diferentes niveles se desmotiven al tener que estudiar y memorizar conceptos que muchas veces no tendrán aplicación en la vida cotidiana. El ABP pretende reducir las dificultades a la hora de aprender y formar a los alumnos basándose en problemas reales que estos puedan resolver, aplicando técnicas diferentes y más efectivas. Esta metodología activa, aunque existe desde hace décadas, sigue innovando y ampliando los paradigmas de la Educación. Para comprender las bases de este, se desarrollarán a continuación los aspectos más relevantes.

2.4.1. Nociones del ABP

El ABP se remonta a la década de los 60 cuando se intentaba mejorar las técnicas de educación y resultados académicos en el área de la medicina en Canadá. Autores como Barrows y Tamblyn (1980) lo definieron en su época como el resultado de aprendizaje que se obtiene al reflexionar, comprender y solucionar una problemática. A pesar de la antigüedad de su presencia en el sector educativo, es un método didáctico que se emplea hoy en día en todos los niveles de la educación y en diversas áreas del saber (Servan-Miklos et al., 2019), en donde a través de una experiencia guiada por el docente, se les plantea como punto de partida encontrar la solución a un problema verdadero de cierta complejidad que represente un reto motivador, permitiéndoles así aprender e investigar a fondo desde una perspectiva más realista (Guitert et al., 2022), logrando también que apliquen los conocimientos en cualquier disciplina y desarrollando sus habilidades comunicativas al igual que su ingenio y creatividad (Romero, 2011).

Para Escribano y Del Valle (2010), el ABP se manifiesta al mismo tiempo como una metodología que por una parte fomenta el aprendizaje activo, ya que incita al estudiante a

actuar por sí solo, y por otra parte promueve una enseñanza integral, debido a que se llevan a cabo procesos caracterizados por aspectos sociales, afectivos y contextuales que se logran evidenciar en el momento en que el estudiante se comunica con su grupo de trabajo y el docente. Pese a que los problemas son parte del eje central de este método, la meta final del ABP no se trata de encontrar simplemente la solución al problema, sino que este sea expuesto para que los alumnos puedan reconocer los temas que necesitan aprender, se vean motivados y apliquen un proceso metacognitivo (Legarda, 2021).

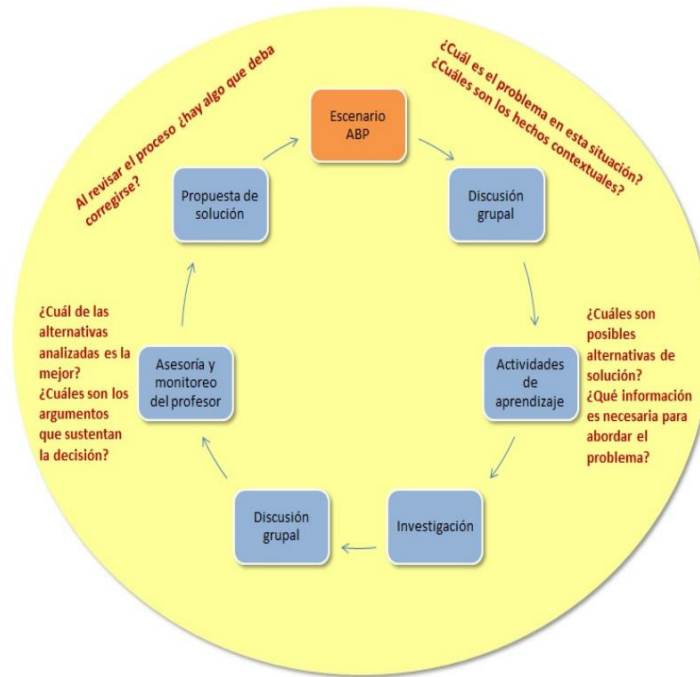
2.4.2. Proceso del ABP

La implementación del Aprendizaje Basado en Problemas puede llevarse a cabo en distintas fases. Según Morales (2018), el proceso se realiza en tres grandes etapas descritas a continuación:

- Primera etapa: Se comienza confrontando a los estudiantes con el problema, esperando que estos estructuren sus ideas e identifiquen todos los elementos que estén involucrados en la naturaleza del mismo. Realizan lluvias de ideas y analizan en grupo los contenidos que conozcan o no de la materia.
- Segunda etapa: Los alumnos trabajan en conjunto para realizar una búsqueda y revisión de la información. El docente suele tener un papel de consultor y en ocasiones puede organizar también distintas actividades tanto individuales como grupales.
- Tercera etapa: Los grupos ponen en práctica el conocimiento adquirido y lo aplican al problema inicial, teniendo en cuenta que sus planteamientos podrán reorganizarse o redefinirse. Los estudiantes presentan sus argumentos y soluciones del problema.

En la siguiente Figura 7 se puede observar el proceso previamente detallado:

Figura 7. *Proceso del ABP.*



Fuente: Morales, 2018.

Agregado a lo anterior, Villalobos et al. (2016) señalan en la siguiente Tabla 3 las actividades que realizan el profesor y el estudiante durante las fases del ABP:

Tabla 3. Actividades del profesor y estudiante en las fases del ABP.

Fase	Actividades del profesor	Actividades de los estudiantes
Activación	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del problema • Activación de los equipos • Supervisión de su plan de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Forman equipos de trabajo • Activación del conocimiento • Identificación de puntos clave • Establecimiento de hipótesis • Selección de puntos clave y conceptos • Análisis mediante lluvia de ideas
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la pertinencia de los recursos o dirige hacia ellos • Proporciona retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de puntos clave para orientar su búsqueda de información • Organización de la información • Emisión de pre-reporte

Resolución	<ul style="list-style-type: none"> • Pide soluciones • Reconduce a los desorientados 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y búsqueda con base en retroalimentación • Diseño de soluciones • Emisión de Reporte final
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige discusión y reflexión grupal • Evalúa el desempeño de competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de soluciones al grupo y discusión de la pertinencia de las mismas • Evaluación entre compañeros • Evaluación de la actividad

Fuente: Villalobos et al., 2016, p. 569.

2.4.3. Rol del docente y alumno

En la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas existen distintas conductas y aptitudes que deben tener los docentes y los alumnos. Este método se enfoca en el estudiante como actor principal que lleva un aprendizaje autodirigido y tiene la capacidad de aprender de forma autónoma (Escribano y Del Valle, 2010), sin embargo, la figura del docente no es pasiva, por el contrario, debe estar presente activamente en el proceso para poder guiar a los estudiantes con el fin de que se den todos los objetivos planteados (Guevara, 2010).

Romero (2011) destaca por su parte los siguientes roles del docente:

- **Facilitador, co-aprendiz o guía:** El docente permite la conexión entre los conceptos para lograr la meta.
- **Creador de alianzas:** El profesor forma alianzas con los estudiantes y se comunica constantemente con ellos.
- **Motivador:** Busca problemas reales asociados a la profesión de los estudiantes, creando escenarios que se conectan con el mundo actual, generando así motivación en el alumnado.
- **Mejora la iniciativa de los estudiantes:** Se fortalece el vínculo del estudiante con el curso, ya que se le da un papel importante al trabajo individual y grupal, haciéndole sentir al estudiante que se han concretado y tenido en cuenta sus conocimientos personales.

De igual forma, el autor señala el papel de los estudiantes de la siguiente forma:

- **Aprendiz por cuenta propia:** La autonomía del estudiante es esencial para estimular el interés por la búsqueda. El estudiante logra apropiarse del contenido.
- **Formador de equipos:** Trabaja en equipo para construir conocimiento y retroalimentarse. Debatir y compartir opiniones posibilita el equilibrio cognoscitivo para tomar decisiones efectivas.
- **Participante activo en la resolución de problemas:** La diversidad de materias aportan un complemento importante a la solución del problema que se busca, facilitando la integración de temas y la creación de estructuras para que el alumno consiga desenvolverse en un contexto real.
- **Agente cooperativo:** Se recrean escenarios que hacen posible conectar diferentes visiones a través de la interacción con el equipo.
- **Poseedor de más de una respuesta correcta:** Se establecen criterios individuales, pero también grupales que dan paso a diversos acuerdos y propuestas a través de la comunicación.

2.4.4. Ventajas y limitaciones del ABP

Como toda metodología, el Aprendizaje Basado en Problemas presenta una serie de aspectos positivos que se pueden evidenciar en el aula, así como también obstáculos durante su ejecución. Escribano y Del Valle (2010) destacan las siguientes ventajas:

- Genera mayor motivación.
- El aprendizaje se vuelve más significativo.
- Se produce una mejor retención y transmisión del conocimiento.
- Se forman habilidades intelectuales de pensamiento.
- El estudiante se ve incitado a desarrollar el pensamiento crítico y creativo.
- Aumenta las habilidades interpersonales a través de la interacción.
- Se propicia la evaluación formativa, la metacognición y la metaevaluación.
- Le concede al profesor constantemente mejores competencias para actuar como un guía responsable y creativo.

Ambos autores mencionan paralelamente algunas de las posibles dificultades del ABP:

- La ansiedad en los estudiantes puede aumentar.

- Debido a que no siempre los estudiantes tienen la capacidad de razonar por sí solos, el docente se convierte en un facilitador cognitivo.
- Puede que en el grupo no todos los alumnos trabajen de forma activa y responsable.
- El docente puede no observar el proceso de manera neutra y tener falta de objetividad.
- La autoestima del profesor puede disminuir debido a que este no será experto en todas las áreas del saber.
- El docente en ocasiones está desprovisto de habilidades para las dinámicas y para ser facilitador.
- Se requiere mayor tiempo de lo usual para realizar las actividades.

En suma, a través de los distintos aportes de los autores, se puede apreciar que el ABP es un método que conlleva a un fuerte trabajo individual y grupal por parte del alumno, haciendo que este se implique mucho más en el aprendizaje a través de la resolución de problemas que busca convertirlo en el agente primario dentro de su proceso de búsqueda del saber. El éxito de este método se le atribuye en su mayoría al trabajo en grupo que realizan los estudiantes (Baloco y López, 2022) y debe ponerse en práctica teniendo en cuenta la transversalidad de diferentes materias dentro de un programa de estudios, ya que, si el ABP se practica en una sola asignatura, los estudiantes suelen percibirla más compleja y poco efectiva (Guitert et al., 2022).

Además, a la hora de implementarse, el ABP puede requerir un gran esfuerzo por parte del docente, siendo necesario que este posea una buena formación (Hincapié et al., 2018) para llevar a cabo las actividades grupales y conseguir ser un buen guía para los alumnos. Por ende, resulta importante conocer profundamente las competencias y roles que se mencionaron con anterioridad en este apartado para conseguir los mejores resultados posibles durante el desarrollo de esta metodología.

2.5. Experiencias similares

En el área de la enseñanza de idiomas, muchos investigadores han puesto en práctica las metodologías que se han explicado en esta propuesta. Para enriquecer este trabajo, resulta imprescindible consultar y explorar otras experiencias que se han llevado a cabo y que buscan igualmente llevar un aprendizaje diferenciado al aula. Los estudios que se presentan a

continuación hacen referencia a la aplicación de las metodologías del Flipped Classroom y ABP en aulas de francés e inglés como lengua extranjera.

Caravello (2020) llevó a cabo un estudio sobre el uso del aula invertida en la clase de FLE con estudiantes de Educación media en Italia, con el objetivo de explorar el potencial de dicha metodología en un ambiente de aprendizaje lingüístico empleando técnicas significativas y motivadoras. En su investigación comparó el rendimiento de los estudiantes que experimentaban el método tradicional y aquellos que practicaban con el Flipped Classroom. Como resultado observó que el aula invertida es capaz de aumentar la motivación, sin embargo, no notó que se incrementase necesariamente el rendimiento académico, añadiendo que son los profesores quienes se benefician más de esta metodología gracias a las posibilidades que le ofrece, dándole mayor libertad y facilidad de adaptación a las necesidades de los estudiantes.

A su vez, Paredes y Chicaiza (2020) examinaron el impacto del Flipped Classroom en el aprendizaje de la gramática inglesa con estudiantes de primero de Bachillerato en Ecuador. Estos determinaron que el modelo aporta diversos beneficios a los estudiantes y que está fuertemente conectado con la enseñanza de la gramática en inglés, ya que la realización activa de tareas durante el tiempo de clase conlleva a una mejor adquisición de conceptos gramaticales y desarrollo del pensamiento crítico. Los autores estiman que normalmente los temas de gramática suelen tomarle mucho tiempo de explicación al docente en una clase tradicional, por lo que resulta muy beneficioso aplicar actividades de aula invertida que proporcionan un estudio más productivo y alineado con los intereses de los estudiantes, aprovechando mucho más el tiempo. Finalmente, propusieron así un curso de herramientas tecnológicas para dar a conocer este modelo a diferentes profesores del área.

Por otro lado, Trejo (2022) integró estrategias de simulación global y aprendizaje basado en problemas en un ambiente universitario para la enseñanza y aprendizaje del francés. Esta investigación la aplicó a estudiantes de la licenciatura en Didáctica del francés como lengua extranjera en Guadalajara, México, con el fin de desarrollar las competencias lingüísticas argumentativas de los estudiantes en el idioma. Al realizar su trabajo, obtuvo resultados muy positivos en relación con el rendimiento académico de los estudiantes y su investigación reveló que ambas estrategias ayudan a que los estudiantes participen mucho más en clase y

cooperen con las actividades propuestas, creando un ambiente de aprendizaje más dinámico y propicio a la inmersión.

López y Martínez (2021) plantearon el método del ABP para fortalecer la competencia lectora del inglés como lengua extranjera en alumnos con edades comprendidas entre 15 y 18 años en la institución educativa Sagrados Corazones en Colombia. A través de la aplicación de pruebas, entrevistas y estrategias, pudieron corroborar que los estudiantes tenían muchas dificultades a la hora de aprender inglés en parte por falta de recursos materiales y por la difícil tarea de desarrollar correctamente las competencias lingüísticas. Gracias a la práctica del ABP, observaron que un 50% de los alumnos mejoraron sus capacidades y se sintieron más motivados. Además de contribuir a la comprensión lectora, ayudó a desarrollar procesos diferentes como la expresión de opiniones y respuesta a preguntas abiertas. Los autores concluyen que se hace necesaria la puesta en práctica de dinámicas y estrategias distintas a las tradicionales como el ABP para lograr potenciar las habilidades de los estudiantes.

En resumen, las múltiples experiencias que llevaron todos los autores mencionados en este apartado demuestran que ambas metodologías mejoran las capacidades y motivación de los alumnos, atribuyendo igualmente múltiples beneficios para los docentes. Así, las aportaciones de las investigaciones se convierten en un factor motivante para llevar a cabo la propuesta que se plantea en este trabajo y contribuir de esta forma a la ampliación del conocimiento entre la comunidad educativa, futuros docentes e investigadores en esta área.

3. Propuesta de intervención

Luego de haber investigado a fondo los aspectos esenciales de cada una de las metodologías expuestas en el marco teórico, se pretende dar a conocer las actividades que se plantearán, al igual que los elementos naturales y contextuales que forman parte de la propuesta y que lograrán dar sentido a este trabajo.

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención busca mejorar las capacidades de los estudiantes de FLE a través de métodos diferentes a los tradicionales, como lo son el Flipped Classroom y el Aprendizaje Basado en Problemas. Resulta necesario intervenir en este ámbito ya que las instituciones de idiomas actualmente siguen presentando falencias a la hora de implementar estrategias didácticas que ayuden realmente a los estudiantes y los motive en su aprendizaje.

Por su parte los estudiantes adultos, quienes son el foco principal de esta propuesta, pocas veces suelen realizar actividades distintas a las tradicionales, haciendo que estos pierdan fácilmente la energía para seguir estudiando el idioma. Para este grupo etario de alumnos aparecen diversos obstáculos durante el aprendizaje, en particular el poco tiempo para encontrar recursos actualizados que se adapten a su realidad y les ayude a avanzar progresivamente en el estudio.

En vista de esta situación, nace el interés de llevar al aula un contenido diferenciado que contribuya a crear un ambiente más dinámico y atractivo para los alumnos, provocando así un mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende crear un recurso que transforme y complemente las dinámicas que se ponen en práctica hoy en día al enseñar el francés como lengua extranjera.

3.2. Contextualización de la propuesta

Esta propuesta está planteada para el estudio de francés como lengua extranjera (FLE) y dirigida a estudiantes adultos del nivel A1 pertenecientes a un centro o escuela de idiomas que ofrezca un curso de francés en Colombia. Como se mencionó inicialmente en el marco legislativo de este trabajo, las actividades que se proponen están basadas en los contenidos que evocan los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER),

El uso de Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Problemas para mejorar el rendimiento de estudiantes adultos de francés como Lengua Extranjera siendo esta la referencia legal bajo la cual se planifican y evalúan los contenidos lingüísticos en lengua extranjera en el país.

El perfil de estudiantes de francés en centros de idiomas privados en Colombia suele ser diverso, sin embargo, prevalecen las personas de nivel socioeconómico medio-alto en nivel universitario o profesional. No obstante, la propuesta está creada para ser aplicada a cualquier perfil de adulto de 18 años en adelante que esté en el proceso de aprendizaje del francés en nivel básico, preferiblemente con formación académica previa.

Para obtener mayor éxito en el desenvolvimiento de las actividades, se recomienda que las clases estén compuestas de mínimo 16 personas, para conformar así cuatro equipos de cuatro personas, con el fin de que se pueda llevar a cabo el trabajo grupal presente en las dos metodologías. Además, también se espera que la institución cuente con recursos tecnológicos como tabletas y/o laptops para la realización de algunas sesiones que involucran el uso de las herramientas TIC.

3.3. Diseño de la propuesta

En este apartado se desglosarán los objetivos correspondientes a la propuesta que se pretende exponer, teniendo en cuenta que se fusionarán dos metodologías activas diferentes, siendo así el Flipped Classroom y el Aprendizaje Basado en Problemas. Por lo tanto, se evidenciarán objetivos diferentes para cada uno de los métodos. Igualmente, se desarrollará la propuesta y se mencionará la temporalización y recursos necesarios para la realización de esta. A continuación, se indica cada uno de los objetivos didácticos establecidos para ambas metodologías:

3.3.1. Objetivos

Objetivos para el Flipped Classroom:

- **OFC1** Reconocer los elementos que componen el *passé composé*.
- **OFC2** Crear un mapa mental con las nociones del *passé composé*.
- **OFC3** Realizar un video que incluya entrevistas empleando el *passé composé*.

Objetivos para el Aprendizaje Basado en Problemas:

- **OABP1** Aplicar la frase negativa y con verbos pronominales en *passé composé*.

- **OABP2** Debatir sobre el uso y las dificultades del *passé composé*.
- **OABP3** Presentar un informe con la resolución del problema empleando el *passé composé*.

Además de los objetivos didácticos relacionados a la gramática, resulta importante destacar que, al ser una propuesta aplicada para un curso de francés lengua extranjera, debe existir un escenario pedagógico que se vincule a las necesidades reales del alumno, en donde se exprese claramente las “*Tâches*” o tareas que los estudiantes podrán realizar en su cotidianidad gracias al aprendizaje de los contenidos lingüísticos de la Unidad Didáctica, aportándole así una dimensión funcional a las actividades que se proponen. Tanto el alumno como el profesor deben estar conscientes de la aplicabilidad del contenido, ya que el interés común es que al final puedan llevar los conocimientos a un contexto real en el idioma. Para esto, se contemplan en particular tres objetivos curriculares que se asociarán a los objetivos didácticos OFC1, OABP1 y OABP2. Estos son:

- **OBC1** Usar el *passé composé*.
- **OBC2** Responder preguntas usando la negación y los verbos pronominales en *passé composé*.
- **OBC3** Dar una opinión sobre hechos pasados.

Finalmente, se presentan tres objetivos transversales que se desglosan naturalmente de los objetivos curriculares mencionados anteriormente y que le aportará una perspectiva competencial a la propuesta, siendo así:

- **OBT1** Desarrollar la memoria.
- **OBT2** Practicar la habilidad del trabajo en equipo.
- **OBT3** Mejorar la fluidez verbal.

3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención

En la siguiente sección se pretende dar a conocer la metodología en la cual se sustentará la propuesta y los componentes esenciales como las fases y formación de grupos para la realización de las actividades que se llevarán a cabo.

Esta propuesta está basada en las metodologías activas Flipped Classroom y ABP expuestas durante el desarrollo del trabajo. Ambas estarán presentes de manera intercalada en las diez sesiones que se expondrán en la sección siguiente. Bajo los principios de organización que se

expusieron en el apartado 2.3.4, el Aula Invertida se desarrolla en tres fases: antes, durante y después. En la presente propuesta, el ABP se implementará en la fase de durante, siendo esta en donde el Flipped Classroom converge con distintas técnicas didácticas. Para entender mejor esta dinámica de las dos metodologías “fusionadas”, a continuación, se explican a grandes rasgos algunas de las acciones fundamentales que se darán durante las fases mencionadas con anterioridad:

- **Fase Antes (Sesiones 1 y 2):** En esta primera fase, por una parte, se les explicará a los estudiantes en qué consiste el Flipped Classroom y el ABP, con el fin de que estén conscientes del proceso que se llevará y que sepan qué es lo que se espera de ellos en cada una de las etapas, ya que no suelen tener experiencia con este tipo de actividades. Por otra parte, los alumnos de forma individual tendrán acceso al contenido multimedia sobre el cual trabajarán de manera autónoma en espacios ajenos al salón de clases, de esta forma, podrán adquirir previamente las bases del tema a estudiar y lograrán poner en práctica el conocimiento durante el resto de las sesiones de esta propuesta. En dicha fase se aplicarán las dos primeras sesiones de este trabajo, una para la explicación de las metodologías y la evaluación inicial de los auxiliares del passé composé, y otra para la actividad multimedia asociada al Flipped Classroom.
- **Fase Durante (Sesiones 3-8):** Esta fase es en donde el ABP toma lugar para desarrollar parte de las actividades grupales de la propuesta. Para ello, inicialmente se formarán grupos de trabajo heterogéneos de cuatro integrantes que se mantendrán hasta el final de todas las sesiones. Teniendo presente este aspecto, se le asignará un rol a cada participante del grupo, estos serán los siguientes:
 1. **Secretario:** Encargado de tomar nota de los aportes e ideas de los compañeros.
 2. **Vocero:** Será el que socialice los puntos más relevantes en las actividades que presenten una parte expositiva.
 3. **Temporizador y Materiales:** El que prestará particular atención al respeto del tiempo estipulado para cada actividad, así como al buen uso de los recursos.
 4. **Revisor:** Será aquel que revisará con detalle el trabajo escrito y visual que se irá presentando a lo largo de las actividades.

Se conformarán los grupos mencionados anteriormente y se presentará el problema a los estudiantes en la tercera sesión. Puesto que los alumnos son adultos, el problema al cual serán confrontados está relacionado al ámbito personal y familiar, con el fin de que puedan partir de una situación auténtica que resulte fácil de asociar a la vida cotidiana. Durante el resto de las sesiones (4-8), deberán practicar y reforzar los conocimientos adquiridos sobre el *passé composé*, desarrollar habilidades de investigación para llegar a la solución del problema mediante el trabajo en equipo y presentar el informe final con la resolución del problema.

- **Fase Después (Sesiones 9-10):** En esta última fase asociada al Flipped Classroom, los estudiantes deberán desarrollar el producto final en el cual podrán demostrar la adquisición y dominio del tema principal. Se hará una explicación de la actividad concluyente, así como los aspectos que tendrán en cuenta para la realización de esta, ya que es en esta fase en donde se llevará a cabo el proceso evaluativo final en el aula.

Para resumir, se muestra un cuadro con el fin de entender mejor la cronología de las sesiones teniendo en cuenta la fase y las metodologías intercaladas:

Tabla 4. Cronología de sesiones según la fase y metodología.

Objetivo	Sesión										Fase			Metodología	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Antes	Durante	Después	FC	ABP
OFC1/OBC1/OBT1															
OABP1/OBC2/OBT2															
OABP2/OBC3/OBT3															
OABP3															
OFC2															
OFC3															

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

Se presenta ahora las diferentes tablas en forma de ficha explicativa con cada una de las actividades que comprenderán las sesiones de esta propuesta.

Tabla 5. Ficha descriptiva sesión 1.

Sesión	Nombre de Actividad	Fase
1	« Découvrons la classe Inversée et l'APP pour travailler le passé composé »	Antes

Objetivos	Contenidos	Agrupamiento
<p>OFC1 Reconocer los elementos que componen el <i>passé composé</i></p> <p>OBC1 Usar el <i>passé composé</i></p> <p>OBT1 Desarrollar la memoria</p>	<p>- Introducción a la metodología Flipped Classroom y ABP</p> <p>- Auxiliares <i>Être</i> y <i>Avoir</i></p> <hr/> <p>Actividades</p> <p>- Video FC</p> <p>- Presentación <i>Canvas</i> ABP</p> <p>- Quiz inicial sobre los auxiliares <i>Être</i> y <i>Avoir</i></p>	<p>Individual</p>
Descripción		Duración
<ul style="list-style-type: none"> - Se les anunciará a los alumnos que comenzarán a estudiar el <i>passé composé</i> a través de las metodologías que se les presentará a continuación. Para que entiendan mejor el desarrollo de las actividades que harán más adelante, se les mostrará un video sobre el FC: https://www.youtube.com/watch?v=uLKmLDrGyiw y posteriormente una presentación de <i>Canvas</i> donde se explica de forma sencilla y rápida el ABP. - Discusión para verificar dudas o preguntas sobre las metodologías que se usarán. - Se les explicará a los estudiantes que los auxiliares <i>Être</i> y <i>Avoir</i> en presente del indicativo forman parte de los elementos fundamentales del <i>passé composé</i>. Como ya deberían conocer bien ambos verbos, los alumnos harán un pequeño Quiz referente a la conjugación de estos auxiliares, ya que es prerrequisito esencial para el estudio del <i>passé composé</i>. Este será realizado en la plataforma <i>Quizziz</i> a través de sus celulares o portátiles. Los resultados del quiz lo podrán visualizar al instante al momento de terminarlo y el profesor los tendrá en la plataforma. 		<p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p>
Recursos		
<p>Proyector de video, <i>Canvas</i>, <i>Youtube</i>, <i>Quizziz</i>, celulares, portátiles.</p>		
Metodología		
<p>Flipped Classroom</p>		
Instrumento de evaluación		
<p>Cuestionario <i>Quizziz</i>.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Ficha descriptiva sesión 2.

Sesión	Nombre de Actividad	Fase
2	<i>« Testons tes connaissances ! »</i>	Antes
Objetivos	Contenidos	Agrupamiento
OFC1 Reconocer los elementos que componen el <i>passé composé</i> OBC1 Usar el <i>passé composé</i> OBT1 Desarrollar la memoria	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones del <i>passé composé</i> 	Individual
	Actividades	
	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de dudas y preguntas sobre el <i>passé composé</i> - Evaluación <i>Playposit</i> 	
Descripción		Duración
Previamente a la clase, los alumnos deberán haber visto el video sobre el <i>passé composé</i> https://www.youtube.com/watch?v=mpeHI3zbPWk que explica las nociones de este tiempo verbal en su casa o espacio privado.		
<ul style="list-style-type: none"> - Sesión de resolución de dudas y preguntas sobre el video que vieron en sus espacios individuales y explicación general del <i>passé composé</i> usando una presentación <i>Canvas</i>. - Visualización individual del video recapitulativo https://shorturl.at/efFSX con preguntas en la plataforma <i>PlayPosit</i> para evaluar los conocimientos adquiridos durante el video en sus computadores o celulares. 		35 minutos 15 minutos
Recursos		
<i>Canvas, Youtube, Playposit, computadores, portátiles, celulares, tablero, marcadores.</i>		
Metodología		
Flipped Classroom		
Instrumento de evaluación		
Video-quiz <i>Playposit</i>		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Ficha descriptiva sesión 3.

Sesión	Nombre de Actividad		Fase
3	<i>« Pratiquons le passé composé »</i>		Durante
Objetivos	Contenidos	Agrupamiento	
<p>OABP1 Aplicar la frase negativa y con verbos pronominales en <i>passé composé</i></p> <p>OBC2 Responder preguntas usando la negación y los verbos pronominales en <i>passé composé</i></p> <p>OBT2 Practicar la habilidad del trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Negación y frase pronominal en <i>passé composé</i> 	Grupal	
	Actividades		
Descripción		Duración	
<ul style="list-style-type: none"> - Formación de grupos y explicación de los cuatro roles que tendrán los integrantes de cada equipo para las actividades del ABP. - Se le entregará a cada grupo el problema que deberán resolver a lo largo de las próximas sesiones. Se leerá el problema y se les recapitulará los pasos que seguirán durante esta actividad. En este primer momento realizarán principalmente lluvias de ideas y analizarán los datos del problema en una hoja. - Se escribirá en el pizarrón la estructura de la negación y la frase pronominal. Posteriormente, se les entregará una Tablet a cada equipo para que puedan crear notas digitales en <i>GoogleJam</i>, con el fin de que empiecen a realizar hipótesis simples usando dichas estructuras y las plasmen correctamente en la plataforma. Cada grupo tendrá un pizarrón privado en <i>GoogleJam</i> para mantener la confidencialidad de las hipótesis. 		5 minutos	
		10 minutos	
		35 minutos	

Durante la realización de las actividades, el docente aplicará el registro anecdótico por grupos.	
Recursos	
Proyector de video, hojas, bolígrafos, pizarrón, tabletas, <i>GoogleJam</i> .	
Metodología	
ABP	
Instrumento de evaluación	
Registro anecdótico	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Ficha descriptiva sesión 4.

Sesión	Nombre de Actividad		Fase
4	« Je me renseigne »		Durante
Objetivos		Contenidos	Agrupamiento
<p>OABP1 Aplicar la frase negativa y con verbos pronominales en <i>passé composé</i></p> <p>OBC2 Responder preguntas usando la negación y los verbos pronominales en <i>passé composé</i></p> <p>OBT2 Practicar la habilidad del trabajo en equipo</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Negación y frase pronominal en <i>passé composé</i> 	Grupal
		Actividades	
		<ul style="list-style-type: none"> - Investigación adicional sobre el <i>passé composé</i> - Creación de base de recursos digitales en <i>Wakelet</i> sobre el <i>passé composé</i> 	
Descripción			Duración
<ul style="list-style-type: none"> - Se les explicará a los estudiantes que harán una investigación sobre el <i>passé composé</i> para poder complementar sus conocimientos. Los alumnos podrán hacer uso de los portátiles y celulares para ampliar la información. Tendrán que buscar información sobre los siguientes aspectos: formación, auxiliares, participio pasado, negación, verbos pronominales, verbos irregulares en <i>passé composé</i>. Esto con el fin de que refuercen las 			10 minutos

<p>estructuras que utilizarán en sesiones futuras al presentar la resolución del problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les dará una hoja al grupo en donde tendrán que listar la información complementaria que hayan considerado más pertinente. Igualmente, se les entregará una Tablet para que accedan a la plataforma <i>Wakelet</i> y puedan crear una colección con los enlaces de las páginas en donde encontraron dicha información, con el fin de generar una base de recursos sobre el <i>passé composé</i> que puedan usar en el futuro tanto ellos como sus compañeros. Durante la realización de las actividades, el docente aplicará el registro anecdótico por grupos. 	40 minutos.
Recursos	
Hojas, computadores, celulares, tabletas, <i>Wakelet</i> .	
Metodología	
ABP	
Instrumento de evaluación	
Registro anecdótico	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Ficha descriptiva sesión 5.

Sesión	Nombre de Actividad		Fase
5	« <i>Allez, on débat !</i> »		Durante
Objetivos		Actividades	Agrupamiento
<p>OABP2 Debatir sobre el uso y las dificultades del <i>passé composé</i></p> <p>OBC3 Dar una opinión sobre hechos pasados</p> <p>OBT3 Mejorar la fluidez verbal</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Discusión sobre el uso y dificultades del <i>passé composé</i> 	Grupal
Descripción			Duración

<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizará la plataforma <i>Flipgrid</i> que permite hacer debates digitales a través de la interacción por videos. El profesor creará un código <i>Grid</i> para que los estudiantes puedan acceder individualmente a través de sus celulares o portátiles. Se les indicará que deberán generar una respuesta personal en forma de video corto para manifestar lo que personalmente creen que ha sido lo más difícil del <i>passé composé</i>. Las respuestas de los estudiantes se irán incorporando al panel de control de <i>Flipgrid</i> del docente y este podrá verificarlas posteriormente. El docente utilizará la lista de control para evaluar la participación de los estudiantes. - Con el fin de aplicar una autoevaluación, se les dará individualmente a los estudiantes una escala de valoración para que puedan evaluar su propio desempeño. 	<p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>
Recursos	
Celulares, portátiles, <i>Flipgrid</i> , hojas, lápices, bolígrafos	
Metodología	
ABP	
Instrumento de evaluación	
Lista de control 2 y Escala de valoración 1	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. *Ficha descriptiva sesión 7.*

Sesión	Nombre de Actividad		Fase
7	« À vos plumes ! »		Durante
Objetivos		Actividades	Agrupamiento
<p>OABP3 Presentar un informe con la resolución del problema empleando el <i>passé composé</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - Redacción del informe con la resolución del problema 	Grupal
Descripción			Duración

<ul style="list-style-type: none"> - Sesión de resolución de dudas y preguntas en cuanto al <i>passé composé</i> y/o las actividades - En grupo, los alumnos harán la redacción del informe final con las hipótesis de la resolución del problema. El reporte debe contener frases básicas y complejas en <i>passé composé</i>. 	<p>20 minutos</p> <p>30 minutos</p>
<p>Mientras los alumnos estén realizando el reporte final, el profesor se encargará de ver que estén participando todos los integrantes del grupo, prestará atención a aquellos alumnos que parezcan desorientados y les proporcionará guías o pautas.</p>	
Recursos	
<p>Hojas, lápices, bolígrafos, portátiles</p>	
Metodología	
<p>ABP</p>	
Instrumento de evaluación	
<p>N/A</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Ficha descriptiva sesión 8.

Sesión	Nombre de Actividad		Fase
8	« <i>La parole est à nous</i> »		Durante
Objetivos			Agrupamiento
<p>OABP3 Presentar un informe con la resolución del problema empleando el <i>passé composé</i></p>			<p>Grupal</p>
Descripción			Duración

<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo presentará el reporte final con la hipótesis de resolución al problema. Los voceros de cada grupo serán quienes lean el reporte y deberán entregarlo físicamente al profesor. A cada grupo se les entregará una escala de valoración para que evalúen el trabajo del resto de equipos mientras estos exponen sus ideas. Por su parte el profesor tendrá una lista de control que le permitirá evaluar cuantitativamente a los equipos, corroborando previamente con el informe físico. - Luego de la presentación de los grupos se hará una discusión final en donde se reflexione sobre las distintas opiniones y/o similitudes en las hipótesis que expusieron. 	35 minutos
	15 minutos
Recursos	
Hojas, lápices, bolígrafos, pizarrón, marcadores.	
Metodología	
ABP	
Instrumento de evaluación	
Lista de control 3 y Escala de valoración 2	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. *Ficha descriptiva sesión 9.*

Sesión	Nombre de Actividad		Fase
9	« Carte mentale »		Después
Objetivos	Actividades	Agrupamiento	
OFC2 Crear un mapa mental con las nociones del <i>passé composé</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del mapa mental sobre el <i>passé composé</i> - Instrucciones del video grupal 	Individual/grupal	
Descripción		Duración	

<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente cada estudiante hará un mapa mental digital que reagrupe todos los elementos básicos que han aprendido sobre el <i>passé composé</i>. De forma resumida tendrán que colocar en el mapa las nociones referentes a la formación, auxiliares, participio pasado, usos y ejemplos. A través de los computadores o portátiles, usarán la herramienta <i>Mindmeister</i>, que les permitirá utilizar imágenes y personalizar el mapa como deseen. Al finalizarlo deberán enviar el mapa al correo institucional del docente para que este pueda verificarlos y evaluarlos posteriormente usando la rúbrica del mapa mental. 	<p>40 minutos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Se les dará a los grupos las instrucciones y pautas de la creación del video que tendrán que presentar en la siguiente y última sesión. Se les mostrará la rúbrica del video para que puedan realizarlo teniendo en cuenta los requerimientos que en ella aparecen. Se les explicará que tendrán que inspirarse en el problema inicial del ABP, incluyendo así entrevistas relacionadas a esa situación. 	<p>10 minutos</p>
Recursos	
Computadores, portátiles, <i>Mindmeister</i> , proyector del salón, hojas.	
Metodología	
Flipped Classroom	
Instrumento de evaluación	
Rúbrica de mapa mental	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. *Ficha descriptiva sesión 10.*

Sesión	Nombre de Actividad		Fase
10	<i>« Je suis devenu acteur »</i>		Después
Objetivos	Actividades	Agrupamiento	
<p>OFC3 Realizar un video que incluya entrevistas empleando el <i>passé composé</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del video grupal - Coevaluación - Cierre de actividad 	<p>Grupal</p>	

Descripción	Duración
<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo proyectará su video para que toda la clase pueda ver su producción final. Antes de empezar la presentación, se le entregará a cada grupo una escala de valoración para que evalúen el trabajo de los otros compañeros. El profesor hará uso de la rúbrica del video mientras visualiza los videos de los grupos. 	35 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Luego de haber terminado las presentaciones, se aportará un feedback global y se hará una pequeña discusión del proceso final de aprendizaje culminando así con la Unidad Didáctica. 	15 minutos
Recursos	
Proyector del salón, computadores, portátiles, hojas, lápices, bolígrafos.	
Metodología	
Flipped Classroom	
Instrumento de evaluación	
Rúbrica del video y Escala de valoración 3	

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4. Temporalización: cronograma

Esta Unidad Didáctica está pensada para ser aplicada en diez sesiones de una duración de 50 minutos cada una, siendo este el tiempo que suele durar una clase de francés de un curso de intensidad estándar o flexible en las escuelas de idiomas. A su vez, está planteada para realizarse en un mes, teniendo en cuenta que se dan tres clases por semana respectivamente. En la Tabla 15 se visualiza el correspondiente cronograma de las sesiones:

Tabla 15. Cronograma de las sesiones.

Sesión	Duración	Contenidos y Actividades	Semana
Fase Antes			
1	50 min.	Introducción a la metodología Flipped Classroom y ABP. Cuestionario <i>Quizziz</i> .	1
2	50 min.	Nociones del <i>passé composé</i> , evaluación <i>Playposit</i> .	1
Fase Durante			

3	50 min.	Formación de grupos. Presentación del problema ABP. Negación y frase pronominal <i>en passé composé</i> .	1
4	50 min.	Negación y frase pronominal <i>en passé composé</i> . Investigación adicional sobre el <i>passé composé</i> .	2
5	50 min.	Uso y dificultades del <i>passé composé</i> . Discusión.	2
6	50 min.	Uso y dificultades del <i>passé composé</i> . Autoevaluación.	2
7	50 min.	Redacción del informe con la resolución del problema.	3
8	50 min.	Presentación del informe final. Coevaluación. Reflexión final.	3
Fase Después			
9	50 min.	Creación del mapa mental sobre el <i>passé composé</i> . Instrucciones del video grupal.	3
10	50 min.	Presentación del video grupal. Coevaluación. Cierre de actividad	4

Fuente: Elaboración propia.

3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Con el propósito de poner en práctica las actividades de la propuesta, se hace indispensable conocer los recursos y materiales necesarios que serán empleados. Se han optado por estos recursos ya que ayudarán directamente al cumplimiento de los objetivos, siendo de esta forma los que más se adaptan al contexto de los estudiantes adultos y al uso de tecnologías, hoy en día muy presentes en las escuelas de idiomas. Estos se describen de la siguiente manera:

- **Recursos personales:** Profesor y alumno.
- **Recursos espaciales:** Salón de clases, espacio físico privado del alumno (casa u otro).
- **Recursos materiales:** Proyector del salón, pizarrón, marcadores, computadores, tabletas, portátiles, celulares, mesas, sillas, cuadernos, bolígrafos, lápices y hojas.
- **Recursos tecnológicos o Herramientas TIC:** *Canvas, Quizziz, Playposit, Youtube, GoogleJam, Wakelet, Flipgrid.*

3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

Un punto clave de esta propuesta es la evaluación que se pretende llevar a cabo. A continuación, se revela el diseño de la evaluación que se aplicaría a los objetivos didácticos y curriculares propuestos en el apartado 3.3.3. En la siguiente Tabla 16 se visualiza dicho diseño:

Tabla 16. *Diseño de evaluación de la propuesta.*

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Instrumento de evaluación	Diseño del instrumento
1	OFC1 Reconocer los elementos que componen el <i>passé composé</i> /	Inicial Cualitativa	Cuestionario Quizziz	Anexo I
2	OBC1 Usar el <i>passé composé</i> / OBT1 Desarrollar la memoria.	Formativa Cualitativa	Quiz Playposit	Anexo II
3	OABP1 Aplicar la frase negativa y con verbos pronominales en <i>passé composé</i> / OBC2 Responder preguntas usando la negación y los verbos pronominales en <i>passé composé</i> / OBT2 Practicar la habilidad de trabajo en equipo.	Formativa Cualitativa	Registro anecdótico	Anexo IV
4				
5	OABP2 Debatir sobre el uso y las dificultades del <i>passé composé</i> /	Formativa Cualitativa	Lista de control 1 y 2. Escala de valoración 1	Anexos V, VI y VII
6	OBC3 Dar una opinión sobre hechos pasados/ OBT3 Mejorar la fluidez verbal			
7	OABP3 Presentar un informe con la resolución del problema empleando el <i>passé composé</i> .	Formativa Cualitativa y Cuantitativa	Lista de control 3 y Escala de valoración 2	Anexos VIII y IX
8				
9	OFC2 Crear un mapa mental con las	Sumativa Cuantitativa	Rúbrica de mapa mental	Anexo X

	nociones del <i>passé composé</i> .			
10	OFC3 Realizar un video que incluya entrevistas empleando el <i>passé composé</i> .	Sumativa Cuantitativa	Rúbrica de video y Escala de valoración 3	Anexos XI y XII

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación de la propuesta que se presenta en este trabajo se realizará en tres etapas. Primeramente, una evaluación inicial o diagnóstica, luego se dará la evaluación formativa y finalmente tendrá lugar la evaluación sumativa.

- **Evaluación Inicial:** Esta evaluación diagnóstica tendrá lugar en la primera sesión en la fase de antes, con el objetivo de corroborar que los alumnos poseen los prerrequisitos necesarios para estudiar los elementos que componen el *passé composé*. Este conocimiento previo trata sobre la conjugación del verbo *Être* y *Avoir*, ambos presentes en la estructura del *passé composé* actuando como auxiliares. Dicha evaluación no será tomada en cuenta para la calificación final. El diagnóstico se hará de forma individual a través de un cuestionario usando la herramienta *Quizziz*. De esta manera el profesor podrá tomar en cuenta el nivel inicial de cada uno de los estudiantes.
- **Evaluación Formativa:** Esta evaluación busca verificar los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo en el curso de las actividades de la Unidad Didáctica. Para llevarla a cabo, es importante recalcar la importancia de la observación por parte del docente durante la ejecución de las tareas. Con el objetivo de cumplir con las exigencias de esta etapa, en las distintas sesiones (2-8), se realizará un quiz, un registro anecdótico, escalas de valoración y listas de control que darán respuesta a los objetivos planteados para cada actividad. Esta evaluación formativa no será realizada únicamente por el profesor, ya que algunos de los instrumentos serán aplicados por el propio estudiante y por los grupos, respondiendo a las necesidades de autoevaluación y coevaluación del ABP. La mayoría de las actividades de esta fase tendrán una evaluación cualitativa, pero también se hará una evaluación cuantitativa referente al informe en la octava sesión que concluye así la intervención del ABP en la Unidad Didáctica.

En relación con el **OFC1/OBC1/OBT1**, los estudiantes verán un video recapitulativo del *passé composé* que contendrá diferentes preguntas en forma de Quiz en la plataforma *PlayPosit*, esta herramienta resulta ser la más adecuada para que tanto los estudiantes como los profesores puedan verificar los conocimientos adquiridos y el progreso quede registrado en el sistema de la aplicación. Es así, una buena forma de evaluar los conocimientos de manera rápida y eficaz.

Haciendo referencia al **OABP1/OBC2/OBT2**, se tomará como instrumento el registro anecdótico, puesto que resulta ser una buena manera de evaluar cualitativamente el proceso que llevan los alumnos en estas sesiones. Al ser actividades grupales las que se desarrollan para ese objetivo, este permite indicar la descripción de situaciones y hechos concretos que sean significativos para el grupo.

De modo similar, para el **OABP2/OBC3/OBT3** y **OABP3** se utilizarán listas de control, en virtud de que se pueda valorar rápidamente el trabajo de los alumnos mientras se observa cómo estos realizan las actividades expositivas como el debate y la presentación del informe. Adicionalmente, para los objetivos mencionados anteriormente, se aplicará una escala de valoración que posibilite la autoevaluación de cada alumno con respecto al trabajo que ha venido ejecutando en esta etapa y la coevaluación entre compañeros, fomentando así el proceso de reflexión y metacognitivo durante el ABP.

- **Evaluación Sumativa:** En esta última etapa, presente en la fase de después, se tiene en cuenta el producto final que presentarán los distintos estudiantes y grupos en las últimas sesiones (9-10). Se hará un análisis documental del mapa mental individual y del video que producirán en grupos. Ambos productos formarán parte de la evaluación cuantitativa de la UD. En esta fase se aplicarán rúbricas para la heteroevaluación de los objetivos **OFC2 Y OFC3** y una escala de valoración para la coevaluación del **OFC3**. Por su parte la rúbrica es el instrumento más complejo y completo para valorar los conocimientos que aplican los estudiantes en sus producciones finales, por lo que será ideal para este fin. Resulta ser un método para calificar objetivamente, teniendo en cuenta los diferentes grados de cumplimiento de las actividades. Estas rúbricas serán transmitidas a los estudiantes por correo para que puedan realizar las actividades de la mejor manera y cumplir con las exigencias que se les pide considerando los requerimientos de cada actividad final.

Los últimos tres objetivos de la propuesta son los que se evaluarán de forma cuantitativa. Teniendo esto en cuenta, se presenta una tabla con el porcentaje de la calificación que se le asignó a las actividades de las sesiones finales.

Tabla 17. *Porcentaje de la calificación para los objetivos finales.*

Sesión	Objetivo	Actividad	Puntuación de la actividad	Porcentaje de la nota final
8	OABP3	Informe final	05 pts.	25%
9	OFC2	Mapa mental	05 pts.	25%
10	OFC3	Video	10 pts.	50%
		Total	20 pts.	100%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, dándole paso a la coevaluación, se destinará la escala de valoración en el **OFC3** para que el alumnado sea capaz de evaluar a sus compañeros. De este modo se hace posible una reflexión final y se estimula a su vez una visión crítica y constructiva sobre el trabajo que ha realizado cada uno de los grupos, culminando así el proceso evaluativo.

4. Conclusiones

Luego de haber culminado el desarrollo de la propuesta de intervención, se pretende recoger las conclusiones que aportó el trabajo en relación con los objetivos que fueron planteados al inicio de la investigación.

El presente trabajo tenía como objetivo general diseñar una propuesta de intervención con recursos didácticos que mejoren el rendimiento académico de estudiantes adultos de francés lengua extranjera empleando metodologías activas. Con el propósito de lograr este objetivo, se tomó en cuenta primordialmente la investigación y aportes de diversos autores sobre las metodologías de Flipped Classroom y ABP desarrollados en el marco teórico, aspecto que permitió la recopilación de información efectiva y esencial para la posterior elaboración de las sesiones expuestas en la propuesta. Tomando como referencia dichas aportaciones, se logró presentar una propuesta que reflejase la idea esencial de ambas metodologías, siendo esta el poder quebrar el paradigma tradicional de la educación y colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, haciendo que este sea un agente generador de conocimiento activo, promoviendo el trabajo en grupo y avivando la motivación intrínseca del estudiante.

Para la correcta realización del trabajo, se plantearon a su vez seis objetivos específicos que ayudarían a conseguir desarrollar el objetivo general antes mencionado. El primero de ellos era definir las metodologías activas Flipped Classroom y ABP. Este objetivo se cumplió en el marco teórico al haber indagado sobre ambos métodos, logrando así conocer el concepto teórico que exponen los principales autores. Ambas nociones resultaron ser similares teniendo como visión principal la puesta en práctica de un aprendizaje diferenciado.

El segundo objetivo buscaba estudiar las características de ambos modelos, esto permitió comprender las propiedades y particularidades de los métodos. Conocer las fases que involucra la ejecución de cada uno, así como los roles que ejercen los alumnos y docentes dentro y fuera del aula, posibilitó tener una mayor visión de estas metodologías activas. Se logró evidenciar, según las aportaciones, cómo aprovechar mejor el tiempo al momento de aplicar el Flipped Classroom y cómo el trabajo individual y grupal posibilita la resolución de problemas en el ABP.

El tercer objetivo era explicar las ventajas y limitaciones de las dos metodologías. En la información recopilada en el marco teórico, se evidenció que tanto el Flipped Classroom como

el ABP, presentan múltiples aspectos positivos, entre los cuales destacaron una mejor gestión de tiempo, mayor retención de conocimiento y el aumento de motivación. Sin embargo, se constató igualmente la presencia de dificultades asociadas a ambos modelos, particularmente, el gran trabajo por parte del docente a la hora de planificar, ya que se requiere de mucha organización y conocimiento del tema.

El cuarto objetivo trataba sobre la revisión de experiencias similares del uso de estas metodologías en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera. Así, se llevó a cabo una examinación de trabajos referentes al área de estudio correspondiente. Consultar estas experiencias permitió apreciar los resultados positivos que lograron los diferentes autores en sus obras y ampliar la óptica que se tiene sobre estos modelos educativos. De igual forma, posibilitó motivar aún más la proyección que se tenía de esta propuesta.

Asimismo, el quinto objetivo procuraba diseñar las sesiones de la propuesta de intervención empleando las metodologías expuestas en este trabajo para la realización de actividades grupales en el aula de FLE. Efectivamente, las actividades que se plantearon en el diseño de la propuesta fueron enfocadas en el aprendizaje del francés. En las sesiones se pudieron poner en práctica los principios establecidos del Flipped Classroom y el ABP, aportando a los alumnos la posibilidad de aprender activamente, partiendo de situaciones más auténticas que favorecen la aplicación real del conocimiento y buscan generar mayor dinamismo y motivación.

El sexto objetivo era plantear la evaluación de los objetivos de esta propuesta de intervención. Para el cumplimiento de este último, se propuso un mecanismo de evaluación de las actividades contempladas en la propuesta, tomando en cuenta las recomendaciones de los autores sobre este aspecto. Se diseñó un sistema en donde se le dio prioridad a la evaluación mixta y a la retroalimentación constante para la mejora de los estudiantes.

En conclusión, el diseño de la propuesta ha aportado un recurso novedoso en el estudio del FLE, favoreciendo el trabajo vivencial del alumno y creando un aprendizaje significativo y duradero gracias al Flipped Classroom y el ABP. Se ha presentado así, una visión diferente de la didáctica, en donde docentes y alumnos convergen para alimentar las ganas de aprender y seguir evolucionando a nivel personal y profesional.

5. Limitaciones y prospectiva

Para concluir este TFM se expone enseguida algunos de los obstáculos que pudieron interferir con el buen desarrollo del trabajo a la hora de realizarlo, así como los inconvenientes que podrían tener lugar si se implementa la propuesta en un contexto real. Igualmente se manifestarán las futuras líneas de trabajo e investigación del mismo.

5.1. Limitaciones

A pesar de existir mucha información en los buscadores académicos sobre ambas metodologías estudiadas en este trabajo, uno de los mayores inconvenientes para realizarlo fue el no encontrar bibliografía disponible para su consulta. Muchos de los libros o artículos científicos que parecían ser fiables, no se encontraban accesibles o no eran gratuitos, lo que hizo que la búsqueda se tornara más compleja y se requiriera mayor tiempo para seleccionar con detenimiento las mejores fuentes destinadas a hacer parte del marco teórico. Agregado a lo anterior, no ha sido fácil encontrar ejemplos de la aplicación del Flipped Classroom o ABP específicamente en el área de francés lengua extranjera, ya que la mayoría de las experiencias se enfocan en el aprendizaje de otras lenguas y/o asignaturas.

De igual manera, cabe destacar que una de las grandes limitaciones de esta propuesta es el hecho de que no ha podido ser implementada por falta de tiempo y espacio, por lo que resulta difícil conocer a ciencia cierta las dificultades a las cuales se enfrentaría el profesor en el aula al llevarla a cabo. Sin embargo, es posible concebir que un gran obstáculo que se encontraría en la práctica de esta propuesta sería el factor temporal de las actividades, debido a que estas demandan una ardua preparación previa y un buen conocimiento del desarrollo de estas. Se haría necesario ejecutarlas para determinar con mayor propiedad la viabilidad y la asignación del tiempo en las distintas sesiones.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es esencial que los docentes estén bien formados y comprendan a fondo los métodos para que puedan planificar las actividades sin problemas. Por otra parte, es imperativo que los estudiantes mantengan una actitud positiva y abierta a estas metodologías, ya que no suelen estar expuestos a ellas y en ocasiones podrían verse agobiados al momento de aplicarlas. Es por ello por lo que resulta fundamental que tanto los profesores como los alumnos tengan un cambio de visión y se familiaricen con estas técnicas didácticas.

5.2. Prospectiva

De este TFM surgen algunas líneas de trabajo y de investigación que buscan expandir el potencial de desarrollo de esta propuesta para la comunidad educativa.

El diseño de la propuesta ha permitido crear un recurso didáctico que haga frente a la problemática actual a la hora de realizar actividades dinámicas en el aula de FLE. Pese a ello, debido a que la investigación careció de aplicación, como prospectiva principal del presente trabajo se vislumbra la posibilidad de implementar la propuesta en el aula, para conocer su alcance real en la práctica docente. Asimismo, resulta interesante el imaginar la propuesta fusionando el Flipped Classroom con otras metodologías activas, y de esta manera comparar la efectividad de la aplicación según sea el método escogido.

En la misma línea, se estima que la realización de la propuesta en un ambiente académico distinto al que se presenta en este trabajo, como la escuela, sería una buena oportunidad de constatar la posibilidad de diversificación y transversalidad con otras asignaturas.

Por último, se considera relevante seguir investigando sobre otras metodologías activas que mejoran el rendimiento y motivan a los estudiantes adultos en la asignatura de francés como lengua extranjera, ya que existen pocos trabajos que se encuentran enfocados en esta área en particular.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilera-Ruiz, C., León, A. M., Martínez-Moreno, I., Del Carmen Lozano-Segura, M., & Yanicelli, C. C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 261-266.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Baloco, C. y López, O. (2022). Ambientes virtuales con metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de competencias matemáticas. *Praxis*, 18(2), 324-344. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3919>
- Barrows, H. S y Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning, an approach to Medical Education*. Springer Publishing Company.
- Beauné, A. (2011). *Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1 ? Analyse d'usages de formateurs et d'apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés* [Tesis de Maestría, Université Paris-Descartes]. Revista de investigación – Adjectif.
- Benítez, Y. y Mora, C. (2010). Enseñanza tradicional vs aprendizaje activo para alumnos de ingeniería. *Revista Cubana de Física*, 27(2a), 175-179.
<http://www.revistacubanadefisica.org/RCFextradata/OldFiles/2010/vol.27-No.2A/RCF27-2A-2010-175.pdf>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Flipped learning gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Wiley.
- Brito, C. A. F. y Campos, M. Z. (2019). Facilitando o proceso de aprendizagem no ensino superior: O papel das metodologías ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 371-387. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11769
- Calvillo, A. y Martín, D. (2017). *The Flipped Learning Guía gamificada para novatos y no tan novatos*. Universidad Internacional de La Rioja UNIR Editorial.
- Caravello, M. (2020). *Expérience dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) avec l'usage de la classe inversée : Réflexion sur les effets de ce modèle d'enseignement et*

El uso de Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Problemas para mejorar el rendimiento de estudiantes adultos de francés como Lengua Extranjera *analyse comparative des résultats dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE proposé aux élèves d'une « Scuola Media » italienne* [Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional – Universidad de Córdoba.

Casale-Giannola, D. y Green, L. S. (2012). *41 Active Learning Strategies for the Inclusive Classroom, Grades 6-12*. Corwin Press.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

Cuq, J. (2016). *Enseigner le français dans le monde. Le livre Blanc de la FIPF*. <https://amu.hal.science/hal-02119752>

De Castro, C. (2006). Sombras en el enfoque comunicativo. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5(5), 37-51.

Decreto 3870. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2 de noviembre de 2006. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22090>

Delgado, A. (2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. *Anales de filología francesa*, 11(11), 79-96.

Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of To-morrow*. E.P. Dutton & Company.

Escribano González, A. & Valle, Á. D. (2010). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea Ediciones.

Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

Galvis, H. (2011). The Common European Framework, Task-Based Learning, and Colombia: Crossroads for an intercultural Collision or a Path under constructions for improvement?. *HOW*, 18(1), 198-209.

- Guevara, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de recursividad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 11(20), 142-167.
- Guitert, M., Martín, M-J., Pérez, M., Puig, L. y Sancha, C. (2022). *Aprendizaje basado en problemas*. Universidad Pontificia Comillas.
- Hincapié, D., Ramos, A. y Chrino-Barceló, V. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y Pensamiento Crítico de estudiantes de Medicina. *Revista Complutense de Educación*. 29(3), 665-681.
- Kim, N. H., So, H-J. y Joo, Y. J. (2021). Flipped learning design fidelity, self-regulated learning, satisfaction, and continuance intention in a university flipped learning course. *Australian Journal of Educational Technology*, 37(4), 1-19.
<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/6046/1758>
- Legarda-López, N. C. (2021). Didácticas funcionales Vs. Enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario. *Revista UNIMAR*, 39(2), 268-286. DOI:
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art13>
- Ley 115. Congreso de la República de Colombia, Colombia, 8 de febrero de 1994.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1651. Congreso de la República de Colombia, Colombia, 12 de julio de 2013.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381602:Ley-1651-de-julio-12-de-2013>
- López Giraldo, G. y Martínez Arias, G. (2021). *Aprendizaje basado en problemas como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades en inglés como lengua extranjera* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Cooperativa de Colombia.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2017). De qué hablamos cuando hablamos de Metodologías Activas en N. García (Coord.) y V. Vinuesa (Coord.), *El Bilingüismo a debate* (pp. 1-8). Universidad Rey Juan Carlos.

- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Muntaner-Guasp, J., Pinya-Medina, C., y Mut-Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos, un estudio de casos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1) 96-114.
- Navarro, M. (2019). Las nuevas tecnologías: el arma de doble filo capaz de revolucionar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula en J. Martín (Coord.), M. Jiménez (Coord.), A. Fernández (Coord.) y C. Duée (Coord.), *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)* (pp. 9-16). Ministerio de Educación y Formación Profesional y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Organización Internacional de la Francofonía. (2022). *La lengua francesa en el mundo. Síntesis*. https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/08/Livret_OIF2_Esp.pdf
- Paredes, L. y Chicaiza, M. (2020). Flipped Classroom en el desarrollo gramatical de idioma Inglés. *Ecos de la academia*, 11(6), 73-89.
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea.
- Rodríguez Díez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8(12), 233-253.
- Romero, A. (2011). *Diseño de Ambientes de Aprendizaje (AVA), con metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Un modelo para el abordaje de contenidos y construcción de conocimiento en AVA*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés*. Paidós Educación.
- Santiago, R., Díez, A. y Andía, L. A. (2017). *Flipped Classroom 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. UOC.
- Servant-Miklos, V., Norman, G. y Schmidt, H. (2019). A Short Intellectual History of Problem-Based Learning en M. Moallem (Ed.), W. Hung (Ed.) y N. Dabbagh (Ed.), *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp. 3-24). WILEY Blackwell.

Talbert, R. (2017). *Flipped Learning A guide for Higher Education Faculty*. Stylus Publishing LLC.

Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368(368), 174-195. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2015-368-288>

Trejo González, H. (2022). Simulación global y aprendizaje basado en problemas como estrategias didácticas para el aprendizaje del francés en contexto universitario. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1279-1296. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.184>

Vez, J. M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119881>

Villalobos, V., Ávila, J. E. y Olivares, S. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas en Química y el Pensamiento Crítico en Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 557-581.

Zireva, D. (2022). Active Learning: The Panacea to Miseducative Practices in Teacher Education en O. Lutsenko (Ed.) y G. Lutsenko (Ed.), *Active Learning Theory and Practice* (pp. 27-41). IntechOpen.

Zumba, G. R., Aristega, A. M. M., Soto, M. A. S., Suárez, S. K. D., y García, D. I. Z. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la educación superior*. Editorial Tecnocientífica Americana eBooks.

7. Anexos

7.1. Anexo I. Cuestionario *Quizziz* sobre auxiliares *Être* y *Avoir*. (Sesión 1)

1. Conjuguez le verbe *Être* au présent :
2. Comment ça se conjugue le verbe *Avoir* au présent ?
3. Faites une phrase avec le verbe *Être* au présent avec le sujet (Vous) :
4. Faites une phrase avec le verbe *Avoir* au présent avec le sujet (Elles) :
5. Complétez le texte avec le verbe qui correspond :

Bonjour ! Je m'appelle Pierre, je ____ canadien, j' ____ 32 ans et j'habite en Espagne.
Ma femme s'appelle Maria, elle ____ colombienne et ____ 30 ans. Elle et moi, nous
_____ deux enfants, ils s'appellent Cléo et Yannick. Cléo ____ 6 ans et Yannick ____ 4
ans. Ils ____ très beaux et sympathiques.

7.2. Anexo II. Video-Quiz PlayPosit. (Sesión 2)

Figura 8. Video-Quiz PlayPosit.

The image displays a PlayPosit video quiz interface with four slides. On the left, a sidebar shows the quiz progress and questions.

Slide 1: ¿Cómo se forma?
 Se compone de un **auxiliar** (verbo **être** o **Avoir** en presente) + un **participio pasado** (la forma pasada del verbo).
 Ej. **J'ai dansé** beaucoup dans la fête.
Je suis allé au cinéma avec mes amis.

Slide 2: ¿Cómo formar el "Participe Passé"?
Verbo-ER: La terminación será **é**. Parler = **Parlé**, Chanter = **Chanté**.
Verbo-IR: La terminación será **i**. Finir = **Fini**, Partir = **Parti**.
Verbo-RE: La terminación será **u, is, t**. Lire = **Lu**, Apprendre = **Appris**, Écrire = **Écrit**.
 En su mayoría son verbos irregulares.

Slide 3: Quiz question
 Los verbos que usan el auxiliar Être son, 12 de movimiento y 3 de estado.
 Todos los verbos pronominales en recepción.
 Correct answer 1: (Incorrecto)
 Correct answer 2: (Correcto)
 Correct answer 3: (Incorrecto)
 Correct answer 4: (Incorrecto)
 Correct answer 5: (Incorrecto)

Slide 4: Ejemplos
Être:
 Je **suis parti** hier soir.
 Tu **es venu** très tôt.
 Il **est arrivé** à l'école.
 Nous **sommes entrés**.
 Vous **êtes né** en juin.
 Elles **sont sorties**.
Avoir:
 J'**ai mangé** du poisson.
 Tu **as joué** avec ton frère.
 Elle **a étudié** beaucoup.
 Nous **avons fait** les devoirs.
 Vous **avez lu** le livre.
 Ils **ont visité** Paris.

Fuente: Elaboración propia.

7.3. Anexo III. Présentation del Problema ABP. (Sesión 3)

Présentation du problème

Vous faites partie d'une famille de quatre personnes (les parents et deux enfants). Vous avez un chien et un chat qui s'entendent normalement très bien. Vous habitez au premier étage dans un immeuble très animé où il y a normalement beaucoup de personnes qui marchent et des enfants qui jouent dans la cour. Un jour, la famille entière est sortie pour faire les courses, mais vos animaux de compagnie sont restés à l'appartement. Quand vous êtes tous retournés, vous vous êtes rendu compte que la fenêtre de votre appartement (qui a une vision directe à la cour) s'est cassée.

Vous devez faire une enquête pour savoir comment la fenêtre s'est cassée. Pour résoudre ce problème, pensez à répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Comment ça s'est passé ?
- Qui est/sont le/les possibles coupable(s) ?
- Avec qui avez-vous parlé ? Qu'est-ce que les personnes vous ont dit ?
- Qu'est-ce que vous avez vérifié ?
- Comment avez-vous résolu le problème ?

7.4. Anexo IV. Registro anecdótico grupal. (Sesión 3 y 4)

Participants du groupe : _____

Date :

Session :

Activité évaluée :

Description et interprétation de l'observation :

7.5. Anexo V. Lista de control 1. (Sesión 5)

Tabla 18. *Lista de control 1 - Anexo V.*

Indicateur	Groupe A		Groupe B	
	Oui	Non	Oui	Non
Les arguments sont globalement cohérents même si certains mots ou passages provoquent une rupture de sens				
Utilise des phrases courtes et simples au passé composé en employant la négation et les verbes pronominaux.				
Donne ses opinions clairement				
Répond aux questions de ses camarades				
Respecte le point de vue des autres équipes				
Le groupe est bien organisé				
Indicateur	Groupe C		Groupe D	
	Oui	Non	Oui	Non
Les arguments sont globalement cohérents même si certains mots ou passages provoquent une rupture de sens				
Utilise des phrases courtes et simples au passé composé en employant la négation et les verbes pronominaux				
Donne ses opinions clairement				
Répond aux questions de ses camarades				
Respecte le point de vue des autres équipes				
Le groupe est bien organisé				

Fuente: Elaboración propia.

7.6. Anexo VI. Lista de control 2. (Sesión 6)

Tabla 19. *Lista de control 2 - Anexo VI.*

Date :	Nom :	
Indicateur	Oui	Non
Publique la vidéo sur FlipGrid pendant le cours		
Son argument est globalement cohérent même si certains mots ou passages provoquent une rupture de sens		
Utilise des phrases courtes et simples au passé composé en employant la négation et les verbes pronominaux		
Exprime son opinion personnelle		
Respecte la durée de la vidéo		
Prononce correctement un nombre limité d'expressions et de mots élémentaires		

Fuente: Elaboración propia.

7.7. Anexo VII. Escala de valoración 1 - Autoevaluación. (Sesión 6)

Tabla 20. Escala de valoración 1- Anexo VII.

Date :	Activité :	Nom :		
Indicateur		Toujours	Parfois	Pas encore
J'identifie le passé composé				
Je différencie l'utilisation des auxiliaires <i>Être</i> et <i>Avoir</i>				
J'utilise les structures du passé composé dans les activités				
Je peux exprimer mon opinion au passé				
Je comprends l'opinion des autres au passé				
Je voudrais améliorer : _____				

Fuente: Elaboración propia.

7.8. Anexo VIII. Lista de control 3. (Sesión 8)

Tabla 21. *Lista de control 3 - Anexo VIII.*

Indicateur (1 point par critère positif)	Groupe A		Groupe B	
	Oui	Non	Oui	Non
Les participants ont fait preuve de travail en équipe (1 pt.)				
Le groupe a répondu aux questions du problème (1 pt.)				
Les arguments sont globalement cohérents même si certains mots ou passages provoquent une rupture de sens (1 pt.)				
Utilise des phrases courtes et simples au passé composé en employant la négation et les verbes pronominaux. (1 pt.)				
Utilise un répertoire de mots et d'expressions élémentaires limité mais suffisant pour répondre à la tâche. (1 pt.)				
Ponctuation /5 :				

Fuente: Elaboración propia.

7.9. Anexo IX. Escala de valoración 2 - Coevaluación. (Sesión 8)

Tabla 22. Escala de valoración 2 - Anexo IX.

Date :	Activité :	Groupe évalué :		
Indications : Cochez (X) la caisse que vous considérez correspondante selon le travail présenté par le groupe que vous observez.				
Indicateur	Toujours	Parfois	Pas encore	
Le groupe a répondu aux questions initiales du problème				
Le groupe a utilisé le passé composé dans la résolution du problème				
Les informations ont été compréhensibles				
La présentation orale a été ordonnée				
Le groupe a respecté l'opinion des autres équipes				

Fuente: Elaboración propia.

7.10. Anexo X. Rúbrica de mapa mental. (Sesión 9)

Tabla 23. Rúbrica de mapa mental - Anexo X.

Critères	1 Insuffisant (Note éliminatoire) (0.2 pts.)	2 Suffisant (0.5 pts.)	3 Bien (0.7 pts.)	4 Excellent (1 pt.)
Définie le passé composé et nomme les éléments qui le compose	Ne donne pas une définition claire du passé composé ni explique sa structure.	Donne une définition simple et n'explique pas les éléments qui composent le passé composé.	Définie correctement le passé composé et nomme les éléments de la formation du passé composé.	Définie le passé composé et nomme tous les éléments qui le composent en donnant des exemples.
Montre la différence entre le choix des auxiliaires Être et Avoir	Ne mentionne pas la différence entre les auxiliaires Être et Avoir.	Mentionne qu'il existe deux auxiliaires mais n'explique pas leur différence d'utilisation.	Explique la différence entre le choix des auxiliaires en mentionnant les types de verbes.	Explique la différence entre le choix des auxiliaires en mentionnant les types de verbes avec des illustrations.
Relationne logiquement les concepts	N'établit pas des relations logiques entre les concepts.	Relationne beaucoup de concepts mais pour la plupart de manière erronée.	Identifie bien les concepts mais certaines relations ne sont pas correctes.	Tous les concepts sont bien connectés et relationnés de manière cohérente.
Représente les idées sous la forme de carte mentale	Ne crée pas une carte mentale.	Il existe peu de concepts avec une hiérarchie appropriée, ce qui rend difficile l'interprétation de la carte.	La plupart des idées sont bien organisées et la structure permet de bien comprendre et interpréter la carte.	La carte mentale est correctement ordonnée avec des exemples et connexions claires, facilitant l'interprétation de la carte.
Créativité	N'utilise pas d'images ni couleurs dans la carte.	Utilise des couleurs mais pas d'images.	Utilise des couleurs et peu d'images.	Varie bien les couleurs et distribue les images parmi tous les éléments conceptuels.
Ponctuation Totale	1	2,5	3,5	5

Fuente: Elaboración propia.

7.11. Anexo XI. Rúbrica de video. (Sesión 10)

Tabla 24. Rúbrica de video - Anexo XI.

Critères	1 Insuffisant (Note éliminatoire) (0.5 pts.)	2 Suffisant (1 pt)	3 Bien (1.5 pts.)	4 Excellent (2 pts.)
Durée	La durée de la vidéo n'est pas respectée.	La durée de la vidéo dépasse très peu les minutes établis.	La durée de la vidéo est respectée mais il existe quelques séquences où les personnages parlent très vite.	La durée de la vidéo est parfaitement respectée (3-6 minutes).
Utilisation du passé composé	Les dialogues n'incluent pas le passé composé.	Il inclut peu d'exemples au passé composé.	Il y a assez d'exemples au passé composé mais ils ne sont pas tous corrects.	La vidéo inclut beaucoup d'exemples au passé composé et ils sont tous bien structurés.
Planification	La vidéo a été improvisée.	Il n'y a pas assez de planification. Beaucoup de séquences ont été peu pratiqués.	La vidéo a été globalement planifié mais il existe des moments improvisés.	La planification est très visible, les participants ont bien travaillé et pratiqué le contenu.
Édition	Pas d'efforts en relation à la proportion du contenu varié.	Il existe une variété minimale dans la vidéo, en incluant quelques effets de son et angles différents.	Il existe assez d'images, angles et effets inclus dans la vidéo, donnant une vision de variété global.	L'édition de la vidéo inclut plusieurs effets sonores, images et angles variés.
Originalité	Les idées sont copiées d'autres personnes. Le contenu n'est pas authentique.	Il existe quelques idées originales mais peu de créativité dans l'imaginaire de la situation.	La vidéo contient du contenu authentique. Les participants sont créatifs avec la situation représentée.	La vidéo, la situation et les dialogues sont très originales. Les idées sont créatives et ingénieuses.
Ponctuation Totale	2,5	5	7,5	10

Fuente: Elaboración propia.

7.12. Anexo XII. Escala de valoración 3 - Coevaluación. (Sesión 10)

Tabla 25. Escala de valoración 3 - Anexo XII.

Date :	Activité :	Groupe évalué :			
Indications : Cochez (X) la caisse que vous considérez correspondante selon le travail présenté par le groupe que vous observez.					
Indicateur		Insuffisant	Assez bien	Bien	Très bien
La vidéo a été créative et originale					
Le groupe a bien représenté la situation					
Le passé composé a été présent dans les dialogues					
L'information exposé dans la vidéo a été compréhensible					

Fuente: Elaboración propia.