

APORTACIONES DE LA CLASE INVERSA A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE

Contributions of Flipped Learning to Arabic Language Teaching and Learning

Joana HERNÁNDEZ MARTÍNEZ
Universidad de Salamanca
joanahernandez@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-6137-0617>

Recibido: 30/05/2025 **Aceptado:** 18/09/2025

Resumen: Este artículo trata sobre la importancia de incorporar la clase invertida o *flipped classroom* en el aula del árabe como lengua extranjera. La clase invertida es un enfoque pedagógico que redefine la tradicional dinámica de enseñanza al trasladar la adquisición de conocimientos fuera del aula y reservar el tiempo en clase para actividades más interactivas y colaborativas. El papel de la tecnología educativa en las clases de árabe es fundamental en la implementación de la clase invertida. Las plataformas en línea, los videos educativos y los recursos digitales facilitan el acceso a contenidos relevantes, permitiendo a los estudiantes prepararse de manera autónoma. Algunos ejemplos de aplicación incluyen lecciones pregrabadas sobre gramática árabe y ejercicios interactivos y autocorrectivos, así como foros de discusión entre alumnos. Este enfoque beneficia a los estudiantes de diversas maneras al fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo. Al asumir un papel más activo en su aprendizaje, los estudiantes desarrollan habilidades de autorregulación y participan en experiencias más significativas y prácticas, preparándolos para un dominio más práctico del idioma árabe y un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje.

Abstract: This article discusses the importance of incorporating the flipped classroom approach in Arabic as a foreign language classroom. The flipped classroom is a pedagogical approach that redefines traditional teaching dynamics by moving knowledge acquisition outside the classroom and reserving in-class time for more interactive and collaborative activities. The role of educational technology in Arabic language instruction is fundamental to the implementation of the flipped classroom. Online platforms, educational videos, and digital resources facilitate access to relevant content, allowing students to prepare autonomously. Examples of implementation include pre-recorded lessons on Arabic grammar, interactive and self-correcting exercises, as well as student discussion forums. This approach benefits learners in multiple ways by promoting autonomy, critical thinking, and cooperative work. By taking a more active role in their learning, students develop self-regulation skills and engage in more meaningful and practical experiences, better prepa-

Derechos de autor/a: Joana Hernández Martínez. Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

ring them for a functional command of Arabic and deeper engagement with the learning process.

Palabras clave: Árabe lengua extranjera. Clase inversa. Tecnología educativa. Aprendizaje activo.

Keywords: Arabic as a Foreign Language. Flipped Classroom. Educational Technology. Active Learning.

CÓMO CITAR: HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Joana. “Aportaciones de la clase inversa a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua árabe”. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 75 (2026), pp. 61-93. DOI: 10.30827/meaharabe.v75.34023

1. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ACTUALIDAD

Al hablar de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la actualidad, debemos tener en cuenta factores como la globalización y la movilidad laboral internacional. Las sociedades actuales son plurilingües y requieren mediadores lingüísticos que promuevan la inclusión. Es el caso de la creciente población árabe hablante en España.

Junto a la globalización, destaca el avance tecnológico en todos los ámbitos. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, tanto como segunda lengua como de herencia, también se ven influidos. Este progreso ha dado lugar en los últimos años a nuevas metodologías y enfoques en la investigación del proceso didáctico¹.

En este sentido, un hito para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras fue la publicación, en 2002, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por parte del Consejo Europeo. Esta publicación supuso un antes y un después en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. En este texto, la definición de conocimiento se basa en tres conceptos claves: el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y la competencia². Cuando hablamos de conocimiento declarativo, nos referimos a la capacidad de saber y expresar información sobre hechos, conceptos, datos o eventos. Este conocimiento se centra en el “saber qué”, es decir, comprender y recordar información explícita que puede ser verbalizada o escrita. En cuanto al conocimiento procedimental, éste se define como la habilidad de saber cómo hacer algo. Está relacionado con los procesos, las acciones y las habilidades prácticas, y se centra en el “saber cómo” en lugar del “saber qué”. Este conocimiento se manifiesta en la ejecución de tareas o actividades. Por último, la competencia se define como el conocimiento mínimo suficiente que suponemos se requiere para ejecutar un tipo de tareas específicas. Para

1. Martínez. *Tendencias de la investigación educativa*, pp. 37-44.

2. Consejo de Europa. *Marco común europeo*, pp. 109-110.

complementar estos conocimientos, hay que añadir la competencia existencial (habilidades sociales), la habilidad para aprender y la competencia lingüístico-comunicativa.

Además de promover el aprendizaje de lenguas como herramienta comunicativa, el Marco Común Europeo de Referencia redefine el papel del aprendiente al considerarlo un agente social que participa activamente en contextos reales y desempeña un papel clave en su propio proceso formativo. Esta perspectiva supone un cambio de paradigma en la planificación curricular y en la práctica docente, al situar la implicación y la autonomía del aprendiente en el centro del proceso educativo³.

Además, el cambio de rol del profesorado, que ha pasado de ser *a sage on the stage* (un sabio en la tarima) para convertirse en *a guide by the side* (un guía al lado), así como el abandono del rol pasivo del alumnado para situarse en el centro de su proceso de enseñanza y convertirse en protagonista de su aprendizaje, han favorecido la aparición en el aula de nuevas metodologías, denominadas activas.

Estos cambios comportan abandonar la memorización de la información. En su lugar, se utilizan modelos enfocados en el estudiante, como el aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, que hacen énfasis en las habilidades prácticas de comunicación.

Es aquí donde la irrupción de la tecnología en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es un fenómeno imparable, y, aunque todavía convive con antiguas ideas o bien con nuevas variaciones de metodologías tradicionales, por lo que un aula en que no se use ningún tipo de tecnología resulta incomprensible⁴.

2. IMPORTANCIA DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA EN DIVERSOS CONTEXTOS EDUCATIVOS: LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

En los últimos veinticinco años, han proliferado los centros donde estudiar la lengua árabe como lengua extranjera. Además de las aulas universitarias, las escuelas oficiales de idiomas han ampliado su oferta para ofrecer esta lengua también. Las escuelas oficiales de idiomas son centros públicos de enseñanza de lenguas modernas para personas mayores de 16 años (o 14, si el idioma elegido no es el mismo que el que se cursa como lengua extranjera en la educación secundaria), y son dependientes de las administraciones educativas autonómicas españolas. Estas escuelas forman parte del sistema educativo oficial, tienen un currículum reglado y ofrecen certificaciones oficiales de competencia lingüística reconocidas en todo el territorio nacional basadas en el Marco Común Europeo de Referencia

3. *Idem*, p. 141

4. Trujillo Sáez, Salvadores Merino y Gabarrón Pérez. *Tecnología para la enseñanza*, pp. 154-155.

para las Lenguas. Cabe mencionar también que han surgido centros privados que, con gran impacto y aceptación, han venido a cubrir también la enseñanza del árabe estándar junto a los diferentes dialectos árabes, en especial el marroquí, el levantino y el egipcio.

En el contexto de las escuelas oficiales de idiomas, aunque el inglés, el francés y el español para extranjeros siguen siendo las lenguas más demandadas, el árabe ha ganado relevancia entre las lenguas no europeas, ya que resulta estratégica para el comercio, la diplomacia y el entendimiento cultural en un contexto global y geopolítico de una sociedad plurilingüe y multicultural como la nuestra. A modo de ejemplo, en España se enseña el árabe en estos centros educativos en 8 de las 17 comunidades autónomas (Andalucía, Illes Balears, Canarias, Cataluña, Comunitat Valenciana, Galicia, Madrid y Murcia), junto a las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Estos centros son instituciones públicas, clasificadas como de régimen especial y pertenecientes a la enseñanza postobligatoria en que el alumnado se puede matricular a partir de los 14 años. Los estudios siguen las pautas de los niveles que marca el MCER, tal como se han indicado anteriormente, hasta el nivel B2 en el caso del árabe.

Los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes⁵, referidos a los cursos 2022/23 y 2023/24, muestran que se ha producido un leve aumento en el número de estudiantes. En el curso 2022/23, 2.014 personas estaban matriculadas en algún curso de lengua árabe, así como en el curso 2023/24, aumentaron hasta las 2.135. De hecho, es la primera lengua no europea en número de estudiantes, por delante del chino, el japonés y el ruso.

Aunque este número es notablemente inferior a los matriculados en el curso 2023/24 en inglés (170.666) o francés (38.579)⁶, el aprendizaje del árabe no es en absoluto minoritario. El hecho de que el árabe sea una lengua profusamente estudiada con fines religiosos en las comunidades islámicas puede llevar a pensar que se han invertido considerables esfuerzos en metodología y didáctica, pero ocurre justo lo contrario. La metodología empleada, que se extiende desde las escuelas coránicas a los oratorios de ciudades donde el islam no es religión oficial, sigue siendo muy tradicional y está basada en la repetición y la memorización. En estos lugares, los aprendices permanecen en un rol pasivo, mientras que el profesorado ocupa el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas circunstancias, aunque el panorama didáctico y metodológico de otras lenguas está cambiando rápidamente, no ocurre lo mismo en lo referente al árabe, que evoluciona a un pa-

5. Los datos han sido consultados en la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

6. *Ibidem*

so mucho más lento y el uso de la tecnología educativa no es, generalmente, habitual.

3. DEFINICIÓN Y FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE FLIPPED CLASSROOM

La *flipped classroom* o clase inversa, también llamada clase invertida por algunos autores, es a veces vista como una metodología activa y otras, como un enfoque metodológico. Esta técnica traslada la enseñanza directa del grupo al individuo, transformando el aula en un lugar de aprendizaje activo y dinámico. Esta metodología nació en el año 2006, cuando un par de profesores de ciencias de un instituto de Colorado (Estados Unidos) se preguntaron cómo podrían aprovechar mejor el tiempo disponible en clase. Descubrieron que, mediante la grabación de vídeos, podían disponer de más tiempo para dedicarlo a otras actividades más significativas⁷.

Las materias relacionadas con la ciencia (las denominadas en inglés STEM: *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) y, posteriormente, la historia, han sido pioneras en la aplicación de la clase inversa. Según datos recogidos en el blog “The Flipped Classroom”⁸, un 12% de las aplicaciones se realizan para la enseñanza de algún idioma (fundamentalmente inglés como primer idioma). Aunque la aplicación sigue siendo baja, no se puede ignorar que las clases de lengua, ya sea la lengua materna o segundas lenguas extranjeras, también son un excelente espacio para aplicar esta metodología.

Antes de proseguir, cabe mencionar que la metodología ha evolucionado hacia el *flipped learning* o aprendizaje inverso. Se trata de una evolución natural hacia un estadio superior combinándose con otras metodologías activas, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o la gamificación, que implica una transformación aún mayor⁹.

Santiago y Bergmann¹⁰ realizaron una encuesta a profesores para que respondieran la pregunta “¿A qué crees que dedican los docentes, en general, el tiempo del aula?”. Los datos obtenidos en esta investigación revelaron que el profesorado dedicaba aproximadamente un 65 % del tiempo de clase a la explicación de contenidos nuevos, un 26 % a la práctica del contenido, un 6 % a la atención individualizada del alumnado y únicamente un 3 % a la realización de tareas de orden cognitivo superior.

7. Bergmann, Sams y Gudenrath, *Flipped Learning*, p. 1.

8. <https://www.theflippedclassroom.es/>

9. Santiago y Bergmann. *Aprender al revés*, pp. 207-217.

10. *Idem*, pp. 17-18.

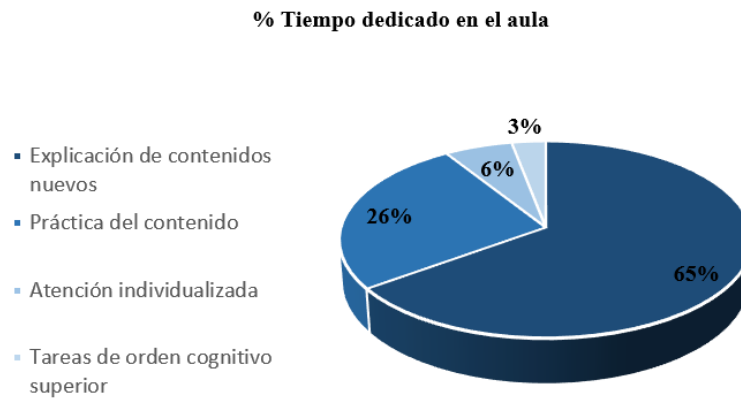


Figura 1. Gráfico de resultados de la encuesta de Santiago y Bergmann (2018)

Esta distribución muestra que se sigue un enfoque tradicional que se centra en transmitir conocimientos, dejando poco espacio para la interacción significativa, la personalización o el desarrollo de habilidades avanzadas.

Tourón y Santiago¹¹ mencionan una investigación de la Universidad de Columbia (EE. UU.) que indica que, aunque un docente pueda hablar unas 200 palabras por minuto, el alumnado solo procesa alrededor de la mitad de las palabras. Además, la retención de contenidos es significativamente mayor al inicio de la clase, alcanzando un 70 % en los primeros diez minutos, frente a un escaso 20 % en los diez últimos. En conjunto, los estudiantes permanecen realmente atentos durante aproximadamente el 40 % del tiempo total de la sesión.

Relacionando el cuestionario al profesorado de Santiago y Bergmann y el estudio estadounidense, se puede afirmar que el tiempo invertido en el aula dedicado a explicar contenidos nuevos, que es el mayoritario, no es del todo provechoso para el aprendizaje. Esta organización del tiempo evidencia una enseñanza centrada en el contenido y no en el proceso de aprendizaje del estudiante, además de su ineficacia.

Esta situación en el aula es consistente con lo que han señalado diversas investigaciones en el ámbito de la didáctica del árabe. Según Lubis, Huda y Munjiah, uno de los principales problemas de la enseñanza del árabe en contextos formales es la predominancia de prácticas instruccionales centradas en el docente,

11. Tourón y Santiago. “El modelo Flipped Learning”, p. 200.

que dejan poco espacio para el aprendizaje activo, la interacción significativa y la reflexión¹². Del mismo modo, Zainuddin, Isman y Amiruddin observan que este enfoque tradicional limita el desarrollo de competencias comunicativas reales, ya que la clase se convierte en un espacio de exposición en lugar de aplicación¹³.

En ese sentido, Samah *et al.*¹⁴, en un estudio mixto con estudiantes de árabe en un entorno militar de estudio intensivo, identifica como factores determinantes del éxito no solo el contenido presentado, sino la capacidad del alumnado para autorregular su aprendizaje, gestionar su motivación y participar activamente en el proceso educativo. No obstante, estos aspectos apenas se trabajan en contextos donde la prioridad sigue siendo la explicación gramatical y la memorización léxica, como lo evidencian los datos obtenidos en esta encuesta.

Por otra parte, la escasa atención a la diversidad del aula (6 % del tiempo dedicado en el aula) representa un reto adicional. Carbaugh y Doubet señalan que la clase inversa crea un rico entorno en el que se cultiva la diferenciación¹⁵ tan necesaria. La enseñanza del árabe a personas adultas en contextos tan diversos y plurales, como las escuelas oficiales de idiomas, exige una atención diferenciada que permita acompañar a estudiantes con trayectorias, ritmos, motivaciones y objetivos muy distintos. Sin embargo, tal como afirman Jwaifell, Abu-Omar y Al-Tarawneh¹⁶, los docentes de árabe manifiestan dificultades para adaptar sus métodos a las necesidades individuales cuando no disponen de herramientas, formación específica ni tiempo suficiente para ello.

En cuanto al desarrollo del pensamiento complejo, su práctica residual (3 % del tiempo en el aula) compromete seriamente la posibilidad de construir un aprendizaje significativo. Las tareas cognitivas de pensamiento complejo, como se definen en la taxonomía de Bloom (revisada por Anderson y Krathwohl¹⁷), son sustanciales para fortalecer las estructuras del lenguaje y promover un uso reflexivo del idioma. La escasa presencia de este tipo de actividades sugiere una limitación estructural del modelo actual de enseñanza, centrado en la repetición y la instrucción, más que en la transferencia, la atención a la diversidad o la creatividad. Por tanto, los resultados muestran que el profesorado dedica su tiempo en el aula a realizar actividades de orden inferior, según la taxonomía revisada de Bloom: recordar y aprender.

12. Lubis, Huda y Munjiah, "The Implementation of Digital", p. 88.

13. Zainuddin, Isman y Amiruddin, "Flipped Classroom", p. 83.

14. Samah *et al.* "Effective Methods", p. 349.

15. Carbaugh y Doubet. *The Differentiated Flipped Classroom*, p. 8.

16. Jwaifell, Abu-Omar y Al-Tarawneh, "The Readiness of Arabic", pp. 855-856, 867.

17. Anderson y Krathwohl. *A Taxonomy for Learning, Teaching*.

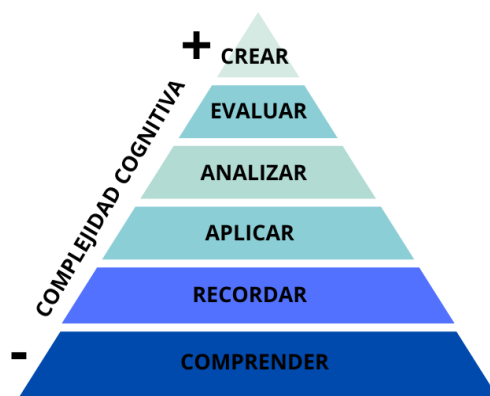


Figura 2. Representación de la taxonomía de Bloom

En conjunto, estos datos evidencian que las clases de lenguas extranjeras, entre ellas la de lengua árabe, tal y como se desarrollan en muchos casos, adolecen de una escasa diversificación metodológica, de pocas oportunidades para la interacción y la autonomía del alumnado, y de un limitado estímulo para desarrollar competencias cognitivas de rango superior. Estas carencias dificultan no sólo el aprendizaje eficaz, sino también el desarrollo de una relación significativa y funcional con la lengua.

En numerosas aulas, aún muy tradicionales, la adquisición de las reglas gramaticales y el aprendizaje del léxico todavía constituyen una parte esencial del tiempo global. Tanto la gramática como el léxico requieren la aplicación de tareas cognitivas de orden inferior, como la memoria (recordar) y la comprensión (entender). Estas tareas consumen una enorme cantidad de tiempo y esfuerzo en el espacio grupal del aula, que es cuando el grupo se reúne. Por el contrario, las tareas cognitivas de orden superior, y por ende de mayor dificultad, como la aplicación de esas reglas gramaticales, así como las expresiones e interacciones orales y escritas, suelen relegarse al espacio individual, donde el profesorado no puede ayudar al alumnado en su práctica y cumplimiento. Esto puede generar cierta frustración dependiendo de las habilidades del estudiante, especialmente cuando no consigue desarrollarlas con éxito, lo que provoca una bajada de su motivación en el proceso de aprendizaje. La propuesta de García¹⁸ afirma que el éxito en el aprendizaje del árabe como lengua extranjera está vinculado a la capacidad de adaptar las estrategias motivacionales a la realidad de los estudiantes y a las peculiaridades de la lengua.

18. García. “La motivación en el aprendizaje de árabe”.

Retornando a la encuesta sobre el tiempo dedicado en el aula de Santiago y Bergmann, la pregunta que se infiere es: “¿cuál debería ser la finalidad del tiempo de clase?”¹⁹. La clase inversa sitúa el aprendizaje en dos espacios bien definidos: el espacio individual donde el alumnado realiza tareas de instrucción directa (actividades de orden inferior) y, por tanto, de menor dificultad; y el espacio grupal, que se convierte en un entorno de aprendizaje dinámico e iterativo, donde se realizan tareas de orden superior según la taxonomía anteriormente citada.

Por lo tanto, es necesario invertir el orden de las tareas: aquellas que son más “fáciles” pero que requieren tiempo deben trasladarse al espacio individual del alumnado, mientras que las más complejas, de orden superior, deben realizarse en el espacio grupal, donde el profesorado puede ser de mayor ayuda e incluso ofrecer un apoyo individualizado. Por lo tanto, la clase inversa examina la taxonomía de Bloom y propone una nueva forma de organizar el tiempo, donde las actividades en el aula se centran en tareas de mayor nivel de pensamiento²⁰.

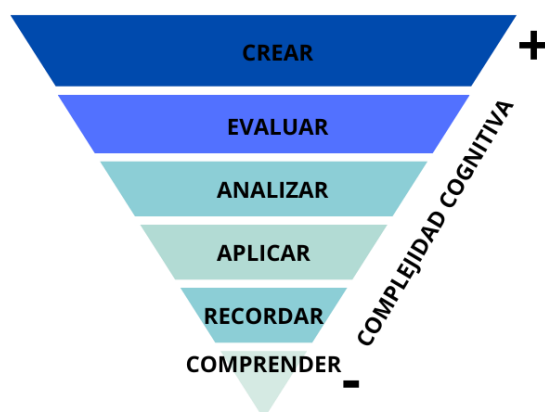


Figura 3. Representación de la taxonomía de Bloom revisada

No obstante, Santiago y Bergmann²¹ ofrecen una alternativa, ya que, según su opinión, la pirámide invertida es poco realista y se decantan por la siguiente variación en que la mayoría del tiempo en el aula (espacio grupal) debería dedicarse a actividades como aplicar (demostrar lo que se ha aprendido tanto en un contexto conocido como desconocido) y analizar (descomponer el conocimiento en diferentes partes y trabajarlas) el contenido.

19. Santiago y Bergmann. *Aprender al revés*, pp. 26-28.

20. *Idem*, p. 27.

21. *Idem*, p. 28.

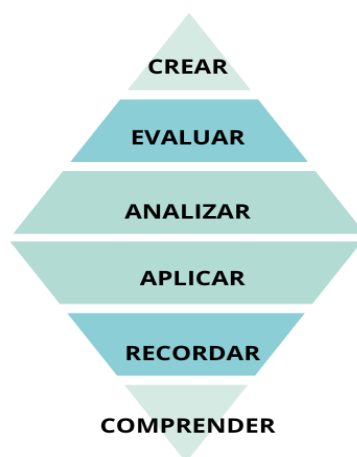


Figura 4. Propuesta de la taxonomía de Bloom por parte de la clase inversa

Para concretar todo lo anteriormente expuesto, se proponen unos ejemplos de los niveles A1-A2 del MCER para la lengua árabe como lengua extranjera:

— Aspectos gramaticales:

Comprender:	Identificar preposiciones comunes en frases conocidas.
Recordar:	Relacionar preposiciones con su uso en frases simples.
Aplicar:	Conjugar verbos en presente y pasado en frases cotidianas. Usar correctamente el femenino y el masculino.
Analizar:	Comparar frases nominales y verbales. Identificar errores en la concordancia.
Evaluar:	Corregir frases gramaticales de compañeros. Justificar el uso de una estructura verbal.
Crear:	Inventar frases con nuevas estructuras gramaticales como la <i>iḍāfa</i> o el uso del dual.

— Aspectos léxicos:

Comprender:	Hacer listas de vocabulario por tema. Jugar a la cadena de palabras ²² . Juegos tipo <i>memory</i> ²³ con imágenes y palabras.
Recordar:	Relacionar palabras con imágenes o definiciones sencillas. Clasificar palabras en categorías. Rellenar frases con palabras de un banco de vocabulario.
Aplicar:	Escribir frases cortas con vocabulario nuevo. Hacer descripciones usando listas de palabras. Usar tarjetas de rol con situaciones reales.
Analizar:	Distinguir palabras confusas. Detectar palabras mal usadas en frases. Clasificar sinónimos y antónimos o identificar la palabra que no encaja.
Evaluar:	Justificar por qué una palabra es adecuada o no en una frase. Valorar si un uso léxico es apropiado. Corregir textos de compañeros centrando en vocabulario.
Crear:	Escribir una historia o diálogo con palabras nuevas. Diseñar una guía de vocabulario útil. Crear crucigramas, sopas de letras o juegos.

— Comprensión y expresión escritas:

Comprender:	Repetir saludos, números, días. Responder a preguntas cerradas.
Recordar:	Escuchar descripciones y seleccionar la imagen correspondiente. Repetir frases con variaciones.

22. Cada estudiante recuerda las palabras dichas por sus compañeros y añade una palabra del mismo campo semántico.

23. Se trata de un juego en que se colocan cartas boca abajo y los jugadores deben encontrar las parejas relacionadas, recordando su posición.

Aplicar:	Participar en <i>role plays</i> ²⁴ . Completar diálogos con expresiones aprendidas.
Analizar:	Comparar dos audios y señalar diferencias. Escuchar un texto y construir un esquema lógico.
Evaluar:	Valorar si una respuesta oral es adecuada al contexto. Corregir errores en pronunciación.
Crear:	Crear un diálogo nuevo y grabarlo. Preparar una entrevista con un compañero.

— Comprensión y expresión escritas:

Comprender:	Copiar palabras y frases sencillas. Completar frases con vocabulario dado.
Recordar:	Relacionar frases con imágenes. Reescribir frases cambiando una palabra.
Aplicar:	Escribir frases sobre uno mismo (nombre, edad, gustos). Redactar un pequeño texto con estructuras conocidas.
Analizar:	Comparar dos textos breves y señalar diferencias. Identificar errores léxicos o gramaticales en textos simples.
Evaluar:	Revisar un texto propio o de un compañero y justificar cambios. Valorar si una frase es coherente con el tema.
Crear:	Escribir un cuento corto, una postal o un diálogo inventado. Crear un folleto con frases propias sobre un tema trabajado.

24. Actividad en la que los estudiantes representan una situación real usando el idioma que están aprendiendo.

4. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Según Hattie²⁵ y Palau y Santiago²⁶, los elementos clave para un aprendizaje significativo son la interacción entre el alumno y el profesor, así como entre iguales; la existencia de una evaluación inicial y una autoevaluación; y el acceso a recursos variados y múltiples maneras de evidenciar lo aprendido.

En lo que respecta al acceso a recursos variados, la tecnología puede desarrollar un papel crucial. El alumnado tiene, gracias a ella, acceso al aprendizaje ubicuo. Este se define como el aprendizaje que no está limitado por el tiempo ni el espacio: el estudiante puede aprender donde esté y cuando lo necesite, a través de entornos digitales adaptativos. Este tipo de aprendizaje permite la personalización del aprendizaje, esto es, la atención a la diversidad.

La tecnología permite que los alumnos puedan adoptar un rol más activo en el proceso de su aprendizaje y, por tanto, desarrollan un mayor pensamiento crítico al asumir un papel activo²⁷. La motivación y la autonomía, tan esenciales para el aprendizaje, también pueden verse influidas por el uso de la tecnología²⁸.

La relación entre el aprendizaje de lenguas y la tecnología es profunda, pero debe siempre estar guiada por un criterio pedagógico y evidencia científica, ya que es más importante el “para qué” que el “cómo”.²⁹

Hasta hace unos años, la característica de la lengua árabe siendo una *RTL Language*, lengua de derecha a izquierda, dificultaba técnicamente el desarrollo de nuevos materiales pedagógicos. Hace ya algunos años que estas trabas ya no son tan considerables y se han resuelto en su mayoría. No obstante, muchas plataformas o aplicaciones no funcionan tan bien como para otros idiomas, como por ejemplo el inglés o el español. La tecnología educativa se encuentra en constante evolución, pero no se trata solo de dotar las aulas con dispositivos de proyección conectados a la red. Se trata de seguir con el impulso que se tomó en las aulas tras la pandemia del COVID-19 para integrar otras metodologías e involucrar al alumnado (Palau y Santiago).³⁰

Como señalan El Khaymy³¹ y Fernández Fonfría y Gago Gómez³², la integración de estos recursos favorece no solo la motivación y autonomía del alumnado, sino también la consolidación progresiva de habilidades receptivas y productivas,

25. Hattie. *The Applicability of Visible*, pp. 82-85.

26. Palau y Santiago. “Las metodologías activas”, pp. 7-12.

27. Linur y Mubarak. “Students' Perceptions”, p. 9.

28. Mohan. ““Flipped Classroom”, p. 1.

29. Trujillo, Salvadores Merino y Gabarrón Pérez. “Tecnología para la enseñanza”, pp. 27-28.

30. Palau y Santiago. “Las metodologías activas”, p. 46.

31. El Khaimy. “La enseñanza de léxico árabe”, p. 7.

32. Fernández y Gago. “La enseñanza del árabe”, pp. 229-231.

especialmente cuando el tiempo presencial se dedica a actividades comunicativas, cooperativas o de aplicación contextualizada del conocimiento.

5. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LA CLASE INVERSA

En el marco del enfoque de clase inversa, las tecnologías digitales se convierten en un eje metodológico esencial, al facilitar el acceso autónomo y flexible a los contenidos antes del trabajo en el aula. Entre las herramientas más utilizadas destacan:

— Vídeos educativos y tutoriales en línea: permiten introducir nuevos contenidos de forma visual, clara y repetible, favoreciendo un aprendizaje autorregulado. Esta modalidad ha sido destacada como especialmente efectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras por autores como Bergmann, Sams y Gudenrath³³ y Santiago y Bergman³⁴.

— Plataformas interactivas y autocorrectivas: herramientas como Edpuzzle, LearningApps, Wordwall, H5P o Google Forms con retroalimentación automática permiten diseñar actividades que combinan input, práctica y evaluación formativa, adaptadas al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

— Foros y espacios de discusión digital: integrados en entornos como Moodle, Padlet, Google Classroom o Canvas, fomentan la interacción asincrónica entre estudiantes y docentes, el planteamiento de dudas, la reflexión y el intercambio de recursos o tareas colaborativas.

La integración de la tecnología en el marco del enfoque de clase inversa ofrece un abanico de posibilidades didácticas que potencian tanto la personalización del aprendizaje como la participación activa del alumnado en su propio proceso formativo. Esta combinación metodológica permite intervenir en distintas fases del aprendizaje, desde la exposición inicial de contenidos hasta la evaluación y el seguimiento del progreso individual.

En primer lugar, la tecnología facilita la creación y difusión de contenidos por parte del profesorado. La grabación de vídeos explicativos sobre aspectos gramaticales, léxicos o fonéticos, la elaboración de podcasts, infografías interactivas o documentos colaborativos permiten presentar los contenidos de forma visual y multimodal, favoreciendo así la comprensión y la retención. Estos recursos pueden ser accedidos por el alumnado en cualquier momento y lugar, lo cual refuerza el carácter ubicuo del aprendizaje.

En cuanto a la práctica autónoma fuera del aula, las plataformas digitales ofrecen múltiples herramientas que permiten al alumnado reforzar su aprendizaje

33. Bergmann, Sams y Gudenrath. *Flipped Learning*, pp. 20-40.

34. Santiago y Bergmann. *Aprender al revés*, pp. 71-88.

de manera personalizada. Entre ellas se incluyen ejercicios interactivos de repaso, cuestionarios autocorregibles con retroalimentación inmediata, aplicaciones centradas en la mejora de la pronunciación y simuladores de diálogos que permiten practicar situaciones comunicativas reales.

El uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) resulta esencial para el seguimiento del progreso del alumnado, al permitir centralizar los recursos didácticos, organizar las tareas y realizar un monitoreo continuo del rendimiento. Estos entornos también facilitan la creación de portafolios digitales, que documentan la evolución del estudiante y promueven la reflexión sobre el propio aprendizaje.

En el ámbito de la evaluación y retroalimentación, la tecnología permite registrar producciones orales para su posterior análisis, corregir textos escritos con anotaciones específicas y ofrecer una retroalimentación más individualizada, rica y formativa. Asimismo, durante las sesiones sincrónicas en clase, es posible implementar actividades como juegos de rol virtuales, dinámicas colaborativas o ejercicios de evaluación en tiempo real que permiten detectar dificultades y adaptar la enseñanza al momento.

Además, se fomenta la creación de contenidos por parte del alumnado, lo cual favorece el aprendizaje activo y la apropiación del conocimiento. Esta producción puede materializarse en forma de vídeos, presentaciones, relatos interactivos o blogs personales de aprendizaje, que no solo estimulan la creatividad, sino que también desarrollan competencias digitales y comunicativas.

La gamificación representa otra vía eficaz de integración tecnológica, mediante el uso de plataformas interactivas, *escape rooms* virtuales o experiencias tipo *Breakout EDU*, que transforman el aula en un espacio lúdico y retador, reforzando la motivación y el compromiso.

Por último, la tecnología puede servir de apoyo en la comprensión oral y escrita, gracias a herramientas como lectores automáticos de texto, subtítulos automáticos o diccionarios visuales y traductores contextuales, que ofrecen soporte inmediato a los estudiantes y promueven la comprensión léxica en situaciones reales. Todo esto ayuda mucho a fomentar la autonomía, a través de plataformas de aprendizaje autodirigido y aplicaciones para el intercambio lingüístico, que ofrecen más oportunidades de práctica fuera del aula.

6. LA CLASE INVERSA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA

El estudio de Zainuddin, Isman y Amiruddin³⁵ constituye una de las pocas revisiones sistemáticas centradas en la aplicación del enfoque de clase inversa (*flip-*

35. Zainuddin, Isman y Amiruddin. "Flipped Classroom".

ped classroom) en la enseñanza de la lengua árabe. Mediante una búsqueda en diferentes bases de datos, los autores identificaron un total de 139 publicaciones, de las cuales solo siete cumplían con los criterios metodológicos para su inclusión final.

Los resultados de esta revisión evidencian una tendencia creciente hacia la adopción de este enfoque, especialmente en los últimos años. Entre los principales beneficios identificados, destacan la mejora del compromiso del alumnado, el aumento de la participación activa en el aula, la mejora de las competencias gramaticales y léxicas, así como un impacto positivo en la expresión oral y escrita. Además, se constata que el modelo *flipped* promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo, optimizando el uso del tiempo en clase para actividades prácticas y significativas.

Otro estudio realizado en la Universidad de Jordania hace unos años³⁶ analiza los efectos de la aplicación de este modelo en la enseñanza del árabe como lengua extranjera. Mediante un diseño cuasiexperimental, se evaluaron los resultados de 120 estudiantes de niveles iniciales y medios, divididos en grupos control (método tradicional) y experimental (modelo *flipped*), a lo largo de cinco semestres académicos.

Los resultados mostraron mejoras significativas en el rendimiento del grupo experimental tras la implementación de la estrategia de clase invertida, en comparación con el grupo control. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que este enfoque potencia la comprensión y adquisición del árabe como segunda lengua.

7. USO DE LA CLASE INVERSA EN LAS CLASES DE ÁRABE DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Entre febrero y marzo de 2024, se envió una encuesta sobre tecnología educativa y metodologías activas a 32 profesores de árabe pertenecientes a las escuelas oficiales de idiomas de los que se había podido obtener su correo electrónico³⁷. Se obtuvieron 21 respuestas, lo que supone un 65,63% del total. La mayoría del profesorado que contestó eran mujeres (78,3%) y la franja de edad mayoritaria se encontraba entre los 41 y 50 años (42,8%) y los 51-60 (38,1%), con solo un 19% entre los 31 y los 40 años. El profesorado pertenecía a 14 centros diferentes y, en cuanto a los años de docencia en lengua árabe, un 66,6% afirmaba tener más de 10 años de experiencia, frente a un 9,5% que tenía entre 1 y 2 años.

Preguntados por el uso de la tecnología educativa en sus clases, la inmensa mayoría la utilizaba siempre o frecuentemente, y entre ella, las más utilizadas son

36 Al-Assaf, Al-Wazzan y Al-Marayat. "The Effect of Using", pp. 83-89.

37. Agradezco la participación y la solidaridad demostrada por los participantes.

las plataformas de gestión del aprendizaje (Moodle, Google Classroom, Canvas, ...), las herramientas de creación de contenido digital (Genially, Canva, Audacity, ...), los diccionarios y traductores en línea, así como los sitios web educativos. Todos estos recursos tecnológicos utilizados en las clases eran recibidos por el alumnado con una alta aceptación.

En cuanto a la creación de recursos por parte del profesorado, un 66,6% lo hacía frecuentemente o siempre. El porcentaje se reduce drásticamente cuando fueron preguntados por la creación de recursos por parte de sus alumnos; la mayoría lo hacía raramente (66,6%) y el resto, raramente o nunca. Las causas que lo justifican son la falta de formación digital.

La pregunta sobre las metodologías activas tenía como objetivo conocer cuáles son las favoritas y las más extendidas. La respuesta del profesorado marcaba dos metodologías como mayoritarias: el aprendizaje cooperativo (76,2%) y la gamificación (71,3%). En lo que respecta a la metodología en la que se centraba este estudio, la clase inversa, el uso en las aulas de los encuestados baja hasta el 47,6%.

8. DOS ESTUDIOS DE CASO DE APLICACIÓN DE LA CLASE INVERSA EN LA EOI TARRAGONA

8.1. *Temas gramaticales*

Durante el segundo trimestre del curso académico 2017/18, se puso en marcha una experiencia de innovación docente en el marco de la enseñanza del árabe como lengua extranjera. Con el objetivo de facilitar el aprendizaje autónomo y reforzar los contenidos gramaticales correspondientes a los niveles A1 y A2 del MCER, se decidió crear un canal específico en la plataforma digital YouTube³⁸, concebido como repositorio de recursos audiovisuales. En él se alojarían videotutoriales elaborados de manera progresiva a lo largo del curso, destinados a complementar las sesiones presenciales mediante el uso de tecnología educativa.

Los vídeos fueron diseñados, grabados y editados por la propia profesora responsable del grupo, quien asumió tanto la planificación pedagógica como la producción técnica de los contenidos. Para ello, se utilizó una combinación de presentaciones de apoyo visual y grabación de pantalla (*screen capture*), lo que permitió ofrecer explicaciones claras, estructuradas y contextualizadas. La duración de los materiales oscilaba entre los ocho y los quince minutos, en coherencia con las recomendaciones sobre la atención sostenida del alumnado adulto y la necesidad de fragmentar los contenidos para facilitar su asimilación. Cada vídeo abor-

38. <https://www.youtube.com/@joana-arabe>.

daba un tema gramatical específico, seleccionado en función de los objetivos curriculares y de las dificultades más comunes detectadas en el aula.

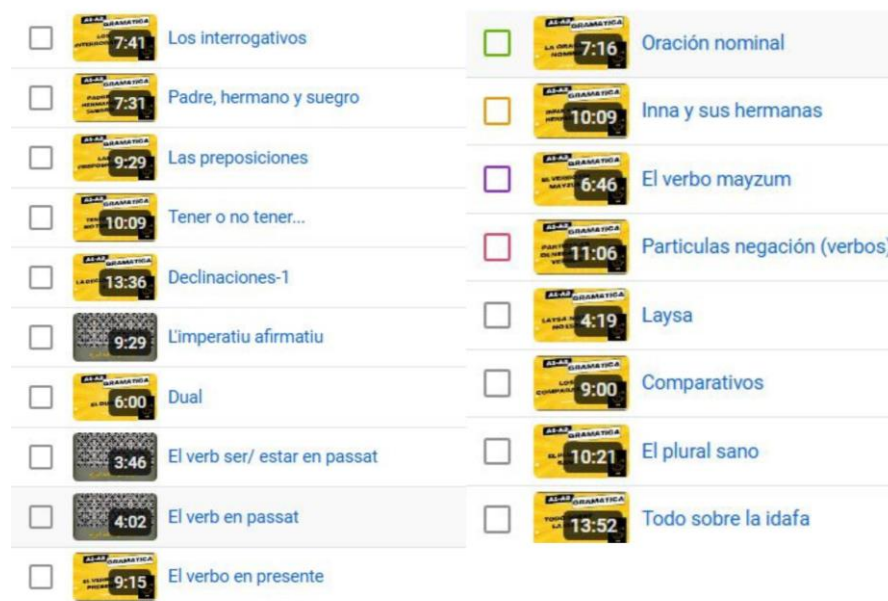


Figura 5. Captura de pantalla de los videotutoriales utilizados del canal de YouTube “Min al-alif ila-l-ya”.

Antes de implementar plenamente esta estrategia, se llevó a cabo una introducción explícita del modelo de clase inversa (*flipped classroom*), explicando al alumnado tanto su funcionamiento como los beneficios esperados. Se hizo especial hincapié en la importancia del visionado previo de los vídeos como condición necesaria para el óptimo desarrollo de las actividades presenciales. De este modo, el aula se concebía como un espacio para la práctica, la resolución de dudas y la interacción significativa, mientras que la exposición de contenidos se trasladaba al entorno virtual como actividad individual. Esta reorganización del tiempo pedagógico exigía del alumnado un compromiso con el trabajo autónomo fuera del aula.

Para garantizar el acceso, se pidió a los estudiantes del grupo de nivel A2, un total de 16 personas matriculadas, que se suscribieran al canal, dado que no existía ninguna otra vía alternativa para consultar los vídeos. Esta suscripción permitía además realizar un seguimiento del alcance de los materiales y conocer el im-

pacto real de la propuesta metodológica. La temática abordada en los vídeos cubría aspectos fundamentales de la morfosintaxis árabe, tales como el uso del pronombre personal, el sistema verbal, la negación, las estructuras nominales, entre otros contenidos que, por su complejidad, requieren un trabajo continuado y visual.

Con el objetivo de valorar la recepción y el uso efectivo de los materiales por parte del alumnado, en abril de 2018 se diseñó y administró una encuesta anónima. Esta fue respondida por 13 de los 16 estudiantes del grupo (81,25 % de participación), y permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos sobre el grado de implicación y las percepciones del alumnado respecto a los videotutoriales.

Los resultados confirmaron impresiones ya observadas en el día a día del aula: el seguimiento no fue uniforme. Un 16,6 % del alumnado indicó haber visualizado menos de la mitad de los vídeos disponibles; un 33,3 % afirmó haber visto aproximadamente la mitad; un 25 % declaró haber visto más de la mitad, y otro 25 % aseguró haber visionado la totalidad. Estos datos evidencian una falta de regularidad en el uso del recurso, lo cual plantea interrogantes sobre el grado de autonomía y compromiso fuera del aula.

Otro aspecto significativo recogido en la encuesta fue el relativo a la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, el 33,3 % del alumnado manifestó ver los vídeos en dos ocasiones para reforzar la comprensión, mientras que el 8,3 % lo hacía una sola vez. El grupo mayoritario (58,3 %) ajustaba el número de visionados en función del contenido, lo que sugería una toma de decisiones consciente basada en la percepción de dificultad o interés (autorregulación).

Respecto a los dispositivos empleados, los estudiantes accedían tanto desde ordenadores como desde teléfonos móviles, sin mostrar una preferencia clara. Sin embargo, un 83,3 % reconoció no disponer de un horario fijo para realizar esta tarea, lo que podría afectar a la regularidad del visionado y al desarrollo de hábitos de estudio estables.

Un dato relevante en términos afectivos fue que el 91,6 % del alumnado valoraba positivamente que los vídeos estuvieran grabados por su propia profesora, argumentando que ello les transmitía familiaridad, coherencia con las explicaciones del aula y mayor confianza. Solo un 8,4 % declaró que este aspecto le resultaba indiferente, sin que se recogieran valoraciones negativas al respecto.

Asimismo, el 75 % del alumnado afirmó que tomaba notas durante el visionado de los vídeos, lo que revelaba una actitud activa ante el material didáctico y una intención de procesar y organizar la información.

Entre los comentarios abiertos más destacados figuraban observaciones como la posibilidad de seguir el propio ritmo de aprendizaje, la utilidad del vídeo como

preparación previa a la clase presencial y el valor del mismo como soporte para la asimilación de contenidos gramaticales.

En general, esta experiencia proporcionó información importante sobre cómo se recibieron, utilizaron y percibieron los recursos audiovisuales en una propuesta de enseñanza que usa tecnología para mejorar el aprendizaje independiente y ayudar a entender estructuras complejas del idioma árabe.

8.2. *Aprendizaje de la lectoescritura*

En el curso académico 2024/25 se matricularon un total de 15 estudiantes en el nivel A1 de lengua árabe, repartidos en dos grupos. La diversidad del alumnado era elevada, tanto por la motivación en el estudio del árabe como por su relación con la tecnología educativa. Todos disponían, sin embargo, de un dispositivo móvil (*smartphone*), como mínimo.

Desde el inicio, el diseño metodológico del curso estuvo orientado a integrar prácticas propias del enfoque de clase inversa con el fin de fomentar la autonomía del alumnado y optimizar el tiempo en el aula para actividades de mayor interacción y valor pedagógico. La primera unidad del curso se dedicó a una introducción sociolingüística a la lengua árabe, que permitió contextualizar su variedad, situación geográfica, historia y principales características del árabe como lengua semítica. Esta presentación inicial tuvo como objetivo situar al alumnado en el entorno cultural y lingüístico de referencia, favoreciendo así una aproximación más comprensiva al aprendizaje de la lengua.

A continuación, se inició una introducción a los aspectos fonéticos del árabe, con énfasis en el sistema consonántico, que representa una dificultad inicial considerable para los hablantes no familiarizados con las lenguas semíticas. Esta fase introductoria, de aproximadamente cinco horas de duración distribuidas en dos sesiones, sirvió de base para pasar a la etapa de alfabetización.

Una vez completado este bloque inicial, se propuso al alumnado una tarea individual fuera del aula: acceder al visionado de una serie de vídeos tutoriales centrados en la escritura y pronunciación de las primeras cuatro letras del alfabeto árabe: ا, ب, ت, ث.

Los vídeos habían sido elaborados previamente por la profesora del curso y combinaban la explicación visual de la grafía con ejemplos en contexto y ejercicios de reconocimiento. Cabe mencionar que no se siguió el orden del alfabeto, sino que se usó un orden ascendente en la dificultad del trazo de la letra. En cada sesión, la profesora abría el acceso a los materiales según ese orden.

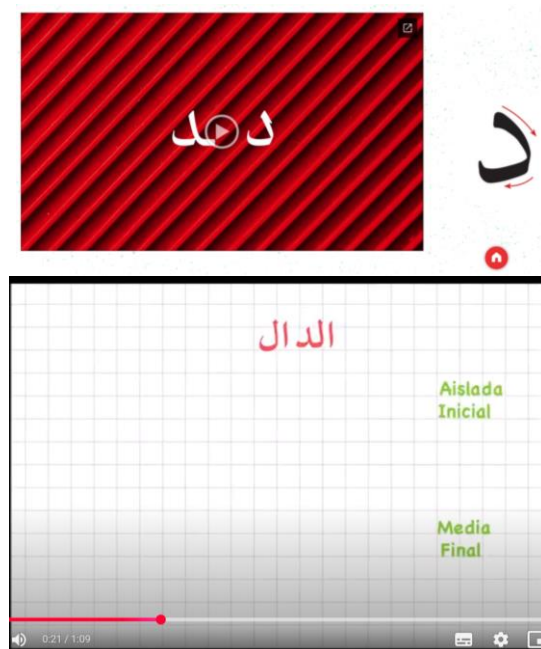


Figura 6. Captura de pantalla del video de escritura de la letra “d”

Además de los vídeos, se proporcionó al alumnado material complementario para la práctica autónoma, que incluía fichas imprimibles, ejercicios interactivos y actividades de repaso adaptadas al nivel inicial en la plataforma Wordwall.



(1)	درّاجة	(2)	مدرسة	(3)	أستاذة	(4)	فندق
(5)	صديقة	(6)	سعيد	(7)	راديو	(8)	دفتر
(9)	بدون	(10)	دجاجة	(11)	ولد	(12)	بلد

[illegible]

Figura 7. Captura de pantalla de los ejercicios de reconocimiento y práctica de escritura.

زيت ليمون كتاب ضباب بيت يد راديو هاتف شمس خمسة وردة ستورة صباح فيل

عشرة مفتاح أنا ذرة حاسوب ظهر قهوة ثلاثة عسالة نافذة طاولة جزيرة تفاح دراجة

Figura 8. Captura de pantalla de los ejercicios de reconocimiento y práctica de escritura.

A su regreso al aula, los estudiantes ya habían realizado parte del trabajo de aprendizaje y familiarización con las letras indicadas. Esto permitió dedicar el tiempo presencial a resolver dudas, reforzar el contenido mediante ejercicios de discriminación fonética, realizar actividades prácticas de asociación de letras y formación de palabras básicas, así como integrar progresivamente prácticas orales contextualizadas centradas en la presentación personal.

Este enfoque híbrido permitió una mayor eficiencia en el uso del tiempo de clase y un contacto más significativo con la lengua desde el principio. Este procedimiento se mantuvo de forma sistemática durante un período aproximado de un mes, tiempo en el cual se abordaron la totalidad de las letras del alfabeto árabe.

Una vez completado el proceso de alfabetización (mediados de noviembre de 2024), la profesora distribuyó un cuestionario anónimo con el objetivo de recoger la opinión del alumnado sobre la metodología utilizada. El cuestionario fue respondido por 11 de los 15 estudiantes matriculados (73,3 %) y permitió obtener una visión general sobre la aceptación y percepción del enfoque didáctico.

Los perfiles de los estudiantes que participaron en la encuesta eran diversos en cuanto a edad: un 9,1 % tenía entre 14 y 18 años; el grupo mayoritario, con un 63,6 %, tenía entre 26 y 50 años; y el 27,3 % restante tenía entre 51 y 65 años. Esta variedad etaria añadió valor a la evaluación, ya que reflejaba la opinión de aprendientes con diferentes trayectorias y hábitos de estudio, así como su relación con la tecnología educativa.

Los resultados fueron ampliamente positivos. A continuación, se resumen las valoraciones medias (en una escala del 1 al 5) de las afirmaciones planteadas en el cuestionario:

- Me ha gustado aprender las letras mediante vídeos: 4,82.
- He mirado todos los vídeos que la profesora ha mandado: 4,64.
- Me ha gustado poder mirar los vídeos a mi ritmo: 5,00.
- La duración de los vídeos ha sido correcta: 4,64.
- La calidad de los vídeos ha sido correcta: 4,73.
- Me ha gustado que los vídeos sean de mi profesora: 5,00.
- Me ha gustado tener más tiempo en clase para resolver dudas y hacer otras actividades: 5,00.
- Esta manera de aprender mediante vídeos me ha parecido fácil de realizar: 4,91.
- Después de ver los vídeos y al estar en clase, me he sentido igual de preparado@ que el resto de mis compañer@s: 4,55.
- Estoy satisfech@ con la metodología de la profesora para enseñar a leer y escribir en árabe: 4,82.

También se recogió información sobre la frecuencia de visionado de los vídeos. Un 18,2 % de los encuestados afirmó haberlos visto una sola vez, el 36,4 % indicó que los había visionado dos veces, un 18,2 % los visualizó tres veces y el 27,3 % más de tres veces. Esto pone de manifiesto un uso flexible y adaptado a las necesidades personales, lo que representa una señal de autorregulación en el aprendizaje, además de la consideración de la diversidad.

Respecto al medio empleado para la visualización, la mayoría eligió el ordenador, aunque en varias situaciones también se mencionó el uso del móvil.

En las respuestas abiertas, varios comentarios destacaron la flexibilidad que ofrecía el método, la accesibilidad de los materiales y la ventaja de poder pausar, retroceder o repetir partes del vídeo según la necesidad. Como sugerencia de mejora, algunos alumnos propusieron adaptar mejor la interfaz de los vídeos al entorno iOS, para facilitar su visualización en dispositivos Apple.

La valoración media de satisfacción general con la experiencia fue de 4,84 sobre 5, lo que permite afirmar que la aceptación del enfoque por parte del alumnado fue muy alta.

Desde la perspectiva docente, también se observaron resultados muy positivos. La profesora pudo constatar una mayor eficacia en el uso del tiempo en clase, así como una reducción de un 15% en el número de horas necesarias para completar el proceso de alfabetización, sin que ello afectara negativamente al nivel de aprendizaje del alumnado. De igual manera, se constató que los alumnos no sentían ansiedad ante el aprendizaje de otro alfabeto ni por el ritmo seguido.

En resumen, esta experiencia muestra que la metodología inversa puede ser muy efectiva para enseñar a leer y escribir en árabe, especialmente en los primeros niveles. También sugiere que, si se utilizan bien los recursos audiovisuales, se puede mejorar tanto el aprendizaje independiente como la enseñanza en el aula.

8.3. Conclusiones de ambas propuestas

Los resultados obtenidos a partir de la implementación del modelo de clase inversa en cursos de lengua árabe de nivel inicial permiten extraer una serie de conclusiones relevantes, tanto desde la perspectiva pedagógica como desde la experiencia del alumnado.

Las experiencias estudiadas, enfocadas en la alfabetización (nivel A1) y en el refuerzo de gramática (niveles A1-A2), muestran que usar recursos audiovisuales de manera planificada para el estudio independiente fuera del aula ayuda a reorganizar el tiempo de enseñanza y mejora el aprendizaje significativo.

Entre los beneficios más destacables se encuentra la optimización del tiempo en el aula, orientado prioritariamente a actividades de mayor valor pedagógico: resolución de dudas, prácticas de producción oral, ejercicios de discriminación

fonética y tareas colaborativas. Esta reorganización permite un mayor grado de implicación activa por parte del alumnado, lo que se traduce en una mejora de la motivación, de la comprensión de los contenidos y del ritmo de aprendizaje, especialmente en el caso de la alfabetización, donde se constató una reducción del tiempo necesario para alcanzar los objetivos previstos.

La valoración general de los estudiantes ha sido altamente positiva. Las encuestas administradas indican niveles muy elevados de satisfacción con la metodología empleada, valorándose especialmente la posibilidad de acceder a los contenidos a su propio ritmo, la claridad y calidad de los vídeos, y el hecho de que estos fueran elaborados por la misma docente que impartía las clases presenciales. Asimismo, se constata una actitud favorable hacia la utilización de recursos digitales, con un uso flexible de los mismos y un nivel significativo de autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado.

No obstante, también se identifican aspectos susceptibles de mejora, como la falta de regularidad en el visionado de los vídeos por parte de algunos estudiantes y la necesidad de adaptar la interfaz tecnológica a todos los dispositivos de uso habitual. Estas cuestiones apuntan a la conveniencia de acompañar la implementación de metodologías activas con estrategias de seguimiento, formación digital y orientación para el alumnado.

Desde la perspectiva docente, la experiencia también resulta positiva. La aplicación del enfoque inverso permitió una mayor eficiencia en la gestión del tiempo de aula y una mejora cualitativa en la interacción con el grupo, contribuyendo a crear un entorno de aprendizaje más dinámico, participativo, relajado y centrado en las necesidades reales del estudiantado.

En resumen, los datos revisados muestran que el modelo de clase inversa, usado de manera adaptada y con una buena planificación, es una herramienta efectiva para enseñar árabe como lengua extranjera. Su incorporación en las etapas iniciales del aprendizaje no solo favorece la autonomía desde el minuto cero y el compromiso del alumnado, sino que también permite responder de forma más ajustada a la diversidad de ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje presentes en el aula.

La experiencia desarrollada en el curso 2024/25 (nivel A1) muestra avances significativos respecto a la primera implementación del enfoque de clase inversa realizada en 2017/18 (nivel A2). Uno de los aspectos más destacados es la mayor regularidad en el visionado de los contenidos audiovisuales por parte del alumnado. Mientras que en la experiencia inicial una proporción considerable del estudiantado no completó el visionado de todos los vídeos, en el caso más reciente se observa un incremento en la constancia y en el compromiso, con una mayoría que

accedió a los materiales más de una vez. Este dato refleja una apropiación más eficaz de la metodología por parte del alumnado.

Asimismo, se aprecia un notable aumento en el nivel de satisfacción general, con una puntuación media de 4,84 sobre 5 en las encuestas realizadas. Aunque en la experiencia de 2018 no se midió cuantitativamente este aspecto, los comentarios recopilados mostraban ya una valoración positiva. Es razonable pensar que esta mejora se relaciona con la progresiva familiarización de la docente con el enfoque y con la optimización del diseño instruccional.

En términos de resultados de aprendizaje, la profesora destaca una mayor consolidación y eficiencia en el proceso de alfabetización en la experiencia más reciente. El alumnado logró completar esta etapa en menos tiempo que en otras cohortes, lo que sugiere que el enfoque *flipped*, al facilitar el trabajo previo y el ritmo individualizado, puede contribuir a una gestión más eficaz del tiempo didáctico.

Cabe señalar que en ambos casos se recogieron comentarios positivos reiterados sobre la posibilidad de adaptar el ritmo de aprendizaje, detener o repetir los vídeos y llegar a clase con mayor preparación. Este aspecto parece consolidarse como una ventaja transversal del modelo inverso, independientemente del nivel o del grupo.

No obstante, también surgieron nuevas áreas de mejora técnica. En el caso A1, algunos estudiantes reportaron dificultades relacionadas con la interfaz de visualización de los vídeos en dispositivos iOS, una incidencia que no fue mencionada en la experiencia anterior. Este tipo de observaciones pone de relieve la necesidad de seguir adaptando los materiales a una creciente diversidad de plataformas tecnológicas y dispositivos móviles.

9. BENEFICIOS DEL ENFOQUE INVERSO EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE

Hace una década, Aguilar *et al.*³⁹ describían la situación de la didáctica y la metodología de la lengua árabe de la siguiente manera:

Los enfoques metodológicos, prácticos y teóricos sobre la Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera (EALE) han experimentado una importante evolución a escala internacional desde hace dos décadas. Esta evolución ha sido posible gracias al trabajo de un notable elenco de especialistas, entre los que destacan los profesores árabes que desarrollan su actividad docente en Estados Unidos y Europa⁴⁰. Una corriente de aire renovador parece llamada a borrar de la escena didáctica —o quizá solo a arrinconar— cualquier rastro del omnipresente método

39. Aguilar, Manzano, *et al.* (coords.). *Arabele 2012*, p. 9.

40. Ryding. “Future Research Directions”, pp.401-410.

gramática-traducción, tras haber sido la metodología por excelencia en la enseñanza del árabe hasta muy entrado el siglo XX. Su empuje no obstante sigue vivo, aunque en proceso de adaptación a las nuevas necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

Diez años más tarde, la situación ha cambiado, pero siguen existiendo reducidos tradicionales en que la tecnología educativa y las metodologías activas no han conseguido penetrar. A esta situación, hay que añadir la complejidad de la lengua (en primer lugar, por su diglosia)⁴¹ y las reticencias, tanto por parte de algún profesorado como de algún alumnado, a salir de su “zona de confort”⁴². El futuro y la supervivencia de los estudios obligan inexorablemente a que los docentes de lengua árabe se actualicen metodológicamente⁴³.

Tras haber mencionado a lo largo de este artículo algunos trabajos académicos sobre la clase inversa en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, insuficientes todavía en el caso del árabe como lengua extranjera, se puede llegar a ciertas conclusiones.

La implementación del enfoque de clase inversa en el aula permite recentrar el proceso educativo en el propio alumnado, quien asume un rol activo y protagonista en su aprendizaje. Esta reorganización metodológica favorece, además, una mejora sustancial en la calidad de las interacciones tanto entre el profesorado y el estudiantado como entre los propios compañeros y compañeras, lo que contribuye a una mayor cohesión grupal y a un clima de aprendizaje más colaborativo.

El modelo *flipped* facilita el acceso a los contenidos fuera del aula, lo que impulsa el desarrollo del aprendizaje ubicuo y, con ello, refuerza competencias clave como la autonomía y la autorregulación. Este acceso anticipado al material permite, asimismo, una atención más eficaz a la diversidad del alumnado, ya que cada estudiante puede abordar la preparación de los contenidos a su propio ritmo y según sus necesidades particulares. Por tanto, la clase inversa favorece la atención a la diversidad.

En el espacio presencial, el tiempo didáctico se revaloriza al orientarse hacia tareas de mayor complejidad cognitiva, como aplicar, analizar o crear, en lugar de centrarse únicamente en la transmisión de información. Esto redundará en una mejora de la calidad del aprendizaje, en la diversificación de las dinámicas de aula y en un aumento del interés y disfrute del alumnado por el proceso formativo.

Finalmente, el enfoque permite al profesorado realizar un seguimiento más personalizado y continuo del progreso individual, detectando con mayor precisión

41. Stevens. “Is Spanish really so easy?”, pp. 35-40.

42. Diouri. “Blending the Old and New Ways of Teaching Tools”, p. 9.

43. Aguilar. “Enseñanza del árabe en España”, p. 84.

las dificultades y adaptando las intervenciones pedagógicas a las necesidades específicas de cada estudiante.

10. *RETOS Y CONSIDERACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CLASE INVERSA*

Tanto en los estudios de Doyle⁴⁴, Mazur⁴⁵ y Palau y Santiago⁴⁶ como por el fruto de la experiencia en el aula, hay varios factores identificados que dificultan la aplicación efectiva del enfoque de clase inversa. En primer lugar, se observa una resistencia inicial significativa por parte del alumnado y del profesorado ante el cambio metodológico que este modelo implica, especialmente en contextos donde predominan enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos. Esta resistencia suele estar asociada a la falta de familiaridad con el modelo, así como a una percepción de inseguridad ante nuevas formas de participación activa y autónoma en el proceso de aprendizaje.

Además, existe una inercia de las prácticas tradicionales donde el docente habla y el alumnado es evaluado a través de su aprendizaje memorístico. Cambiar esta inercia requiere no solo voluntad individual, sino también un marco institucional que apoye la innovación.

Por otro lado, se identifica una alta demanda de tiempo y esfuerzo adicional por parte del profesorado, especialmente en las fases iniciales de implementación. La creación de materiales didácticos digitales (vídeos, recursos interactivos, cuestionarios, etc.), su adaptación a diferentes tipos de estudiantes y la gestión de plataformas en línea son tareas que muchas veces no son reconocidas ni compensadas, lo que puede desanimar al profesorado en su uso regular.

11. *CONCLUSIÓN*

Este artículo ha analizado la aplicación del enfoque de clase inversa en la enseñanza del árabe como lengua extranjera desde una doble perspectiva: teórica y práctica. A través de la revisión de la literatura especializada y del análisis de experiencias concretas desarrolladas en aulas de las escuelas oficiales de idiomas, se ha demostrado que la clase inversa representa una alternativa metodológica viable, eficaz y pertinente para afrontar algunos de los principales retos en la didáctica del árabe, especialmente en contextos donde conviven niveles heterogéneos, recursos limitados y necesidad de promover una mayor implicación del alumnado.

44. Doyle. *Helping Students Learn*. p. 181.

45. Mazur. "Farewell, Lecture?", pp. 50-51.

46. Palau y Santiago. "Las metodologías activas", p. 110.

La experiencia ha evidenciado que el enfoque *flipped* facilita la reorganización del tiempo pedagógico, permitiendo desplazar la instrucción directa fuera del aula mediante el uso de vídeos breves, materiales interactivos o recursos digitales, y dedicando el espacio presencial al acompañamiento activo del aprendizaje, la práctica colaborativa, la resolución de dudas y la reflexión metalingüística. Esta inversión metodológica no solo optimiza el rendimiento del tiempo en clase, sino que también promueve el aprendizaje significativo, potencia la autorregulación y favorece la participación y la motivación de los estudiantes, tal como confirman las respuestas recogidas en los cuestionarios.

Entre los beneficios observados destaca el fortalecimiento de la autonomía del alumnado, su mayor disposición a interactuar con los contenidos de forma anticipada y la posibilidad de acceder a materiales ajustados a sus ritmos y estilos de aprendizaje. El alumnado reconoce el valor de la estructura anticipada, la claridad en las consignas y el *feedback* inmediato, así como el impacto positivo que este modelo ha tenido en su comprensión de estructuras complejas, en la ampliación de su vocabulario y en la seguridad a la hora de enfrentarse a tareas productivas, especialmente en la escritura.

No obstante, también se han identificado desafíos relevantes. El más notable es la necesidad de una formación docente específica, tanto en el diseño de materiales audiovisuales como en la planificación de tareas de aula que respondan a los principios del modelo *flipped*. Asimismo, las limitaciones tecnológicas y las desigualdades en el acceso a dispositivos o conectividad pueden dificultar su aplicación, especialmente si no se garantiza una infraestructura básica. A ello se suma la resistencia inicial por parte de algunos estudiantes y docentes, la cual puede mitigarse progresivamente mediante estrategias de acompañamiento, sensibilización y apoyo institucional.

El modelo *flipped* no debe ser interpretado como una solución universal, sino como una herramienta flexible y adaptativa que debe contextualizarse según las necesidades del grupo, los objetivos curriculares y los recursos disponibles. Su éxito depende en gran medida de la planificación rigurosa, la selección adecuada de materiales y la reflexión constante sobre su impacto real en el aprendizaje.

Sobre las implicaciones educativas, se sugiere que se avance en una mejor organización del uso de esta metodología en los cursos de lengua árabe. Esto incluye crear bancos de recursos que se puedan reutilizar, fomentar el trabajo en equipo entre los docentes y establecer espacios dentro de la institución para compartir experiencias. Resulta especialmente prometedor su uso en la enseñanza de destrezas productivas (como la escritura y la expresión oral), así como en la introducción de contenidos gramaticales complejos, que pueden beneficiarse de un tratamiento visual y secuencial previo al trabajo en aula.

Finalmente, es importante seguir investigando en esta área, usando estudios a largo plazo y métodos combinados que evalúen no solo cómo ve el alumnado la situación, sino también el efecto claro de este enfoque en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas. Investigar cómo esta metodología se puede combinar con otras prácticas activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la narrativa visual o la gamificación, podría mejorar la propuesta y ayudar a una renovación educativa sostenible en la enseñanza del árabe como lengua extranjera.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Victoria. “Enseñanza del árabe en España”. *Afkar ideas: Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa*, 31 (2011), pp. 82-84.
- AGUILAR, Victoria, MANZANO, Miguel Ángel, PÉREZ CAÑADA, Luis Miguel y SANTILLÁN, Paula (coords.). *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Teaching and Learning the Arabic Language*. Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2014. DOI:<https://doi.org/10.6018/editum.2716>
- AL-ASSAF, Nadia Mustafa, AL-WAZZAN, Khetam Mohammad y AL-MARAYAT, Sanaa Hssni Hasni. “The Effect of Using the Strategy of Flipped Class on Teaching Arabic as a Second Language”. *Theory and Practice in Language Studies*, 12, 4 (2022), pp. 684-690. DOI:<https://doi.org/10.17507/tpls.1204.08>
- ANDERSON, Lorin W. y KRATHWOHL, David R. (editores). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron y GUDENRATH, April. *Flipped Learning for English Instruction*. Eugene & Arlington: International Society for Technology in Education, 2015.
- CARBAUGH, Eric y DOUBET, Kristina. *The Differentiated Flipped Classroom: A Practical Guide to Digital Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2015.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción del Instituto Cervantes. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consultado el 10/01/2025].
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ediciones

- Anaya, S.A., 2021. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf [consultado el 10/01/2025].
- DIOURI, M. (2009). "Blending the Old and New Ways of Teaching Tools: Revolutionizing Traditional Arabic Language Learning & Teaching". En AGUILAR, Victoria, PÉREZ CAÑADA, Luís Miguel y SANTILLÁN, Paula. (eds.). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Arabele 2009*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 2010. DOI: <https://doi.org/10.6018/editum.1501>
- DOYLE, Terry. *Helping Students Learn in a Learner-Centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education*. Sterling, VA: Stylus Publishing, 2008.
- ELKHAFIFI, Hussein. "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 89 (2) (2005), pp. 206-220. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- EL KHAYMY, Asmaa. "La enseñanza de léxico árabe a estudiantes españoles: dificultades y propuestas didácticas". *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 2 (2022), pp. 1-14. <https://eaapublishing.org/journals/index.php/humanrev/article/view/991> [consultado el 14/03/2025].
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, Lidia y GAGO GÓMEZ, Laura. "La enseñanza del árabe como lengua extranjera (ARABELE) y las TIC: propuestas didácticas". En Carmen Vanesa ÁLVAREZ ROSA, Gemma Belén GARRIDO VÍLCHEZ, Rosa Ana MARTÍN VEGAS y Marta SESEÑA GÓMEZ (eds.) *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2024, pp. 219-232. DOI:<https://doi.org/10.14201/0AQ0362>
- GARCÍA SANZ, Ana. "La motivación en el aprendizaje de árabe como lengua extranjera de los estudiantes universitarios españoles". En *Actas de los Simposios de la Sociedad Española de Estudios Árabes III*. Almería: Sociedad Española de Estudios Árabes 2019, pp. 1-41. https://www.academia.edu/44524977/La_motivaci%C3%B3n_en_el_aprendizaje_de_%C3%A1rabe_como_lengua_extranjera_de_los_estudiantes_universitarios_espa%C3%B1oles [consultado el 14/03/2025].
- HATTIE, John. "The Applicability of Visible Learning to Higher Education". *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 1 (2015), pp.79-91. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- JWAIFELL, Mustafa, ABU-OMAR, Reema y AL-TARAWNEH, Mohammad. "The Readiness of Arabic Language Teachers for Integrating Flipped Class-

- room: Case of Ma'an". *International Journal of Instruction*, 11, 4, (2018), pp. 855-868. DOI:<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11454a>
- LINUR, Rahmat, & MUBARAK, Mahfuz Rizqi. "Students' Perceptions on Using the Flipped Classroom Method to Support Their Self-Regulated Learning in Arabic Speaking Skills: Exploratory Study". *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, 10, 1 (2022), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.23971/altarib.v10i1.3812>
- LUBIS, Chadijah Qubro, HUDA, Miftahul y MUNJIAH, Ma'rifatul. "The Implementation of Digital Media ClassDojo with the Flipped Classroom Model in Arabic Language Teaching". *Al-Zahra: Journal for Islamic and Arabic Studies*, 21, 2 (2024), pp. 87-102. <https://journal.uinjkt.ac.id/index.php/zahra/article/view/42385> [consultado el 18/03/2025].
- MARTÍNEZ QUINTANA, Jesús. "Tendencias de la investigación educativa en lenguas extranjeras". *Revista Varela*, 21, 58 (2021), pp. 37-44. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/104> [consultado el 24/03/2025].
- MAZUR, Eric. "Farewell, Lecture?" *Science*, 323, 5910 (2009), pp. 50-51. https://mazur.harvard.edu/files/mazur/files/rep_635.pdf [consultado el 10/04/2025].
- MOHAN, Denise. "Flipped Classroom, Flipped Teaching and Flipped Learning in the Foreign/Second Language Post-Secondary Classroom." *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 11 (2018), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i11.4016>
- PALAU, Ramon y SANTIAGO, Raúl. "Las metodologías activas enriquecidas con tecnología". *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, 1 (2021), pp. 5-16. DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.1.3269>
- RYDING, Karin. "Future Research Directions in Arabic as a Foreign Language". En: WAHBA, Kassem, ENGLAND, Liz, TAHA, Zeinab A. (eds.). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II*. Nueva York: Routledge (2018), pp. 401-440.
- SAMAH, Rosni, ISMAIL, Muhd Zulkifli, MOHAMAD, Norhayuza, MUDA, Zurina, ISHAK, Norhidayah Mohd y MUSTAFA, Mazlina Che. "Effective Methods in Learning Arabic Language as a Foreign Language". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7, 3 (2016), pp. 349-354. DOI:<https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n3p349>
- SANTIAGO, Raúl y BERGMANN, Jonathan. *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Barcelona: Paidós Educación, 2018.

STEVENS, Paul B. "Is Spanish really so easy? Is Arabic really so hard?: Perceived difficulty in learning Arabic as a second language". En: IBRAHIM, Z., ALLAM, J., WAHBA, K. M., TAHA, Z. A., and ENGLAND, L. (eds.). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. Nueva York: Routledge (2006), pp. 35-63.

TOURÓN, Javier y SANTIAGO, Raúl. "El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela". *Revista de Educación*, 368 (2015), pp. 196-231. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288

TRUJILLO SÁEZ, Fernando, SALVADORES MERINO, Carlos y GABARRÓN PÉREZ, Ángel. "Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: Revisión de la literatura". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22, 1, (2019), pp. 153-169. DOI:<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>

ZAINUDDIN, Nurkhamimi, ISMAN, Aytakin y AMIRUDDIN, Ahmad Zaki. "Flipped Classroom in Arabic Language Teaching: A Systematic Review". *Al-Azkiyaa - International Journal of Language and Education*, 1(1), (2022), pp. 82-91. DOI:<https://doi.org/10.33102/alazkiyaa.v1i1.11>

PÁGINAS WEB

The Flipped Classroom. <https://www.theflippedclassroom.es/>

Plataforma digital YouTube <https://www.youtube.com/@joana-arabe>

Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenextran.html>