

ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ”  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА ПО РОМАНИСТИКА И ГЕРМАНИСТИКА

**ПРЕСЕНТАЦИОН ОРТЕГА ОРТЕГА**

*„Дидактически модел „обърната класна стая“ и  
прилагането му в часовете по испански като чужд език”*

**Автореферат**

НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА  
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР”

Област на висше образование: 2. Хуманитарни науки;  
Професионално направление: 2.1. Филология;  
докторска програма: Романски езици (Съвременен испански език – лексикология)

Научен ръководител:

ПРОФ. ДФН ИВАН ВЪЛЧЕВ КЪНЧЕВ

**Пловдив, 2018**



## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>УВОД</b>	<b>9</b>
<b>ГЛАВА I Теоретична постановка</b>	<b>14</b>
1. Flipped Learning	14
1.1. Увод	14
1.2. Какво са Flipped Classroom и Flipped Learning?	16
1.3. История и предистория	18
1.4. Проява на FC (The Flipped Class Manifest)	20
1.5. От Flipped Classroom до Flipped Learning: Четирите бази и единайсетте индикатори на модела Flipped Learning	21
1.6. Литература върху Flipped Learning	23
1.7. Flipped Learning в България	28
2. Дигитална компетентност	28
2.1. Новият индивид: хиперсвързаният индивид	29
2.2. Конективизъм. Една теория за ученето	29
2.3. Социален конструктивизъм и Зона за близко развитие	30
2.4. Лични пространства за обучение (на английски Personal Learning Environment)	33
3. Когнитивна граматика	38
3.1. Увод	38
3.2. Какво представлява когнитивната граматика?	40
3.3. Важно ли е да се преподава граматика?	41
3.4. Каква граматика да се преподава?	42
<b>ГЛАВА II. РАБОТНА СРЕДА</b>	<b>44</b>
1. Обучителен център	44
2. Учебен план	47

3. Обучаващи се	47
<b>ГЛАВА III. ПОДХОД И РАЗВИТИЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО</b>	<b>49</b>
1. Аргументация	49
2. Въпроси, свързани с изследването	57
3. Цели	58
4. Методологична рамка	59
4.1. Процес на проучване-действие	60
4.2. Фази на изследването	62
4.3. Показатели	71
4.4. Техники и инструменти	71
4.5. Дидактически методи	82
4.6. Анализ на видео 3 “El subjuntivo: significado”	88
<b>ГЛАВА IV. АНАЛИЗИРАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ</b>	<b>98</b>
1. Анализ на поведението на студентите	98
2. Анализ на мотивацията и интереса на студентите	101
2.1. Доклади за достъп до виртуалната аула	102
2.2. Въпроси от анкетата, проведена сред студентите при приключване на проведеното изследване	103
2.3. Дневникът на преподавателя / изследователя	104
2.4. Дневникът на публикациите и съобщенията в групата на курса във Фейсбук.	105
2.5. Снимки, показващи мотивацията и интереса на студентите.	107
3. Анализ на оказаното персонално внимание от страна на преподавателя към студентите	109
3.1. Въпроси от анкетата след приключване на проведеното изследване	109

3.2. Дневникът на преподавателя / изследователя	110
3.3. Снимки	112
3.4. Чатове чрез мобилните телефони	112
4. Анализ на взаимопомощта между равни	113
4.1. Въпроси от анкетата след приключване на проведеното изследване	114
4.2. Дневникът на преподавателя / изследователя	119
4.3. Снимки от обучителния процес	121
5. Анализ на използваните технологии, социалните мрежи и активните методи в аудиторията	122
5.1. Анализ на началното състояние	123
5.2. Въпроси от анкетата след приключване на проведеното изследване	126
6. Анализ на личната инициатива и самостоятелност на студентите	131
6.1. Въпроси от анкетата след приключване на проведеното изследване	133
6.2. Дневник на преподавателя / изследователя	133
7. Анализ на резултатите и оценките, получени от студентите	135
7.1. Въпроси от крайната анкета	135
7.2. Анализ на крайните резултати	136
8. Анализ на крайния проект “Test entre iguales”	138
8.1. Аргументацията на проекта	138
8.2. Дефиниция и организация на проекта	140
8.3. Резултати	145
8.4. Снимки	148
9. Анализ на дидактическите методи	151
9.1. Оценяване на дидактическите видеа	151
9.2. Материали, създадени от студентите	154

10. Анализ на модела Flipped Learning	160
<b>ГЛАВА V. ИЗВОДИ</b>	167
1. Изводи въз основа на зададените цели	168
1.1. Изводи, произтичащи от цел номер 1	168
1.2. Изводи, произтичащи от цел номер 2	169
1.3. Изводи, произтичащи от цел номер 3	170
1.4. Изводи, произтичащи от цел номер 4	172
1.5. Изводи, произтичащи от цел номер 5	173
1.6. Изводи, произтичащи от цел номер 6	174
2. Постижения и недостатъци	175
3. Бъдещи изследователски насоки	180
<b>БИБЛИОГРАФСКИ ИЗТОЧНИЦИ</b>	182

Настоящото изследване се вписва в категорията „проучване-обучаващ процес“ и се основава на въвеждането на модела, познат като *flipped learning* или *flipped classroom* (обърната класна стая), в часовете по практически испански език през академичната 2016-2017 година в ПУ „Паисий Хилендарски“.

Началото бе дадено в първите месеци на 2014 година, когато получих стипендия за изготвяне на докторска дисертация. Предвид това, че бях забелязала нарастващата липса на интерес сред студентите, реших да насоча своите усилия в използването на иновативни обучителни методи, които да повишат мотивацията на обучаващите се.

Тази дисертация, следователно, се явява резултат от търсенето на нови решения и алтернативи, които да доведат до промяна в така създалата се ситуация; да предизвикат истински обрат, който да повлияе на студентите и на нас като преподаватели в епоха, в която е наложително да се пристъпи към промяна в обучителната парадигма на университетската система в България.

Категорично споделяме мнението, че новата университетска система изисква както от преподавателите, така и от обучаващите се въвеждането на нови методологии за преподаване и учене. Поради тази причина решихме да се съсредоточим в практическия аспект на нашата преподавателска дейност.

Докато в университетската дидактическа схема по-голямата част от времето е отделена на присъствието в учебните зали и възприемането на лекционния материал от страна на студентите, като в края на часовете се посочват задачите, които те трябва да изпълнят вкъщи, в схемата на модела *flipped classroom* този процес е обърнат.

По този начин студентите имат достъп до теоретичните познания извън учебната зала (най-вече посредством обучителни

видео материали), а практическите задачи се изпълняват в университета с помощта на преподавателя. Затова този метод е наречен *обърната класна стая*.

Идеята, върху която се основава този метод, е да се даде възможност на обучаващите се да използват в най-голяма степен времето, отделено за часовете по испански език, като използват изцяло висшите когнитивни категории (анализ, синтез и оценка на познанието, съгласно когнитивната таксономия на американския социолог Бенджамин Блум<sup>1</sup>).

От друга страна, обучителният модел трябва да предостави на студентите възможности за развитие на способностите, които трябва да притежава конкурентноспособната личност на XXI век: комуникация, критично мислене и използване на информационните технологии. Точно поради тази причина, един от елементите, с които най-често се асоциира *flipped learning* е технологията.

Накратко, това изследване цели да анализира положителната промяна, до която може да доведе въвеждането на този нов модел на обучение, *flipped learning*, по отношение на следните аспекти:

- Повишаване на мотивацията и интереса към изучаването на испански език.
- Включването на студента в обучителния процес.
- Взаимодействието и взаимопомощта между равни.
- Управление на учебния ритъм.
- Повишаване на продуктивните езикови умения чрез практически упражнения.

---

<sup>1</sup> Таксономията на обучителните цели на Блум се основава на идеята, че всички умствени операции могат да се класифицират в шест нива с нарастваща сложност. Изпълнението във всяко едно от тях зависи от уменията на обучаващия се в съответното ниво или в предходните нива. (Източник: Уикипедия).



- Използване на информационни технологии, социални мрежи и web инструменти.
- Повишаване на креативността на обучаващите се.
- Нарастване на личното удовлетворение на всички участници в обучителния процес и др.

До започването на това изследване, промените, които изследователката извърши в преподавателската си дейност, се базираха на непрекъснатата проба-грешка, затова решихме, през призмата на науката, да посочим, да анализираме и да обсъдим всяка една наша преподавателска дейност, за да можем да разсъждаваме върху нея.

Това смятаме да направим посредством метода изследване-обучителен процес, който се възприема като намеса в учебната практика с цел подобряване на преподаването.

### **Структура на дисертационния труд**

Настоящата дисертация е разделена на пет основни глави, които включват:

#### **Теоретична рамка**

В нея предлагаме теоретичната основа, на която се базира нашето изследване:

Методът *flipped learning*: история и предистория; утвърждаване; основите, върху които се базира; показателите за качество, които служат на преподавателите, които го използват; публикуваната до момента литература, въвеждането му в България и др.

Информационните технологии в образователната система и новите предизвикателства, пред които е изправен преподавателят: да

притежава дигитални умения. Технологичните изисквания, наложени от света, в който интернет, социалните мрежи и новият прототип на индивида – онлайн или свръхсвързан – задължават да се промени както средата, така и инструментите за достъп и придобиване на знания от страна на преподавателя през XXI век.

Виготски в “Pensamiento y lenguaje” (1995: 78) отбелязва следното:

*La mayoría de las investigaciones que tienen que ver con el aprendizaje escolar miden el nivel de desarrollo mental del niño haciéndole solucionar determinados problemas estandarizados. Se supone que el problema que puede resolver por sí solo indica el nivel de su desarrollo mental en ese momento. Pero de este modo sólo puede ser medida la parte del desarrollo del niño que se ha completado pero que está muy lejos de constituir su historia completa.*

От друга страна Реиг и Вилчез (2013: 50) допълват:

*[...] definida como la distancia entre lo que se sabe (aquello que somos capaces de hacer nosotros mismos) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que seríamos capaces de hacer con los demás), el aumento de su alcance es hoy, en época de redes sociales, excepcional. No es nueva, como anticipábamos, la importancia de la conversación con pares y/o expertos en la construcción del propio conocimiento. Lo que tal vez sí lo sea es el alcance,*

*más amplio y global que nunca, que la red que construimos de los mismos puede alcanzar.*

Адел и Кастанеда (2013) уточняват:

*PLE es una perspectiva pedagógica que implica necesariamente a la tecnología. PLE es un enfoque pedagógico con unas enormes implicaciones en los procesos de aprendizaje y con una base tecnológica evidente. Un concepto tecno-pedagógico que saca el mejor partido de las innegables posibilidades que le ofrecen las tecnologías y de las emergentes dinámicas sociales que tienen lugar en los nuevos escenarios definidos por esas tecnologías (Attwell, Castañeda y Buchem, en prensa), o lo que es lo mismo, una idea que nos ayuda a entender cómo aprendemos las personas usando eficientemente las tecnologías que tenemos a disposición.*

Накрая отделяме специално внимание на когнитивния подход в чуждоезиковото обучение. Базирайки се на нашата преподавателска дейност, смятаме, че този подход най-добре приляга на преподаването на испански език като чужд език и е този, от който сме черпили идеи при съставянето на дидактическите видео материали.

*El lenguaje no es sólo poder hablar, sino 'poder hablar y poder entender', pues su esencia se da en el diálogo. El lenguaje es el fundamento mismo de la intersubjetividad, puesto que, mediante el hablar, algo*

*se comunica, es decir, se convierte en común, de modo que la referencia de la palabra se vuelve objetiva.*

(Coseriu, 1973: 255)

Както заявява Реал Еспиноса:

*La enseñanza de estos aspectos ha estado tradicionalmente basada en el empleo de dos herramientas: primero, mediante listas de uso más o menos coherentes, bien aplicadas de manera explícita o bien mediante actividades de corte funcional fuertemente contextualizadas, y segundo, mediante criterios formalistas y estructurales, según los cuales, la presencia de un elemento en la cadena hablada predice la aparición del siguiente. Frente a estos procedimientos pedagógicos tradicionales existen vías alternativas, basadas en la lógica del lenguaje y en el propio significado de las formas gramaticales.*

(Real Espinoza, 2009:1)

*La gramática no es solo una parte inseparable de la lengua como instrumento de comunicación, es una parte inseparable del habla cotidiana hasta un punto que no siempre reconocemos.*

(Reyes-Llopis et all, 2012: 29)

Споменатите автори го онагледяват със следния пример:

*[...] Hablando de Federico García Lorca podemos decir tanto que fue un gran poeta como que era un gran poeta, sin que ello nos remita a diferencias en la escena objetiva a la que nos referimos. Desde la óptica de la lingüística cognitiva, las diferencias entre decir que 'fue' y que 'era' un gran poeta, o que me corté el pelo 'para' no tener con mi padre o 'por' no tener problemas con mi padre, son diferencias de imagen lingüística, no de escena objetiva: se trata del mismo hecho, solo que observado desde perspectivas diferentes.*

(Reyes-Llopis et al, 2012: 40)

### **Работна среда**

В тази глава контекстуализираме нашето изследване и анализираме работната среда, която включва обучаващия център, студентите и учебните програми.

Пловдивският университет „Паисий Хилендарски“ (<https://uni-plovdiv.bg>) е водеща културна, образователна и научна институция в Република България. Той е най-голямото висше училище в Южна България и второ по големина в страната след Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Основан е през 1961 година като Висш педагогически институт по природо-математически науки. Обявен е за Университет през 1972 година. Днес Пловдивският университет „Паисий Хилендарски“ напълно оправдава и защитава името си на Университет, обучавайки студенти в повече от 60 специалности по природни, хуманитарни, обществени и икономически науки.

Университетските сгради са разположени на няколко места в града: Ректорат (в центъра на града - ул. „Цар Асен" 24), Нова сграда (в южната част - бул. „България" 236), сграда на ул. „Костаки Пеев" (в близост до Ректората), сграда на Биологическия факултет (в Стария град, непосредствено до Античния театър). В градовете Смолян и Кърджали са разкрити филиали на Университета.

В ПУ "Паисий Хилендарски" работят над 900 преподаватели и служители, от които 550 висококвалифицирани щатни преподаватели - 30 професори, 160 доценти, 360 асистенти. Обучават се над 8000 редовни студенти и около 5000 задочни студенти в 9 факултета, отговарящи на всички изисквания на закона за висшето образование.

По време на провеждането на това изследване (второто полугодие на академичната 2016-2017 г.) групата 2ЛИТ (Лингвистика с информационни технологии) се състои от следните студенти (вж. Таблицата).

**Таблица: възраст, пол и произход на групата от студенти в това изследване**

Студенти	Възраст	Пол	Град
A1	21	Ж	Хасково
A2	21	Ж	Ихтиман
A3	21	М	Казанлък
A4	21	М	Пловдив
A5	21	Ж	Карлово
A6	21	Ж	Гоце Делчев
A7	21	Ж	Чепинци
A8	21	Ж	Балчик
A9	21	Ж	Търговище

A10	21	Ж	Нова Загора
A11	21	Ж	Генерал Тошево
A12	21	М	Първомай
A13	22	М	Кърджали
A14	21	М	Пловдив
A15	22	М	Лом

### Подход и провеждане на изследването

В трета глава разглеждаме мотивите, довели до това изследване, като обръщаме по-подробно внимание на всеки един от аспектите, които то включва:

- Мотиви за изследването.
- Цел и задачи на изследването.
- Методология.
- Етапи на изследването.
- Използвани техники и инструменти.

	Подобрение на отношението на студентите	Подобрение на мотивацията и интереса на студентите	Подобрение на индивидуалното внимание от преподавателя	Подобрение на самостоятелността на студентите	Подобрение на взаимомощта между студентите	Подобрение на дигиталната компетентност и креативност на студентите	Използвани видеа и дидактически методи	Подобрение на академичните постижения	Модел Flipped
Дневник на преподавателя /	•	•		•	•	•			

изследвателя									
Публикации във Facebook		•		•	•	•			•
Първоначален въпросник						•			
Окончателен въпросник	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Въпросник за оценка на дидактическите медии							•		
Снимки / видеоклипове	•	•	•	•	•	•			•
Студентски оценки								•	
Проекти, подготвени от студентите	•	•		•				•	
Отчети за платформата на Google Drive							•		•

- Изработване на дидактически видео материали и виртуална аула:





### Анализ и оценка на резултатите

Тази глава е посветена на анализа на получените резултати чрез използването на различни научноизследователски инструменти с цел да се даде отговор на следните въпроси:

- Анализ на поведението на обучаващите се.
- Анализ на мотивацията и интереса на обучаващите се.
- Анализ на оказаното персонално внимание от страна на преподавателя към студента.
- Анализ на взаимодействието и взаимопомощта между равни.
- Анализ на използваните информационни технологии, социални мрежи и активните методологии в учебната зала.
- Анализ на самостоятелността и проявената инициатива от страна на студента.
- Анализ на академичните резултати, постигнати от студента.
- Анализ на заключителния тест „Тест между равни“.
- Анализ на дидактичните методи.

- Анализ на модела *flipped learning*.

### **Заклучение и изводи**

В тази глава анализираме изводите, до които стигнахме през изследователския процес, като се базираме на формулираните в увода цели, за да установим до каква степен всяка една от тях е постигната.

В тази научна разработка се опитахме да бъдем кратки и максимално ясни, като използвахме терминологията и теорията само там, където тя беше необходима и/или задължителна, като се стремяхме да предоставим едно научно изследване с достъпен език и съдържание за всеки един, който прояви интерес към настоящата дисертация. Считаме, че изследванията в областта на чуждоезиковото обучение са необходими и полезни, тъй като те ни позволяват да разсъждаваме върху резултатите от нашата ежедневна практика; върху това как да променим и подобрим постиженията в рамките на нашата дейност и върху това как да подходим в определени случаи, за да я подобрим.

### **Модел за преподаване и изучаване на чужди езици *flipped learning (FL)***

Моделът на обучение, познат сред по-голямата част от преподавателските кръгове като *flipped classroom (FC)*, е феномен, който напоследък набира голяма популярност и предизвиква интереса на преподавателите по чуждоезиково обучение, както и на специалистите по методика, които изразяват своето компетентно мнение в специализираната литература.

При този модел обучаващият се получава инструкции за обучение вкъщи посредством видео и други мултимедийни интерактивни средства, а присъствените часове са запазени за

разрешаване на възникнали проблеми и даване на отговори на поставените задачи, за детайлно обсъждане на онова, което най-много е затруднило студентите или за работа по проекти. По този начин традиционните часове са „обърнати“ (*flipped*), като така се пести време за преподаване на материала. Това пестене се отразява положително на мотивацията и на самоподготовката на студентите. В часовете информацията вече не се възприема пасивно, а по активен начин студентът усвоява езика.

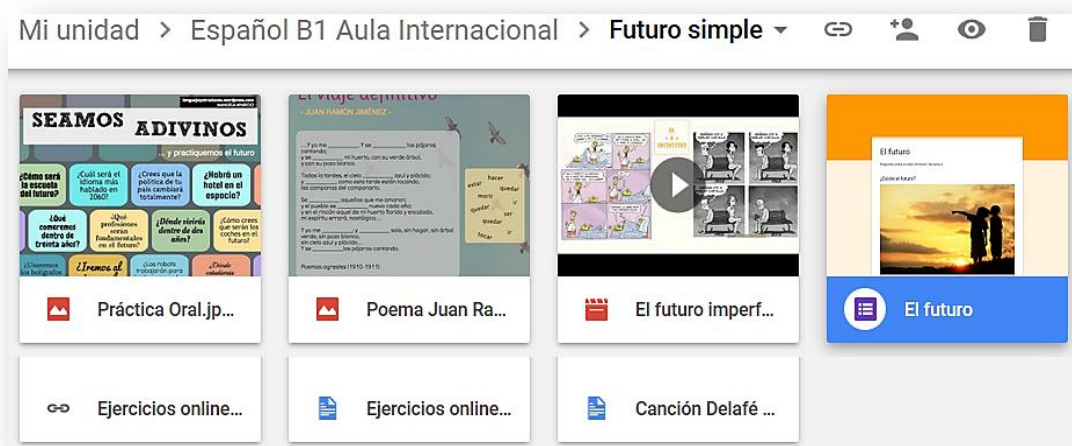
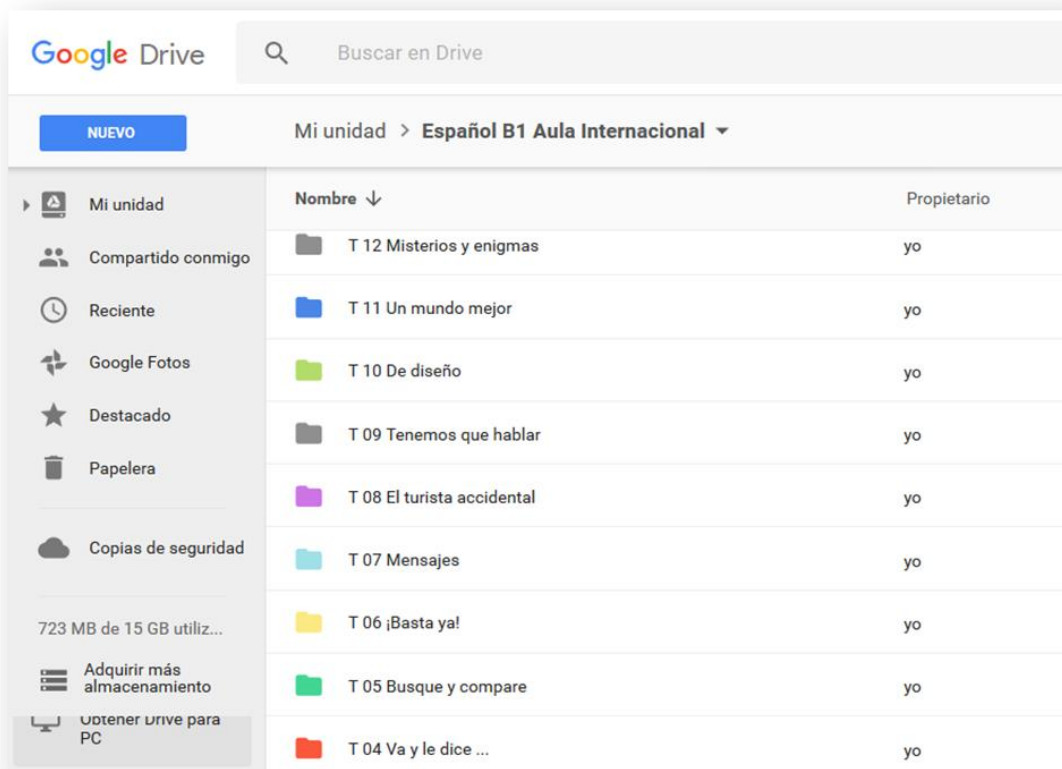
Времето, което се спестява, се използва за дидактически задачи чрез задължителна проява на активност от страна на обучаващите се. По индуктивен начин те възприемат материала. Това означава, че традиционните модели на обучение се преобръщат. Преподавателят не преподава в часовете чрез предоставяне на готова информация, а се превръща в гид, в „инструктор“, който помага на обучаващите се, като ги насърчава да учат самостоятелно.

Ролята на студента е да „работи“ вкъщи върху предварително подготвените от преподавателя мултимедийни материали (основно видеа) и, при необходимост, да търси други ресурси в интернет. В часовете студентът извършва „практическата“ част, чиято теория той сам е усвоил вкъщи.

Като част от нашето изследване, внедрихме серия от теми в часовете по практически испански език, съответстващи на ниво B1.

Използвахме например социалната мрежа *Facebook* за комуникация между студентите. FB е среда, която поради широкото си разпространение сред младите хора, е много подходяща за тази цел.

За споделяне на материалите със студентите, създадохме онлайн структура от папки по теми в приложението *Google Drive*, до което на студентите бе предоставен пряк достъп.



Всяка папка съдържа мултимедийните материали, които сме подготвили за „теоретичните инструкции“, които студентите трябва да следват вкъщи.

**Списък на направените видеоклипове за избраните  
дидактически единици, тяхната продължителност и дата на  
гледане**

Заглавие	Продължителност	Дата на гледане
1. EL Futuro Imperfecto	09:46	21.12.2016
2. El Condicional Simple	09:54	08.03.2017
3. El subjuntivo: significado	15:49	22.03.2017
4. EL subjuntivo: presente	PPT (08:00)	29.03.2017
5. El subjuntivo: usos 1	07:49	29.03.2017
6. El subjuntivo: usos 2	08:08	19.04.2017
7. Oraciones Relativas	09:42	10.05.2017
8. El subjuntivo: usos 3 (I)	10:17	10.05.2017
9. EL subjuntivo: imperfecto	09:26	17.05.2017
10.El subjuntivo: usos 3 (II)	10:17	24.05.2017

Как да разберем дали студентите са работили с видео материалите?

За да сме сигурни, че студентите са гледали видео материалите вкъщи, съставихме един кратък онлайн тест, който студентът трябва да попълни. На този тест не се поставят оценки и неговата цел е да предостави възможност на студента да провери минималните знания, които се изискват от него върху съответната тема, а също и аспектите, които са го затруднили. По този начин преподавателят получава информация за студентите, които са попълнили теста. За тази цел използвахме *Google Forms*.

Изработване на видео материали

За изработването на видео материалите следвахме следната организация.

Стараехме се продължителността на видео материалите да е между 15 и 20 минути. За създаване на видео материалите използвахме основно следните начини и приложения:

1. Запис с видео камера. Този е най-простият начин за действие. Записите се извършваха в учебните зали, като за целта се използваше мобилен телефон за запис и стойка.
2. Приложението “*Explain Everything*”: тази апликация, като част от набора от инструменти blackboard, позволява да се създават мултимедийни материали чрез запис на гласа на преподавателя.

#### Разработване на един *flipped* час

Часът по преподаване на испански език следваше следната схема със съответните задачи и времетраене:



Източник: [www.theflippedclassroom.es](http://www.theflippedclassroom.es)

### Основни задачи

За да дадем отговор на поставените въпроси формулирахме следните задачи:

- Анализ на отношението, мотивацията и интереса на студентите в часовете по практически испански език, ниво B1, и на обучението чрез модела FL за постигане на по-високи резултати в чуждоезиковото обучение.
- Да се проследи промяната в ролите на преподавателя и студента в рамките на новия модел, центриран в студента, както и помощта, получена от колегите му в процеса на обучение, както и персоналното внимание, оказано от страна на преподавателя по време на часовете, а също и промяната по отношение на

самостоятелността и проявата на лична инициатива от страна на студента.

- Да се посочат конкретните положителни резултати, постигнати от студентите чрез използването на модела FL в различните дялове от изучавания материал.
- Да се оценят използваните дидактически материали, дали те са подходящи, както и времето, през което те са били използвани, тяхната същност и самият модел FL за определяне на тяхната ефективност.
- Да се посочи степента на удовлетворение от страна на студентите след прилагането на модела FL и да се определят преимуществата и недостатъците му от гледна точка на студентите и преподавателя.

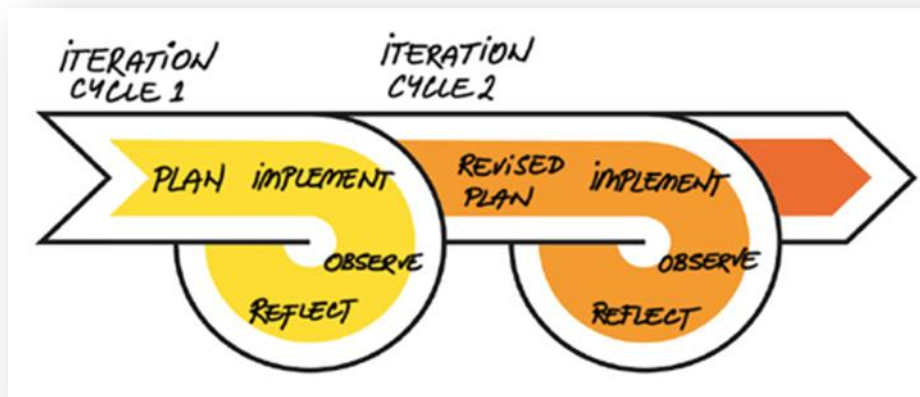
### **Използвана методология: методология изследване-действие**

Избрахме, поради това, че е много подходящ за проблематиката на нашето изследване, метода изследване-действие, който „предоставя на преподавателя основната активна и автономна роля, тъй като той подбира изследователските теми и упражнява контрол над проекта.“ (Latorre 2003: 30).

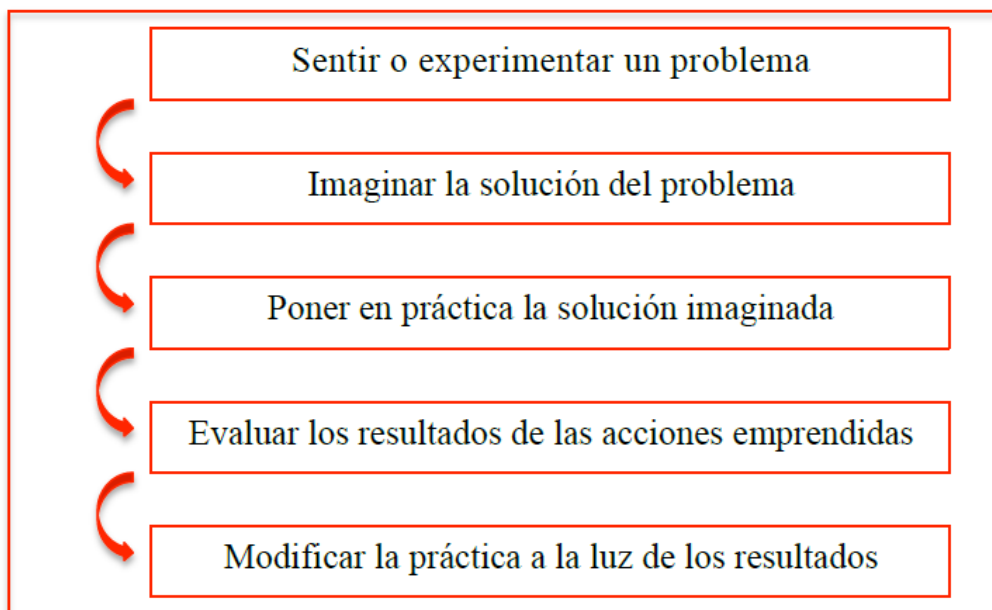
Рамката, която налага методът изследване-действие, предполага извършване на серия от действия, които преподавателите, като професионалисти в областта на преподаването, трябва да направят.

Това е процес, който се характеризира по своята цикличност, и който включва диалектическа спирала между действие и разсъждение, така че и двете страни да са включени и да се допълват взаимно в образователния процес. Процесът е гъвкав и интерактивен през всички фази и стъпки на този цикъл на преподаване и усвояване.





Източник: Action Research methodology – Based on: Hudson, Owen, & van Veen (2006)

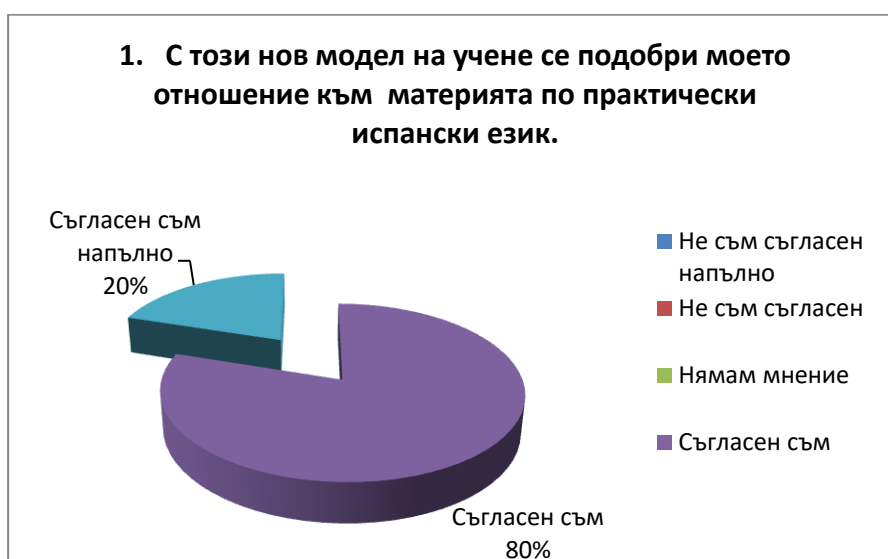


*Цикълът на проучване-действие според Whitehead (1989)*

Включихме също така в нашето изследване следните методи и техники:

- **Метод на наблюдението и наративни методи:** дневник на преподавателя/изследователя, аудио и видео записи, както и снимки.
- **Други техники:** анкети и онлайн тестове по време и след приключването на дидактическите задачи.

**Анализ на резултатите: най-важните статистики.** По-долу предлагаме някои от резултатите на попълнените от студентите анкети.



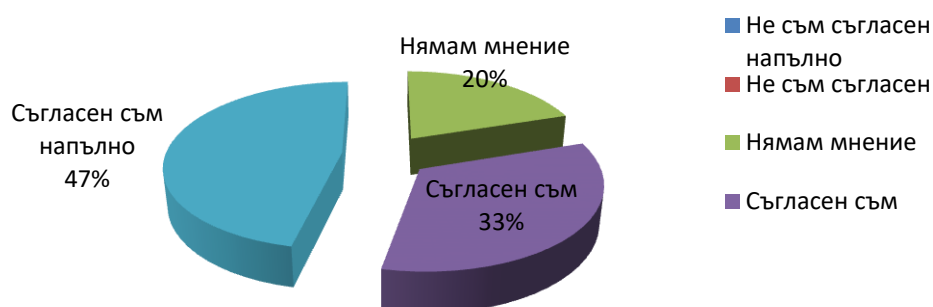
Следващата таблица съответства на общия брой гледания във виртуалната аула и канала Youtube:

**Общ брой гледания във виртуалната аула и Youtube:**

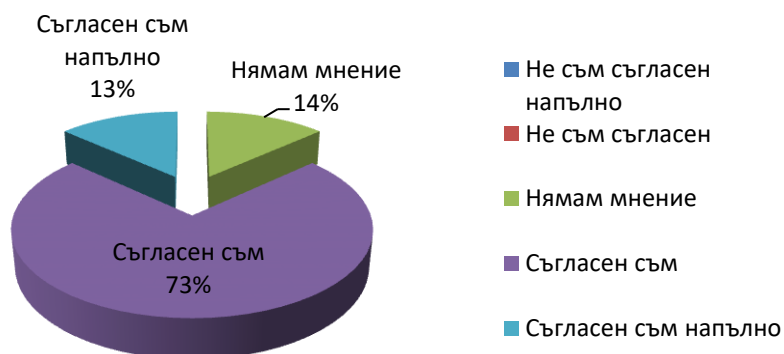
	Видео 1	Видео 2	Видео 3	Видео 4	Видео 5	Видео 6	Видео 7	Видео 8	Видео 9	TOTAL
Средно на студент		1,8	1,87	1,73	2,33	2,07	1,87	1,87	2	2

<b>Общо във виртуалната аула</b>	<b>3</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>35</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>236</b>
<b>Общо в YouTube</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>?</b>	<b>59</b>	<b>48</b>	<b>43</b>	<b>51</b>	<b>50</b>	<b>368</b>

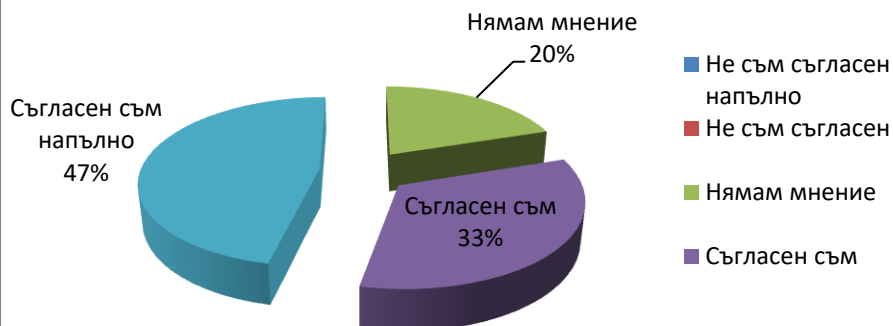
**10. По-мотивиран съм с модела Flipped Classroom, отколкото с традиционния модел.**



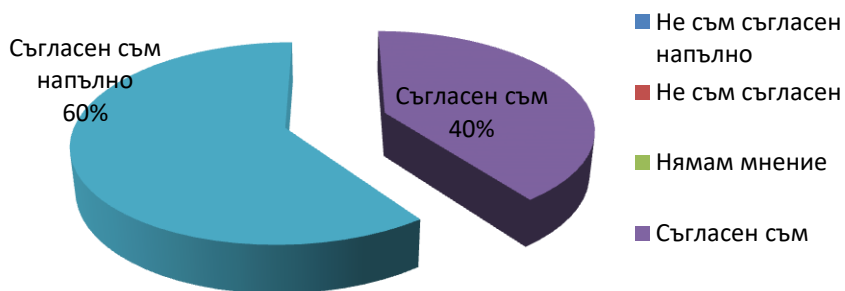
**16. След експериментирането на този модел съм по-заинтересован от материята по практически испански език.**



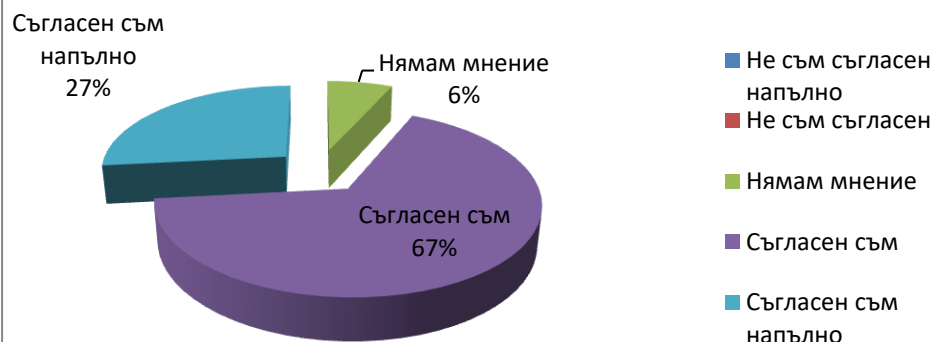
**8. Моите състуденти ми помагаха в часовете повече, отколкото при работата с традиционния модел.**



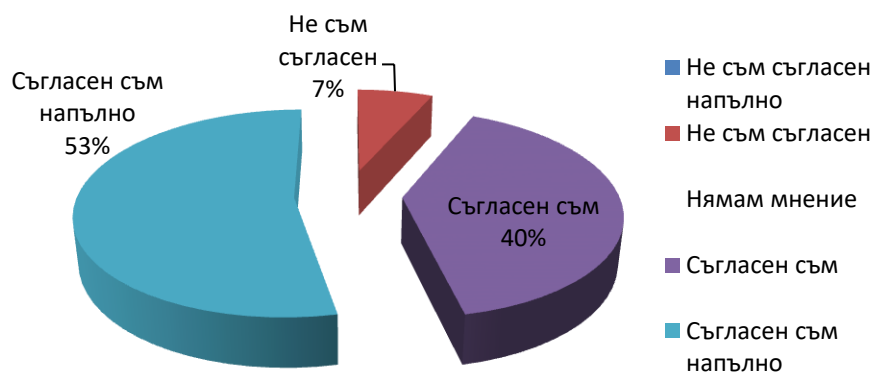
**24. Мисля, че използването на новите технологии (ИТ) помага и стимулира при заучаването на идиомите.**



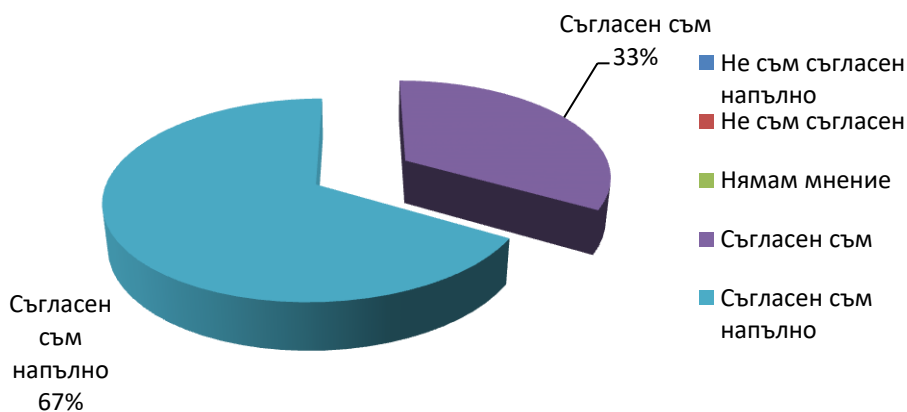
**25. Използването на мобилния телефон и на ИТ ми помогнаха да стана по-самостоятелен при изучаването на испански език.**



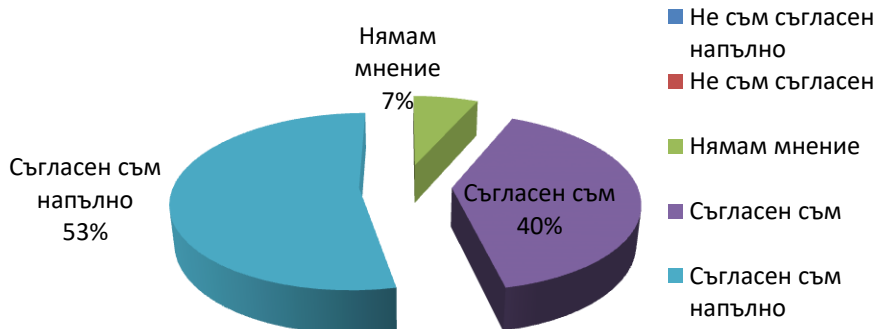
**26. Необходимо е да използваме повече ИТ в часовете по испански език.**



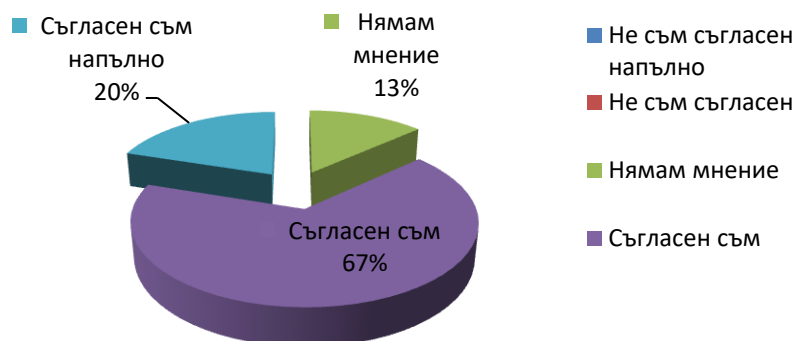
**28. Използването на Фейсбук спомага за създаването на „усещане“ за група.**



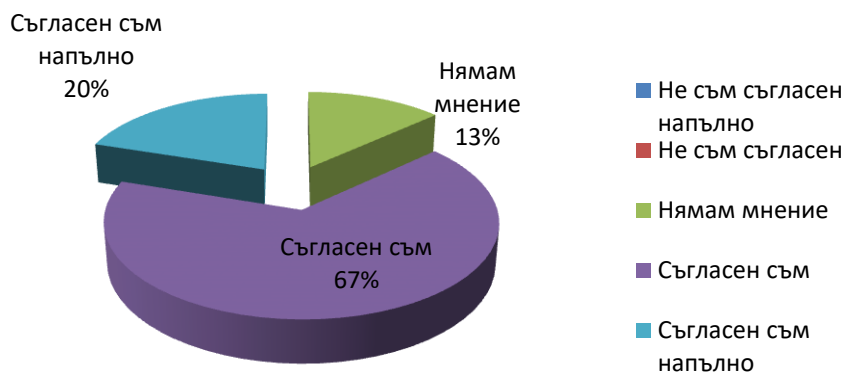
**30. Харесва ми, че имам онлайн достъп до всички необходими материали, отнасящи се до темите по практически испански.**



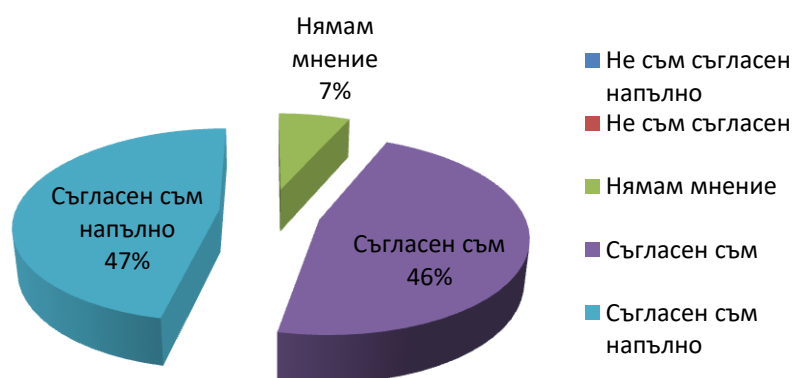
**13. С модела Flipped Classroom се научих да бъда по-самостоятелен в обучението си и да търся материали в интернет.**



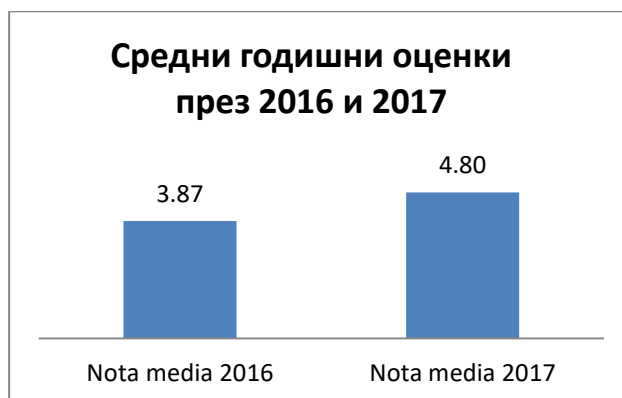
**14. Моделът Flipped Classroom подобри испанския ми език**



**31. Мисля, че да съм във връзка с преподавателя чрез Viber, Messenger и други, ми помогна да комуникирам и да практикувам испанския си.**



Следната графика представя отношението между годишните оценки през 2016 и 2017:



По-долу включваме някои мнения на студентите, записани на видео след приключване на всички теми:

#### **Студент 1 (минута 00:43):**

*Моето мнение за този метод на изпитване е много добро. На мен лично доста ми допадна. Мисля, че точно този метод и начин за изпитване помага на студентите да бъдат по-активни, като подготвят материали и подбират въпроси и задачи. Помага за комуникацията между студентите и ги сближава като колектив.*

*По време на този изпит ти едновременно даваш информация и попълваш това, което може би си пропуснал да научиш. За това, точно за това много ми харесва и не мисля, че има нещо трудно в това; защото и при нормален изпит се изисква от теб да си учил и да си подготвен. Но точно в този изпит всичко е супер.*

**Студент 2 (минута 01:54):**

*Мисля, че този начин на провеждане на изпита е много добър, защото така обхващаме абсолютно всички теми, които сме взели. Също така отиваш на изпит и все пак научаваш нови работи и също така можеш да провериш знанията само като си дошъл на изпита. [...] Така можеш да си видиш знанията на абсолютно всичко и да видиш в кое не си толкова добър [...]*

**Студент 4 (минута 04:34):**

*Ами относно въпросите, които ми задаваха, мисля този начин на изпитване е доста по-приятен, доста по-забавен. Много нови неща се научават. А..., малко е странно отначало, обаче пък може да обмените опит с колеги, които са били на твоето място и им е било трудно да разберат даден урок, и ти го преподават по техния начин. [...]*

**Студент 6 (минута 06:12):**

*[...]Мисля, че най-трудното е това, че се провежда прекалено дълго време и трябваше да пресметнем с това как да си разделим времето и как да го направим, за да може по-бързо да стане абсолютно всичко и да не се бавим толкова. Например вчера, защото наистина беше много дълго. Но ако трябва да съм честен, наистина много бързо мина времето в сравнение с каквото и да било друго. Това е.*

**Студент 8 (минута 08:30):**

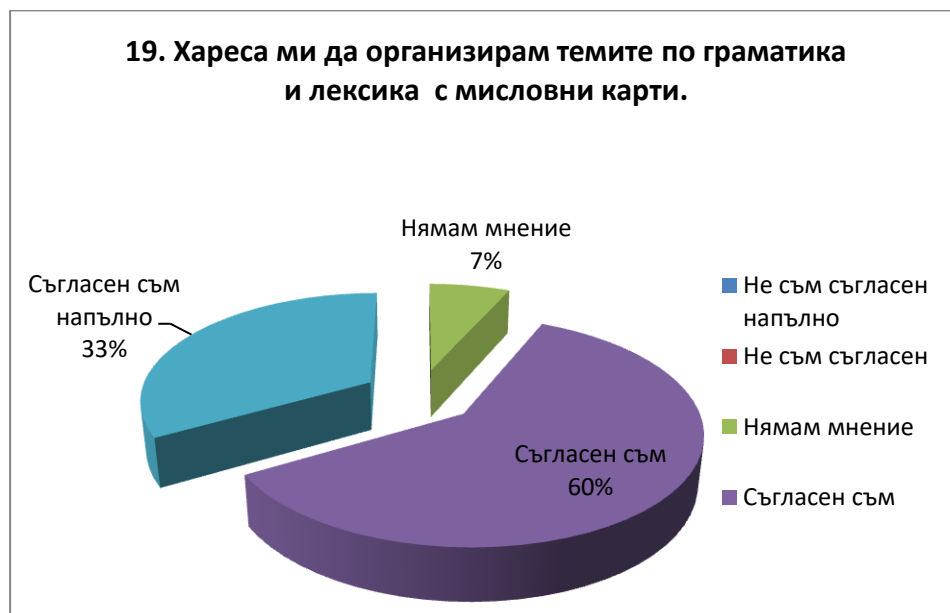


[...]Ами според мен този начин на..., ние взаимно си помагаме да научим по-добре самите материали, защото си ги обясняваме взаимно един на друг. [...]

**Студент 10 (минута 09:52):**

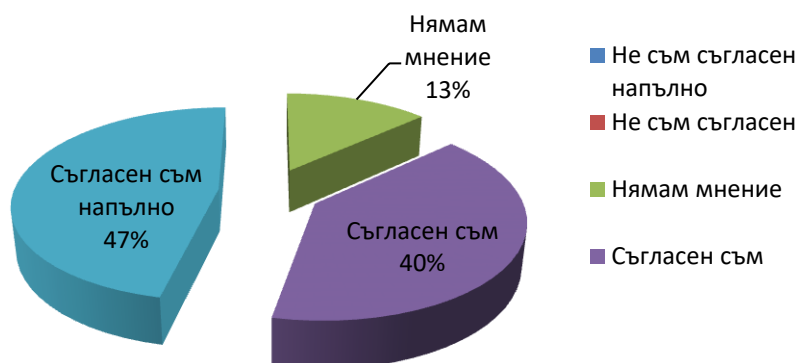
[...]Мислиш ли, че тази методология помага за по-добро учене?  
– Да, защото е по-лесно разбирането, когато ти го обяснява някой до теб.[...]

По отношение на използването на техниката „Мисловни карти“ за организацията на новия материал за граматика и лексика, можем да изтъкнем следното:

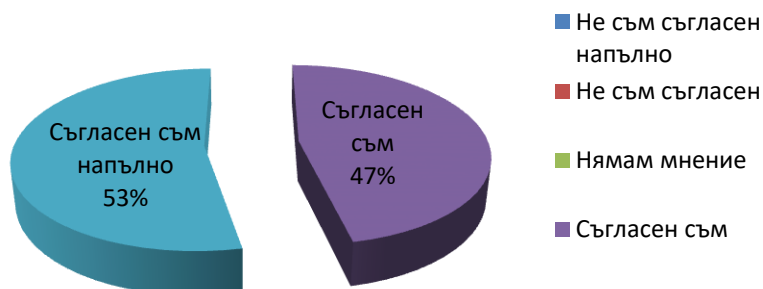


По отношение на мнението на студентите върху употребата и ефикасността на модела FL, включваме следните резултати:

**15. Моделът Flipped Classroom е по-ефективен от традиционния модел.**



**12. След този опит се наслаждавам повече в часовете по испански език.**



**Изводи въз основа на зададените цели**

**Изводи, произтичащи от цел номер 1:** Една от причините, поради които започнахме тази работа на проучване-действие, беше отношението на студентите към материала по испански език и към самостоятелното учене, както обяснихме в обосновката в първа глава. Тоест, мотивацията и интересът им бяха почти нулеви.

Така възникна първата цел на нашето проучване.

**Цел 1:** *Анализирането на отношението, мотивацията и интереса на студентите към учебния материал по практически испански В1 и към самообучението чрез използване на метода FL.*

Можем да твърдим, че отношението, мотивацията и интересът на студентите се подобриха значително след въвеждането на този модел. Самите студенти признаха това.

Тази промяна се усети във всеки един от часовете, които прекарахме с тях: тяхната работа се увеличи, предразсъдъците им изчезнаха, уважаваха и не пречеха на работата на състудентите си.

Първоначалната им липса на мотивация и вредните навици, които имаха, напълно изчезнаха и сега те са настроени да работят, да се трудят и като цяло да имат позитивно отношение към заниманията.

Тази промяна на отношение доведе и до други положителни промени в аудиторията и извън нея след въвеждането на модела FL:

- Мотивацията на студентите се повиши.
- Студентите се отнасят по-отговорно към присъствените занимания и към самообучението си.
- Станаха по-активни и взимат участие в часовете.

**Изводи, произтичащи от цел номер 2:** Друг аспект, който искахме да подобрим и който считахме за важен, беше да подобрим дигиталната компетентност на студентите, употребата на социалните мрежи и приложенията за размяна на текстови съобщения в процеса на обучението.

Така че втората цел, която си поставихме беше:

**Цел 2:** *Анализиране на употребата на информационните и комуникационни технологии (ИКТ), социалните мрежи и Теорията на множествената интелигентност в процеса на преподаване-учене на испански като чужд език. Изучаването на употребата и приемането на новите активни методологии в аудиториите.*

Както анализирахме в подразделите 5, 8 и 9 на четвърта глава, можахме да забележим подобрене на дигиталната компетентност на студентите: те използваха мобилния си телефон като средство за учене (създаване на видеоклипове, запис на *аудио книги*, употреба на специфични приложения за учене на език, достъп до виртуалната аудитория и т.н.); осъзнаха потенциала на ИКТ при дизайна на дидактически материали (мисловни карти, инфографики, употреба на специфични материали за учене на език и т.н.), възползваха се от потенциала на социалните мрежи като *Facebook*, за да подкрепят останалите в процеса и за комуникация, използваха приложенията за текстови съобщения, за да се свържат извън учебно време с преподавателя (много често, за да изяснят някои неясни неща) и като начин за упражняване на испанския език. Самите студенти споделяха с другите различни материали по испански, които са намерили в интернет.

Накратко, успяхме да интегрираме технологиите, които студентите използват всеки ден, в процеса на изучаване на испански език.

Въпреки че първоначално у тях липсваше желание за използването на тези технологии, скоро след това те ги възприеха и усвоиха.

В часа „Студент в действие“ самите обучаващи се се превръщаха в преподаватели.

В проекта „Тест между равни“ те отново приемаха ролята на преподавател като подготвяха изпитни материали, с които изпитваха състудентите си.

Подготовката на тези материали изискваше известна доза креативност: създаване на мисловни карти, употреба на цветове, рисунки по дъската, записване на видеоклипове и аудио книги.

Студентите споделиха, че по този начин са организирали по-добре учебните си материали и са станали по-самостоятелни.

Затова, можем да определим модела FL, заедно с употребата на ИКТ и социалните мрежи, смартфони и активните методологии, като методи за подобряване на дигиталната компетентност на студентите в часовете по практически испански език.

**Изводи, произтичащи от цел номер 3:** Един от принципите, които установява методологичната промяна на модела FL е промяната на ролята, които се изпълняват в аудиторията, където студентът се поставя като център, а преподавателят се превръща в гид (ментор) на целия процес, така както изложихме в част 1 на Глава 1.

Тази промяна на ролята ни предлага различни възможности за оптимизиране на учебния процес, като например: предоставяне на помощ между равни; повече време за отделяне на персонално внимание от страна на преподавателя към всеки един студент и увеличаване на автономността и самоинициативата на студентите, което ги направи по-отговорни към собственото си обучение:

*[...] La disolución de roles (el profesor renuncia explícitamente al poder del que ha sido depositario de forma tradicional en la clásica educación y los estudiantes aceptan compartir dicho poder) y la creación de una comunidad, a partir de una estructura más democrática basada en la creación colaborativa de los contenidos, los sistemas de evaluación y la organización del espacio y de los tiempos, conlleva una mejora en el proceso de aprendizaje.*

(Acaso, 2015:60)

Така достигаме до третата цел на това изследване, която беше:

**Цел 3:** *Да документираме промяната на ролите между преподавателя и студентите с новия модел FL – центриран в обучаващия се; получаването на помощ между равни в процеса и персонализираното внимание от страна на преподавателя по време на часовете; установената промяна относно автономността и самоинициативата на студентите и създаването на „усещане за група“.*

Подобряването на атмосферата в часовете и динамиката на работата в малки групи предразположи студентите към желание да си помагат повече помежду си.

В прилагането на модела FL студентът можеше да се движи свободно из аудиторията, а инструкциите се получаваха вкъщи. Това повиши спокойствието и самоувереността на студентите и те изживяха желание да си помагат взаимно.

Сега много по-често си помагат в разрешаването на проблеми, в предоставянето на материали, в изпълнението на поставените задачи, в предложението на идея. Консултират се помежду си доста по-спонтанно и по-освободено.

От друга страна, моделът FL също осигури подобряване на комуникацията между студентите извън и в часовете, което прави тази подкрепа постоянна и възможна.

Освен това, студентите съзнават, че моделът FL насърчава помощта и подкрепата, която си осигуряват помежду си.

Друг фактор, който смятам, че би трябвало да се промени в часовете, е времето, което се отделя за всеки студент поотделно с цел да се оптимизира предоставянето на персонална помощ.

Една от ползите, които ни предлага моделът FL е, че ни освобождава време, което преди беше посветено за задаване на директни инструкции към студентите в часовете, а сега това време се използва за оказване на индивидуално внимание и разрешаване на проблеми.

Студентите твърдят, че са по-самостоятелни и проявяват повече самоинициатива. Освен това, създадената атмосфера в часовете и промяната на поведението на студентите, направи възможно те да се организират по естествен начин, да бъдат по-самоинициативни, да приемат роли, които до момента бяха немислими и които не им бяха присъщи (като тази на преподавател или изпитващ), да споделят материали, да използват средствата, чрез които да търсят решения на ежедневните си затруднения.

В заключение, студентът вече е способен да направлява пътя, който иска да следва в своето обучение. Подобрил е усещането си за самостоятелност и е поел отговорност за собственото си обучение. Неговата осъзнатост се превръща в център и двигател на процеса.

**Изводи, произтичащи от цел номер 4:** Продължавайки с подобренията, които искахме да постигнем в това изследване, следващата цел, която си поставихме беше:

**Цел 4:** *Да отбележим напредъка в получените академични резултати с модела FL.*

С метода FL подобрението на академичната продуктивност на студента беше значително. Имаше повишаване на индивидуалната оценка на студента, а средната оценка на курса се повиши с 50% в някои от случаите след прилагането на модела FL.

Предвид резултатите, можем да заключим, че моделът FL повиши средната оценка на студентите през втория семестър с 1, 27 точки.

Независимо от повишаването на „числовото“ оценяване, смятаме, че по-значим е напредъкът по отношение на поведението и автономността на студентите. Чрез прилагането на нова методология, студентът получи „овластяване“ в ролята си на обучаващ се.

**Изводи, произтичащи от цел номер 5:** Моделът FL е базиран на децентрализация на традиционния модел на класната стая. По този начин студентът се превръща в главен герой и отговорник за своето обучение, а преподавателят става ментор, който помага на обучаващия се да постигне целта си. В този процес много важни са инструкциите, които се получават вкъщи чрез конкретни дидактични средства и ефективността, която се постига с тях.

И така следващата цел, която си поставихме с това изследване беше:

**Цел 5:** *Да оценим дидактичните средства, тяхната стабилност, продължителност, естество, така както и самия модел FL, за да преценим неговата ефективност при студентите.*

В нашия случай направихме инструкциите към студентите да бъдат за вкъщи с дидактични видеа, които се намираха на виртуална платформа и бяха допълнени от въпросници, текстове и други мултимедийни материали от интернет.

На първо място, относно резултатите и получената оценка, сме изключително доволни от видеоматериалите, които бяха създадени за инструкциите, тъй като те послужиха за постигане на целите, за които бяха създадени: след първото гледане, на което и да е от приложените



видеа, студентът можеше да получи знанията и уменията, които се изискваха от него.

Стана ясно, че видеата, които са придружени от някакъв интерактивен елемент (въпросниците за самоконтрол и форумите в социалната мрежа *Facebook*) са средство, което улеснява получаването на познания и умения на студентите по много бърз и ефикасен начин.

Виртуалната платформа също изпълни своето първоначално предназначение: да организира целия необходим материал и инструкциите за студентите. Допълнително предимство на платформата е, че позволява на студентите да следват своя индивидуален ритъм и да установят часа и място на обучението си.

Не успяхме да лимитираме максималното време, което следва да имат видеата, тъй като условията и съдържанието им зависеха от отговорите на студентите и от зададената тема и как тя е развита.

Резултатите от въпросниците потвърждават, че студентите приемат модела FL като по-ефективен от традиционния и дори биха го препоръчали на приятели.

**Изводи, произтичащи от цел номер 6:** За да завършим това изследване си поставихме за цел да измерим степента на удовлетворение на студентите, както и предимствата и недостатъците на модела от гледа точка както на студентите, така и на преподавателите, с цел да подобрим бъдещото му прилагане в други курсове, други групи и при различни условия. Ето защо си поставихме следната цел:

**Цел 6:** Да измерим степента на удовлетвореност на студентите относно модела FL, да видим предимствата и недостатъците му от гледна точка на студентите и преподавателите.

Относно тази цел, можем да заключим, че студентите се чувстваха по-приятно в часовете и бяха по-горди от работата си. Откриха възможностите и предимствата в това да учат заедно. Придобиха нов опит по време на часовете благодарение на новите роли, които изпълняваха.

Всички подобрения и тази радикална промяна, която се наблюдава сред студентите, спокойна и релаксираща атмосфера в часовете, тяхното поведение и ежедневна мотивация направиха така, че нашето лично удовлетворение като преподаватели също да се повиши и да се почувстваме наистина полезни (понякога също и в личен план) и да се наслаждаваме на часа заедно със студентите.

Сред основните предимства, които обучаващите се оценяват, са следните:

- Получаване на по-добри академични резултати.
- Улесняване на ученето чрез видео, предоставящо различен ритъм на учебния процес, адаптиран за всеки студент във време и място, избрани от всеки един от студентите.
- Възможност за работа в група.
- Подобряване на атмосферата в часовете и осигуряване на по-голямо удовлетворение от ученето.

Чувстваме се горди от постиженията на студентите, от промените и преживяванията, които изпитахме заедно и се надяваме те да могат да продължат да бъдат осъзнати относно своята самостоятелност и възможности за развитие.

## **Заклучение и изводи**

Забелязахме прогресивно подобрение в качеството на видео материалите, които записвахме, очевидно като следствие от натрупания опит. В началото не е лесно човек да чуе собствения си глас, докато обяснява някаква тема, тъй като винаги има усещането, че тонът или височината на гласа му не са подходящи. С времето успяхме да автоматизираме процеса на създаване и организиране на видео записите, мултимедийните материали и конспектите.

Що се отнася до ограниченията, изпитани по време на изследването, трябва да отбележим няколко ключови пункта. Конкретната контекстуализация на това изследване го прави то да не може да бъде обобщаващо, нито да се предостави на други преподаватели по испански език или да послужи в други сфери на обучение, различни от разглежданите. Дори и преподавателите да постигнат приблизително същите резултати, това изследване не гарантира, че това задължително ще се случи.

От друга страна, изготвянето на необходимия дидактически материал, с който студентите трябва да работят вкъщи, изисква много време, средства и технически познания, както и инструменти за записване, съставяне, изпращане и проследяване; възможности, с които не всички обществени образователни центрове в България разполагат, а освен това и преподавателите обикновено нямат нужната квалификация за това.

След завършването на това изследване и предвид всички онези паралелни въпроси, които възникваха по време на написването на дисертацията, набелязахме няколко бъдещи изследователки посоки.

От една страна, би било подходящо да проведем нови етапи на изследване-обучаващ процес, които произтичат от настоящия, но подобрени и преразгледани, като се вземат предвид резултатите и

възможните корекции, посочени както от студентите, така и от нас самите.

От друга страна, би било интересно да се използва създадения вече материал и да се приложи в групи с други студенти и други професионалисти, които са склонни да го въведат, за да могат да се съпоставят получените резултати между две или повече групи.

Също така бихме искали да подобрим някои технически и стилови аспекти, като експериментираме с нови варианти, като например запис на видео материали на живо с образа на преподавателя и дъската, записи на различни автори, субтитри и др.

Също така остава като задача за следващи етапи изготвянето на собствени обучителни видео материали от страна на студентите, както и създаването на собствен блог за часовете по испански език, за да могат да се качват в него материалите и да могат да се споделят с останалите от групата. Препоръчително е студентите да поемат отговорност за поддържането на блога, тъй като той би им послужил като форум за изучаваната материя.

По същия начин би могло да се постигне голям напредък в оценяването. Установихме, че студентите реагират адекватно, когато работят в група и когато се оценяват по между си. Смятаме, че този подход би трябвало да се използва по-често.

И накрая, искаме да подчертаем, че в нито един момент не сме целели да възвеличаваме информационните технологии за сметка на преподавателя. Убедени сме, че фигурата на преподаващия е ключова - преподавателят трябва да е видим и да изпълнява роля, която никога не ще може да бъде заменена от информационните технологии. В това се състои и неговата обществена функция. Хората на XXI век обаче не могат да продължават да се обучават по система, която не им

помага да опознаят, покажат и дадат най-доброто от себе си, а тази задача трябва да е определяща за ролята на преподавателя.

Сега, когато дисертацията е завършена вече, ни остава само да споделим, че изследователката изпитваше удовлетворение по време на обучителния процес, нещо което в предишните години не се случваше. Заедно със студентите успяхме да променим учебната зала, да повишим мотивацията и да подобрим отношението към учебния процес.

Всички ние, участниците, сме удовлетворени от извървения път и постигнатите цели. Благодарна съм на студентите, че можах да споделя с тях този опит и че всички ние бяхме главни действащи лица и в допуснатите грешки и в постигнатите резултати; благодарна съм им заради това, че можах да видя в много отношения промяна в тяхното виждане за обучението и в способностите им да вземат решения, свързани с техните желания и цели, както и намирането на път за постигнато им.

Това изследване цели също да се обърне специално внимание на емоциите, които се проявяват в часовете, на усещането за екип и на възможността научаването да бъде индивидуално и колективно, като по време на обучението студентът може да избира, да греша, да променя и да се упражнява свободно.

Основна цел на изследването не беше да се докаже, че студентите „научават“ повече чрез този модел в сравнение с традиционния, нито че повишават оценките си, още по-малко да възвеличаваме информационните технологии; искахме да докажем само, че когато студентите са включени в образователния процес, те усвояват материята по различен начин в сравнение с традиционния и че този тип научване е трансформативно и показателно.

## Справка за приносите на дисертацията

- 1 Прилагането на модела FL води до промяна на поведението на студента: по-мотивиран и заинтересован е от изучаваната материя по практически испански език.
- 2 Моделът FL използва информационни технологии, социални мрежи, смартфони и други технологии, които развиват дигитални умения у студентите в часа по испански език.
- 3 Моделът FL променя ролите в присъствените часове: студентът се възприема като център, а преподавателят се превръща в ментор на процеса. По този начин студентът се "овластява" и става отговорен за собственото си обучение.
- 4 Моделът FL увеличава и подобрява комуникацията в аудиторията и извън нея.
- 5 Прилагането на модела FL води до повишаване на средната оценка на студента: през втория семестър тя се увеличи с 1,27 точки. Освен това, с модела FL средната обща оценка на курса се повиши с 1 точка в сравнение с предходната година.
- 6 Видеото, придружено от някакъв интерактивен елемент, е средство, което улеснява придобиването на знания и умения от студентите по много бърз и ефективен начин.
- 7 Студентите отбелязват, че FL методът е по-ефективен от традиционния и дори биха го препоръчали на приятел.
- 8 Студентите се чувстват по-приятно в часовете и по-горди от работата си. Разкриват потенциала си и възможностите си за съвместно обучение. Преживяват нов опит в новите си роли.

## Научни публикации, свързани с дисертационния труд

1. “*Alfabetización digital PLE (Personal Learning Environment) en la docencia del español como L2 (caso práctico). (Digital literacy PLE (Personal Learning Environment) in teaching Spanish as a L2. Case study)*”, публикувана в Сборник научни трудове на Филологически факултет към ПУ „Паисий Хилендарски“, Том 52, КН. 1, СБ. А, 2014, стр. 191-207.
2. “*El uso del teléfono móvil en la clase de conversación de español, una experiencia positiva. (Using mobile phones in Spanish conversation class, a positive experience)*”, публикувана в Сборник научни трудове на Филологически факултет към ПУ „Паисий Хилендарски“, Том 53, КН. 1, СБ. А, 2015, 405-418.
3. “*El modelo **flipped learning** aplicado a la enseñanza de ELE en la universidad (caso práctico). The flipped learning model applied to teaching Spanish as a foreign language in the University (case study)*”, публикувана в Сборник научни трудове на Филологически факултет към ПУ „Паисий Хилендарски“, Том 54, КН. 1, СБ. Б, 2016, стр. 341-356.
4. “*Neurolinguistics at the service of foreign language didactics: using Mind Maps to enhance SSL vocabulary acquisition*”, Сборник научни трудове на KNOWLEDGE. International Journal Scientific Papers (ISSN 1857 -923X) Vol. 15.3, стр. 1165-1167.
5. “*Bases metodológicas del aprendizaje cooperativo y su aplicación en el aula de ELE*”, Годишник на департамент „Романистика и

германистика“ – Том III. Юбилейно издание в чест на 70-тата годишнина на проф. Павлина Стефанова, София 2017, ISBN 978-954-535-993-4, том 3, стр. 195-211.



## Избрана библиография

**Adell y Castañeda, 2010:** Castañeda, L. y Adell, J. *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje.*// La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Marfil – Roma TRE Università degli Studi, Alcoy, 2010.

**Alarcos Llorach, 1970:** Alarcos Llorach, E. *Estudios de gramática funcional del español.* Madrid, Gredos, 1970.

**Alonso 1994:** Alonso, E. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo. Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua.* Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 1994.

**Álvarez, 2008:** Álvarez, I. *La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia.* En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63(22, 3), 127-140, 2008.

**Area, 2002:** Area, M. *La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad.* Organización y Gestión Educativa. nº 6, noviembre-diciembre 2002, 14-18.  
[http://manarea.webs.ull.es/articulos/art08\\_integracion.pdf](http://manarea.webs.ull.es/articulos/art08_integracion.pdf)

**Arnold, 2000:** Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Cambridge University Press, Madrid, 2000.

**Baker, 2000:** Baker, J. W. *The “Classroom Flip”*: Using web course management tools to become the guide by the side. En J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, 9-17, Jacksonville, Florida Community College at Jacksonville, USA, 2000.

**Bergmann, 2009:** Bergmann, J., & Sams, A. (2009). *Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities*. En Learning & Leading With Technology, 36(4), 22-27, 2009. [http://wordpress.ed.pacificu.edu/stephanierae/files/2012/03/ISTE\\_Remixing-Chemistry-Class.pdf](http://wordpress.ed.pacificu.edu/stephanierae/files/2012/03/ISTE_Remixing-Chemistry-Class.pdf) Recuperado: 03.05.2014.

\_\_\_\_\_, 2011: Bergmann, J., Overmyer, J. & Wilie, B. *The Flipped Classroom: What it is and what it is not*. [The Daily Riff, 2011, 21 de junio)] <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> Recuperado: 03.05.2014.

\_\_\_\_\_, 2012: Bergmann, J., & Sams, A. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, D.C.: International Society for Technology in Education 16, 2012.

**Bloom, 1956:** Bloom, B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Longman, New York, 1956.

**Borrego, 1985:** Borrego, J. et all. *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid, SGEL, 1985.

**Bosque, 1999:** Bosque I., Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, 1999.

\_\_\_\_\_, 1999: Bosque I. *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid, Taurus, 1990.

**Calvillo, 2014:** Calvillo Castro, A. J. *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado*. Valladolid, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid 2014.

**Castañeda, 2014:** Castañeda Castro, A., Ed. *Enseñanza de Gramática Avanzada de ELE: Criterios y Recursos*. Madrid, SGEL, 2014.

**Castro, 2000:** Castro Viúdez, F. *USO de la gramática española*. Madrid, Editorial Edelsa, 2000.

**Cifuentes Honrubia, 1994:** Cifuentes Honrubia, J.L. *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Madrid, Eudema, 1994.

**Coseriu, 1973:** Coseriu, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, 1973.

**Downes, 2005:** Downes, S. *An introduction to connective knowledge*. [Entrada de Blog], 2005. Disponible en <http://www.downes.ca/post/3303>  
Recuperado: 01.11.2014.

**Elliott, 1993:** Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.

**Fernández, 2011:** Fernández, F. D., Arco, J. L., Ortega, S. y Heilborn, V. A. *Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales*. En Revista Latinoamericana de Psicología, vol.43 (1), 59-71, 2011.

\_\_\_\_\_, **2017:** Fernández, F. D. *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral no publicada, Granada, Universidad de Granada, 2017.

**Flipped Learning Network, 2014:** Flipped Learning Network. *The Four Pillars of F-L-I-P™*.  
[http://fln.schoolwires.net/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/F\\_L\\_I\\_P\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://fln.schoolwires.net/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/F_L_I_P_handout_FNL_Web.pdf)

**Freire, 1969:** Freire P. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Editores, 2009 [1969].

**Gardner, 2001:** Gardner, Howard. *Estructuras de la Mente La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Colombia, Fondo de Cultura Económica, 2001.

**Gómez Torrego, 1999:** Gómez Torrego, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid, Editorial SM, 1997.

**Hernández, 1997:** Hernández, F. *Conceptualización del proceso de la investigación educativa*. En Buendía, L., Colás, P., y F. Hernández (eds), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 1997.

**Johnson, 2012:** Johnson, L.W., & Renner, J. D. *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions, and student achievement*. Doctoral dissertation. University of Louisville, Kentucky, 2012. Recuperado de: <http://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>

**Kánchev, 2012:** Kánchev, I. *Español actual: Clases de palabras y categorías*. Sofía, Editorial universitaria de la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid, 2012.

**Kemmis, 1988:** Kemmis, S. *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid, Morata, 1988.

\_\_\_\_\_, 1988: Kemmis, S. y McTaggart, R. *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes, 1998.

**Lage, 2000:** Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43, 2000. Recuperado de: [https://www.academia.edu/340051/Inverting\\_the\\_Classroom\\_A\\_Gateway\\_to\\_Creating\\_An\\_Inclusive\\_Learning\\_Environment](https://www.academia.edu/340051/Inverting_the_Classroom_A_Gateway_to_Creating_An_Inclusive_Learning_Environment)

**Lakoff, 1980:** Lakoff, G. y Johnson, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra, 2005 (1980).

**Langacker, 1987:** Langacker, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_, **1991**: Langacker R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II. Standford, Stanford University Press, 1991.

\_\_\_\_\_, **2008**: Langacker, R. W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford, Oxford University Press, 2008.

**Latorre, 2003**: Latorre, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

**Lee, 2001**: Lee, D. *Cognitive linguistics*. Londres, Oxford University Press, 2001.

**Llopis García, 2012**: Llopis García, R.; Real Espinosa, J.M.; y Ruiz Campillo, J.P. *Qué Gramática Enseñar, Qué Gramática Aprender*. Madrid, Edinumen, 2012.

\_\_\_\_\_, **2015**: Llopis García, R. *Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza*. En *Journal of Spanish Language Teaching* Vol. 2, núm. 1, 2015.

**Llovet, 2006**: Llovet, B. y Cerrolaza, M. *Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: Valores y principios metodológicos*. En Miquel, L. y Sans, N. (2006) *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua*. Fundación Actilibre, Madrid, 2006.

**Lozanov, 1978:** Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York, Gordon and Breach Science Publishers, 1978. (Traducido al español: Sugestología y supra-aprendizaje, 1984).

\_\_\_\_\_, **1980:** Lozanov, G. *Suggestology and Suggestopedy, Theory and practice. (Working Document for the Expert Working group)*. Sofia, 11-16 diciembre 1978.

**Marlowe, 2012:** Marlowe, C.A. *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Defensa del Master de Ciencias. Montana State University. Bozeman, Montana.  
[http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1790/Marlowe\\_C0\\_12.pdf?sequence=1](http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1790/Marlowe_C0_12.pdf?sequence=1) 2012.

**Matte Bon, 1992:** Matte Bon, F. *Gramática comunicativa del español*. Madrid, Editorial Edelsa, 1992.

**Mavrodieva, 2010:** Мавродиева, И., Й. Тишева. *Академичната комуникация*, Изд. 2. СемаРШ, София, 2010.

\_\_\_\_\_, **2011:** Mavrodieva, I. *Virtual communication: Theoretical and practical manifestations in the e-learning and distance education*. Sofia University. Sofia, Sofia University Journal on electronic education. Retrieved January 26, 2015, from <<http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2011/Broi%202/I.Mavrodieva.pdf>>, (Recuperado: 12.03.2015).

\_\_\_\_\_, **2011:** Мавродиева, И. *Виртуалната академична комуникация: теоретични и практически измерения в контекста на електронното*

*и дистанционното обучение*. Списание на Софийския университет за електронно обучение, 2, 2011, <http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2011/Broi%202/I.Mavrodieva.pdf>

(Recuperado: 11.11.2014).

**Mazur, 1996:** Mazur, E. *Peer Instruction: A User's Manual*. Boston: Addison Wesley, 1996.

**Moreno, 2007:** Moreno, C.; Hernández, C.; Miki Kondo, C. *Anaya ELE en gramática*. Anaya, Madrid, 2007.

**Moscovici, 1985:** Moscovici, S. *Psicología Social I, influencia y cambio de actitud. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.

**Nénkova, 2014:** Nénkova, V., B. *Fraseología contrastiva español-búlgaro: problemas de traducción*. Editorial Universitaria "Paisiy Hilendarski", Plovdiv, 2014.

**Papadopoulos, 2010:** Papadopoulos, C. & Román, A.S. *Implementing an Inverted Classroom Model in Engineering Statics*. Conferencia presentada en Mechanics Division of the ASEE Annual Conference and Exposition. Louisville, Kentucky, 2010.

**Piscitelli, 2010:** Piscitelli A., Adaime I. e Binder I. (compiladores). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Editorial Ariel, colección Fundación Telefónica. Madrid (España), 2010.



\_\_\_\_\_, **2012:** Piscitelli A., Gruffat C., Binder I. (Coords) *EDUPUNK APLICADO. Aprender para emprender*. Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 2012

\_\_\_\_\_, **2013:** Piscitelli A. *El hackeo de casi todo*, en TEDx Tigre, (14/10/2013) Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=OKja9Mc47ZE>

**Prats, 2004:** Prats, J. *Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales: bibliografía y orientaciones metodológicas*. Barcelona, Universitat de Barcelona Departament de Didàctica de les Ciències Socials, 2004.

**Prensky, 2001:** Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. En *On the Horizon*, Octubre 2001, 9 (5). Lincoln: NCB University Press. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

(Recuperado: 01.12.2015).

**Project Tomorrow & Flipped Learning Network, 2014:** *Project Tomorrow & Flipped Learning Network*. Speak Up 2013 National Research Project Findings A second year review of flipped learning. [online]

<http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/Speak%20Up%202013%20Survey%20Results%20Flipped%20Learning%20Network.pdf>

**Raya, 2005:** Alonso Raya, R.; Castañeda Castro, A.; Martínez Gila, P.; Miquel López, L.; Ortega Olivares, J.; Ruiz Campillo, J.P. *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión, Barcelona, 2005.

**Real Espinosa, 2009:** Real Espinosa, J. M. *Gramática: La metáfora del espacio*. En MarcoELE, 16 Marzo, 2009. <http://marcoele.com/gramatica-la-metafora-del-espacio/>  
Recuperado: 20.01.2016.

**Reig y Vílchez, 2013:** Dolors R. y Vílchez, L. F. *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro, Madrid, 2013.

**Robinson y Lou, 2012:** Robinson, Sir Ken y Lou, Aronica. *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo (prólogo de Eduard Punset)*. España: Edición Kindle. 2012.

**Robinson, 2006:** Robinson K. *How schools kill creativity*. TEDx. Disponible en: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)

**Ruiz Campillo, 1998:** Ruiz Campillo, J.P. *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada (tesis doctoral) en *Biblioteca RedELE*, MEC, nº. 1, 2004.

\_\_\_\_\_, 2004: Ruiz Campillo, J.P. *El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español*. (Este artículo es resultado de los trabajos inscritos en el proyecto I + D financiado por el MEC Gramática cognitiva del español

como lengua extranjera. Guía de referencia para la presentación y práctica de recursos gramaticales. Parte I: Oración Simple [HUM2004-04296/FILO]), 2004.

\_\_\_\_\_, **2006**: Ruiz Campillo, J.P. *El futuro no es futuro*. En *DidactiRed I. Gramática. Aspectos pragmático-discursivos*, Instituto Cervantes, Ediciones SM ELE, Madrid, 2006, pp. 15-17.

\_\_\_\_\_, **2014**: Ruiz Campillo, J.P. *La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español*. En *Journal of Spanish Language Teaching* Vol. 1, núm. 1, 2014.

**Sánchez, 2013**: Sánchez, P. y Blanco, C. *Una metodología para fomentar el aprendizaje mediante sistemas de evaluación entre pares*. En *Actas de las XIX JENUI*, pp. 37-44. Castellón de la Plana, julio de 2013.

**Saussure, 1917 (1980)**: Saussure, F. de, *Curso de lingüística general*, Editorial Akal, Madrid, 1980.

**Siemens, 2005**: Siemens, G. *Connectivism: learning as network-creation* 2005 <http://www.learningcircuits.org/2005/nov2005/seimens.htm>. 2005. Recuperado: 03.12.2014.

**Simeonov, 2015**: Simeonov, T. S. “*Blending Educational Communication: A Bulgarian Case*”, *Rhetoric and Communications E-Journal*, ISSN 1314-4464, Sofía, Bulgaria, 17/2015.

\_\_\_\_\_, **2016**: Simeonov, T. S. *Blended Project-Based Learning for Building 21st Century Skills in a Bulgarian School*. In *Conference*

*proceedings. ICT for language learning* (p. 108). Libreria universitaria. it Edizioni, 2016.

**Sophia & Flipped Learning Network, 2014:** Sophia & Flipped Learning Network. *Growth in Flipped Learning: Transitioning the focus from teachers to students for educational success.* [online] <http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/New%20Flipclass%20Survey.pdf>

**Stoicheva, 2012:** Стойчева, М. *Създаване на учеща общност в рамките на колаборативно дистанционно обучение.* Списание на Софийския университет за електронно обучение, 1-2, 2012, [http://journal.ecenter.uni-sofia.bg/f/downloads/2012/Broi\\_1\\_2/M.Stoytcheva\\_2012\\_1-2\\_online.pdf](http://journal.ecenter.uni-sofia.bg/f/downloads/2012/Broi_1_2/M.Stoytcheva_2012_1-2_online.pdf) (Recuperado: 11.11.2014).

**Strayer, 2007:** Strayer, J. *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system.* Electronic Thesis or Dissertation. The Ohio State University, Columbus, 2007. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1189523914](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1189523914) (Recuperado: 01.12.2015).

\_\_\_\_\_, 2012: Strayer, J. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task Orientation. *Learning Environments*, 15(2), 171-193. [http://mrseidl.weebly.com/uploads/1/2/0/9/12092274/inverted\\_classroom\\_article.pdf](http://mrseidl.weebly.com/uploads/1/2/0/9/12092274/inverted_classroom_article.pdf) (Recuperado: 01.12.2015).

**Toppo, 2011:** Toppo, G. *'Flipped' classrooms take advantage of technology*. En: USA TODAY Digital Services, 7 de octubre. <http://usatoday30.usatoday.com/news/education/story/2011-10-06/flippedclassrooms-virtual-teaching/50681482/1> (Recuperado: 01.12.2015).

**Tourón, 2014:** Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. *The Flipped Classroom: Como convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Edición: 1. Digital Text, Madrid, 2014.

**Tucker, 2012:** Tucker, B. *The Flipped Classroom*. [Education Next], 12 (1). <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/> (Recuperado: 01.03.2016).

**Vigotsky, 1995:** Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto, Madrid, 1995.

**Walsh, 2013:** Walsh, K. *Gathering Evidence that Flipping the Classroom can Enhance Learning Outcomes*. [Emerging EdTech, 10.03.2013]. <http://www.emergingedtech.com/2013/03/gatheringevidence-that-flipping-the-classroom-can-enhance-learning-outcomes/>

**Whitehead, 1989:** Whitehead, J. *How do we Improve Research-based Professionalism in Education?-A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge*. En British Educational Research Journal, 15(1), 3-17. <http://www.actionresearch.net/writings/jwberapres.html>

\_\_\_\_\_, 1995: Whitehead, J. *Educative relationship with the Writing of Others*. En Russell, T., & Korthagen, F. (Eds.). *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. 113-129. Londres: Falmer Press, 1995.

**Zuber-Skerritt, 1992:** Zuber-Skerritt, O. *Action research in higher education. Examples and reflections*. Londres: Kogan Page, 1992.

**Кременска, 2010:** Кременска, А. Изследване на мотивацията на студентите при смесено (blended) обучение по специализиран английски език. *Списание на Софийския университет за електронно обучение*, 1, 2010. <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/A.Kremenska.pdf> (Recuperado: 11.11.2014).

**Кушева и Цветкова, 2011:** Кушева, Р, Цветкова, Н. Иновативни теории за обучение в дигитална среда. *Педагогика*, 1, 2011.

**Миткова, 2004:** Миткова, А.; Кючукова-Петринска, Б. *Граматика на испанския език*. Нови знания, София, 2004.

**Николова, 2010:** Николова, Т., Стефанов, К., Тодорова, К.Е., Стефанова, Е., Илиева, М. *TEN Competence инструментариум и I\*Teach методология в действие: изграждане на активна Уеб-базирана учителска общност*. Списание на Софийския университет за електронно обучение, 1, 2010, [http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/E.Nikolova\\_et.al.pdf](http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/E.Nikolova_et.al.pdf) (Recuperado: 11.11.2014).

**Пейчева-Форсайт и Сариева, 2012:** Пейчева-Форсайт, Р., Сариева, Й.. *Въвеждане на уеб 2.0 технологиите във висшето образование: митове, реалности, съображения.* Списание на Софийския университет за електронно обучение, 1-2, 2012, [http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2012/Broi\\_1\\_2/RPeicheva%20Iona%20Sariewa\\_2012\\_1-2\\_online.pdf](http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2012/Broi_1_2/RPeicheva%20Iona%20Sariewa_2012_1-2_online.pdf) (Recuperado: 15.11.2014).

**Пейчева-Форсайт, 2010:** Пейчева-Форсайт, Р. *Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн.* Списание на Софийския университет за електронно обучение, 1, 2010, <http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/R.Peicheva.pdf> (Recuperado: 11.11.2014).

**Сариева, 2010:** Сариева, Й. *Компютърно-опосредствана комуникация в контекста на чуждоезиковото обучение.* Списание на Софийския университет за електронно обучение, 3, 2010, [http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2010/Broi%203/Iona.Sariewa\\_Br3.pdf](http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2010/Broi%203/Iona.Sariewa_Br3.pdf) (Recuperado: 11.11.2014).

**Съев, 2010:** Съев, С. *Педагогически поглед върху компетентностите на електронния студент.* Списание на Софийския университет за електронно обучение, 1, 2010, <http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/S.Saev.pdf> (Recuperado: 11.11.2014).

\_\_\_\_\_, **2011:** Съев, С. *От Web 2.0 към електронно обучение 2.0.* Списание на Софийския университет за електронно обучение, 1, 2011,

<http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2011/Broi%201/S.Suev.pdf>

11.11.2014).

(Recuperado:

\_\_\_\_\_, **2012**: Съев, С. *Възможности и ограничения на технологията видкаст за подпомагане на обучението на студенти*. Списание на Софийския университет за електронно обучение, 1-2, 2012,

[http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2012/Broi\\_1\\_2/Stoyan\\_Saev\\_2012\\_Online.pdf](http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2012/Broi_1_2/Stoyan_Saev_2012_Online.pdf)

(Recuperado: 11.11.2014).