

행위중심 접근법과 플립드 러닝의 접목을 통한 대학 교양 스페인어 교육방안*

송예림
서울대학교

송예림(2018), 「행위중심 접근법과 플립드 러닝의 접목을 통한 대학 교양 스페인어 교육 방안」, 이베로아메리카연구, 29(2), 217-248.

초 록 한국 대학의 '외국어로서의 스페인어' 교육과정에 도입된 유럽공통참조기준이 언어 교수·학습의 이론적 틀로 제시한 '행위중심 접근법'은 실제의 교육 현장에서 적용하기 위한 실천 연구를 필요로 한다. 본 연구는 대학의 교양 스페인어 강좌를 대상으로 하여 '행위중심 접근법'이라는 이론을 '플립드 러닝'이라는 구체적인 수업 방식과 접목하여 학습자의 의사소통 능력을 효율적으로 발달시킬 수 있는 교육방안을 설계 및 시행하고자 한다. 이를 위해 교양 스페인어 강좌의 16명의 학습자를 대상으로 온라인 사전학습과 오프라인 강의실 활동으로 이뤄진 교육방안을 설계했으며, 이를 4차시에 걸쳐 시행하였다. 이후 학습자 설문지법 조사를 통해 스페인어 수강 동기, 플립드 러닝 강의 기간 평가, 개인 온라인 사전학습 평가 및 제언, 오프라인 강의실 활동 평가 및 제언, 플립드 러닝 강의 전반에 대한 평가라는 다섯 가지 항목에 대한 인식 및 평가를 분석하였다. 학습자들은 본 교육방안을 통해 충실한 학습 자료, 온라인 사전 학습을 통한 예습, 그룹 활동을 통한 동료와의 상호작용 및 역동적인 수업 참여, 다양한 학습 기회 체험 등에 대해 긍정적으로 평가하였다.

핵심어 외국어로서의 스페인어 교육, 행위중심 접근법, 플립드 러닝, 교육방안, 학습자 중심 교육

* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2017S1A5B5A07064569).

I. 서론

오늘날의 외국어 교육 현장은 제한된 공간과 시간 속에서 어떻게 하면 학습자가 다양한 상호작용 활동을 통해 자신의 의사소통 능력을 발달시킬 수 있을지에 초점이 맞춰져 있다. 특히 목표언어 몰입(inmersión) 환경이 아닌, 외국어로서의 언어 학습 환경에서는 강의실이 사실상 유일한 언어 사용 현장이기도 해서 수많은 교수자와 연구자들은 최대한의 의사소통 활동이 이뤄지기 위한 다양한 교수법 개발을 위해 노력해왔다. 2001년 유럽 평의회가 발간하여 유럽 언어 교육의 기틀이 된 『언어 교수, 학습, 평가를 위한 유럽 공통 참조 기준 Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación』(이하 MCER)에서 언어 교수·학습의 이론적 틀로 제시한 ‘행위중심 접근법(enfoque orientado a la acción)’ 또한 지향하는 바가 동일하다. ‘행위하면서 배운다(aprender haciendo)’라는 핵심개념 하에 학습자가 실생활의 의사소통을 유도하는 과제 수행을 통해 언어 학습과 사용을 동시에 이뤄야 한다는 이론으로서, 강의실 밖에서의 목표언어 사용 기회가 제한적인 ‘외국어로서의 학습 환경’에서 학습자의 의사소통 능력을 실제적으로 발달시킬 수 있는 효용성을 지닌 것으로 평가된다.

한국의 ‘외국어로서의 스페인어(español como lengua extranjera: ELE)’ 교육 분야에서도 이미 MCER은 신뢰할만한 참조기준으로 도입되어 있다. 상당수 한국 대학의 스페인어 교육과정에 교육 내용과 수준을 결정하는 근거지표로 소개되었고, 교재 및 교과과정에 반영되고 있다. 그러나 MCER과 행위중심 접근법이 다양한 교육 환경에 적용이 가능한 개방성과 유연성을 지녔음에도 불구하고 교육 현장에 이를 적용하기 위한 구체적인 교수 방법을 찾기란 쉽지 않다. 이는 MCER이 외국어 교수·학습에 대한 구체적인 방법론을 제시해주는 도구가 아닌 일반적인 원칙과 방향을 제시해주는 틀이기 때문이다. 따라서 실제 대학 교양 스페인어 강의에 도입되기 위해서는 교수·학습 방향에 대한 이론적 논의뿐만 아니라 한국 대학의 스페인어 강의실이라는 구체적인 교육 환경(contexto de enseñanza)을 고려하고 해당 강의 교과과정과 연관지어 그 이론

을 실천할 수 있어야 한다. 즉, 실제 강의를 대상으로 한 교육 방안을 설계하고 실행하는 실천적 연구가 반드시 필요한 것이다.

본 연구는 이처럼 행위중심 접근법에 따른 대학 교양 스페인어 교육 방안의 설계 및 실행 연구의 필요성에 주목하고, 최근 교육학 전 분야에 걸쳐 주목받고 있는 ‘플립드 러닝(flipped learning)’ 수업 방식과의 접목을 제안하고자 한다. 즉, 행위중심 접근법이라는 이론을 교육 현장에 실천하기 위한 구체적인 교수 설계 모형으로 플립드 러닝을 선택하였다. 하나의 완성된 외국어 교수법(method)이 필요로 하는 세 가지 요소, 즉 접근법(approach), 교수설계(design), 교수절차(procedure)를 고려할 때(Richards and Rodgers 2001, 18-34), 본 교육 방안이 의미하는 교수법은 행위중심 접근법을 이론적 기반으로 하여 교수 설계는 플립드 러닝 수업 방식에 따르게 될 것이며, 교육방안의 실행이 의미하는 교수 절차를 통해 완성될 것이다.

플립드 러닝은 기존의 전통적인 수업 방식을 뒤집은(flipped) 대안적 교수·학습 방식으로서 ‘inverted learning’, ‘flipped classroom’으로도 표현되며, 한국에서는 ‘거꾸로 학습’, ‘역전학습’이라고도 불린다. 2007년 미국의 고등학교 화학 수업에서 처음 적용된 플립드 러닝은 일반적으로 강의실 밖에서 온라인 및 디지털 콘텐츠를 활용하여 학습자가 강의를 듣는 선수 학습이 이뤄지고 강의실 안에서는 과제를 포함한 다양한 학습 활동을 수행하는 것을 의미한다. 온라인 학습은 개인적으로 수행하지만, 오프라인 강의실에서는 학습자간 그룹을 구성하여 협력적으로 활동을 하도록 하며, 매 차시 온라인 학습과 강의실 활동을 통합적으로 연계해 강의를 설계해 나가는 것이 특징이다. 본 연구는 행위중심 접근법이 학습자 중심의 교육 과정을 위해 그룹별 의사소통 과제 수행을 통한 강의실 내 목표언어 사용 활동을 지향한다는 점에서, 플립드 러닝의 기본 정신과 일맥상통한다는 점에 주목하였다. 또한 교수자가 주도하는 문법 규칙 학습에 지나치게 집중하였던 기존의 외국어 강의실에서 벗어나 학습자가 능동적으로 자신의 언어 학습 과정에 참여할 수 있는 환경을 만들 수 있다는 공통점이 있다.

플립드 러닝이 교육학 이론 및 실천 연구의 주목을 받은 것이 최근이기 때문

에 연구 결과를 실제 교육 현장에 적용할 수 있는 구체적인 수업 모형을 제시한 기존 연구의 수가 매우 부족하다. 무엇보다도 행위중심 접근법과 플립드 러닝의 연계를 제시한 연구는 현재까지로는 찾아보기가 어려운 상황이다. 이같은 연구의 필요성에 기반한 본 논문은 대학 교양 스페인어 강의를 대상으로 행위중심 접근법과 플립드 러닝을 접목하여 학습자의 의사소통 능력을 효율적으로 발달시킬 수 있는 교육방안(propuesta didáctica)을 설계해 나가는 연구 프로젝트의 첫 번째 결과물이다.

II. 행위중심 접근법과 플립드 러닝의 접목을 위한 이론적 고찰

MCER과 행위중심 접근법의 기본 정신은 강의실이라는 하나의 소사회(micro-sociedad)에서 목표언어의 학습자이자 사용자인 학생들이 사회적 행위자(agente social)로서 자신의 요구에 걸맞는 과제를 수행하는 과정을 통해 교수자뿐만 아니라 동료 학습자들과 상호작용하며 의사소통 능력을 발달시켜 나가야 한다는 것이다. 이를 위해 외국어 교수·학습을 위해 제시하고 있는 기본적인 방법론적 원칙은, “개별 학습자들이 자신의 사회적 맥락 내에서 지닌 요구들을 고려하여 우리가 합의한 학습 목표에 도달하기 위해 가장 효과적이라고 판단되는 방법들이 언어 학습, 교수, 연구에 사용되어야 한다”는 것이다. 이러한 교수 방법이 효율적인지에 대한 여부는 “학습자들의 동기와 개별 능력”뿐만 아니라, 교육 현장에 “투입 가능한 인적 자원과 물적 자원의 성격”에 달려있는 것이다. 따라서 “학습자들의 의사소통적 요구를 토대로 하여 이러한 요구를 충족시킬 수 있으며 학습자로서의 그들의 특성에 걸맞는 자료와 방법을 사용하는 것을 바탕으로 하는 접근법”을 지지하고 있다(Consejo de Europa 2002, 141). 즉, 각각의 교육 현장에 대상 학습자의 특성과 요구에 대한 정밀한 분석을 바탕으로 교수 자료와 방법을 사용해야만 한다는 것이다.

이 때문에 MCER은 ‘행위 중심’이라는 기본적인 접근법을 넘어선 구체적인 교수 방법을 제시하지 않았으며, 이론적 논의를 실제 교육 현장에서 이를 어떻

계 교육적으로 실천할 것인가에 대한 교수자 및 연구자의 지속적 성찰과 연구를 필요로 하고 있다. 한국의 ELE 교육학에 있어 MCER과 행위중심 접근법에 대한 연구는 초기 단계라고 할 수 있다. MCER의 대학 스페인어 교육에 적용시의 유용성을 논의한 송예림(2015a)은 후속 연구에서 행위중심 접근법을 다루고 있으나 그 초점은 언어·문화 통합 교육에 있다(송예림 2015b; 2016). 스페인의 ELE 교육학 영역에서도 MCER과 행위중심 접근법 자체에 대해서 충분한 연구가 이뤄지지 않아 기존의 과제중심 접근법(enfoque por tareas)에 의거해 교육 방안을 설계하려는 연구가 주를 이루며(Estaire 2009; Fernández 2003, 2005, 2011, etc.), 과제중심 접근법과 행위중심 접근법 사이에 존재하는 시각의 차이에 대해 이론적 논의가 충분히 이뤄지지 못하고 있다. 따라서 프랑스 학자인 뤼렌(Puren 2004a; 2004b)이 주장한 ‘상호작용에서 공동행위로의 시각 변화’라는 그의 연구결과를 인용한 몇몇 논문(Navarro Serrano 2006; Martínez Salido 2007; etc.)을 제외하면 행위중심 접근법 자체에 대한 ELE 교육학 내의 심도 있는 연구가 부족한 편이다. 이처럼 유럽 국가뿐만 아니라 한국의 유럽 언어 교육 전반에 영향력을 발휘하고 있는 MCER과 행위중심 접근법에 대한 연구는 상대적으로 그 수가 적은 편이며 일관된 이론을 정립하기 위해서는 더 많은 연구 사례가 추가되어야 한다. 특히 이론을 현장에서 실천하기 위한 방법론에 대한 연구가 필수적이다.

이를 위해 본 연구가 주목한 것은 온라인 사전 학습에서 언어 사용을 위한 핵심적 지식을 습득하고 오프라인 강의실에서는 그룹 형태의 다양한 과제 수행을 통해 학습자 중심의 교육을 하고자 하는 플립드 러닝의 수업 방식이다. 기존의 행위중심 접근법에 의한 교수·학습 설계는 학습자의 실제적인 의사소통 요구에 대한 분석을 통한 최종 과제 선정과 그룹 활동을 통한 다양한 하위 과제의 수행을 통해 목표 언어의 학습 및 사용을 동시에 수행하고자 했다. 그러나 이를 기존의 교과과정 및 교재와 연계해서 실행하기 위해서는 수업 시간 및 공간의 제약이 있어 강의실에서의 과제 수행을 위한 별도의 시간을 안배하기가 어려웠다. 교수자가 이끌어어나가는 강의실에서는 언어활동을 위한 문법 지식의

습득에 수업 시간의 상당 부분이 할애되므로, 과제 수행이 교과과정 이외의 (extracurricular) 부가 활동으로 설정되었을 때 학습자에게 과중한 부담이 될 수도 있다(송예림 2016, 23). 따라서 명시적인 문법 지도를 온라인 사전 학습에 배치하고 여기에서 형성된 문법 및 어휘에 대한 지식을 오프라인 강의실에서 이뤄지는 과제 수행 과정에 사용하여 학습자의 의사소통 능력을 육성하려는 플립드 러닝과의 접목은 이러한 단점을 해결해 줄 방안이 될 것이다. 이점에서 행위중심 접근법이라는 이론적 틀과 플립드 러닝이라는 구체적인 교수 방법이 지향하는 교육 목표 및 과정이 일치하는 것이다.

플립드 러닝은 “강의실 수업(in-class lecture)”과 “강의후 숙제(after-school homework)”로 이뤄지던 전통적인 수업 모형을 뒤집어, “강의전 자가 학습(pre-class self-study)”과 “강의실 과제 해결(in-class problem-solving)”로 재구성한 수업 방식이다. 온라인 사전 학습에서 학습자가 자기 주도적으로 객관적 지식을 습득하고, 오프라인 강의실에서는 학습자가 중심이 되어 토론, 발표, 문제풀이 등 상호작용을 기반으로 한 응용 심화 수업을 진행한다(윤희정 2017, 4-5). 플립드 러닝은 “블룸(Bloom 2001)의 교육목표 분류에 기반해 살펴볼 때 온라인 사전 학습에서 낮은 수준의 인지적 작업(지식획득과 이해)을 수행하고 강의실에서는 높은 수준의 인지적 작업(적용, 분석, 통합, 평가)을 수행하며 교사 및 동료의 도움을 받을 수 있다”는 측면에서 학습자가 인지적으로 보다 발달된 학습 과정을 구성해 나갈 수 있다는 장점을 지니는 것으로 평가된다(Brame 2013).

플립드 러닝은 넓은 의미에서 면대면 오프라인 강의에 정보통신기술 활용 온라인 수업을 혼합한 ‘블렌디드 러닝(blended learning)’의 일종이나, 기존의 방식이 온라인 수업도 면대면 수업처럼 정해진 시간에 인터넷에 접속하여 학습해야 했던 제약을 극복하고 학습자들이 자율적으로 자신이 원하던 시간에 강의를 듣고 개별적 학습 속도에 맞춰 오프라인 학습을 준비할 수 있다는 점에서 좀 더 발전된 방식이다(윤정은 외 2016, 300). 이런 과정에서 학습자뿐만 아니라 교수자에게도 변화가 오는데, 프리에토 마르틴(Prieto Martín 2017, 26)

은 플립드 러닝이 강의실에 가져오는 가장 큰 변화로 학습자들이 사전 학습을 통해 지식을 습득하고 질문 또한 머리속에 정리하여 좀 더 잘 준비된 상태로 강의실에 오게 되고, 교수자 또한 학습자들이 어려워하거나 이해하지 못한 점을 명확히 알게 돼 적절한 피드백을 줄 수 있는 준비가 된다는 점을 들었다. 이것은 미래의 어느 시점에 목표언어를 사용하게 되리라는 가정 하에 언어 학습을 유도하던 전통적 외국어 교육 방식을 벗어나 강의실에서 언어를 학습함과 동시에 사용해야 하는 행위중심 접근법이 기본적으로 학습자와 교수자에게 요구하는 바이기도 하다.

햄던 외(Hamdan et al. 2013, 5-6)는 대상 학습자의 요구에 따라 플립드 러닝 강의실의 모습이 서로 달라지지만, 플립드 러닝이 이뤄지기 위한 기본적인 네 개의 축을 “F-L-I-P(flexible environments, [a shift in] learning culture, intentional content, professional educators)”으로 제시하였다. 즉, 첫째, 다양한 학습 방식, 그룹 활동이나 개인 학습이 이뤄지는 융통성있는 학습 환경을 요구하는데, 여기에서 학습자들은 어디에서 무엇을 공부할지 선택할 수 있고, 교수자들은 실제로 책상 배치 등 물리적인 교실 환경에 변화를 줄 수 있다. 자연스럽게, 학습 환경의 변화를 가져오는데, 사전 학습으로 학습자는 준비된 상태로 강의실에 오게 되며, 강의실에선 학습을 심화하고 다양한 학습기회를 누리면서 교수자 강의 위주의 수업이 학습자 중심의 학습과정으로 변화한다. 셋째, 이를 위해 의도된 내용, 즉 교수자의 정교한 강의 콘텐츠 개발이 필요하다. 사전 제작하는 동영상 강의 내용이나 강의실에서 필요한 학습 전략, 동료 교수법, 문제기반 학습 등 플립드 러닝 방식의 학습 효과를 극대화할 다양한 콘텐츠에 대한 연구가 필수적이다. 마지막으로, 이와 같은 학습자 중심 교육에 성공하기 위해 교수자가 전문화된 역량을 갖추 수 있도록 끊임없이 노력해야 한다. 기존의 교수자 강의 위주의 수업이 온라인 강의 및 오프라인 활동으로 변화하면서 교수자는 강의 설계, 내용 구성, 강의실에서의 면대면 피드백, 과정 평가 등 다양한 역할을 수행할 전문성이 요구된다.

플립드 러닝을 적용한 대학 강의 설계 연구는 주로 이공계 강좌를 대상으로

이뤄졌고 점차 다양한 교과목을 대상으로 확대되고 있다. 그러나 외국어 교육에 있어서는 영어 및 독일어 교육을 중심으로 소수의 논문을 찾아볼 수 있어 연구의 시작 단계라 할 수 있다. 스페인어 교육학 분야에서는 말하기 중심의 대학 교양 스페인어 수업을 위해 ADDIE 모형에 기반한 플립드 러닝 수업 방식을 제시한 정동섭(2015)과 사이버 대학교 번역 동아리 수업을 플립드 러닝으로 시행하고 학습자 설문조사 결과를 제시한 김수진(2017)을 찾아볼 수 있다. 스페인의 ELE 교육학 분야에서도 플립드 러닝(aprendizaje invertido, clase/aula invertida) 수업 방식은 ‘정보통신기술(tecnologías de información y comunicación: TIC)’의 이용과 관련하여 그 필요성을 언급한 일부 논문(Caballero Millán 2015; Kanninen y Lindgren 2015; etc.)에서 찾아볼 수 있는데, 논문의 초점 또한 실제 교수 방법을 제시하기 보다는 온라인 및 모바일 학습을 가능케 해주는 다양한 디지털 매체 소개에 집중되어 있다. 플립드 러닝과 관련해 교육학 전반에서 다양한 연구 결과가 나오고 있는 미국의 경우 대학 차원에서 14개의 중급 스페인어 강좌를 대상으로 플립드 러닝으로 진행한 실험군과 전통적인 강의실 수업 방식으로 진행한 대조군을 설정해 스페인어 문법에서 ‘접어 se’ 사용에 대한 실험 연구를 한 모란스키와 킴(Moranski and Kim 2016)의 연구가 스페인어 교육 분야에서 플립드 러닝과 관련해 이뤄진 선구적 연구라 할 수 있다. 여기에서 연구 대상 학습자들은 자신의 학업 과정에 대해 전통적 방식의 수업에서보다 긍정적으로 평가했고 목표 문법 형식의 사용에 있어서도 좀 더 높은 성과를 보였지만 규칙 설명 과제나 테스트에서는 유의미한 차이가 없었다.

이처럼 한국뿐만 아니라 ELE 교육 전반에서 행위중심 접근법 및 플립드 러닝에 대한 선행연구가 많지 않은 상황에서 본 연구는 탐색적(exploratoria) 성격을 지니고 있다. 실제의 대학 교양 스페인어 강의를 대상으로 ‘행위중심 접근법과 플립드 러닝의 적용을 통한 교육방안’을 설계 및 시행함으로써 대상 학습자의 의사소통적 요구를 충족시킬 수 있고 이에 걸맞는 교수 자료와 방법을 제시할 수 있는 지 그 교육적 효용성을 분석하고자 한다. 특히 행위중심 접근법은 학습자들이 그룹 활동을 통해 “동일한 목표를 위해 함께 생각하고 행동하며 자

연스럽게 목표언어와 목표문화를 배우는 학습자 중심 커리큘럼”을 기반으로 하며(송예림 2015a, 83), 플립드 러닝은 “교수자 주도의 강의(teacher-driven instruction)”에서 “학습자 중심의 학습(learner-centered learning)”으로의 변화를 요구한다(Hamdan et al. 2013, 4). 본 교육방안이 학습자를 중심으로 설계된 만큼, 학습 과정의 자율성을 부여하고 스페인어에 대한 언어적 지식만을 배우는 것이 아니라 실제로 사용할 수 있는 의사소통 능력의 발달에 도움이 되었는지, 학습자 측의 인식과 평가에 대한 분석이 필수적이다. 본 교육방안이 담고 있는 교수·학습 목표 및 구체적인 학습 과정, 교수요목에 담긴 내용 선택과 조직, 교수 학습활동 유형, 학습자 및 교수자의 역할에 대해 학습자의 반응과 인식을 평가하고 분석할 것이다. 새로운 강의 모형에 대한 인지적, 정의적 효과뿐만 아니라 실제 강의실에서 이뤄진 구체적인 활동의 모습도 분석해야만 대학 교양 스페인어 강의 안에서 행위중심 접근법에 따른 교수·학습을 이루기 위한 플립드 러닝 수업 방식의 적용이 교육적 가치를 지니고 지속적인 연구 대상이 될 수 있을지 평가할 수 있을 것이다.

III. 교육방안 설계 및 시행 사례

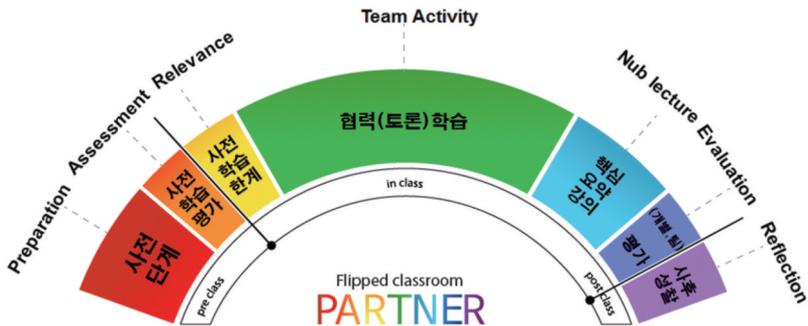
1. 교육방안 설계

연구자는 서울시 소재 한 대학교에서 교수자로서 직접 담당한 2018년 1학기 ‘초급스페인어 2’ 강좌를 수강하는 16명의 학습자를 대상으로 ‘행위중심 접근법과 플립드 러닝의 접목을 기반으로 한 교육방안’을 설계하고 시행하였다.¹⁾ 대상 강좌는 교양 스페인어 과목으로서 MCER의 A2 수준의 의사소통 능력 육성을 목표로 하며, 기본적인 문법 지식과 어휘 습득을 기반으로 다양한 영역의 의사소통 활동을 하도록 구성되어 있다. 교육방안이 실시되는 동안 오프라인

1) 험턴 외(2013, 11)가 플립드 러닝이 대학 교육에 적용될 때 입문 강좌(introductory course)의 경우 학생들이 수업 내용에 대한 관심과 지식이 부족해 성공적이지 않을 수 있다고 전제한 것에 기반해, 연구 대상 강의는 MCER의 A2 구사수준에 해당하는 ‘초급스페인어 2’ 강좌로 선별하였다.

강의실은 기존의 전통적인 교실 형태(교탁을 마주한 책상의 일렬 배치)에서 4인으로 구성된 그룹 활동에 걸맞은 교실 형태(4인의 학습자가 한 그룹이 되어 서로 마주보는 책상 배치)로 바뀌었다.

본 교육방안은 중간고사 이후 4차시에 걸친 기간을 대상으로 설계되었다. 한 학기 전체를 플립드 러닝으로 진행하기보다 일부 차시만 대상으로 운영할 때 효과적일 수 있다는 것에 주목하여(윤희정 2017, 11), 현재 학과의 커리큘럼 운영상 해당 강좌가 동일한 이름의 복수 강좌 중 하나이므로 타 강좌와의 통일성을 유지하되, 본 교육방안은 기존의 강좌에 학습자들이 충분히 익숙해진 중간고사 이후에 시행하는 것으로 결정하였다.²⁾ 해당 수업차시는 플립드 러닝으로 수업내용을 구성하는 데 용이할 것으로 판단된 문법 항목(미래, 가능법)과 의사소통 기능(미래에 대해 말하기, 면접 상황 대화하기, 과거에 대한 추측과 공손한 표현으로 말하기, 호텔 및 식당에서 대화하기 등)을 고려해 결정했다. 교육방안의 설계 및 개발을 위해 <그림 1>에서 제시된 최정빈·김은경(2015, 83-84)의 ‘플립드 러닝 PARTNER 교수학습 모형’ 및 수행전략을 참고하되, 사전 학습(P, A)과 강의실 학습(R, T, A)의 단계를 중점에 두고 진행하였으며, 기



<그림 1> 플립드 러닝 ‘PARTNER’ 모형(최정빈·김은경 2015, 83)

2) 본 교육방안에 대한 학습자의 경험과 인식을 분석하기 위해서도 학과의 기본 커리큘럼으로 진행된 중간고사 이전의 기존 교과방식에 기반한 학습 경험이 있어야 이를 행위중심 접근법과 플립드 러닝의 접목을 기반으로 수행된 4차시의 학습 경험과 비교 및 대조할 수 있을 것이다.

존 교과목 강의계획에 포함되지 않은 평가 및 성찰(E, R)은 학습자의 부담으로 작용할 수 있어 교육방안 실행 후 학습자 설문지법 조사 분석에서 유추하도록 하였다.

다음 <표 1>은 ‘PARTNER’ 모델에서 제시한 교육 수행 및 전략 모형에 기반해 본 교육방안의 설계에서 시행한 단계별 작업을 정리한 것이다. 단계, 수행 및 전략은 기존 모델에서 가져온 것이며, 교육방안의 실재는 연구자에 의해 설계되었다.

<표 1> ‘PARTNER’ 모델에 기반한 교육방안 설계

단 계	수행 및 전략	교육방안의 실재
226 Preparation 사전단계	<ul style="list-style-type: none"> • 요구분석 • 사전학습 자료 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 대상 학습자, 교육 환경, ‘초급스페인어 2’ 교과목의 특성 분석 • 사전학습 자료 준비 및 콘텐츠 개발 • 사전학습 형태 다양화
Assessment 사전학습평가	<ul style="list-style-type: none"> • 사전 제공된 수업자료원 평가 및 학습자 인지수준 확인 • 교실수업의 협력학습을 위한 학습자의 인지수준 확인 목적 	<ul style="list-style-type: none"> • 온라인 사전학습에 대한 퀴즈 실시 • 그룹 활동을 위한 학습자의 사전학습 준비상태 확인
Relevance 사전학습한계	<ul style="list-style-type: none"> • 교육내용 심화 및 연계 • 학습목표달성으로 인한 보상 안내 	<ul style="list-style-type: none"> • 그룹 활동을 통해 교육내용 심화 및 사전학습과의 연계 • 학습목표 달성을 위한 개별 학습자 학습상태 점검, 평가 및 보상
Team activity 팀 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 역전학습의 핵심요소 • 학습자간 토론과 토의가 기반된 협력학습 	<ul style="list-style-type: none"> • 교재 내용의 해체 및 재구성 • 그룹 기반 협력학습으로 학습자간 토론 및 토의 • 스페인어 사용한 의사소통 활동 및 대화 생성, 발표
Nub lecture 핵심요약강의	<ul style="list-style-type: none"> • 교수자의 코칭 및 피드백 제공 • 핵심요약 강의 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 개인, 짝, 그룹 활동에 대한 교수자의 코칭 및 피드백 제공 • 해당 차시의 학습 내용 핵심 요약 및 정리 • 온라인 사전학습과는 차별화된 내용
Evaluation 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 차시 별, 개별 및 팀 평가 	<ul style="list-style-type: none"> • 성적에 반영되는 평가 유보 • 개인별, 그룹별 성찰 및 평가 공유 • 학습자 설문지법 조사
Reflection 성찰	<ul style="list-style-type: none"> • 사후 활동(과제의 성격이 아닌 다음 차시 목표를 위한 활동) • 개인의 학습성과에 대한 자기 성찰 	

2. 교육방안 실행

교육방안은 해당 강좌의 교재에 기반하여 그 내용을 플립드 러닝 수업 방식에 맞게 해체하고 재구성하였다. 교재의 문법 항목과 의사소통 기능에 충실하게 설계하되, 학습자에게 의미있는 의사소통 활동 과제를 설계하고자 했다. 행위중심 접근법은 학습자의 요구에 맞는 최종 과제와 주제를 중심으로 하위과제를 구성해 나가는 교수단원 설계방식을 요구하므로, 최종과제를 선정하는 것에서 모든 교수·학습 과정이 시작되고 각 차시별로 이에 따른 온라인 사전 학습 및 오프라인 강의실 활동 하위과제를 계획했다. 또한 기본적으로 4인으로 구성된 그룹 활동을 기반으로 하되, 개인 및 짝 활동, 전체 활동을 적절하게 혼합하여 의사소통 활동 유형을 역동적으로 구성하였다.

온라인 사전학습의 경우 매 차시 다른 유형의 동영상 강의 유형, 즉 ‘파워포인트 강의 동영상, 스페인에서 제작된 비디오 영상, 교수자 강의 동영상, 스페인에서 제작된 파워포인트 강의 동영상’으로 제시해 이에 대한 학습자의 인식 및 평가를 목표로 하였다. 온라인 사전 학습은 해당 교과목이 공식적으로 운영하는 온라인 강의실에 동영상 강의 자료를 올려 학습자들이 이용할 수 있도록 하였으며, 매 오프라인 강의실 활동의 시작 단계에서 온라인 사전 학습 유무를 확인할 수 있는 퀴즈를 시행하였다. 교수자는 문자메시지(sms)를 통해 학습자의 온라인 사전 학습을 독려하고, 강의실에서는 4개의 그룹이 과제를 수행하는 것을 지원하고 정리하며 계속해서 피드백을 제공하였다. 매 차시가 끝날 때마다 교수자는 해당 차시의 문법 내용 및 의사소통 활동에서 필요로 하는 언어 형식 및 표현을 정리하여 설명하고 ‘질문 및 응답’ 시간을 가진 후 다음 차시 사전 학습을 독려하며 마무리하였다. 다음 <표 2>에서 <표 5>는 본 교육방안이 해당 강좌에서 실제로 어떻게 시행되었는지를 소개하기 위해 매 차시별 학습 내용 및 과제를 구체적으로 제시한 것이다.

<표 2>에서 보다시피, 1차시의 경우 교재에서 정해진 문법 항목은 미래시제의 형태 및 용법이며, 의사소통 기능은 ‘미래에 대하여 말하기, 추측하여 말하기, 가정문을 이용해 미신에 대해 말하기’이다. 온라인 사전 학습에서는 미래

<표 2> 1차시 교육방안 실행

차시	문법	교재 의사소통 기능	학습 내용 및 과제 구성
1차시	미래	<ul style="list-style-type: none"> • 미래에 대하여 말하기 • 추측하여 말하기 • 미신에 대하여 말하기 	온라인 사전 학습 <ul style="list-style-type: none"> • 파워포인트로 제작된 강의 동영상 • 교수자의 음성 설명 녹음 • 미래시제의 형태 및 용법 • 동영상 내에 퀴즈 제시
			오프라인 강의실 활동 하위과제 <ul style="list-style-type: none"> • 미래시제 형태 및 동영상에서 제시된 퀴즈 • 그룹 선정 및 분위기 조성(rompehielos) • 미래시제의 용법 구분(그룹) • 미래 계획에 대한 질문과 답(짝) • 미신과 관련된 표현 구분(그룹) • 가정문(Si)을 이용한 미신과 관련된 표현(그룹) • 미래에 대한 가정과 조건 설정하기(그룹)
			1차시 최종과제 <ul style="list-style-type: none"> • 22세기의 우리의 모습에 대한 그룹별 스페인어 3분 발표

시제의 형태 및 용법을 설명하는 파워포인트 강의 자료를 만든 다음 ‘Explain Everything’ 어플리케이션을 활용하여 이를 교수자가 직접 설명하는 음성으로 진행되는 강의 동영상 자료를 제작해 활용하였다. 오프라인 강의실에서는 첫 번째 차시만큼 학습자간 친밀감을 높이고 협력학습 분위기를 조성하기 위한 활동(rompehielos)을 시행했으며, 미래시제의 다양한 용법을 활용한 의사소통 활동으로 구성된 하위 과제를 수행하였다. 이에 따른 1차시의 최종 과제는 미래(22세기)의 우리의 삶이 어떤 모습을 띠지 그룹별로 토의하고 이를 3분간 스페인어로 발표하도록 준비하는 것으로 하였다.

다음 <표 3>은 2차시 교육방안의 실행 과정이다. 온라인 사전 학습으로는 스페인에서 제작된 ELE 비디오 영상을 활용하였는데 ‘우리의 미래(nuestro futuro)’를 주제로 세 명의 스페인어권 학생이 자신의 미래에 대해 인터뷰하는 것으로 구성되었다. 이를 시청하고 질문에 답을 적어오는 과제가 부여됐으며, 오프라인 강의실 활동에서는 과제 수행 여부를 확인하고 1차시 최종과제를 그룹별로 발표하는 것으로 시작하였다. 2차시 의사소통 활동의 주요 주제는 대

〈표 3〉 2차시 교육방안 실행

차시	문법	교재 의사소통 기능	학습 내용 및 과제 구성
2차시	미래	<ul style="list-style-type: none"> • 이력서 쓰기 • 장래 계획 말하기 	<p>온라인 사전 학습</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘우리의 미래(nuestro futuro)’ 주제로 스페인에서 제작된 비디오 영상 시청 • 비디오 영상과 관련된 질문 제시
			<p>오프라인 강의실 활동 하위과제</p> <ul style="list-style-type: none"> • 비디오 영상 질문에 대한 답안 제출 • 비디오 영상 질문과 답 연결(개인) • 1차시 최종과제 그룹별 발표 • 대화문의 순서 배열 및 질문에 답하기(개인, 그룹) • 이력서 샘플 참고해 자신의 이력서 만들기 • 직장 구하는 면접 질문에 대한 답 작성하기(개인 및 짝) • 자신의 미래 모습 예측해 대화하기(그룹)
			<p>2차시 최종과제</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6가지 스페인어 표현을 활용해 자신의 미래 모습을 스페인어로 작성해 그룹별 발표(개인 및 그룹)

학생 학습자들이 졸업 후 경험하게 될 ‘직업 영역(ámbito profesional)’의 활동과 관련되어 있어 이력서(currículum vitae) 샘플을 제시하고 개인별로 자신의 이력서를 작성하도록 하였으며, 직장을 구하는 면접에서 주어질만한 질문에 대한 답을 준비하고 짝 활동을 통해 묻고 답하도록 하였다. 또한 1차시의 최종 과제를 발전시켜 개인별로 자신의 미래 모습을 예측하여 발표하도록 하였고, 2차시의 최종 과제는 교재에서 주어진 6가지 스페인어 표현을 활용해 자신의 미래 모습을 스페인어로 작성해 오도록 하였다. 개인별로 과제를 수행하지만 3차시에서는 그룹별로 이를 종합해 그룹 구성원들의 미래 계획에 대해 토론하도록 하였다.

3차시의 문법 항목은 가능법시제로 온라인 사전 학습에서는 교수자가 직접 강의실 칠판 앞에서 가능법시제의 형태와 용법을 강의하는 동영상을 촬영한 강의 자료를 탑재하였다. 해당 차시의 의사소통 기능은 가능법시제를 활용해 ‘과거에 대한 추측을 표현하기, 정중하게 말하기’를 연습하며, 이를 실생활의

구체적인 의사소통 맥락에서 활용하기 위해 ‘호텔 및 식당에서의 대화’가 다뤄졌다. 오프라인 강의실에서는 2차시 최종과제를 그룹별로 발표하고, 가능법 시제를 활용해 호텔 및 식당에서 사용하는 표현을 연습하였다. 이와 관련된 어휘 학습을 위해 스페인어권의 다양한 음식을 주제별로 분류하는 활동을 하고 스페인어권 식당에서 식사를 주문하는 영상을 시청하였다. 3차시의 최종 과제는 짝 활동으로 식당에서 식사를 주문하는 상황을 설정해 이를 자연스럽게 대화로 이끌어나가는 모의대화(simulación)를 요구하되, 한 그룹 안에 형성된 두 개의 짝이 대화를 시연하고 서로간에 대화 내용을 확인하도록 하였다. 다음 <표 4>는 3차시의 교육방안 실행 과정에 대한 소개이다.

마지막으로 진행된 4차시는 <표 5>를 통해 알 수 있듯이, 학습자들은 3차시에서 학습한 가능법시제의 용법과 의사소통 기능을 활용해 다양한 하위과제를 수행하였다. 우선 온라인 사전 학습에서는 스페인의 ELE 교육 사이트에서 제작된 ‘스페인어에서의 가능법(El condicional en español)’ 파워포인트 강의 동영상 시청하고 동영상에서 제시되었던 4가지 문장을 스페인어로 작문해

<표 4> 3차시 교육방안 실행

차시	문법	교재 의사소통 기능	학습 내용 및 과제 구성
3차시	가능법	<ul style="list-style-type: none"> • 과거에 대한 추측 표현하기 • 정중하게 말하기 • 호텔에서 대화하기 • 식당에서 대화하기 	<p>온라인 사전 학습</p> <ul style="list-style-type: none"> • 교수자의 실제 강의 동영상 촬영 • 가능법시제의 형태와 용법 • 동영상 내에 퀴즈 제시
			<p>오프라인 강의실 활동 하위과제</p> <ul style="list-style-type: none"> • 가능법시제 형태 및 동영상에서 제시된 퀴즈 • 2차시 최종과제 그룹별 발표 • 가능법시제의 용법 구분(그룹) • 호텔 의사소통 대화 기반 빈칸 채우기(그룹) • 음식 및 식사주문과 관련된 어휘 분류(그룹) • 식사주문 대화기반 표현 분류(짝) • 스페인어 식사주문 영상 시청(전체)
			<p>3차시 최종과제</p> <ul style="list-style-type: none"> • 식당에서 식사주문 가상대화(짝 및 그룹)

〈표 5〉 4차시 교육방안 실행

차시	문법	교재 의사소통 기능	학습 내용 및 과제 구성
4차시	가능법	• 식당에서 대화하기	온라인 사전 학습 • 스페인에서 제작된 ‘스페인어에서의 가능법(EI condicional en español)’ 파워포인트 강의 동영상 시청 • 동영상 기반의 스페인어 질문
			오프라인 강의실 활동 하위과제 • 동영상 질문 기반의 스페인어 작문 퀴즈 • 식사주문 대화 시청 후 표 완성(개인) • 커피와 관련된 스페인어 표현 연결(그룹) • 스페인어권 문화에서의 제스처(gesto)와 관련된 비디오 영상 시청 및 의미 추측(그룹) • 스페인의 음식문화 세계 비디오 영상 시청(그룹)
			4차시 최종과제 • 가능법시제를 사용한 호텔 및 식당에서의 가상대화(짝 및 그룹)

오는 과제를 수행하였다. 오프라인 강의실에서는 사전 학습을 퀴즈로 확인하고 식사 주문과 관련된 대화를 다시금 연습하며 3차시 최종 과제에 대해 점검하였다. 4차시의 주제는 ‘스페인의 음식문화(gastronomía)’로서 커피와 관련된 스페인어 표현, 스페인의 바 문화, 스페인의 제스처, 스페인 음식문화와 관련된 비디오 영상을 시청하고 학습하였다. 학습자들은 그룹별로 커피와 관련된 표현이나 제스처를 추측하고 합의를 이끌어냈으며 이와 관련해 스페인의 음식문화에 대한 의견을 학습자 전체를 대상으로 교수자와 함께 공유하였다. 4차시의 최종 과제는 가능법시제를 활용해 호텔 및 식당에서 가상대화를 나누는 것으로 구성되었으며 해당 차시를 마지막으로 교육방안이 종료되는만큼 4차시 내에 강의실에서 직접 실행하도록 하였다.

IV. 교육방안 실행에 대한 학습자 인식 및 평가 분석

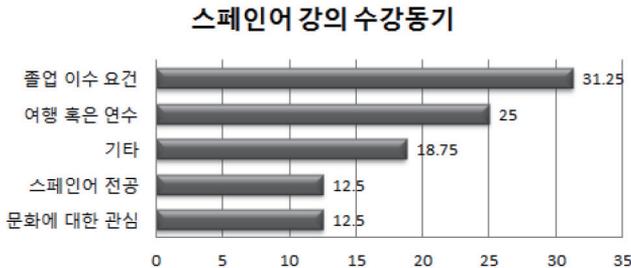
4차시에 걸쳐 ‘행위중심 접근법과 플립드 러닝을 접목한 교육방안’이 실행

된 후, 참여한 학습자를 대상으로 설문지법으로 본 교육방안에 대한 인식과 평가를 분석하였다. 설문지는 다음과 같은 주제로 총 12개의 문항으로 구성되었다. 답안 분석에는 ‘i-STATistics’와 ‘Microsoft Excel’ 프로그램이 사용되었다.

- (1) 스페인어 강의 수강 동기(1문항)
- (2) 플립드 러닝 강의 기간 평가(1문항)
- (3) 개인 온라인 사전학습 평가 및 제언(5문항)
- (4) 오프라인 강의실 활동 평가 및 제언(3문항)
- (5) 플립드 러닝 강의 전반에 대한 평가(2문항)

1. 스페인어 강의 수강 동기

‘초급스페인어 2’ 강좌를 수강하게 된 동기에 대한 복수 응답에서 학습자의 31.25%는 ‘졸업하기 위해선 외국어 과목을 수강해야 하기 때문’이라고 답했으며, 다음으로 ‘스페인어권 국가로 여행 혹은 연수를 가고 싶어서’(25%)가 선정되었다. ‘차후 스페인어권 관련 전공을 선택하기 위해서’와 ‘스페인어권 문화에 대해 더 깊이있게 알고 싶어서’가 12.5%로 동일하게 선택받았다. ‘기타’로 분류된 주관식 답변에서는 “언어 전반에 관한 관심”, “외국어 학습을 좋아해서”, “스페인어가 멋져보여서”, “새로운 언어를 배우는 것을 좋아해서”와 같이 언어나 언어학습에 대한 흥미와 관심을 수강 동기로 제시하였다. 다음 <그림 2>는 스페인어 강의 수강 동기에 대한 학습자 응답을 그래프로 보여준다.



<그림 2> 스페인어 강의 수강 동기

2. 플립드 러닝 강의 기간 평가

4차시(2주)로 진행된 플립드 러닝 수업의 강의 기간이 적당하다고 생각하는지를 묻는 질문에 대해 87.5%에 해당되는 14명의 학습자가 적당하다고 답했으며, 12.5%에 해당되는 2명의 학습자는 좀 더 긴 시간동안 이뤄지길 바라며 이상적으로 생각하는 기간을 각각 3-4주와 8주로 답하였다.

3. 개인 온라인 사전 학습 평가 및 제언

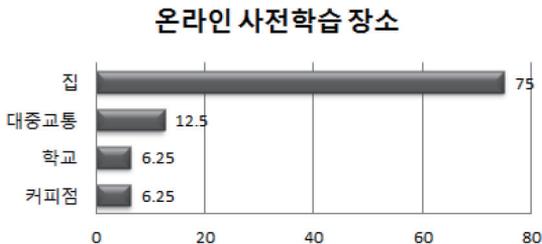
플립드 러닝으로 진행된 4차시의 강의 중 개인 온라인 사전 학습에 대한 학습자의 인식을 다음의 5가지 문항으로 분석하였다.

1) 온라인 사전 학습 수행 장소

온라인 사전 학습을 수행한 장소에 대한 질문에 <그림 3>에서 보듯이, 학습자의 75%는 ‘집’이라 답하였고, 12.5%는 ‘지하철이나 버스와 같은 대중교통’으로 답하였다. 또한 ‘커피점’과 ‘학교’ 또한 각 1명씩(6.25%) 응답하였다.

2) 온라인 사전 학습 소요 시간 및 평가(2문항)

온라인 사전 학습에 소요된 전체 시간을 묻는 질문에 학습자의 75%는 ‘10-20분’이라고 응답했으며, 18.75%에 해당되는 학습자들은 ‘20-30분’이 걸렸다고 답하였다. 1명(6.25%)의 학습자는 30분 이상 걸렸다고 답하였다. 본 질문과 연계하여 온라인 사전 학습에 소요된 시간이 적당하다고 생각하는 지에 대한 질문에 모든 학습자가 ‘예’라고 응답해, 온라인 사전 학습에 스스로가 소요한



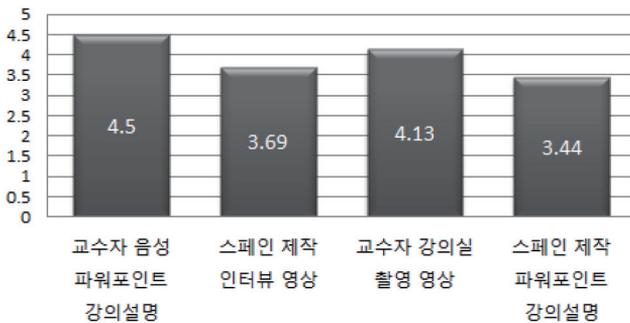
〈그림 3〉 온라인 사전학습 장소

시간에 대해 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있었다.

3) 온라인 사전 학습 강의방식별 학습효과 평가

다음 <그림 4>는 온라인 사전 학습에 사용된 동영상 강의 방식별 학습 효과 (실제 학습에 얼마나 효과적인지)에 대한 학습자의 평가를 라이커트(Likert) 5점 척도로 분석한 것이다(1=전혀 효과적이지 않다, 5=매우 효과적이다). 1차 시에 사용된 ‘교수자 음성으로 진행되는 파워포인트 강의설명’이 평균 4.5점으로 학습효과를 가장 높게 평가한 것으로 분석됐으며, 다음으로 3차시에서 진행된 ‘교수자가 직접 강의실에서 진행한 강의영상’의 학습효과가 4.13점으로 높게 나타났다. 두 강의방식 모두 담당 교수자의 음성 및 실제 강의 모습 촬영 자료로서 플립드 러닝 강의 동영상에 교수가 나오지 않아도 된다는 기존 연구(윤희정 2017, 11)와는 상반된 결과가 나왔다. ‘효과적이다’에 해당되는 4점보다 낮게 나온 강의방식으로는 3.69점을 받은 ‘스페인에서 제작된 인터뷰 영상을 보고 질문에 답하기’와 3.44점을 받은 ‘스페인에서 제작된 파워포인트 강의 설명 보고 작문하기’가 해당되었다. 이어진 주관식 질문에 대한 학습자 의견에서 스페인어로만 진행되는 강의자료를 이해하기 어려웠던 경우가 있었음을 알 수 있다.

온라인 사전학습 강의방식별 학습효과



<그림 4> 온라인 사전학습 강의방식별 학습효과 평가

활동'과 '수강생 전체를 대상으로 한 교수자 강의'를 선호한다고 응답하였다. 다음으로 '3인 이상 그룹 활동'으로 대답한 비율이 25%에 해당하며 12.5%가 가장 낮은 선호도를 보인 '개인 활동'으로 답하였다.

2) 학습 활동에 대한 문항별 분석 결과

온라인 사전 학습뿐만 아니라 오프라인 강의실 활동과 관련하여 제작된 총 20개의 문항에 대해 라이커트 5점 척도로 응답하도록 하였다(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다). 문항 제작에서는 조대하(2016)에서 제시된 설문 항목

〈표 6〉 학습 활동에 대한 항목별 평가

항 목	Likert 척도	
	평균	표준 편차
1. 나는 온라인 사전학습에 성실하게 임하였다.	4.31	0.79
2. 교수가 사전에 제공한 자료가 학습에 도움이 되었다.	4.75	0.45
3. 온라인 사전학습에서의 내용은 이해하기가 쉬웠다.	4.56	0.73
4. 온라인 사전학습에서 제시하는 질문에 대한 답을 찾을 수 있었다.	4.56	0.63
5. 온라인 사전학습에 대한 궁금한 점은 오프라인 강의실에서 찾을 수 있었다.	4.69	0.60
6. 사전학습 여부를 확인하기 위한 퀴즈는 적절하였다.	4.38	0.62
7. 4명의 그룹으로 모여 앉은 것이 학습에 도움이 되었다.	3.81	1.17
8. 나는 그룹 내 학생들의 의사소통, 토론에 적극적으로 참여하였다.	4.00	0.63
9. 내 그룹은 학생들간 의사소통, 토론이 원활하게 잘 이뤄졌다.	3.94	0.77
10. 그룹별 상호작용이나 토론, 답안 도출 과정이 학습에 도움이 되었다.	3.81	0.75
11. 교수의 도움과 학생-교수간의 토론 및 결과 도출이 학습에 도움이 되었다.	4.00	0.63
12. 개인별로 수행한 작문 과제의 제출과 수정이 학습에 도움이 되었다.	4.69	0.48
13. 강의 시간에 A4 유인물로 나눠준 강의 수업 활동자료는 스페인어 학습에 효과적이었다.	4.75	0.58
14. 플립드 러닝 수업이 기존에 진행된 수업보다 과제 부담이 더 많았다.	3.75	0.93
15. 온라인 사전학습 분량만큼 오프라인 강의실 활동 시간이 줄어들어야 한다.	2.63	0.81
16. 온라인 강의보다 교수님이 오프라인 강의시간에 그 주제를 설명한다면 더 좋을 것 같다.	3.25	1.06
17. 플립드 러닝 수업에서 교수자와 학습자의 상호작용이 보다 잘 이뤄졌다.	3.81	0.66
18. 온라인 사전학습과 오프라인 강의실 활동이 유기적으로 연결되었다.	4.06	0.57
19. 나는 이번 플립드 러닝 수업을 통해 내 학습에 능동적으로 참여할 수 있었다.	3.94	0.85
20. 나는 이번 플립드 러닝 수업으로 내 스페인어 실력을 향상시킬 수 있었다.	3.81	0.54

을 참고하되, 본 교육방안의 실행과 관련하여 수정 및 추가 제작하였다. 다음 <표 6>은 오프라인 강의실 활동과 관련된 문항에 관한 학습자들의 평가에 대한 기술통계 분석의 결과를 평균 및 표준편차로 제시한 것이다.

학습자들은 총 20개의 항목 중 11개의 항목에서 ‘4점(그렇다)’ 이상의 평균 점수를 부여하며 긍정적으로 평가하였다. 특히 온라인 및 오프라인에서 제공된 학습자료의 유용성, 작문 과제의 제출과 수정, 사전 학습의 효용성에 대해 매우 만족하고 있었다. 4점 이하의 평균점수가 나온 항목을 살펴보자면, 우선 7번(4명의 그룹으로 모여 앉은 것이 학습에 도움이 되었다; 3.81), 9번(내 그룹은 학생들간 의사소통, 토론이 원활하게 잘 이뤄졌다; 3.94), 10번(그룹별 상호작용이나 토론, 답안 도출 과정이 학습에 도움이 되었다; 3.81) 항목은 그룹 활동의 효과와 상호작용에 대한 평가인데 다른 항목에 비해 학습자들이 낮게 평가한 것으로, 그룹 활동의 효과에 대해 높은 수준의 만족도를 보이지는 않을 수 있다. 또한 14번(플립드 러닝 수업이 기존에 진행된 수업보다 과제 부담이 더 많았다; 3.75), 16번(온라인 강의보다 교수님이 오프라인 강의시간에 그 주제를 설명한다면 더 좋을 것 같다; 3.25)의 경우, 플립드 러닝에 대해 부정적인 평가 항목으로서 점수가 낮은 것은 오히려 플립드 러닝에 대한 긍정적인 평가로 작용할 수 있다. 15번(온라인 사전학습 분량만큼 오프라인 강의실 활동 시간이 줄어들어야 한다; 2.63) 항목은 온라인 사전학습에 대한 시간적 부담을 물어보는 질문이나 학습자들은 이에 동의하지 않는 것으로 나타났다. 17번(플립드 러닝 수업에서 교수자와 학습자의 상호작용이 보다 잘 이뤄졌다; 3.81), 19번(나는 이번 플립드 러닝 수업을 통해 내 학습에 능동적으로 참여할 수 있었다; 3.94), 20번(나는 이번 플립드 러닝 수업으로 내 스페인어 실력을 향상시킬 수 있었다; 3.81) 항목의 경우 학습자들이 교수자와 학습자의 상호작용이나 플립드 러닝을 자신의 학습과정 전반의 측면에서 평가할 때 다른 세부적 항목보다 만족도가 높지 않았음을 알려준다.

3) 오프라인 강의실 활동 설계를 위한 제언

마지막으로 좀 더 나은 오프라인 강의실 활동을 설계하기 위한 제언을 주관식으로 답할 수 있게 하였다. 총 7명의 학습자가 의견을 제시했는데 그 내용은 다음과 같이 정리할 수 있다. “반 전체가 참여할 수 있는 시간 확보”, “강의실 활동이 교재에 국한되지 않고 개인 발표나 조별 상황극 등 좀 더 자유로운 활동으로 구성”, “매시간 온라인 강의를 있을 필요 없이 오프라인에서는 문법을 활용한 활동 위주로 구성”, “어휘목록 사전 제시 필요”, “그룹별로 발표문 작성 및 스페인어 발표시 교수자의 상세한 설명 필요”와 같은 의견이 제시되었다.

5. 플립드 러닝 강의 전반에 대한 평가

최종적으로 학습자들은 플립드 러닝으로 진행된 4차시의 강의에 있어 좋았던 점과 힘들었던 점을 주관식으로 답변할 수 있었다.

1) 플립드 러닝으로 진행된 4차시의 강의에 있어 좋았던 점

우선 좋았던 점에 대해서 총 14명의 학습자가 의견을 제시했는데, 다음의 5가지 범주로 정리할 수 있다.

- (1) 말하기 기회가 늘어남: “말하기를 많이 할 수 있었다”, “언어 강의는 문법보다 직접 말하고 듣는 게 중요한데 말하기를 할 수 있어 좋았다”.
- (2) 지루하지 않음: “함께 참여하는 수업으로 지루하지 않고 쉽게 학습할 수 있었다”, “조용히 앉아서 듣기만 하는 수업 대신 활동적인 수업을 통해 더 효과적인 연습을 해서 좋았다”, “능동적으로 진행돼 지루할 틈이 없었다”.
- (3) 그룹의 구성원들과 사고를 공유하고 친밀감 확대: “그룹활동으로 다른 학생들이 어떻게 생각하는 지 알고 배울 수 있었다”, “같이 수업듣는 다른 학생들과 이야기할 기회가 있어서 좋았다”, “수업듣는 친구들을 더 알게 되어 좋았다”, “그룹 구성원과 얘기하면서 새로운 걸 배우게 되어서 좋았다”, “같이 수업듣는 사람들과 친해질 수 있어서 좋았다”.
- (4) 다양한 학습 기회: “활동을 따라가기 위해 개인학습이 필수적으로 선행되어서 좋았다”, “시험기간이 아닐 때 플립드 러닝을 하고 시험기간에 이론수업으로 돌아와서 좋았다”, “문법 미리 배우고 수업 시간에는

활동 위주의 수업이어서 좋았다”, “강의 내용을 스스로 공부하고 수업을 하니 두 번 공부하는 느낌이 들었다”, “다양한 학습자료를 접할 수 있어서 좋았다”.

(5) 쓰기 기회가 늘어남: “작문시간이 더 많아 도움이 되었다”.

2) 플립드 러닝으로 진행된 4차시의 강의에 있어 힘들었던 점

본 교육방안 실행시 힘들었던 점에 대해 총 13명의 학습자가 의견을 제시했으며, 다음의 6가지 범주로 요약할 수 있다.

- (1) 강의식 수업 선호: “처음 배우는 언어만큼 강의식이 조금 더 정보 집약적이고 학생 입장에서 집중도나 여러 측면에서 더 나았던 것 같다”, “미래형이나 가능법은 문법이 복잡하지 않아 플립드 러닝이 괜찮았지만 명령법처럼 복잡한 문법을 다룰 때는 오프라인 강의를 필요할 것 같다”.
- (2) 자기주도적 온라인 사전 학습 수강의 어려움: “온라인 강의를 깜박해 급하게 하느라 힘들었다”, “미리 예습하고 공부해가는 과정을 가끔 깜박해 쉽지 않았다”, “온라인 강의실에 접속이 잘 안되거나 사전강의가 늦게 올라왔을 때 예습이 편히 이뤄지지 못했다”.
- (3) 많은 과제: “과제가 조금 많았다”, “작은 과제들이 종종 나와 이전 수업 방식보다 따로 해야 할 게 많아 힘들었다”, “숙제가 늘어났다”, “과제가 많아서 좀 힘들었다”.
- (4) 문법 연습의 어려움: “연습문제와 같이 어려운 문법 연습을 개인적으로 해야 해서 힘들었다”.
- (5) 스페인어 동영상 강의자료의 어려움: “온라인 스페인어 동영상 내용을 해석하고 이해하는 것이 조금 힘들었다”, “스페인어로 된 동영상 시청이 30분 이상 걸려 조금 힘들었다”, “스페인어 영상을 보고 답을 작성하는 경우 시간이 많이 걸렸다”.
- (6) 새로운 수업 방식에의 적응: “이런 방식의 수업이 익숙치 않아, 기간이 좀 더 길거나 다음에 다시 활용해보고 싶고, 사전학습의 형태가 통일되기 바란다”.

V. 논의

본 연구는 대학 교양 스페인어 A2 수준 과목인 ‘초급스페인어 2’ 강좌를 대상으로 ‘행위중심 접근법과 플립드 러닝을 접목한 교육방안’을 설계하고 16명의 학습자를 대상으로 중간고사 이후 4차시에 걸쳐 이를 실행하였다. 온라인 사전 학습은 개인적으로 강좌 온라인 강의실에서 강의 자료를 다운로드받아 수강할 수 있었으며, 실제 강의 자료는 7분 길이를 목표로 구성됐으나 실제 학습 시간은 10-20분가량 걸린 것으로 나타났으며 그 이상 걸린 학생도 있었지만 모두 소요시간에 대해 만족하고 있었다. 학습자들은 이를 대부분 집에서 학습했으나, 대중교통, 커피점, 학교 등 외부 공간에서도 수행하였기 때문에 강의 자료가 시각적으로도 이해가 쉽고 핵심적인 내용으로 구성되어야 함을 확인하였다. 또한 교수자가 직접 파워포인트 강의 자료를 음성으로 설명하는 동영상 강의를 가장 선호하였는데, 이는 파워포인트에서 시각적으로 명확하게 핵심 문법사항을 설명하면서도 학습자들에게 친숙한 교수자의 음성 해설이 들어가 마치 강의실에서 직접 설명을 듣는 것 같은 효과가 있기 때문이라고 분석된다. 또한 교수자가 직접 강의실 칠판 앞에서 설명하는 것을 촬영한 강의 자료에도 만족도가 높았으며, 이 두 가지 동영상 모두 교수자의 존재(presencia)를 기반으로 한다는 점에서 사전 학습 강의 자료에서의 교수자의 역할이 중요함을 확인하였다. 스페인에서 제작된 ELE 교육 자료의 경우 새로운 학습 경험에는 도움이 되었으나 스페인어로 진행되어 이해하기가 쉽지 않았다는 의견을 제시하였기 때문에 학습자 수준에 걸맞는 외부 강의 자료의 선정이 필수적임을 알려 주었다.

오프라인 강의실 활동의 경우 학습자들은 교수자가 수강생 전체를 대상으로 하는 강의 형태와 짝 활동 형태를 가장 선호하는 것으로 나타났다. 이는 이미 학습자들이 기존의 강의 경험에서 짝을 이뤄 활동을 해왔고 교수자가 이끄는 강의실 전체 활동에 익숙하기 때문인 것으로 분석된다. 또한 본 교육방안이 시행되는 동안 4인 1그룹의 모둠 활동을 수행했는데, 한 학기 동안 수업을 함께 듣는 동료 학생들과 그룹 활동을 통해 친해지고 학습에 도움을 받을 수 있어

긍정적인 평가를 하기도 했으나, 그룹 내에서 의사소통과 토론이 매우 원활하게 이뤄지지 않는 것으로 평가해 협력학습의 근간이라고 할 수 있는 그룹 활동을 성공적으로 수행하기 위한 장치가 더 필요함을 드러내었다. 이는 학습자들이 외국어 수업에서 4인 그룹 활동에 익숙하지가 않은 반면 교육방안이 4차시로 길지 않아 이러한 방식에 적응하고 학습의 효율성을 끌어내기가 어려웠던 것으로 분석된다. 학습자들이 가장 선호하지 않는 방식은 개인 활동으로서 의사소통 활동이 기본이 되어야 하는 외국어 학습에서 개인보다는 짝, 그룹 등 상호작용을 기반으로 한 활동 형태를 구성할 필요성을 제시하였다.

자신의 학습 활동과 관련하여 학습자들은 교수자가 제작한 사전 학습 강의 자료와 강의실에서 나눠준 수업 활동 자료가 학습에 매우 도움이 되었던 것으로 평가하였다. 온라인 학습 자료에서 핵심적인 질문과 과제가 제시되어 있었고 이를 오프라인 강의실 활동 첫 번째 단계에 퀴즈로 해답과 학습 여부를 확인할 수 있었기 때문에 학습자들은 온라인 사전 학습에 성실하게 참여한 것으로 스스로 평가하였다. 또한 개인별로 수행한 작문 과제의 제출과 교수자의 수정이 학습에 도움이 된 것으로 평가하였으며, 학습 과정에서 교수자의 피드백을 중요시함을 확인할 수 있었다. 이는 그룹 기반의 토의 및 발표 과정에서 구성원 간에 미처 이해하지 못한 스페인어 표현도 교수자가 세세하게 설명해 이해를 도와주길 바라는 것에서도 알 수 있다. 그룹 내 의사소통 및 토론이 아주 원활하게 이뤄지지 않았던 것으로 평가하고 있으며, 교수자와 학습자의 상호작용 또한 기존의 강의 형태보다 더 잘 이뤄지지 않았다고 보았다. 플립드 러닝 교수 모형의 성패를 가르는 온라인 사전학습과 오프라인 강의실 활동의 유기적 연결에 대해 학습자들은 대체적으로 긍정적으로 평가하고 있었으며, 온라인 사전 학습에 시간이 소요되긴 했지만 그 때문에 오프라인 강의실 활동 시간이 줄어들어야 한다던지, 기존에 진행된 수업보다 과제 부담이 더 많았다고 생각한 경우는 많지 않았다. 즉, 본 교육방식이 온라인 사전 학습으로 인해 자가 학습해야 하는 부가적인 시간을 요구하지만 이에 대해 학습자들이 불만을 갖지는 않았던 것으로 확인되었다. 플립드 러닝 방식의 수업의 세부 사항에는 대

체적으로 만족하고 있었지만, 자신의 학습에 능동적인 참여를 했는지와 스페인어 실력을 향상할 수 있었는지를 묻는 항목에 대해서는 ‘그렇다(4점)’에 다소 못미치는 점수로 처음 경험하는 수업 방식에서 어려움도 겪었음을 유추할 수 있었다.

전반적으로 학습자들은 본 교육방안을 통해 말하고 쓰는 의사소통 산출 (expresión oral y escrita) 활동을 할 수 있는 기회가 늘어났고, 그룹 활동을 통해 사고를 공유하고 친밀감을 확대하면서 무엇보다 지루하지 않게 수업을 즐길 수 있었음을 긍정적으로 평가하였다. 또한 여러 방식의 온라인 사전 학습과 오프라인 강의실 활동을 통해 다양한 학습 기회를 체험하고 연습과 강의실 현장 학습의 이중 학습 경험을 가질 수 있었던 것을 장점으로 인식하고 있었다. 그러나 여전히 강의식 수업이 문법 지식 습득에 좀 더 도움이 될 수 있기에 이를 선호하거나 자기주도적으로 이뤄져야하는 온라인 사전 학습 과정에 어려움을 호소하기도 하였다. 또한 기본적으로 연습으로 이뤄지는 사전 학습뿐만 아니라 적극적인 의사소통 활동을 위한 다양한 과제를 수행해야 하는 어려움과 문법에 대한 연습 문제를 혼자서 풀어야 하는 상황도 단점으로 지적하였다. 특히 사전 학습 강의 자료 중 스페인에서 제작된 인터뷰 동영상의 경우 청취 자체도 어려운데 질문에 답도 써와야 하는 과제가 주어져 이를 어렵게 생각한 경우가 많았다. 사전 학습이 자기주도적으로 교실 밖에서 이뤄지는 만큼 설계 과정에서 내용과 난이도를 세심하게 고려해야함을 알 수 있었다.³⁾

3) 본 교육방안이 적용된 ‘초급스페인어 2’의 학기말 강의평가 결과, 학습자들은 ‘1)이 강의는 전체적으로 만족스러웠다, 2)강의 준비와 강의 내용이 충실하였다, 3)교육 방법이 효과적이다’라는 세 가지 항목에 대한 라이커트 5점 척도 조사에서 각각 4.8, 4.87, 4.8점으로 평균 4.82점을 부여하였다. 이는 동일 교수자가 그동안 담당했던 동일 강좌들에서 획득한 항목별 평균인 4.63, 4.65, 4.57점과 비교하였을 때 수강인원을 고려하여 독립표본 t-검증 결과 통계적으로 $p < 0.001$ 수준에서 유의미하게 높았다. 강의평가 평균 점수가 상승한 가장 중요한 원인 중 하나로서 본 교육방안의 도입을 들 수 있는데, 기존에 교수자가 담당했던 강좌들과 가장 차별화된 변화이기 때문이다. 학습자의 주관식 의견을 고려했을 때 본 교육방안을 실행함으로써 최대한 학습자의 의사소통 능력의 향상을 가져올 수 있는 다양한 교육학적 실험이 이뤄졌고, 학습자들도 이러한 과정에서 자신의 학습 과정에 대해 좀 더 자율적으로 성찰할 수 있었다는 점을 만족스럽게 평가했음이 하나의 원인이 되었을 것이라 추론할 수 있다.

VI. 결론

행위중심 접근법이 언어 학습과 사용이 동시에 이뤄져야 한다고 보고 학습자이자 사용자인 학생들이 직접 강의실에서 실생활의 의사소통을 필요로 하는 일련의 과제를 수행하면서 ‘행위하면서 배운다’의 원칙을 실현하고자 하는 교수·학습의 이론적 틀이라면, 이를 실제 강의실에서 실천할 수 있는 교수 방법은 플립드 러닝이 될 수 있을 것이다. 그동안 외국어 강의실에 주어진 시간의 상당 부분을 차지해왔던 교수자의 문법 설명은 온라인 사전 학습으로 학습자들이 충분히 시간을 사용해 자율적으로 학습하도록 하고, 오프라인 강의실에서는 그룹을 이뤄 동료들과 상호작용하며 학습한 언어 형식에 대한 지식을 활용한 다양한 의사소통 활동을 할 수 있게 하는 플립드 러닝 방식이 외국어로서의 언어 학습 환경에서 사실상 유일한 목표언어 사용 공간인 강의실을 역동적인 의사소통 공간으로 만들어주기 때문이다. 본 연구는 행위중심 접근법과 플립드 러닝을 접목한 대학 교양 스페인어 교육방안을 설계하고 연구자가 교수자로 담당할 ‘초급스페인어 2’ 강좌에서 4차시에 걸쳐 이를 실행하였다. 온라인 사전 학습은 4가지 유형의 서로 다른 동영상 강의 자료를 이용해서 학습자가 개별적으로 수행하도록 했으며, 오프라인 강의실 활동은 4인 1그룹의 모둠 활동을 통해 교재의 흐름을 따라가되 실생활의 맥락이 담긴 의사소통 활동을 통해 일련의 하위과제를 수행하고 매 차시 최종 과제를 완수할 수 있도록 하였다.

학습자들은 4차시에 걸친 교육방안을 수행하고 이에 대한 인식과 평가를 묻는 설문지 조사에 응답하였는데, 이를 통해 온라인 사전 학습 강의 자료 선호 유형, 소요 시간, 학습 장소에 대한 의견을 확인할 수 있었다. 또한 오프라인 강의실 활동과 관련해 선호하는 활동 형태, 학습 활동 세부 및 일반 항목에 대한 평가를 확인하였다. 또한 주관식 답안으로 온라인 사전 학습 및 오프라인 강의실 활동의 발전을 위한 제언 및, 플립드 러닝 방식의 학습에 대해 좋았던 점과 힘들었던 점 또한 제시되었다. 학습자 인식 및 평가 분석을 통해 본 교육방안에 대해 대체적으로 만족하고 있었으며, 충실하게 제시된 학습 자료, 온라인 사전 학습을 통한 예습, 오프라인 강의실에서의 다양한 의사소통 활동, 그룹 활동을

통한 동료와의 상호작용 및 역동적인 수업 참여, 다양한 학습 기회 체험 등에 대해 높은 만족도를 보였음을 확인하였다. 그러나 그룹 활동에서의 좀 더 원활한 토론 및 의사소통의 장치의 필요성, 온라인 사전 학습 강의 자료 제작에서의 학습자 수준 및 선호도 반영, 자기주도적 온라인 사전 학습의 어려움 등을 호소하기도 하였다.

본 교육방안은 대상 강좌의 16명의 학습자만을 대상으로 했기 때문에 그 결과를 한국 대학의 ELE 학습자 전체로 일반화할 수는 없으며, 4차시에 걸친 부분적 기간 동안 시행했기 때문에 한 학기 전체로 확대한 경우 학습자의 인식과 평가는 달라질 수 있다. 그러나 한국 대학의 ELE 교육학에서 행위중심 접근법과 플립드 러닝에 대한 이론과 실천 연구 모두 충분히 이뤄지지 않은 초기 단계에 있는 만큼, 일관적 이론을 정립하기 위한 사례 연구로서 본 논문이 학계에 기여할 수 있는 바를 찾아볼 수 있다. 특히 플립드 러닝을 실제 교육 현장에 적용할 때 실패하는 경우는 대개 사전 경험이 없는 학습 형식으로 인해 학습자들이 갖게 될 어려움을 예측하지 못할 때라는 것을 염두에 둘 때(Prieto Martín 2017, 93), 본 논문에서 이뤄진 학습자 인식 및 평가 분석 결과는 앞으로 관련 주제로 된 교수 모형 설계시 참고할 자료가 될 것이다. 후속 연구로는 기존 교과과정의 커리큘럼을 뛰어 넘어 실제 학습자의 의사소통 요구를 반영한 과제를 장기적으로 설계하여 교육방안 실행 기간을 확대하거나, 기존의 강의 방식으로 운영되는 강좌와 본 교육방안을 시행하는 강좌를 대조 및 실험군으로 설정하여 교육방안의 효과를 좀 더 정밀하게 분석하는 연구로 주제를 확장해 나가고자 한다.

참고문헌

- 김수진(2017), 「플립러닝에서의 Pre-Class, In Class 학습활동 만족도 연구: 중·고급 수준의 스페인어 번역 교과목을 중심으로」, 한국스페인어문화회 2017년 겨울 학술대회 프로그램, pp. 7-11.
- 송예림(2015a), 「유럽 공통참조기준의 한국 대학 스페인어 교육에의 적용: 행

- 위중심 접근법을 중심으로」, 스페인어문학, Vol. 75, pp. 101-119.
- _____(2015b), 「스페인어 학습자의 의사소통능력 발달을 위한 문화 교육」, 이베로아메리카연구, Vol. 26, No. 2, pp. 205-234.
- _____(2016), 「행위중심 접근법에 따른 대학 스페인어 언어·문화 통합 교육 방안」, 이베로아메리카연구, Vol. 27, No. 3, pp. 1-27.
- 윤정은 외(2016), 「반전학습(flipped learning)을 적용한 수학 수업에서 학생들의 참여 요인 탐색」, 수학교육, Vol. 55, No. 3, pp. 299-316.
- 윤희정(2017), 『강의에서 Flipped Learning의 적용(사례)』, 서울대학교 교수학습개발센터.
- 조대하(2016), 「플립러닝(Flipped Learning)을 활용한 일본어교육 사례 연구」, 일본어문학, Vol. 72, pp. 187-206.
- 정동섭(2015), 「교양 스페인어 수업의 플립드 러닝(Flipped Learning) 수업모형 제안: 말하기 중심으로 진행되는 전북대학교 교양 스페인어 수업의 사례」, 스페인라틴아메리카연구, Vol. 8, No. 1, pp. 127-150.
- 최정빈/김은경(2015), 「공과대학의 Flipped Learning 교수학습 모형 개발 및 교과운영사례」, 공학교육연구, Vol. 18, No. 2, pp. 77-88.
- Brame, Cynthia(2013), “Flipping the classroom, Vanderbilt University Center for Teaching”, <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
- Caballero Millán, Jon(2015), “Aprendizaje móvil y la clase invertida en las aulas de ELE”, *Mosaico*, Vol. 33, pp. 109-113.
- Consejo de Europa(2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD y Anaya.
- Estaire, Sheila(2009), *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.
- Fernández, Sonsoles(2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*, Madrid: Edinumen.
- _____(2005), “Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas”, *Carabela*, Vol. 57, pp. 103-122.
- _____(2011), “Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programas a partir del MCER”, *Marcoele*, Vol. 12, pp. 3-64.
- Hamdan, Noora et al.(2013), “A Review of Flipped Learning”, <http://www>.

- flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf.
- Kanninen, Jaana y Lindgren, Kristina(2015), “¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE?”, *Actas del Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia del Instituto Cervantes de Estocolmo*, pp. 48-58.
- Martínez Salido, Blas(2007), “Qué significa aprender a través de la acción?”, Enrique, Pato y Ana, Fernández Dobao(eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec(Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)*, Montréal: Université de Montréal/Tinkuy 7.
- Moranski, Kara and Kim, Frederic(2016), “‘Flipping’ Lessons in a Multi-Section Spanish Course: Implications for Assigning Explicit Grammar Instruction Outside of the Classroom”, *The Modern Language Journal*, Vol. 100, No. 4, pp. 830-852.
- Navarro Serrano, Pedro(2006), “El enfoque por competencias orientado a la acción”, http://www.academia.edu/35834746/Navarro_Serrano_P._2006_.Del_enfoque_por_tareas_al_enfoque_por_competencias_orientado_a_la_acci%C3%B3n.
- Prieto Martín, Alfredo(2017), *Flipped Learning: Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*, Madrid: Narcea.
- Puren, Cristián(2004a), “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”, *Porta Linguarum*, Vol. 1, pp. 31-36.
- _____ (2004b), “Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturales: hacia una perspectiva co-accional”, *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*, Buenos Aires: Araucaria.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S.(2001), *Approaches and methods in language teaching*, 2nd ed., New York: Cambridge University Press.

송 예 립

서울대학교
yerim.song@gmail.com

논문투고일: 2018년 7월 15일
심사완료일: 2018년 8월 16일
게재확정일: 2018년 8월 27일

A Didactic Proposal for Incorporating Action-Oriented Approach to Flipped Learning at a University Spanish Course

Yerim Song

Seoul National University

Song, Yerim(2018), "A Didactic Proposal for Incorporating Action-Oriented Approach to Flipped Learning at a University Spanish Course", *Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos*, 29(2), 217-248.

Abstract The Action-Oriented Approach, as proposed by the European Common Framework of Reference, has been introduced to the Spanish as a Foreign Language curriculum in Korean universities as a theoretical framework for language teaching and learning. This approach requires practical research that will be applied in the actual education field. This study's purpose is to develop a didactic proposal that can effectively develop the learners' communicative competence by incorporating the Action-Oriented Approach to Flipped Learning. The study designed a didactic proposal consisting of a four-unit online pre-class and in-class activities for 16 learners in a university Spanish class. Thereafter, the learners' perception and evaluation were analyzed by questionnaires on the five items of motivation for the Spanish class, evaluation of the duration of the flipped learning, an assessment and proposal for the pre-class learning and in-class activities, and a general evaluation of the didactic proposal. The resulting findings show that learners positively evaluated the materials, the preparation through in-class learning, interaction with peers through group activities, dynamic class participation, and various learning opportunities.

Key words Teaching Spanish as a foreign language, Action-oriented approach, Flipped learning, Didactic proposal, Learner-centered education