



Cómo citar este artículo:

Benavides, D. B. (2023). A flipped classroom experience in an EFL group of eighth graders at Pierre de Fermat School. *MLS- Investigación educativa*, 7(2), 152-169. 10.29314/mlser.v7i2.1374.

UNA EXPERIENCIA DE AULA INVERTIDA PARA ANALIZAR LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Diana Marcela Benavides

Prime Group Sabana (Colombia)

diana_benavides1988@hotmail.com - <https://orcid.org/0009-0002-2964-4494>

Resumen. Este documento reporta un proyecto de investigación llevado a cabo con estudiantes de grado octavo en el colegio Pierre de Fermat en Bogotá. El objetivo principal fue analizar cómo este grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera resaltaban la interacción lingüística a través de una experiencia de aula invertida en un ambiente de aprendizaje semipresencial. El diseño de la investigación fue investigación acción y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron grabaciones de video, producción de tareas de los estudiantes en el ambiente virtual y un diario. Teniendo en cuenta los datos recogidos, esta investigación intentó evidenciar cómo los estudiantes de octavo grado, al participar en actividades apoyadas en instrucción basada en tareas, interactuaron en el salón de clase y más allá de éste, dentro de un ambiente virtual. Los resultados sugieren que la interacción lingüística se percibió de formas diferentes y significativas cuando se expuso un escenario semipresencial, revelando señales y características que demostraron que los estudiantes eran capaces de llevar a cabo una conversación utilizando diferentes recursos con sus interlocutores. La negociación de significados, las estrategias sociales de comunicación, así como las estrategias de aprendizaje, los contextos y materiales del mundo real, y el trabajo colaborativo fueron los patrones de interacción más notables encontrados en el contexto de este proyecto de investigación. La implementación de la tecnología también tuvo un papel importante, el cual pretende abrir un camino para futuras investigaciones sobre la implementación de las TIC's en la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Interacción lingüística, aprendizaje semi-presencial, aula invertida, estudiantes de inglés como lengua extranjera.

A FLIPED CLASSROOM EXPERIENCE TO ANALYZE LANGUAGE INTERACTION IN A GROUP OF STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This paper reports a research project carried out with eighth graders at the Pierre de Fermat School in Bogotá. The main objective was to analyze how this EFL learner highlighted linguistic interaction through a flipped classroom experience in a blended learning environment. The type of research design was action research and the instruments used to collect data were video recordings, students' production tasks in a virtual environment, and a journal. Considering the data gathered, this research attempted to evidence how eighth graders, by participating in activities based on task-based instruction, interacted in the language classroom and beyond it within a virtual environment. The findings suggest that language interaction was noticeable in different and meaningful ways when exposing learners to a blended-flipped scenario, unveiling signals and features that demonstrated students were able to perform a conversation by using different resources with their interlocutors. Negotiation of meaning, social communication as well as learning strategies, real-world contexts and materials,

and collaborative work were the most remarkable patterns of interaction found in the context of this research project. The implementation of technology also played an important role which attempts to open a path for further research on the implementation of ICTs in language teaching and learning.

Keywords: Language interaction, blended learning, flipped classroom, EFL learners.

Introducción

La educación del siglo XXI se articula en torno a los recursos tecnológicos de que disponen alumnos y profesores. Los avances tecnológicos han abierto posibilidades para el ámbito educativo y para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta estos conocimientos y avances, las aulas de idiomas están llamadas a la innovación en recursos y metodología considerando el rápido crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por eso, en las últimas décadas, la tecnología se ha incluido y adaptado al ámbito educativo. También ha apoyado de alguna manera los recursos tradicionales de un aula de idiomas, como libros, diccionarios, y ha apostado principalmente por los recursos visuales e interactivos o Multimedia. Las aulas de idiomas de hoy en día distan mucho de lo que la mayoría de nosotros consideraríamos tradicional y, gracias a la tecnología, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha extendido más allá de un aula.

Sin embargo, la tecnología no es una herramienta que funcione por sí sola. La inclusión de recursos tecnológicos debe combinarse con metodologías pertinentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La tecnología en el aula no debe utilizarse simplemente como uno más de los recursos de una lista de materiales, sino con una finalidad pedagógica. Por eso, en el contexto de este proyecto de investigación, la tecnología se articuló dentro de un entorno de aprendizaje combinado para ofrecer a los estudiantes una experiencia de flipped classroom que les permitiera interactuar en la lengua meta dentro y fuera del aula.

Los participantes de esta propuesta de investigación son alumnos de octavo grado del Colegio Pierre de Fermat de Bogotá. En esta escuela, las clases de lenguas extranjeras se han reducido a un enfoque centrado en el profesor y la falta de recursos ha afectado al desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otra parte, la inclusión de la tecnología como etapa de pilotaje, en el curso anterior, arrojó algunas premisas a analizar considerando las necesidades y percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de idiomas que fueron manifestadas por ellos en términos de probar una metodología diferente a la utilizada en sus clases actuales. Sin duda, la percepción que tienen los alumnos de octavo curso del aprendizaje de lenguas extranjeras está relacionada con el aprendizaje de una lengua como parte de una práctica social en la que pueden participar y comunicarse.

Los alumnos de octavo grado reclamaron la inclusión de su realidad en sus clases de lengua cotidiana. Su realidad se reflejaba en el uso de recursos tecnológicos para comunicarse en una lengua extranjera, lo que significa poner la lengua en función de su propio mundo. Por lo tanto, consideraban aburrido y sin sentido trabajar en los libros de texto con actividades de rellenar los huecos, traducir diálogos al español o desarrollar actividades a través de Edmodo desconectadas de sus clases actuales, sin sentirse involucrados en una conversación significativa o ampliar sus puntos de vista ya sea en un hilo de conversación en línea o en clases presenciales. Al contrario de lo que solían hacer más allá de las aulas, a través de páginas web sobre videojuegos, tendencias de las redes sociales y chats, manifestaron la necesidad de interactuar en inglés con otros adolescentes de todo el mundo para tener éxito en diferentes juegos en línea o conocer gente nueva que también compartiera sus preferencias en cuanto a

sus videojuegos favoritos, aficiones y temas de interés. Por ello, esta investigación implementó la instrucción flipped learning a través de un entorno de aprendizaje mixto teniendo en cuenta las tecnologías con las que los alumnos de octavo estaban familiarizados y sus intereses para que los estudiantes pudieran establecer interacciones en la lengua extranjera. El objetivo de esta aplicación era analizar la interacción lingüística a través de una experiencia de flipped classroom.

El trasfondo teórico abarca dimensiones correspondientes a: la interacción lingüística, el aprendizaje mixto como modelo de enseñanza y aprendizaje de idiomas, y la instrucción flipped learning en la enseñanza del inglés.

La interacción implica un intercambio colaborativo, este proceso conlleva una comunicación activa y productiva entre diferentes hablantes, lo que da lugar a una interacción social. Duensing, Stickler, Batstone y Heins (2006, p. 35) afirman que "para que se produzca el aprendizaje de una lengua también tiene que haber interacción como actividad social [...], es decir, una acción social recíproca en la que participen dos o más personas". Por tanto, la interacción no es sólo un intercambio colaborativo, sino también una acción social, natural del ser humano.

Sería una contradicción, pues, aprender una lengua pero no interactuar con ella ni utilizarla. De hecho, los alumnos forman parte de una sociedad que interactúa y se comunica. La capacidad de compartir una lengua está impregnada de conocimiento y cultura. A continuación, el aula debe reflejar lo más fielmente posible las realidades socioculturales e institucionales externas (Yu, 2008, p. 48) para que los alumnos puedan explorar con sus compañeros y a través del lenguaje los conocimientos y la cultura presentes en sus contextos inmediatos.

La interacción también conlleva algunas dimensiones lingüísticas y cognitivas del proceso de aprendizaje de EFL que están implícitas en las sociales (Pica, 1996; Pica, 2005). Estas dimensiones lingüística y cognitiva se perfilan o enmarcan en torno al contexto en el que necesariamente tiene lugar la interacción social en la enseñanza comunicativa de lenguas. En el marco del presente proyecto, los contextos que se presentaron a los alumnos en el entorno de aprendizaje combinado para promover la interacción lingüística fueron: el aula de idiomas y el entorno virtual en MoodleCloud.

Para ir más allá de la interacción lingüística en el aula y con respecto a los intereses y necesidades de los alumnos de octavo grado expresados por ellos mismos en el aula de EFL, lo que implica para este proyecto de investigación la integración de recursos tecnológicos y la exposición del alumno a un entorno virtual como parte de las clases de lengua, el siguiente constructo teórico describe el aprendizaje combinado que significa la exposición de los alumnos a clases presenciales con trabajo en un entorno virtual.

El aprendizaje combinado es un tipo de e-learning que combina modalidades de instrucción, métodos o lo que conocemos como instrucción presencial con instrucción en línea o exposición a entornos virtuales (Bonk y Graham, 2005, p. 3). Así, el aprendizaje mixto combina la instrucción de dos modelos históricamente separados de enseñanza y aprendizaje: los métodos tradicionales de aprendizaje, que han existido durante siglos; y las recientes tendencias de aprendizaje del siglo XXI, que han empezado a crecer y expandirse de forma exponencial a medida que las nuevas tecnologías han ampliado las posibilidades de comunicación e interacción gracias al papel central de las aplicaciones tecnológicas.

Varias razones justifican la elección del blended learning como tipo de e-learning para llevar a cabo este proyecto de investigación. Como afirma Marsh (2012), los profesores

deberían incluir el aprendizaje combinado en su proceso de enseñanza porque proporciona principalmente riqueza pedagógica, acceso al conocimiento e interacción social.

De hecho, la interacción en los entornos de aprendizaje mixto incluye la interacción tanto en la clase presencial como en el entorno virtual. Swam (2001, citado en Brindley, Walti y Blaschke, 2009) define los entornos virtuales como la conexión entre alumnos con contenidos, instructores o compañeros en un curso virtual. Los entornos virtuales ofrecen la oportunidad de crear un escenario de aprendizaje social caracterizado por la participación y la interacción tanto de alumnos como de profesores. De este modo, la interacción conduce al trabajo colaborativo entre los alumnos. Así, el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual puede adoptar la forma de debate entre toda la clase o dentro de grupos más pequeños.

Las tecnologías en línea, como los foros de debate asíncronos, ofrecen a los alumnos la oportunidad de participar en la interacción social interactuando con los compañeros, el contenido y el profesor (Gallini y Barron, 2002, citado en Song y McNary, 2011, p. 1). Sin embargo, investigaciones anteriores sostienen que la profundidad de estas interacciones en línea no es equivalente a la de las sesiones de clase presenciales tradicionales. De hecho, es la diferencia lo que hace que los entornos de aprendizaje combinado sean una buena opción para los profesores a la hora de mezclar recursos para fomentar la interacción dentro y fuera del aula de idiomas.

Precisamente, el aprendizaje combinado se erige como una herramienta que ayuda a profesores y alumnos a superar algunas limitaciones a las que se enfrentan las interacciones cara a cara en el aula de idiomas, o como sostiene Wang (2010, p. 832) "como alternativa a la instrucción tradicional cara a cara y a las tareas en línea, el aprendizaje combinado representa un intento de amplificar los puntos fuertes de cada entorno y, al mismo tiempo, minimizar sus puntos débiles."

Teniendo esto en cuenta, Lee (2002, p. 17) presenta un resumen de investigaciones recientes que apuntan a los beneficios de las interacciones en línea cuando se combinan con la interacción cara a cara. Afirma que la primera interacción permite una participación más igualitaria que las interacciones cara a cara, debido a las limitaciones de tiempo en las clases de idiomas y, en consecuencia, a la disponibilidad de recursos tecnológicos para los alumnos.

Atendiendo a las necesidades de los alumnos de octavo curso del colegio Pierre de Fermat y a su experiencia con Edmodo, el entorno virtual con el que estaban familiarizados en sus clases de idiomas, se realizaron actividades síncronas y asíncronas durante la realización de este proyecto de investigación en una plataforma más elaborada en MoodleCloud. En opinión de Kitade (2008, citado en Wang, 2010, p. 831), las tareas asíncronas permiten a los estudiantes de idiomas entablar interacciones con un abanico más amplio de interlocutores, ya que los entornos de aprendizaje semipresencial no están sujetos a límites de tiempo o espacio. Este tipo de interacción fomenta la participación entre los alumnos porque permite que todos tengan las mismas oportunidades de responder a un tema. Además, las funciones asíncronas también dan a los alumnos más tiempo para pensar y editar, ya que los estudiantes que participan en debates en línea crean respuestas más meditadas porque tienen más tiempo para procesar las aportaciones y reflexionar sobre lo que quieren expresar.

De ahí que la interacción en entornos de aprendizaje semipresencial se justifique en el sentido de que la integración de la tecnología en el flujo de la instrucción en el aula proporciona a los alumnos tiempo suficiente para fomentar hábitos de reflexión y articulación de sus puntos de vista, que posteriormente pueden promover una mayor interacción en clase y fuera de ella (Wang, 2010, p. 832).

A partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje de idiomas y de los datos obtenidos mediante la observación en el aula, se reveló que los alumnos de octavo curso se enfrentaban a una falta de contextualización del aprendizaje de idiomas desde su realidad, a un aislamiento de contenidos y a una deficiencia de conexión entre lo que hacían en el aula de idiomas y lo que hacían en el entorno en línea. Por lo tanto, el último constructo teórico que me propongo describir es la instrucción flipped-classroom.

De acuerdo con Egbert, Hermand y Lee (2015, p. 3), "en su forma más básica, la instrucción invertida consiste en el contenido de una conferencia de instrucción directa pregrabada que se pone a disposición en línea para que los estudiantes accedan a ella en casa." Significa que los profesores no utilizan el tiempo cara a cara para impartir la enseñanza; en su lugar, la enseñanza directa se imparte de forma asíncrona (Stephens, s.f., p.4). Mientras tanto, los alumnos ven y estudian los contenidos en línea como deberes, aprenden los contenidos en su tiempo libre y se preparan antes de clase, de modo que el tiempo de clase lo dedican a otras actividades relacionadas con los temas que han estudiado de antemano.

La flipped classroom también se conoce como "enseñanza inversa" o "aula invertida" En palabras de Slomanson (2014, p. 95), una descripción simplificada de una flipped classroom es que la clase del profesor se imparte en casa presentando nuevos contenidos en línea a través de vídeos fuera de clase y los deberes del alumno se hacen en una clase en la que la atención se centra en actividades que mejoran el entorno general de aprendizaje.

Cabe mencionar que, en el contexto de esta propuesta de investigación, los alumnos de octavo curso percibían una desconexión entre lo que hacían en sus clases presenciales y lo que hacían en línea, en su entorno virtual. Honeycutt y Glova (2013, p. 19) sostienen que:

El Flip deja de definirse únicamente como algo que ocurre en clase o fuera de ella. En su lugar, nos centramos en lo que hacen los estudiantes para construir conocimiento, conectar con los demás y participar en niveles más altos de pensamiento crítico y análisis. Esto se aplica tanto al entorno en línea como al presencial.

Varios autores han realizado estudios sobre la aplicación del modelo flipped classroom. Ciertamente, los orígenes del modelo flipped classroom se atribuyen a las frustraciones experimentadas por un profesor universitario de un colegio privado de Ohio (Baker, 2000, citado en Moran y Young, 2014, p. 164). Tras observar que los alumnos no procesaban la información que él les transmitía mediante diapositivas de PowerPoint, sino que la copiaban textualmente, decidió pedir a los estudiantes que leyeran las diapositivas antes de asistir a clase. Según Moran y Young (2014, p. 164), "su idea, lanzada en 1995, era utilizar cuatro conceptos clave para impulsar el modelo."

El primer concepto era *clarificador*. Cuando los alumnos repasaban el material de las diapositivas antes de la clase, el profesor aclaraba y explicaba los conceptos al comienzo de la clase. El segundo concepto era la *expansión*. Una vez que el profesor explicaba los temas principales, ampliaba la información básica de las diapositivas. El tercer y cuarto concepto eran la *aplicación* y la *práctica*. Los alumnos se dividieron en pequeños grupos para aplicar y practicar los conceptos.

Tras su implantación, el profesor Baker encuestó a sus alumnos y descubrió que "sentían que habían aprendido mucho de sus compañeros gracias a las actividades de colaboración". Bautizó el nuevo proceso como "Classroom Flip" y presentó un documento sobre la idea en una conferencia en 2000" (Moran y Young, 2014, p. 164).

Simultáneamente, otro grupo de profesores universitarios de la Universidad de Miami (Ohio) puso en marcha un "aula invertida" en un intento de diferenciar sus clases de microeconomía para los distintos estilos de aprendizaje. La disponibilidad de la tecnología fue

la chispa que encendió la idea y permitió a los investigadores invertir su aula (Lage y Plat, 2000, citado en Moran y Young, 2014, p. 164). Asimismo, en 2000, un grupo de investigadores reveló el éxito de la clase invertida (flipped classroom) y describió los elementos clave de este modelo. Los autores mencionaron que la evaluación entre iguales permitía a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos y experiencias y mejoraba su comprensión de la materia estudiada (Brandsford, Brown y Cocking, 2001, citado en Evseeva y Solozhenko, 2015, p. 209).

En 2007, Bergmann y Sams (2012, p. 51), dos profesores de química de secundaria, iniciaron un esfuerzo de colaboración para enseñar sus contenidos con la ayuda de un software de captura de pantalla que les permitía grabar las clases y dedicar tiempo de clase a trabajar individualmente con los alumnos. A partir de su experiencia, empezaron a utilizar el concepto de *Flipped Mastery* en el que "el aprendizaje asíncrono tiene lugar mientras los estudiantes trabajan simultáneamente pero a ritmos diferentes en múltiples proyectos."

En un estudio sobre flipped classroom realizado por Enfield en 2013 (citado en Basal, 2015, p. 30), el autor descubrió que este modelo era eficaz para ayudar a los estudiantes a aprender los contenidos y aumentaba la autoeficacia en su capacidad para aprender de forma independiente. Por otro lado, Muldrow (2013, citado en Evseeva y Solozhenko, 2015, p. 209) escribió un artículo titulado "A New Approach to Language Instruction - Flipping the Classroom" en el que compartía su experiencia en el uso de la tecnología flipped classroom. El autor afirma que pasar de la clase tradicional a la flipped classroom implica grandes adaptaciones por parte del profesor y de los alumnos.

Aunque existen numerosos estudios dedicados a la flipped classroom, podría evidenciar que casi todas las investigaciones publicadas hasta la fecha se han llevado a cabo en áreas como Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Además, la mayoría de esos estudios se realizaron en centros de enseñanza superior. En cuanto al aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, encontré un estudio realizado por Basal (2015) cuyo objetivo era conocer las percepciones de los futuros profesores de inglés de una universidad estatal de Turquía sobre las flipped classrooms e introducir la implementación de una flipped classroom en una clase de inglés. Sin embargo, faltan estudios que aborden la cuestión de la interacción en lenguas extranjeras en las flipped classrooms.

Entonces, considerando el estado del arte y las necesidades expresadas por los alumnos de octavo grado en sus clases de lengua extranjera, encuentro válido y propositivo el desarrollo del presente estudio en el ámbito escolar de los participantes.

Método

Veinte alumnos de 8º curso, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, formaron parte de este proyecto. Teniendo en cuenta el tipo de preguntas y los objetivos propuestos, el tipo de investigación seleccionado para llevar a cabo este proyecto de investigación es la investigación-acción. Chamot, Barnhardt y Dirstine (1998, p. 1) definen la investigación-acción como "una investigación en el aula realizada por profesores para reflexionar sobre su enseñanza y hacerla evolucionar" El propósito de la investigación docente en esta metodología es comprender la enseñanza y el aprendizaje en el aula y utilizar ese conocimiento para aumentar la eficacia de la enseñanza y/o el aprendizaje de los alumnos.

La investigación-acción pasa por cuatro etapas: observar, planificar, actuar y reflexionar (Dawson, 2002, p. 17). Seguí el mismo plan de cuatro etapas para desarrollar el procedimiento de investigación que se expone a continuación.

En la primera etapa (observación) identifiqué las necesidades de la población, así como sus intereses en articular recursos tecnológicos en sus clases de inglés. Para esta etapa diseñé e implementé un formato de observación de clases adaptado del esquema propuesto por Spada y Fröhlich's (1995, citado en Zoltán, 2007, p. 182) para observar y tener una idea general de lo que realmente sucedía en las clases de idiomas, los contenidos que seguían los alumnos, los materiales y la gestión del aula.

La segunda fase del ciclo de investigación-acción es la planificación. Para esta etapa y teniendo en cuenta los datos recogidos en la etapa anterior, diseñé un cuestionario de preguntas abiertas y al aplicarlo pude determinar que los alumnos de octavo grado encuentran útil la tecnología para comunicarse e interactuar con profesores y compañeros, para trabajar en parejas y para resolver dudas respecto a las tareas de la asignatura. También afirmaron que Edmodo (el sitio web en el que trabajan dentro de sus clases de idiomas) les resultaba útil para compartir con su profesor y sus compañeros más allá del aula. Además, consideraron el uso de Edmodo como una forma más fácil y divertida de realizar tareas en comparación con las que desarrollan en sus cuadernos y libros de texto. Valoraron la facilidad y practicidad de la aplicación para compartir contenidos y explicar distintas materias. La mayoría quiere seguir utilizando tecnologías como Edmodo en sus clases de idiomas.

Aunque los alumnos de octavo estaban de acuerdo con la riqueza y la innovación de sus clases de idiomas a través de Edmodo, la mayoría de ellos afirmaron que les resultaba difícil ponerse en contacto con sus compañeros para trabajar en grupo. De hecho, Edmodo no tiene la posibilidad de enviar mensajes privados a los compañeros de clase. Los alumnos pueden ponerse en contacto con el profesor en privado, pero no pueden enviar mensajes privados a sus compañeros. Además, Edmodo es una red social educativa, por lo que recursos como foros o conferencias web no están disponibles en esa plataforma. Aunque los profesores pueden implantar foros o conferencias web a través de enlaces externos, los alumnos esperan encontrar una plataforma completa e integradora.

La siguiente fase de la investigación-acción es la actuación. En esta etapa, los estudiantes fueron expuestos a un entorno de aprendizaje mixto diseñado y apoyado a través de MoodleCloud siguiendo las ideas de la instrucción invertida. Los instrumentos que se utilizaron en esta fase fueron grabaciones de vídeo para recoger datos sobre la interacción de los alumnos en el aula de idiomas, así como la intervención de los alumnos registrada en la plataforma virtual en MoodleCloud. Por último, la última etapa del ciclo de investigación-acción es la reflexión. Para esta etapa y durante todo el proceso utilicé un diario.

Las herramientas de investigación descritas anteriormente se analizaron bajo el enfoque del Análisis de Contenido. Dado que el presente proyecto sigue un ciclo de investigación-acción, cada etapa de la investigación-acción requiere la recogida de datos en un momento determinado. Una vez recogidos los datos, se procede al análisis. El análisis de contenido permite al investigador analizar los datos cualitativos trabajando sistemáticamente a través de cada transcripción o nota se tomó. Una vez que el investigador encuentra características específicas en el texto, puede asignar códigos, que pueden ser números o palabras recurrentes en los datos recogidos. Esos códigos permiten al investigador establecer categorías que pueden surgir de los datos o pueden surgir de una lista de categorías preestablecidas (Dawson, 2002, p. 118).

El uso de códigos para establecer categorías fue el primer paso para analizar e interpretar los datos. Seedhouse (2005, p. 165) afirma que "el análisis de la conversación es una metodología para el análisis de la interacción hablada que se produce de forma natural" A continuación, teniendo en cuenta que el interés principal de este proyecto de investigación se centra en la interacción lingüística, el análisis de los datos recopilados para establecer las

categorías emergentes se apoya también en las ideas del enfoque del análisis de la conversación, considerando el alcance de la investigación en sus preguntas, objetivos y marco teórico.

Lo que ofrece el análisis de la conversación, en palabras de Forrester y Reason (2006, p. 44), es la capacidad de poner de relieve los procesos más comunes que intervienen en la conversación-interacción, de modo que el interés principal no es recopilar un gran número de ejemplos de conversación para hacer afirmaciones generales sobre lo que está ocurriendo, sino centrarse en el microdetalle de conversaciones concretas. Por lo tanto, cuando el investigador identifica esos microdetalles, puede utilizarlos para comprender el contexto inmediato de la interacción y el sentido que las personas dan a su vida cotidiana.

Resultados

Teniendo en cuenta los criterios para analizar los datos, las categorías emergentes para responder a las preguntas de investigación planteadas en esta propuesta de investigación se resumen a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1

Conclusiones y categorización

Pregunta principal de investigación ¿Cómo destaca un grupo de alumnos de octavo curso de EFL del colegio Pierre de Fermat la interacción lingüística a través de una experiencia de flipped classroom en un entorno de aprendizaje mixto?

Subpreguntas	Categorías finales	Subcategorías
¿Cómo se produce la interacción lingüística cuando se expone a los alumnos a una configuración de clase invertida en un entorno de aprendizaje combinado en un grupo de alumnos de octavo curso de EFL?	a. Los alumnos interactúan socialmente y negocian significados.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos y el profesor piden aclaraciones. • Los alumnos y el profesor confirman su comprensión. • Los alumnos y el profesor formulan preguntas y afirmaciones para comprobar la comprensión de su interlocutor.
	b. Uso por parte de los alumnos de estrategias de comunicación social en la interacción lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos utilizan la paráfrasis para comunicar una palabra o un concepto deseado. • Interacción de alumnos y profesor mediada por el uso de su lengua materna y la comunicación no verbal.
	c. Estrategias de aprendizaje utilizadas por	<ul style="list-style-type: none"> • La autocorrección y la corrección entre iguales

	los alumnos en el proceso de interacción lingüística.	como técnicas de seguimiento para interactuar en la lengua meta. <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos utilizan la repetición como técnica cognitiva para organizar ideas.
¿Cómo traslada un grupo de alumnos de octavo curso de EFL su interacción a través de tareas diseñadas en un experimento de flipped classroom a través de un entorno de blended learning?	d. Los alumnos interactúan en la lengua meta pensando en un contexto real.	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción lingüística de los alumnos mediante juegos de rol y simulaciones. • Interacción de los alumnos mediada por el uso de ayudas visuales y objetos reales.
	e. La interacción de los alumnos como trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos piden ayuda. • Alumnos y profesor ofreciéndose ayuda al interactuar en lengua extranjera.
	f. La interacción de los alumnos aumenta con los contenidos de su interés.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos comunican y relacionan los contenidos con sus propias experiencias.

Nota. Adaptado de Dawson (2002).

Los alumnos interactúan socialmente y negocian significados.

La categoría *interacción social y negociación del significado* fue la primera que surgió para responder a la primera subpregunta de la investigación, que tenía que ver con cómo se produce la interacción lingüística cuando los alumnos están expuestos a un entorno de aula invertida en un entorno de aprendizaje combinado en un grupo EFL de alumnos de octavo curso del colegio Pierre de Fermat.

En primer lugar, la interacción social es concebida por Chen, Caropeso y Hsu (2008, p. 4) como "una secuencia dinámica y cambiante de acciones sociales entre grupos individuales que modifican sus acciones y reacciones debido a las acciones de sus compañeros de interacción." Al interactuar en una lengua extranjera, esas acciones y reacciones se activan en el proceso de comprender y ser comprendido por un interlocutor. Varias acciones y reacciones pueden surgir al mantener un contacto social o una conexión entre personas y grupos que participan en un intercambio dinámico.

Entonces, considerando la interacción social como la activación de acciones y reacciones entre personas y grupos que se comunican entre sí, la primera acción observada en los alumnos de octavo al interactuar en la lengua meta fue la negociación del significado.

La negociación del significado es una característica que subyace a la interacción lingüística y que Yufrizal (2001, p. 63) describe como "una serie de actividades llevadas a cabo por el emisor y el destinatario para hacerse entender y ser entendidos por sus interlocutores"

Por lo tanto, la negociación del significado es una actividad a través de la cual los alumnos de L2 y los interlocutores colaboran para alcanzar una comprensión mutua del mensaje. Ciertamente, uno de los rasgos más característicos de la negociación del significado es que altera la estructura de la interacción entre dos o más interlocutores a medida que se involucran en el discurso (Pica, 1994, p. 518).

La negociación del significado se puso de manifiesto en el proceso de interacción lingüística al exponer a alumnos de octavo curso a una clase mixta. Los siguientes fragmentos tomados de las grabaciones de vídeo en el aula de idiomas ilustran cómo cada uno de los enunciados en la interacción de los alumnos de octavo curso pueden servir como rasgos de negociación del significado (Pica, Doughty y Young, 1986, p. 125).

La primera subcategoría que surgió de la primera categoría fue la de *alumnos y profesor que piden aclaraciones*. La solicitud de aclaraciones es una de las características destacadas por Pica et al. (1986, p. 125) en el proceso de negociación del significado. El autor sostiene que las peticiones de aclaración son movimientos mediante los cuales un hablante busca ayuda para comprender el enunciado precedente del otro. Al pedir una aclaración, el destinatario puede utilizar las frases "No entiendo, por favor, repita, ¿qué?", así como el uso de la entonación ascendente. El fragmento 1 tomado de las grabaciones de vídeo en el aula de idiomas mientras los alumnos participaban en una tarea evidenció cómo un alumno pedía aclaraciones al profesor en la explicación de la tarea sobre lagunas de información; y cómo una alumna pedía aclaraciones a su compañero al mismo tiempo:

Extracto 1: Un estudiante que busca aclaraciones para desarrollar la tarea

S1: ¿Qué es "los dispositivos se conectan a través de él"?

S2: Dispositivos... ¿hablas de los dispositivos?

T: Tienes que mirar esta parte de tu hoja.

S1: ¿Cómo?

T: Esta parte de tu hoja (señalando el trozo de papel). ¿Por qué preguntas por los dispositivos? Hay que preguntarle por la historia del invento.

S1: No lo entiendo. T: No tienes que leer lo que ya tienes. Tú necesitas una información que ella tiene.

S1: ¡Ah!... ¿Cuál es la historia de la bombilla?

La segunda subcategoría que surgió fue la de *alumnos y profesor que confirman su comprensión*. La segunda característica de la negociación del significado tiene que ver con los controles de confirmación. Son movimientos mediante los cuales un hablante busca la confirmación del mensaje precedente del otro (Pica et al., 1986, p. 125). Hay varias formas de confirmar la comprensión en el proceso de negociación del significado: mediante la repetición, el aumento de la entonación, asintiendo con la cabeza o diciendo "sí". El siguiente extracto, tomado del aula de lengua, muestra cómo los alumnos de octavo curso intentan confirmar su comprensión cuando interactúan con el profesor y sus compañeros en una clase mixta, repitiendo todo o parte del mensaje:

Extracto 2: Un alumno repitiendo parte del mensaje

S1: ¿Cómo? ¿La tercera sería tiempo en el que se utilizó el invento?

T: (La profesora sacude la cabeza)

S1: ¿No?

T: Está relacionado con el tiempo que la gente pasa utilizando ese dispositivo... tiempo

S1: Tiempo

T: Sí... la gente pasa usando ese dispositivo... cuánto tiempo... la cuestión es cuánto tiempo pasa la gente o cuánto tiempo pasa la gente usando ese dispositivo.

S2: La gente suele pasar entre 4 y 8 horas al día utilizándolo.

La última subcategoría era la *formulación de preguntas y afirmaciones por parte de los alumnos y el profesor para comprobar la comprensión de su interlocutor*. La tercera característica de la negociación de significados es la comprobación de la comprensión. Las comprobaciones de comprensión o entendimiento son movimientos mediante los cuales un hablante intenta determinar si el otro ha captado y entendido un mensaje precedente (Pica et al., 1986, p. 126). No hay formas específicas de realizar comprobaciones de comprensión, ya que depende del contexto y del contenido en el que tenga lugar la negociación del significado. En el presente estudio, los controles de comprensión se ponen de manifiesto mediante afirmaciones como "¿Lo ha entendido?", "¿Sabe...?" y "¿Qué significa?"

Los alumnos utilizan estrategias de comunicación social en la interacción lingüística.

Las estrategias comunicativas han sido definidas por varios autores desde distintas perspectivas. Por ejemplo, Brown (1994, citado en Wei, 2011, p. 12) considera las estrategias de comunicación desde la perspectiva de los recursos de error, mientras que Færch y Kasper (1983, citado en Wei, 2011, p. 12) perciben las estrategias de comunicación desde un enfoque psicológico. Por otro lado, Tarone (1980, citado en Wei, 2011, p. 12) estudia las estrategias comunicativas desde la perspectiva interaccional. A continuación, teniendo en cuenta que este proyecto de investigación se centra en la interacción, es la última perspectiva la que guiará y respaldará los hallazgos emergentes para explicar cómo tuvo lugar la interacción lingüística cuando se expuso a los alumnos de octavo curso a un modelo de aula invertida en un entorno de aprendizaje combinado.

Los alumnos que utilizan la paráfrasis para comunicar una palabra o un concepto deseado constituyen la primera subcategoría. La estrategia de la paráfrasis consiste en que el alumno sustituye un elemento de L2 describiéndolo o ejemplificándolo. Tarone (1980, citado en Wei, 2011, p. 18) sostiene que la paráfrasis incluye tres subcategorías: aproximación, acuñación de palabras y circunloquio. Al exponer a alumnos de octavo curso a una clase mixta, surgieron dos subcategorías de paráfrasis en el proceso de interacción lingüística. La primera fue la aproximación y la segunda la acuñación de palabras. Los siguientes extractos tomados del aula de idiomas ilustran estas subcategorías:

Extracto 3: Un alumno utiliza la palabra "contaminación" en lugar de "contaminar" (aproximación)

S1: Ahora, mi amigo Luis Vital.

S2: Buenos días, Esteban. La mayoría de la gente contamina el aire... en la Antártida es gente que hace hogueras, fuma y recicla.

T: no reciclan.

S2: (asiente)

Extracto 4: Un alumno crea la palabra "deports" por su similitud con la palabra española "deportes" (acuñación de palabras)

T: sí, pero en tus palabras, ¿cuál podría ser el tratamiento?

S1: El tratamiento de?

T: de obesidad

S1: Mmm

T: Imagina que estoy gordo

S1: oh, sí

T: y usted es el médico

S1: comer mucha verdura y hacer deport.

La interacción entre alumnos y profesores se produce a través de su lengua materna.

y la *comunicación no verbal* corresponde a la segunda subcategoría. Siguiendo la perspectiva interaccional aportada por Tarone (1980, citado en Wei, 2011, p. 18), incluye el uso de la L1 de los alumnos y la comunicación no verbal dentro de una categoría más amplia denominada "transferencia." La transferencia es uno de los tres tipos principales de estrategias comunicativas (Tarone, 1980, citado en Wei, 2011, p. 19). Puede evidenciarse a través de cuatro elementos: traducción literal, cambio de idioma, petición de ayuda y mímica.

Al exponer a los alumnos de octavo curso a una clase mixta e invertida, predominaron dos elementos: el uso de su lengua materna y la comunicación no verbal. En el contexto de esta investigación y teniendo en cuenta el nivel de dominio de la lengua meta de los alumnos de octavo curso, éstos recurrieron a su lengua materna porque aún no habían desarrollado las habilidades necesarias para mantener una conversación totalmente en inglés.

Por otra parte, las pruebas sobre el lenguaje no verbal no eran exclusivas del aula de idiomas. El entorno virtual de MoodleCloud presentaba a los estudiantes una variedad de iconos que podían servir como lenguaje no verbal. Además, en sus tareas escritas pude comprobar que los alumnos sustituían sonidos y acciones no verbales por palabras escritas para enriquecer sus diálogos.

Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos en el proceso de interacción lingüística

Los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje de idiomas para completar una actividad determinada en una clase de lengua. Según Kinoshita (2003, p. 1), "al reconocer que hay una tarea que completar o un problema que resolver [...] los estudiantes de idiomas utilizarán cualquier estrategia metacognitiva, cognitiva o social/afectiva que posean para atender a la actividad de aprendizaje de idiomas." En el contexto de esta propuesta de investigación, se destacaron dos estrategias de aprendizaje a la hora de exponer a los alumnos a una clase mixta-intercalada. La primera era el seguimiento de la estrategia metacognitiva y la segunda la repetición de la estrategia cognitiva.

La autocorrección y la corrección entre iguales como técnicas de control aplicadas por los alumnos para interactuar en la lengua meta surgieron como la primera subcategoría. Mientras los alumnos interactuaban en la lengua meta, las grabaciones de vídeo evidencian cómo se corregían a sí mismos cuando surgían errores y, a su vez, esos errores a veces eran señalados y corregidos por sus compañeros. Es decir, la autocorrección y la corrección entre iguales tenían lugar en el proceso de interacción lingüística mientras supervisaban el desarrollo de las diferentes tareas lingüísticas en las que participaban.

Los alumnos que utilizan la repetición como técnica cognitiva para organizar ideas corresponden a la segunda subcategoría. Los alumnos no sólo utilizan la repetición como señal para negociar el significado cuando piden aclaraciones o confirman la comprensión. Los alumnos de octavo curso también utilizaron la repetición como técnica para organizar sus ideas.

Los alumnos interactúan en la lengua meta pensando en un contexto real

Esta categoría fue la primera que surgió para responder a la segunda subpregunta de la investigación, que tenía que ver con cómo los alumnos de octavo grado trasladan su interacción a través de tareas diseñadas en un experimento de flipped classroom a través de un entorno de blended learning. Al exponer a los alumnos de octavo curso a la clase semipresencial, tuvieron la oportunidad de recopilar información durante la fase previa a la tarea en el entorno virtual de MoodleCloud. Durante este proceso de recopilación de información, eligieron los recursos que les interesaban y leyeron para desarrollar sus conocimientos. Sin embargo, durante las fases de mientras y post-tareas, los alumnos presentaron sus tareas utilizando los materiales, recursos y metodologías de su preferencia. En el desarrollo de dichas tareas, los alumnos enmarcaron los temas en contextos del mundo real mediante juegos de rol y simulaciones dentro de un entorno enriquecido con ayudas visuales y material real.

La interacción de los alumnos como trabajo en colaboración

Esta categoría corresponde a la segunda para responder a la subpregunta de investigación número dos. Durante el desarrollo de las tareas, los alumnos evidenciaron un papel central en la interacción que no sólo implicaba pedir y ofrecer ayuda, sino que implicaba una actitud de colaboración. Los alumnos de octavo reconocen en su papel que el profesor no es el centro del proceso, sino que pueden encontrar apoyo en sus compañeros y ser participantes activos de su propio aprendizaje de idiomas.

La interacción del alumno aumenta con los contenidos de su interés

Uno de los propósitos de incluir un entorno de aprendizaje invertido era hacer que la interacción de los estudiantes se ampliara del aula física de idiomas al entorno virtual. Más exactamente, el entorno virtual en MoodleCloud buscaba la implicación de los estudiantes en relación con los diversos temas propuestos y los recursos para interactuar con los contenidos, como la lectura de textos y vídeos, así como ampliar la participación de los estudiantes estableciendo un vínculo entre el tema y sus propias experiencias, flexibilizando y ampliando los contenidos del aula de idiomas. Esta flexibilidad me permitió elegir los temas del plan de estudios que eran relevantes para los alumnos con el fin de promover la interacción lingüística.

En el nuevo y central papel de los estudiantes, su participación aumentó significativamente, y el contenido de las tareas creó un medio para comunicar y vincular el contenido con sus propias experiencias. Cuando los alumnos se sentían identificados con los contenidos aumentaba su participación y se contribuía a crear una comunidad lingüística en la que podían compartir sus opiniones, percepciones y experiencias propias.

Debate y conclusiones

Teniendo en cuenta la pregunta principal de investigación planteada en este Proyecto, que trataba sobre cómo un grupo de alumnos de octavo curso de EFL del Colegio Pierre de Fermat resaltan la interacción lingüística a través de una experiencia flipped classroom en un entorno blended learning, encontré que la interacción de los alumnos emergía gracias a las tareas y recursos propuestos que resultaron como vehículo para determinar cómo se producía y cómo se movía la interacción lingüística en un escenario blended-flipped.

Las razones que justifican el uso del modelo flipped en el contexto de esta investigación para analizar cómo la interacción lingüística fue destacada por los alumnos de octavo grado son abordadas por Honeycutt y Glova (2013, p. 20). Analizan y evalúan las ventajas de ambos entornos: el aula de idiomas y el entorno virtual. Según los autores, los retos y beneficios de la enseñanza y el aprendizaje con tecnología son innegables. Sin embargo, "hay algo especial en las experiencias de aprendizaje que los profesores comparten con sus alumnos en el aula presencial. La experiencia del aprendizaje cara a cara no puede reproducirse, pero muchos de nosotros seguimos intentando recrearla con la tecnología" Entonces, la idea de voltear una clase

dista mucho de replicar las experiencias del aula de idiomas en un escenario virtual. En su lugar, "debemos tratar de encontrar las herramientas tecnológicas que nos permitan adaptar las estrategias que utilizamos en nuestras clases presenciales para comprometernos y conectar con nuestros estudiantes en el entorno en línea, solo que de una manera diferente" (Honeycutt y Glova, 2013, p. 21).

Para adoptar las flipped classrooms, según Bart (2013, p. 18), "incluyen la capacidad de proporcionar una mejor experiencia de aprendizaje a los estudiantes, una mayor disponibilidad de tecnologías que apoyen el modelo y resultados positivos de las pruebas iniciales." Este autor informa de algunas de las mayores ventajas para el profesorado de las flipped classrooms que se pusieron de manifiesto en este proyecto. Algunas de ellas son una mayor actividad en el aula, el debate en clase, la colaboración, la posibilidad de ajustar los estilos de instrucción en función de cada alumno y un mejor rendimiento de los estudiantes.

Dado que este proyecto de investigación se centraba en la interacción lingüística, según los resultados se produjo al exponer a los alumnos de octavo curso a un escenario semipresencial de formas diferentes y significativas. Interactuaron para negociar el significado y dicha interacción desveló muchas señales y rasgos que, a pesar del nivel de competencia de los alumnos en la lengua meta, demostraron que eran capaces de mantener una conversación utilizando distintos recursos con sus interlocutores.

Aunque al principio me preocupaba mucho el uso de la L1 cuando los alumnos interactuaban, al analizar los datos resultó que la L1, o lengua materna de los alumnos, era un recurso que no prevalecía en la interacción en la lengua meta. Por el contrario, el uso de la lengua materna de los alumnos era un apoyo para éstos cuando no tenían la capacidad de utilizar el inglés para comunicarse.

Otro aspecto importante encontrado en la interacción de los alumnos fue el uso de la comunicación no verbal para interactuar. El lenguaje no verbal era tan significativo como el escrito y el hablado. Demostraron cómo se sentían los alumnos y cómo reaccionaban ante los contenidos estudiados tanto en el aula de idiomas como en el entorno virtual de MoodleCloud.

Una de las ventajas de trabajar en un escenario semipresencial en el estudio actual fue que se redujeron las limitaciones de tiempo y se distribuyó mejor el tiempo de gestión del aula. En la fase de observación, mientras los alumnos trabajaban con los libros de texto, el repaso de las actividades realizadas en clase o de los deberes resultaba a veces lento y sin sentido. En cambio, mientras los alumnos de octavo participaban en las distintas tareas propuestas en el modelo invertido, tenían la oportunidad de utilizar la lengua para comunicarse en el contexto de la tarea. Este proceso comunicativo los llevó a utilizar estrategias comunicativas y de aprendizaje para obtener feedback de sus compañeros y del profesor. Del mismo modo, se dieron cuenta de que podían corregirse a sí mismos cuando aparecían errores.

El tiempo empleado de forma ineficaz fue sólo una de las deficiencias puestas de manifiesto durante la fase de observación de las aulas en este proyecto de investigación-acción. Otro hecho destacable tenía que ver con los temas de las tareas que estaban delimitados por los contenidos del libro que estaban alejados de la realidad de los alumnos y, al mismo tiempo, esos contenidos apenas eran compartidos por las actividades de los alumnos en un escenario virtual.

Con la implementación de un entorno semipresencial, los estudiantes trasladaron su interacción en la lengua meta pensando en un contexto del mundo real. Al presentar sus tareas, utilizaron juegos de rol, simulación, ayudas visuales y material real para representar y exponer los temas que trataban dentro de un contexto delimitado de la vida real. La interacción lingüística, en este proyecto de investigación, no se produjo por la integración de las destrezas

productivas y receptivas sino, porque desde el inicio de la propuesta, se centró en tareas. Los productos que los alumnos estudiaron y elaboraron sirvieron para proporcionar un escenario que cumplía varios propósitos en el contexto de este proyecto de investigación: implicar a los alumnos en el proceso de interacción lingüística dentro y fuera del aula de idiomas, establecer un vínculo entre los contenidos y recursos relevantes con su contexto inmediato para que puedan establecer un proceso comunicativo sostenible.

Cuando los alumnos interactúan con los contenidos de su interés, asumen un papel activo en la interacción lingüística. En este estudio comprobé que el modelo de aula invertida permitía a los alumnos cambiar sus papeles. Este hallazgo es apoyado por Bart (2013, p. 18) quien sostiene que "el modelo de flipped classroom es crítico para cambiar nuestro enfoque educativo de uno pasivo a uno activo que prepare mejor a los estudiantes involucrándolos en el [contenido y] material."

La interacción lingüística debe tratarse y enriquecerse en el aula de idiomas teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas implican comunicarse, participar y debatir. En el contexto de esta propuesta de investigación, los alumnos se enfrentaban a clases de lengua impartidas con ejercicios repetitivos y materiales tradicionales. Por eso, esta perspectiva del aprendizaje y la enseñanza de idiomas me permitió arriesgarme a proponer un cambio de las clases tradicionales de inglés a clases orientadas a ser más comunicativas y significativas para los alumnos.

Por otra parte, la interacción lingüística desvela procesos comunicativos que hacen que cada interacción en el aula entre alumnos-alumnos, alumnos-profesor y alumnos-contenido sea única y valiosa por las características que se pueden encontrar en las interacciones que se producen de forma natural. Teniendo en cuenta que la interacción es un asunto enorme que debe analizarse y estudiarse en detalle, los datos recogidos en este proyecto de investigación corresponden a la forma en que los alumnos hacían y decían en las tareas de instrucción basada en tareas en el entorno semipresencial.

En el contexto de esta propuesta de investigación podrían incluirse más características y patrones. Sin embargo, cinco lecciones basadas en tareas impartidas en el entorno semipresencial no fueron suficientes para lograr un análisis tan completo. Algunos factores como el tiempo delimitado para la recogida de datos, así como el dominio de la lengua meta por parte de los alumnos, contribuyen a delimitar los resultados de la propuesta de investigación para centrarme únicamente en dos factores importantes, que son mis principales indagaciones: cómo se produjo la interacción de los alumnos de octavo curso al exponerlos a un entorno de aula invertida en un entorno de aprendizaje combinado y cómo trasladaron sus interacciones a través de tareas diseñadas en un experimento de aula invertida.

Por eso, las conclusiones de este proyecto de investigación intentan abrir una vía para seguir investigando sobre la interacción lingüística. Por ejemplo, un aspecto que destaca para otros profesores investigadores es una característica del aprendizaje de idiomas conocida como "interlengua". El contexto de esta propuesta de investigación, así como sus conclusiones, pueden servir de vehículo para realizar una investigación centrada en la interlengua de los estudiantes con el fin de identificar y analizar, dentro del enfoque del análisis conversacional, cómo los alumnos manipulan la interlengua de forma creativa, compleja y más parecida a los objetivos en la interacción lingüística cuando se incluye un escenario semipresencial.

Aunque el modelo de flipped classroom no es nuevo en sí mismo, conviene recordar que, como modelo de instrucción del blended learning, implica el uso de herramientas tecnológicas en constante evolución. Por lo tanto, a medida que la clase invertida se popularice en el aprendizaje de idiomas, es posible que surjan nuevas herramientas para apoyar la parte del plan de estudios que se imparte fuera de clase. En particular, el desarrollo continuo de

potentes dispositivos móviles puede poner en manos de los estudiantes una gama más amplia de ricos recursos educativos, en los momentos y lugares que les resulten más convenientes. Sería interesante analizar la interacción con la inclusión de esos recursos de las aplicaciones móviles.

También se sugieren nuevas investigaciones basadas en la posibilidad de realizar una propuesta de investigación a partir del marco construido para la realización de este proyecto con el fin de analizar la interacción sólo centrada en entornos virtuales o a partir de cualquier otro recurso de la web o del aprendizaje en línea. También puede ser viable llevar a cabo una propuesta de investigación en un escenario blended-flipped con una implementación pedagógica centrada en la instrucción basada en contenidos o en proyectos.

Referencias

- Bart, M. (2013). Survey Confirms Growth of the Flipped Classroom. En M. Bart (Ed.), *Blended and Flipped: Exploring New Models for Effective Teaching and Learning* (p. 18). Faculty Focus y Magna Publications.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (4), 28-37. https://www.researchgate.net/publication/282890539_The_Implementation_of_A_Flipped_Classroom_in_Foreign_Language_Teaching
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. International Society for Technology in Education.
- Bonk, C. y Graham, C. (2005). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing.
- Brindley, J., Walti, C. y Blaschke, L. (2009). Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/675/1271>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles* (3rd ed.). Pearson Longman.
- Chamot, A., Barnhardt, S. & Dirstine, S. (1998). Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom. En J. Kevorkian. (Ed.), *Conducting Action Research* (pp. 1-10). National Capital Language Resource Center.
- Chen, S., Caropeso, E. y Hsu, C. (2008). Designing Cross-Cultural Collaborative Online Learning. In T. Kidd & H. Song (Eds.), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology* (pp. 952-971). Information Science Reference.
- Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods*. How To Books.
- Duensing, A., Stickler, U., Batstone, C. & Heins, B. (2006). Face-to-face and online interactions – Is a task a task? *Journal of Learning Design*, 1 (2), 35-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066494.pdf>
- Egbert, J., Herman, D. y Lee, H. (2015). Flipped Instruction in English Language Teacher Education: A Design-Based Study in a Complex, Open-ended Learning Environment. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 19 (2). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume19/ej74/ej74a5/>

- Evseeva, A. y Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 206 (1), 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- Forrester, M. y Reason, D. (2006). Conversation analysis and psychoanalytic psychotherapy research: questions, issues, problems and challenges. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 20 (1), 40-64. <https://doi.org/10.1080/02668730500524229>
- Honeycutt, B. y Glova, S. (2013). Can you flip an online class? En M. Bart (Ed.), *Blended and Flipped: Exploring New Models for Effective Teaching and Learning* (pp. 19-20). Faculty Focus y Magna Publications.
- Kinoshita, C. (2003). Integrating Language Learning Strategy Instruction into ESL/ELF Lessons. *The Internet TESL Journal*, 9 (4). <http://iteslj.org/Techniques/Kinoshita-Strategy.html>
- Lee, L. (2002). Enhancing Learners' Communication Skills through Synchronous Electronic Interaction and Task-Based Instruction. *Anales de lenguas extranjerias*, 35 (1), 16-24. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01829.x>
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press.
- Moran, C. y Young, C. (2014). Active Learning in the Flipped English Language Arts Classroom. In J. Keengwe, G. Onchwari & J. Oigara (Eds.), *Promoting active learning through the flipped classroom model* (163-184). Information Science Reference.
- Pica, T., Doughty, C. y Young, R. (1986). Making Input Comprehensible: Do Interactional Modifications Help? *Working Papers in Educational Linguistics (WEPL)*, 2 (1), 121-146. <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=wpel>
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning: Conditions, Processes and Outcomes. *Language Learning*, 44 (3), 493-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Pica, T. (1996). Second Language Learning Through Interaction: Múltiples perspectivas. *Working Papers in Educational Linguistics (WEPL)*, 12 (1). <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.co/%20&httpsredir=1&article=1116&context=wpel>
- Pica, T. (2005). Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 263-280). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38 (4), 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Slomanson, W. (2014). Blended Learning: A Flipped Classroom Experiment. *Journal of Legal Education*, 64 (1). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381282
- Song, L. y McNary, W. (2011). Comprender las interacciones en línea de los estudiantes: Analysis of Discussion Board Postings. *Journal of Interactive Online Learning*, 10 (1), 1-14. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/10.1.1.pdf>
- Stephens, T. (s.f.) *Understanding the Myths & Realities Associated with Flipped, Hybrid, and Blended Learning Models*. <https://www.eclass4learning.com>

- Wang, M. (2010). Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 26 (6), 830-846. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1045/306>
- Wei, L. (2011). *Communicative Strategies in Second Language Acquisition*. Universidad de Kristianstad.
- Yu, R. (2008). Interacción en las clases de EFL. *Asian Social Science*, 4 (4), 48-50. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/1597>
- Yufrizal, H. (2001). Negotiation of Meaning and Language Acquisition by Indonesia EFL learners. *TEFLIN Journal*, 12 (1), 60-87. <http://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/231/217>
- Zoltán, D. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Fecha de recepción: 11/06/2022

Fecha de revisión: 13/09/2022

Fecha de aceptación: 12/06/2022