

**Actividades en Inglés Comunicacional:
una mirada desde la taxonomía revisada de Bloom
aplicada al modelo de aula invertida**

**Activities in Communicative English:
a Perspective from Bloom's Revised Taxonomy
Applied to the Flipped Classroom Model**

Marcela Rivarola, Cecilia Aguirre Céliz, María Belén Domínguez
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
E-mail: rivarola.marcela@gmail.com; ceciliaguirreceliz@hotmail.com;
mbdomin@gmail.com

Mario Germán Pérez Riesco
Universidad Nacional de Villa Mercedes, Argentina
E-mail: germanpeok@gmail.com

Fecha de recepción: 8 de Marzo 2022 • Aceptado: 11 de Diciembre 2023

RIVAROLA, M.; AGUIRRE CÉLIZ, C.; DOMÍNGUEZ, M. B.; PÉREZ RIESCO, M. (2023). Actividades en Inglés Comunicacional: una mirada desde la taxonomía revisada de Bloom aplicada al modelo de aula invertida *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 27 (14), pp. 51-61.

Resumen

Este artículo presenta un análisis parcial de Inglés Comunicacional que se dicta para las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis. Esta asignatura electiva, que se impartió como prueba piloto durante el segundo cuatrimestre del 2021, incorpora la modalidad semi-presencial siguiendo el modelo de aula invertida propuesto por Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2020). Su diseño busca cumplir con la variedad de procesos cognitivos contemplados en la taxonomía revisada de Bloom, aplicada al modelo de aula invertida. El objetivo de este trabajo es observar y categorizar las actividades que se desarrollaron para el dictado de la asignatura, tanto en la instancia virtual, mediante la plataforma educativa Moodle, como en la instancia presencial. Los resultados obtenidos servirán para reflexionar sobre las fortalezas y debilidades encontradas y, de esta manera, identificar las mejoras a realizar a futuro.

Palabras clave: Inglés Comunicacional; aula invertida; procesos cognitivos; ingenierías.

Abstract

This paper presents a partial analysis of the subject Communicative English being taught for the Engineering courses at the Faculty of Engineering and Agronomical Sciences at the National University of San Luis. This elective course was given as a pilot test in the second term of the year 2021. The subject is benefited from the blended learning method, following the Flipped Classroom Model proposed by Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce and García-Peñalvo (2020) and it was, in turn, designed with the aim of complying with the wide range of cognitive processes covered in Bloom's Revised Taxonomy applied to the Flipped Classroom model. The objective of this paper is to observe and categorise the activities carried out to teach this course both in an e-learning environment, through the learning platform Moodle, and with a traditional classroom-based approach. The achieved results will be helpful to reflect on the strengths and weaknesses and, thus, identify the improvements to be sought in the future.

Keywords: Communicative English; flipped classroom; cognitive processes; engineering courses.

Introducción

Desde 2018, los autores del presente trabajo comenzaron a pensar en la posibilidad de dictar una asignatura que complementara el espacio curricular Inglés, el cual se desarrolla con un enfoque en lectocomprensión para todas las ingenierías de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis (en adelante, FICA, UNSL). Dicha asignatura tiene como objetivo la adquisición de la habilidad comunicativa en el idioma en cuestión. Por tal motivo, y ante la necesidad de formular un proyecto de investigación, se focalizó en el diseño, la implementación y el posterior dictado de la asignatura Inglés Comunicacional.

Así surgió el primer Proyecto de Investigación Promocionado (PROIPRO N.º 14-6518), denominado “Estudio de las prácticas de enseñanza de inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la UNSL y su relación con las demandas del medio laboral”, desarrollado entre 2018 y 2019, que tuvo los siguientes objetivos:

- Analizar cómo se relacionan las prácticas de enseñanza actuales de inglés en la FICA en relación con las demandas del medio laboral.
- Diseñar una propuesta de enseñanza que optimice el dominio del inglés, por parte de los estudiantes de ingeniería de la FICA, y contemple las competencias requeridas para el medio laboral.

Vale aclarar que esta Facultad está ubicada en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis), que cuenta con un parque industrial considerable, tanto de empresas nacionales como multinacionales, y promueve la inserción laboral de los egresados de la mencionada casa de estudios. Como resultado de este proyecto, se comprobó que la mayoría de las empresas requieren el dominio del inglés, no solamente en la habilidad de lectocomprensión, sino también en la habilidad comunicativa. Ante estos resultados y el requerimiento institucional de reformular el proyecto de investigación para los años 2020 y 2021, se comenzó con el diseño de Inglés Comunicacional. Este nuevo proyecto de investigación, denominado “PROIPRO N.º 14-6520. Estudio de las prácticas educativas de Inglés Comunicativo a través del modelo aula invertida”, tiene como objetivo estudiar el impacto de esta modalidad en el aprendizaje de inglés comunicativo en la FICA. Paralelamente al desarrollo de la asignatura, se gestionó institucionalmente su inclusión en los planes de estudio de las carreras de Ingeniería como asignatura electiva.

Acorde al planteamiento inicial del PROIPRO N.º 14-6520, en el 2020 se implementaría el dictado piloto de esta asignatura. Sin embargo, esto no fue posible debido a la pandemia causada por COVID-19, lo que no permitió cumplir con la etapa presencial de la metodología de aula invertida. Por tal motivo, el primer dictado se vio retrasado y recién pudo llevarse a cabo en el segundo cuatrimestre de 2021.

El objetivo del presente trabajo es observar y categorizar las actividades que se desarrollaron para el dictado de Inglés Comunicacional, tanto en la instancia virtual, mediante la plataforma educativa Moodle, como en la instancia presencial. Para dicha categorización se tendrá en cuenta la taxonomía revisada de Bloom y los modelos de aula invertida propuestos por Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2020). Cabe señalar que la observación de las actividades en ambas modalidades se realizó de manera directa, ya que los autores de este trabajo son precisamente los docentes a cargo

de la asignatura.

Marco conceptual

Importancia del inglés comunicativo en las carreras de Ingeniería

Partiendo de la premisa que coloca al idioma inglés como lengua universal, que conecta culturas, espacios geográficos, profesiones, etc., se comprende la necesidad de proveer a los estudiantes de las carreras de Ingeniería de la FICA (UNSL) una capacitación acorde a las demandas. Tal como expresan Morgan-Scott, Carbonell-Limonta y Limonta-Villalón (2016), la formación de los profesionales de Ingeniería enfrenta las exigencias que la sociedad impone con niveles de responsabilidad que abarcan el uso del idioma inglés como una herramienta de comunicación y de trabajo para la solución de problemas relacionados con su perfil.

De este modo, es pertinente reconocer que el enfoque comunicativo de enseñanza de un idioma debería estar sustentado por cinco principios básicos (Canale y Swain, 1980); a saber:

1. La competencia comunicativa incluye competencia lingüística, socio-lingüística, estratégica y discursiva.
2. Este tipo de abordaje debe partir de los requerimientos de comunicación del aprendizaje y dar respuestas a ellos, teniendo en cuenta que la competencia lingüística (gramatical) hace referencia tanto a la comunicación oral como a la escrita; la competencia socio-lingüística contiene las exigencias relacionadas con la situación per se, el tópico y las funciones comunicativas por emplearse; y, por último, la competencia estratégica concierne a las tácticas de compensación.
3. Al alumno de una lengua extranjera se le debe dar la oportunidad de interactuar con hablantes de esa lengua y así generar soluciones a los requerimientos comunicativos genuinos en contextos reales.
4. En las primeras etapas del aprendizaje de una segunda lengua, es fundamental hacer un uso óptimo de los aspectos de la competencia comunicativa que el estudiante ya haya desarrollado al adquirir y utilizar su lengua materna y que son comunes a las habilidades comunicativas imprescindibles para aprender el segundo idioma.
5. El principal objetivo de las propuestas educativas centradas en la comunicación debe ser brindar a los estudiantes la información, la práctica y la experiencia necesaria para satisfacer las necesidades de comunicación en la segunda lengua.

Consideramos que enseñar el idioma desde un enfoque solamente concentrado en la comprensión lectora es insuficiente; por lo cual, abordar la enseñanza desde un prisma integral, con fines comunicativos, potenciará las cuatro macro-habilidades de lectura comprensiva, producción oral y escrita, y comprensión auditiva.

El modelo de aula invertida como metodología innovadora y desafiante

Los autores de este trabajo son quienes están a cargo del dictado de la asignatura Inglés Comunicacional, desarrollada con modalidad semi-presencial, a partir de la propuesta del modelo de enseñanza conocido como aula invertida (flipped classroom, en inglés) de Bergmann y Sams (2012), que propone una forma distinta de comprender los procesos de enseñar y de aprender. Este

modelo consiste en invertir el orden tradicional de los sucesos que ocurren dentro de la clase y fuera de ella. De esta manera, se circunscribe dentro de la enseñanza semi-presencial, ya que implica la combinación del trabajo durante la clase presencial con momentos de trabajo autónomo y fuera de la clase mediante el uso de las TIC (Hung, 2014; Evseeva y Solozhenko, 2015). Se optó por esta modalidad, ya que al ser una asignatura electiva que sólo los estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería pueden cursar, sus tiempos y disponibilidades de presencialidad son acotados.

Enmarcando esta modalidad en la enseñanza de una lengua extranjera,

(...) el concepto de inversión supone básicamente que el contenido teórico (aspectos léxico-gramaticales) sea trabajado por el estudiante de manera autónoma, previo a la clase y fuera del aula mediante herramientas multimedia, en tanto que las actividades prácticas de asimilación e internalización de contenidos se llevan a cabo en la clase, en interacción y con la ayuda de los pares y del profesor. (Domínguez, Aguirre Céliz, Rivarola, y Busso, 2020)

Por otro lado, y como señalan Domínguez, Laurenti y Lucero (2018, p. 52), “dada la naturaleza experiencial de la etapa presencial, el tiempo áulico puede ser invertido en actividades variadas y que apunten al trabajo colaborativo”.

Según Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2020), se pueden establecer tres modelos de implementación del enfoque aula invertida en base a la interrelación entre las actividades desarrolladas en la casa y las actividades que se realizan en la clase, a saber:

- Modelo 1. No hay una continuidad planificada entre las actividades que se realizan en casa y las que se plantean en clase. Por ejemplo, el estudiante estudia la teoría en casa y en el aula realiza actividades de práctica, independientemente de haber aprendido la lección.
- Modelo 2. Las actividades que se llevan a cabo en clase refuerzan las realizadas en la casa. Por ejemplo, el docente dedica unos minutos para la resolución de dudas (si las hubiera) en el aula, el desarrollo de debates o la realización de trabajos sobre los contenidos expuestos en la “lección en casa”.
- Modelo 3. Las actividades que los estudiantes realizan en su casa y las de los deberes en clase constituyen una variedad de acciones planificadas, ya que unas no se pueden hacer sin las otras. Por ejemplo, lo realizado fuera del aula y en la casa, tanto individual como colectivamente, y sus resultados se utilizan para el trabajo posterior en la clase.

En este trabajo, y luego de la recolección y presentación de los datos, determinaremos con qué modelo de los mencionados se identifica la propuesta Inglés Comunicacional.

La taxonomía de Bloom: comprendiendo los procesos cognitivos

A fines de la década de 1950, el psicólogo educativo Benjamín Bloom elaboró una taxonomía que buscaba comprender y estructurar los procesos de aprendizaje, dando lugar así a su “taxonomía de Bloom” (Churches, 2014). Años después, Anderson, Krathwhol y Churches le hicieron mejoras que permitieron no sólo analizar los procesos cognitivos desde una perspectiva más acorde a la dinámica que desarrolla el alumno al estudiar, sino también a las acciones y los elementos que un profesor pudiera emplear para pulir y mejorar el proceso educativo (Churches, 2014).

Coincidimos con Churches en que, aunque la taxonomía brinda un esquema de los diferentes

niveles para el proceso de aprendizaje, no supone que el estudiante necesariamente inicie ese proceso desde un nivel inferior, sino que “se puede iniciar en cualquier punto y que los niveles taxonómicos más bajos estarán cubiertos por la estructura de la tarea de aprendizaje” (2014, p. 1).

Para el objetivo de este trabajo, utilizamos una pirámide de la taxonomía de Bloom revisada en la que se puede visualizar la relación entre esta, el modelo aula invertida y la distribución de los objetivos, según se trabajen en casa o en el aula (Tourón, Santiago y Diez, 2014, en Ledesma López, 2017) (figura 1).

Figura 1: Taxonomía de Bloom aplicada a la metodología de aula invertida



Fuente: Tourón, Santiago y Diez, 2014, en Ledesma López, 2017

Como se observa en la figura 1, en el modelo invertido, el estudiante desarrolla en casa los objetivos relacionados con actividades cognitivas del nivel inferior, es decir, y según esta taxonomía, recordar, comprender y aplicar. Mientras que, en la clase presencial y acompañado por los docentes y compañeros, realiza actividades cognitivas más complejas, de orden superior, como analizar, evaluar y crear. Estas actividades implican un trabajo más profundo y colaborativo; por ejemplo, se planteó la creación de diálogos en pares o tríos en los que los participantes debían, luego de analizar los conceptos y el vocabulario estudiados previamente en la etapa de trabajo autónomo, emplearlo frente a los docentes, quienes suministraban la retroalimentación.

Breve descripción de la asignatura y relevamiento de las actividades desarrolladas

Antes de presentar el resultado del relevamiento de las actividades contenidas en el aula virtual (AV) de Inglés Comunicacional y las realizadas en la clase presencial, se comentará brevemente sobre los objetivos y los contenidos de la asignatura en cuestión.

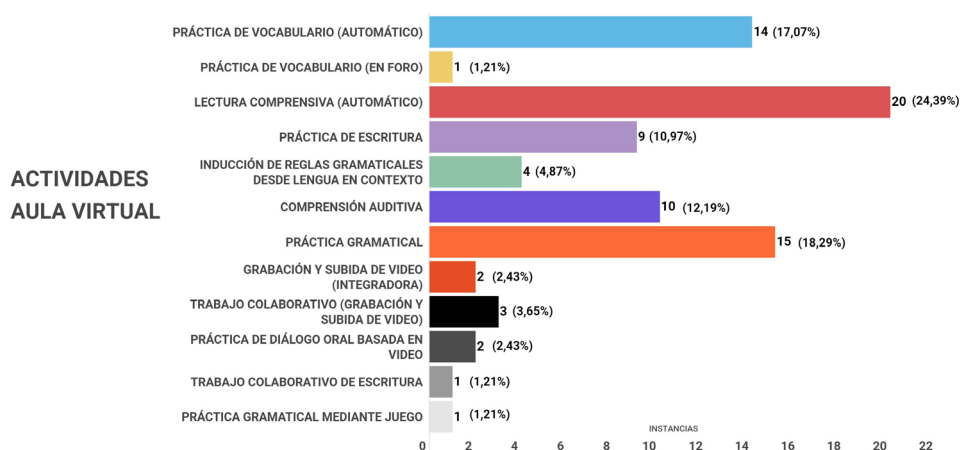
El objetivo general de Inglés Comunicacional como materia electiva es adquirir la competencia comunicativa tanto a nivel oral como escrito a fin de que los estudiantes sean capaces de entablar una comunicación elemental en situaciones de la vida cotidiana (nivel A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCERL]). De acuerdo a este marco, las destrezas lingüísticas se agrupan en una escala que indica los niveles de conocimiento de una lengua a los que el estudiante ha llegado, siendo A1 el nivel más elemental y C2 el más avanzado.

Los objetivos secundarios son: (a) reconocer palabras y expresiones muy básicas usadas habitualmente, relativas a sí mismo, su familia y su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad (comprensión auditiva); (b) comprender palabras y nombres conocidos, y frases muy sencillas, como las impresas en letreros, carteles y catálogos (comprensión lectora); (c) participar en una conversación de forma sencilla; (d) plantear y contestar a preguntas simples sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales (interacción oral); (e) utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y a las personas que conoce (expresión oral); (f) escribir mensajes cortos y sencillos, por ejemplo, para enviar felicitaciones; (g) saber completar formularios con datos personales, como nombre, nacionalidad y dirección (expresión escrita).

Con respecto a los contenidos léxico-gramaticales que se desarrollaron, se incluyen los siguientes: (a) saludar; (b) presentarse y presentar a otros; (c) pedir y dar información personal; (d) comunicar sobre rutinas, preferencias y actividades de tiempo libre propias y de un tercero; (e) preguntar y responder sobre habilidades, actividades laborales y profesionales; (f) entablar una comunicación situada en el aeropuerto, hotel, taxi, etc.; (g) preguntar y responder sobre el menú, ordenar comidas y bebidas, pedir la cuenta.

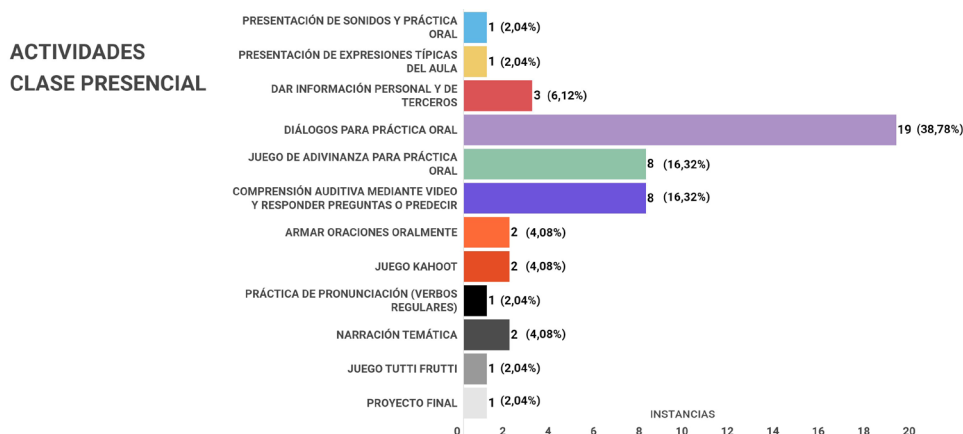
Para cumplir con los objetivos planteados, se diseñaron variadas actividades, que incluían tanto recursos obtenidos de internet como de elaboración propia, intentando que éstas fueran entretenidas, atractivas y acordes al nivel que se deseaba lograr. La presentación de los contenidos gramaticales no tuvo un marcado énfasis dentro de las actividades que los estudiantes debían realizar en el AV, porque intencionalmente no se quiso subrayar la predominancia de los contenidos teóricos sobre la práctica. Además, se intentó no emular la típica clase magistral presencial en la que, normalmente, se prioriza la presentación de los contenidos teóricos. De hecho, las actividades gramaticales propuestas en el AV promueven un aprendizaje inductivo por parte de los estudiantes. En las figuras 2 y 3 puede verse la cantidad y el tipo de actividades que se diseñaron e implementaron durante el dictado de Inglés Comunicacional en el 2º cuatrimestre de 2021. El total de las actividades diseñadas para el AV fue de 82; mientras que las actividades planteadas en la clase presencial fueron 49.

Figura 2: Cantidad y tipo de actividades en el AV de Inglés Comunicacional



Fuente: elaboración propia

Figura 3: Cantidad y tipo de actividades en la clase presencial de Inglés Comunicacional



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, como objetivo de este trabajo se planteó categorizar las actividades utilizando la taxonomía revisada de Bloom. Para obtener estos datos, se realizó la clasificación de las actividades teniendo en cuenta las instancias en las que se promueve cada proceso cognitivo según esta taxonomía (figura 4). Cabe señalar, que la mayoría de las actividades promueven más de un proceso cognitivo; por ejemplo, la actividad “Descripción oral”, que involucra los procesos de “aplicar” y “crear”.

Figura 4: Instancias en las que se desarrollan los procesos cognitivos en el AV y en la clase presencial según Taxonomía de Bloom



Fuente: elaboración propia

A continuación, se mencionan algunos ejemplos de las actividades que conforman el curso Inglés Comunicacional, tanto en la instancia presencial como en la virtual, teniendo en cuenta la cuantificación presentada en la figura 4:

- Crear: grabación y subida de video (actividad integradora); redacción de párrafos.

- Analizar: deducción de reglas gramaticales desde la lengua en contexto.
- Aplicar: diálogo para práctica oral con vocabulario y estructuras aprendidas.
- Comprender: comprensión auditiva, lectura comprensiva.
- Recordar: aplicación de vocabulario y estructuras para la elaboración y el desarrollo del Proyecto Final Integrador.

Análisis de los datos

Análisis de las actividades según el modelo de aula invertida

De la totalidad de las actividades planteadas durante el dictado de la asignatura (131), tuvieron mayor porcentaje las del AV, ya que representaron un 63 %; en tanto que las desarrolladas durante la clase presencial representaron un 37 % (como se observa en las figuras 2 y 3).

Con respecto a los modelos de aula invertida propuestos por Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2020), la asignatura Inglés Comunicacional se enmarca dentro del modelo 2, ya que la distribución y la planificación de las actividades que el estudiante debía hacer en la clase presencial fue concebida estratégicamente para reforzar lo realizado en la casa. Por ejemplo, el desarrollo de diálogos para la práctica oral (que presenta el mayor porcentaje de las actividades presenciales) fue un tipo de actividad que estimuló la habilidad comunicativa, muy propicia para implementar lo aprendido en casa.

Análisis según la taxonomía

Como se observa en la figura 4, los procesos cognitivos que prevalecieron en las actividades virtuales fueron “comprender”, seguido por “aplicar” (ambos de orden inferior) y “crear” (orden superior). Los procesos cognitivos menos promovidos fueron “recordar” (orden inferior) y “analizar” (orden superior).

Por otro lado, las actividades durante la clase presencial que prevalecieron fueron “aplicar”, “comprender” (ambas de orden inferior) y “crear” (orden superior). El proceso cognitivo menos desarrollado fue “recordar” (orden inferior), seguido por “analizar” (orden superior).

Como puede verse, el tipo de proceso cognitivo de orden inferior que prevalece, tanto en el AV como en la clase presencial, es “aplicar” y “comprender”. Esto se condice con lo indicado en la taxonomía revisada de Bloom que sugiere que los procesos que demandan un menor desafío cognitivo se desarrollen de manera autónoma en casa, para luego dar prioridad a los más complejos bajo la guía del docente y en interacción con sus pares.

En relación con los procesos cognitivos que prevalecen en el AV se cumplen las premisas propuestas por la metodología de aula invertida: los estudiantes abordan el contenido teórico autónomamente para luego aplicar y asimilar lo aprendido durante la clase presencial, en interacción con los compañeros y docentes (Domínguez, Aguirre Céliz, Rivarola, y Busso, 2020).

Si bien se observa una mayor cantidad de actividades en el AV, estas corresponden a las de orden inferior. Estas actividades (recordar, comprender, aplicar) requieren de menor esfuerzo intelectual y en el caso de Inglés Comunicacional eran más mecánicas y automáticas (por ejemplo, cuestionarios

de opción múltiple) para reforzar e inducir el contenido teórico de cada semana/unidad. Aunque las actividades desarrolladas de modo presencial tuvieron un porcentaje menor en relación con el total de actividades propuestas (131), una cantidad importante correspondió a las que promueven un procesamiento de orden inferior. Sin embargo, las de orden superior, aunque no fueron mayoritarias, favorecieron la creatividad y la participación activa (por ejemplo, interacción y aprendizaje entre iguales). Se observa, además, que ninguna de las actividades propuestas fomentó la habilidad de “evaluar”.

Consideraciones finales

La implementación del modelo de aula invertida fue favorable para el dictado de la asignatura debido a que se adaptó a las necesidades y al perfil de los estudiantes interesados; sin embargo, prevalecieron las actividades que los estudiantes debieron realizar en el AV, es decir, en su casa y de manera autónoma. Sería conveniente que, para el próximo dictado, el equipo docente replantee esta situación e intente equilibrar la cantidad de actividades a desarrollar, tanto en la etapa de trabajo autónomo como en lo realizado en la instancia presencial. Con respecto a las actividades según la taxonomía revisada de Bloom, hubo variedad en el tipo de procesamiento cognitivo que se fomentó, aunque prevalecieron las actividades de orden inferior. Si bien se trabajó con la mayoría de las habilidades descritas en la taxonomía, no se propusieron otras que implicaran “evaluar” (procesamiento del orden superior); este sería otro aspecto a mejorar para el próximo dictado. En relación con los modelos propuestos por Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2020), se observa que la propuesta educativa se ajusta al modelo 2. En este sentido, resulta apropiado continuar aplicando este modelo, ya que se logró la participación activa y el compromiso de los estudiantes, quienes se mostraron estimulados a interactuar de manera oral con sus compañeros y docentes en la clase presencial. Esto redundó en el cumplimiento del objetivo principal de la asignatura: que los estudiantes desarrollen la habilidad del habla en inglés en un nivel elemental (nivel A1, según el MERCL).

La puesta en funcionamiento de propuestas innovadoras en la educación superior, tal como el modelo semi-presencial de aula invertida, no sólo enriquece a la institución, sino que brinda a los estudiantes la posibilidad de incursionar en modalidades que les permiten explotar su creatividad, autonomía y responsabilidad, en consonancia con el nuevo rol del estudiante como productor de su propio aprendizaje. Los resultados obtenidos mediante este trabajo motivan a reflexionar sobre mejoras a implementar para el próximo dictado que se llevará a cabo en el segundo cuatrimestre de 2022.

Referencias bibliográficas

- BERGMANN, J. y SAMS, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: IST.
- CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf [18/05/2019].
- CHURCHES, A. (2014). La taxonomía de Bloom para la era digital. EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/>

- articulos/TaxonomiaBloomDigital. [12/03/2020].
- DOMÍNGUEZ, M., AGUIRRE CÉLIZ, C., RIVAROLA, M. y BUSSO, N. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 192-201. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27456/29024> [12/02/2020].
- DOMÍNGUEZ, M.B, LAURENTI, L. y LUCERO, V. (2018). Innovar para Aprender: el Aula Invertida. En Scagnoli, N. (Ed), *Abriendo Caminos hacia Prácticas Educativas Innovadoras* (pp. 45-62). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- EVSEEVA, A. y SOLOZHENKO, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 206, 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006> [12/09/2019].
- FIDALGO-BLANCO, A., SEIN-ECHALUCE, M.L. y GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida- Flipped Classroom - Proyecto: Framework de un ecosistema digital para una sociedad en red interoperable. https://www.researchgate.net/publication/338633685_Ventajas_reales_en_la_aplicacion_del_metodo_de_Aula_Invertida-_Flipped_Classroom [14/10/2021].
- HUNG, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2014.967701> [16/08/2019].
- LEDESMA LÓPEZ, A. (2017). El modelo flipped classroom en la asignatura de inglés de 2º de ESO [Tesis de Maestría. Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6058/LEDESMA%20LOPEZ%2C%20ANNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [12/11/2021].
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [16/08/2019].
- MORGAN-SCOTT, S.M., CARBONELL-LIMONTA, W. y LIMONTA-VILLALÓN, F. (2016). Integración de las habilidades comunicativas y las profesionales en la enseñanza del Inglés con fines específicos. *Revista EduSol*, 16(54), 49-62. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4757/475752820030/475752820030.pdf> [2/12/2021].