

CLASE INVERTIDA *ONLINE* EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASO DE UNA ASIGNATURA DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN¹

LEYRE MARTÍN AIZPURU*
Universidad de Sevilla (España)

ROCÍO DÍAZ-BRAVO*
Universidad de Granada (España)

RESUMEN: En este artículo evaluamos los aspectos positivos y negativos de la clase invertida (CI) según las percepciones del alumnado en una asignatura de historia y variedades del español del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España) impartida en modalidad virtual síncrona en 2020/2021. Los contenidos se prepararon antes de cada sesión, por lo que la clase se destinó a la resolución de dudas, profundización en los conceptos más relevantes y a la realización o puesta en común de actividades prácticas. Los resultados de un análisis cuantitativo y cualitativo temático a partir de los datos obtenidos de encuestas y narrativas escritas respondidas por 165 y 117 estudiantes, respectivamente, revelan la idoneidad y el éxito de este modelo de CI: aunque supone un incremento de trabajo, aumenta su implicación, interés, esfuerzo, motivación y autoconfianza; principalmente fomenta el aprendizaje autónomo y el aprendizaje progresivo de contenidos, por lo que se adquieren a largo plazo.

PALABRAS CLAVE: clase invertida, enseñanza-aprendizaje en línea, docencia universitaria, innovación docente, lengua española

¹ Esta investigación se enmarca en el proyecto de innovación docente y buenas prácticas docentes titulado “Las variedades del español en la clase invertida: un OER para docentes y estudiantes” de la Universidad de Granada, coordinado por Rocío Díaz-Bravo (UGR) y Silvia Acid-Carillo (UGR). Asimismo, agradecemos la financiación ofrecida por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada y por el proyecto Language Acts and Worldmaking, coordinado por Catherine Boyle (King’s College London), así como el apoyo del grupo de investigación LiSLaT (Linguistics in Language Teaching), liderado por Mara Fuertes-Gutiérrez y Zsuzsanna Bárkányi (The Open University), cuyos consejos han sido de gran utilidad para el diseño de esta investigación.

* Para correspondencia, dirigirse a: Leyre Martín Aizpuru (lmartin12@us.es) y Rocío Díaz-Bravo (rociodiazbravo@ugr.es)..

ONLINE FLIPPED CLASSROOM IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY OF A SPANISH LANGUAGE MODULE FROM A DEGREE IN TRANSLATION AND INTERPRETING

ABSTRACT: This article assesses the positive and negative aspects of the flipped classroom on the basis of students' perceptions. The study was carried out on a module, taught online via synchronous classes in 2020/2021, on the history and varieties of Spanish from the degree of Translation and Interpreting from the University of Granada. Students were expected to prepare materials in advance and the class was used for students to ask questions, deepen their understanding of key concepts, and carry out and/or correct practical activities. A quantitative and qualitative thematic analysis was conducted on the data obtained from surveys and written narratives (165 and 117 student responses respectively). The results show the suitability and success of this model of the flipped classroom. Although it implies a greater workload for students, it increases student engagement, interest, effort, motivation, and self-confidence; mainly, it fosters autonomous and spaced learning, resulting in long-term acquisition.

KEYWORDS: flipped classroom, online teaching and learning, university teaching, teaching innovation, Spanish language

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es evaluar los aspectos positivos y negativos de la clase invertida (CI) en una asignatura de Lengua Española del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España) impartida en modalidad virtual síncrona en 2020/2021. Díaz-Bravo (en prensa), tras comparar tres modelos de *flipped classroom* y otra metodología más tradicional en esta misma asignatura, concluye que la clase invertida en línea analizada en este artículo fue la que tuvo más éxito, por la implicación y calidad de los trabajos de los estudiantes, así como por su idoneidad para concentrarse durante las sesiones, entre otras razones.

La clase invertida es un modelo de enseñanza-aprendizaje que ha alcanzado gran popularidad en los últimos años en diversos contextos educativos, incluida la enseñanza universitaria en España (Galindo-Domínguez y Bezanilla 2019). Esta metodología, también conocida como *flipped classroom*, otorga un protagonismo especial a los estudiantes, que se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje (Domínguez-Rodríguez y Palomares-Ruiz 2020). Se trata de una de las propuestas más adecuadas para responder a las demandas educativas de la sociedad actual a raíz de la pandemia que atravesamos, que ha supuesto la adaptación de la enseñanza universitaria a una modalidad virtual (Jia et al. 2021).

Aunque las definiciones de CI son muy diversas (véanse Abeysekera y Dawson 2014; Comber y Brady-Van den Bos 2018), se puede destacar entre sus principales características la inversión del uso del tiempo dedicado a la transmisión de contenidos (tradicionalmente realizado en clase) y a las tareas (tradicionalmente realizadas en casa), e incluso se pueden invertir roles (estudiantes-docentes). El rol del profesorado no sería la transmisión de contenidos, sino que tendría como funciones principales guiar, supervisar y promover la participación activa del alumnado (cf. Sola et al. 2019).

En el modelo de CI que constituye el objeto de estudio de este artículo, los contenidos se han preparado antes de cada sesión con lecturas, vídeos y diversos recursos digitales (Comber y Brady-Van den Bos 2018: 683). Gracias a esta preparación previa, la clase se ha destinado a la resolución de dudas, a la profundización de los aspectos más relevantes y, sobre todo, a la realización y puesta en común de actividades prácticas (Díaz-Bravo et al. 2020: 773): por ejemplo, análisis lingüístico sobre material audiovisual representativo de diferentes variedades del español, o respuesta a preguntas y temas de debate propuestos en las guías de lectura. Las clases síncronas tuvieron lugar a través de la plataforma Google Meet, por lo que el alumnado podía participar a través del chat o audio. Se contó con el apoyo de la plataforma Moodle para la organización y el acceso a numerosos recursos, así como para la entrega y realización de tareas, participación en foros, etc. Díaz-Bravo (en prensa) recoge algunas de las actividades y tareas de evaluación realizadas en la asignatura.

Asimismo, se han usado herramientas digitales como *Zeetings* y *Kahoot!* para promover la participación del alumnado durante la clase y, en el caso de *Kahoot!*, también para repasar en casa de manera autónoma. Ambas herramientas han sido muy elogiadas por el alumnado, como se observará en los datos que ofreceremos más adelante. *Zeetings* es una plataforma digital usada para realizar presentaciones interactivas gracias a diferentes tipos de contenidos (ej. diapositivas de Power Point, imágenes, vídeos), preguntas y encuestas que permiten la participación de la audiencia (en nuestro caso, el alumnado), de manera que es posible comprobar, por ejemplo, si se ha entendido o no algún concepto, gracias a gráficos inmediatos con porcentajes de respuestas, así como la opinión del alumnado con respecto a aspectos polémicos o a las diversas opciones de trabajo ofrecidas. También se usó al principio de las clases para preguntar de manera anónima qué estudiantes habían realizado la preparación previa de las distintas lecturas, vídeos, actividades, etc. Desde septiembre de 2021 ha dejado de estar disponible, pues se ha integrado en *Canva*. Por su parte, *Kahoot!* es una plataforma de gamificación que se usó para poner en práctica, comprobar o repasar los conocimientos adquiridos, tanto en la clase síncrona como, sobre todo, en casa. La colección de materiales de *Kahoot!* usada en esta asignatura, que habían sido diseñados en su mayoría por alumnado de promociones anteriores, con la supervisión y mejora por parte de su profesora (que cuenta con un perfil verificado de educadora en *Kahoot!*) (Díaz-Bravo 2020).

Por otra parte, los estudiantes han llevado a cabo una investigación y han desarrollado materiales didácticos relacionados con la variación lingüística del español y con su futuro profesional. Se ha seguido un sistema de evaluación continua y formativa que ha consistido en la realización de tres cuestionarios en la plataforma Moodle y en la creación de un trabajo final para el que se podía elegir entre diversas opciones, todas ellas relacionadas con el desarrollo de diversas competencias y con el mundo laboral de estudiantes de lenguas y de traducción:

- 1) Investigación de un rasgo lingüístico, de una palabra o de una expresión característica de una o más variedades del español presentado en formato póster + pódcast bilingüe español-inglés (gracias a un tándem con estudiantes de la Universidad de Edimburgo), o en formato de artículo de divulgación científica

similar a los publicados por la profesora Lola Pons en Verne (*El País*) o por la sección #¿Hablas español? de *BBC Mundo*, con explotación didáctica.

- 2) Análisis lingüístico de muestras representativas (audio o vídeo) de una o más variedades del español, con explotación didáctica. Las muestras representativas podían ser seleccionadas de Internet o grabadas por los propios estudiantes. También era posible comparar dos o tres variedades del español a través de las versiones de doblaje de películas y series.
- 3) Análisis lingüístico de subtítulos automáticos de YouTube y tarea de añadir los subtítulos corregidos. Este trabajo permite analizar con qué variedades del español son más acertados/erróneos los subtítulos de YouTube, un tema de investigación aún inexplorado y de gran repercusión en la sociedad actual (véase el trabajo de Fernández-Martínez y Torres-Rodríguez 2021 sobre sesgos en las variedades del español de España con el *software* Siri).

Por tanto, frente a cursos académicos anteriores, se prescindió de un examen final, lo cual ha sido una iniciativa con gran aceptación y ha aumentado considerablemente la calidad de los trabajos, como comentaremos más adelante. Dentro del sistema de evaluación continua, se ofreció la posibilidad de realizar tareas optativas para incrementar la calificación final, que quedarían registradas en un portfolio digital: glosario colaborativo de terminología sociolingüística, actividad práctica sobre el uso de diversos recursos digitales, diccionarios y corpus para el estudio de la variación lingüística, participación en *Kahoot!*, participación en foros (para aportar sugerencias/comentarios sobre variedades del español, como por ejemplo, películas y canciones), tabla de metadatos y atributos del trabajo final con objeto de que sean etiquetados y subidos a una plataforma colaborativa de variedades del español financiada por un proyecto de innovación docente de la UGR, que permitirá realizar búsquedas por los filtros previamente etiquetados (Díaz-Bravo et al. 2020); por último, también se tuvo en cuenta de manera positiva en la calificación final, la participación en grupos de discusión, encuestas y narrativas (que forman parte de esta investigación).

2. METODOLOGÍA

Nuestro estudio de caso se ha llevado a cabo en una asignatura del segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada que trata sobre la historia de la lengua española y sobre las variedades del español. Se trata de una asignatura dirigida a hablantes nativos o a estudiantes de español como lengua extranjera o segunda lengua con un nivel mínimo recomendado de C1 (MCERL), entre ellos, estudiantes de movilidad internacional. La asignatura, con un total de 267 estudiantes matriculados, divididos en 4 grupos de 72, 72, 69 y 54 estudiantes, se ha impartido dos veces a la semana en sesiones de aproximadamente 1 hora y 40 minutos, desde el 21 de septiembre de 2020 hasta el 13 de enero de 2021. La participación fue voluntaria y formaba parte de actividades complementarias que incidían positivamente en la nota final de la asignatura.

Nuestra investigación se basa en métodos mixtos: análisis cuantitativo y cualitativo a partir de los datos obtenidos de encuestas respondidas por 165 estudiantes, 117 de los cuales completaron además unas narrativas escritas. Sus datos demográficos quedan recogidos en la siguiente tabla:

Tipo de participación	Nº de participantes	Género	Edad	Procedencia	Lengua materna
Encuesta	48	M = 42 H = 6	18-20 = 37 21-30 = 8 31-40 = 2 NC = 1	España = 40 Extranjero = 8	Español = 33 Español y otras = 6 Otras lenguas = 9
Encuesta y narrativa	117	M = 97 H = 18 NC = 1 Otro = 1	18-20 = 94 21-30 = 17 31-40 = 3 41-50 = 2 NC = 1	España = 104 Extranjero = 13	Español = 92 Español y otras = 11 Otras lenguas = 14
TOTAL	165	M = 139 H = 24 NC = 1 Otro = 1	18-20 = 131 21-30 = 25 31-40 = 5 41-50 = 2 NC = 2	España = 144 Extranjero = 21	Español = 125 Español y otras = 17 Otras lenguas = 23

Tabla 1. *Datos demográficos de los participantes en la encuesta y narrativas*

Los *instrumentos* empleados para la recogida de datos han sido, por un lado, una encuesta final en SurveyMonkey con preguntas cerradas (que pueden leerse en los gráficos y tablas de los resultados del análisis) para análisis cuantitativo y, por otro, unas narrativas escritas al final de la asignatura en un formulario de Google con preguntas abiertas que permiten un análisis cualitativo. La encuesta para el análisis cuantitativo consiste principalmente en preguntas cerradas de escala Likert (1-5); se ha introducido un bloque con escalas sobre motivación, traducido y adaptado del inventario de motivación intrínseca de Deci y Ryan (s.f.) que incluye preguntas acerca de los siguientes aspectos (tablas 5-9 de los resultados del análisis): interés/diversión, percepción de competencias, esfuerzo/importancia, presión/tensión, utilidad, relaciones interpersonales y autogestión. Asimismo, la encuesta fue validada por expertas en investigación docente y en enseñanza-aprendizaje de variedades del español. Por otra parte, en las narrativas escritas, el alumnado respondió a las siguientes preguntas abiertas: 1) “Me gustaría destacar los siguientes aspectos positivos de la

metodología de la clase invertida”; 2) “Me gustaría destacar los siguientes aspectos negativos de la metodología de la clase invertida”. Con la ayuda del *software* NVivo, hemos realizado un análisis cualitativo inductivo y temático de categorías emergentes que posteriormente han sido contrastadas con bibliografía especializada.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

3.1. Análisis cuantitativo

3.1.1. Valoración general de la asignatura

En esta sección se puede comprobar que la valoración general tanto de la asignatura como de la CI ha sido muy positiva. Como se observa en el Gráfico 1, los aspectos señalados han contribuido con una alta valoración al aprendizaje o adquisición de contenidos de la asignatura, todos ellos con una puntuación media superior a 4 (de un máximo de 5), excepto las clases en línea (con una valoración media de 3,7), siendo la evaluación continua y el trabajo final los aspectos más apreciados, seguido de *Kahoot!*

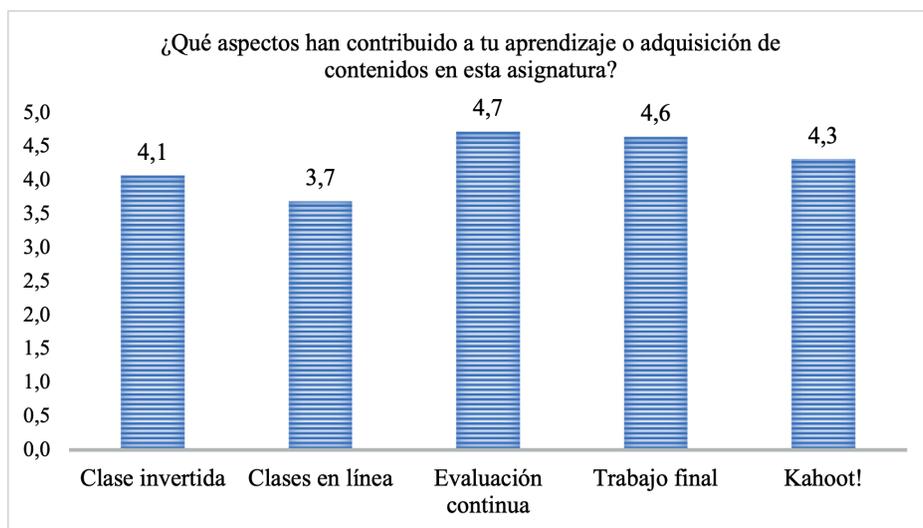


Gráfico 1. *Valoración de la asignatura*

3.1.2. Valoración de la clase invertida en general

Debido a la relevancia de la clase invertida para nuestra investigación, se consultó en dos preguntas separadas la valoración sobre esta metodología, de manera que los resultados muestran coherencia (una valoración de 4,16 de un total de 5), tal y como

se puede observar tanto en la tabla 2 (con los resultados desglosados para cada uno de los valores de la escala Likert), como en el gráfico 1.

1	2	3	4	5	Media ponderada
0,00%	1,82%	15,76%	46,67%	35,76%	4,16

Tabla 2. *Valoración de la clase invertida en general*

3.1.3. Valoración de los aspectos más útiles de la clase invertida

3.1.3.1. Porcentajes de valoración del aspecto más útil

Teniendo en cuenta los comentarios de grupos de discusión de cursos académicos anteriores y bibliografía especializada (Abeseykera y Dawson 2014), se ofreció a los estudiantes una lista cerrada de los aspectos más útiles de la CI y se pidió que seleccionaran solo uno de ellos. El resultado obtenido en esta pregunta fue el siguiente (Gráfico 2): 1) fomentar el estudio autónomo (Sosa et al. 2021; Aprianto et al. 2020), 2) aprender contenidos progresivamente, 3) adquirir contenidos a largo plazo, 4) fomentar un ambiente relajado de aprendizaje (Romero-Gavilán y García-Cañadas 2018), 5) fomentar el esfuerzo, 6) fomentar la colaboración entre estudiantes y el trabajo en equipo (Wu et al. 2021), 7) aumentar la conexión con el profesorado, 8) alcanzar los objetivos planificados, 9) desarrollar las competencias planificadas, 10) aumentar la conexión con compañeros. Por tanto, los tres aspectos más útiles son fomentar el estudio autónomo, aprender los contenidos progresivamente y adquirir contenidos a largo plazo, con un total del 55,07 % entre estas tres opciones.

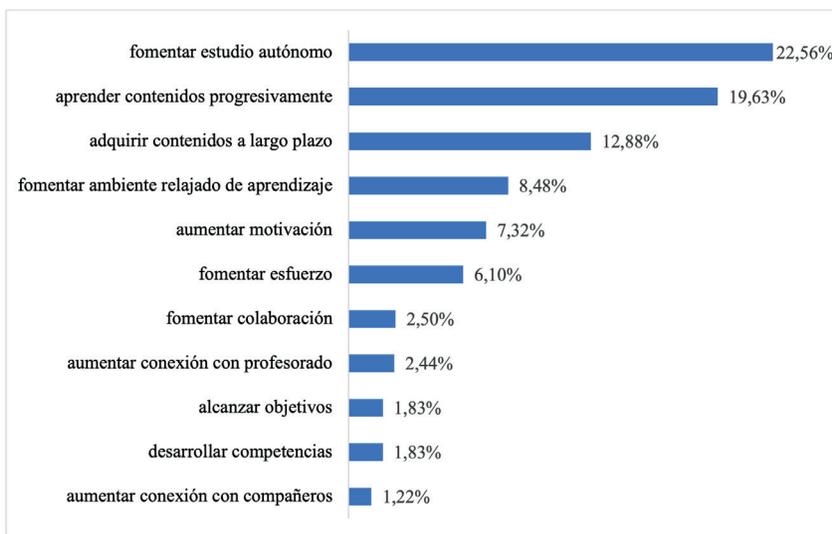


Gráfico 2. *Valoración de los aspectos más útiles de la CI*

3.2. Análisis cuantitativo y cualitativo temático

En esta sección presentamos el análisis cualitativo de los temas emergentes que aparecen mencionados en las narrativas y que se complementa con los resultados cuantitativos procedentes de la encuesta realizada a través de SurveyMonkey. En las siguientes dos tablas ofrecemos la clasificación de los temas negativos y positivos, ordenados por el número de comentarios (de más a menos).

Aspectos negativos	Nº de alumnos que comentan cada tema
Sentimientos y actitudes negativas del estudiante	
Estrés	12
Desmotivación	7
Vergüenza	4
Frustración	2
Gestión del tiempo y del aprendizaje	
Aumento de carga de trabajo y falta de tiempo	59
Dificultades autorregulación aprendizaje	25
Virtualidad	5

Tabla 3. *Temas aspectos negativos*

Aspectos positivos	Nº de alumnos que comentan cada tema
Sentimientos y actitudes positivas del alumnado	
Aumento de la implicación, interés y esfuerzo	24
Mayor independencia	8
Motivación	7
Autoconfianza	7
Relajación	3
Gestión del tiempo y del aprendizaje	
Aprendizaje significativo	43
(Auto)gestión del tiempo	41
Clases prácticas y más participativas	26
Clases amenas y divertidas	18
Clases que resuelven dudas y profundizan en aspectos más complejos	15
Recursos	8
Concentración	7
Relaciones interpersonales	
Relación alumnado-profesorado	13
Relación entre estudiantes	6

Tabla 4. *Temas aspectos positivos*

Al observar las Tablas 3 y 4 comprobamos que, desde el punto de vista cuantitativo, en los dos bloques temáticos en los que contamos con comentarios positivos y negativos, hay más reflexiones sobre aspectos positivos que negativos: en el bloque de “Sentimientos”, encontramos 49 comentarios positivos frente a 25 negativos; en el de “Gestión del tiempo y autorregulación del aprendizaje”, 158 positivos y 90 negativos. En el caso de las relaciones interpersonales, en las narrativas solo encontramos reflexiones positivas.

Además, las respuestas del cuestionario de SurveyMonkey son coherentes con los comentarios de las narrativas, pues los aspectos positivos y negativos más valorados son los más destacados en las narrativas.

A continuación, vamos a describir el contenido de las narrativas por bloques temáticos. Para ilustrar las ideas de cada uno de ellos hemos seleccionado citas relevantes.

3.2.1. Sentimientos y actitudes del estudiante

Los sentimientos y actitudes positivos y negativos que los alumnos presentan en sus narrativas son el resultado del aumento del esfuerzo continuado para preparar los contenidos de cada clase.

3.2.1.1. Negativos (25 comentarios)

El aspecto negativo más destacado es el *estrés* (12 comentarios) que sienten los alumnos debido a los siguientes motivos:

- (a) Porque tienen que dedicar mucho tiempo para realizar las tareas, lecturas, etc., fuera de clases y a veces les falta tiempo (citas 1 y 2). Además, como podemos leer en la cita 2, la capacidad de cada alumno condiciona el tiempo que necesitará para preparar los contenidos previstos para la clase.
 - (b) Por la modalidad *online* de las clases (cita 2).
 - (c) Porque les resulta difícil compaginar el trabajo de esta asignatura con la carga de otras (cita 3).
 - (d) Porque no están acostumbrados a la metodología de la CI, en la que el alumno no posee toda la información únicamente en unos apuntes (cita 4).
 - (e) En definitiva, porque la CI pone el foco en el estudiante y no están acostumbrados a este enfoque (cita 5).
1. Es necesario invertir mucho tiempo fuera del horario de clases y a veces la falta de tiempo me llevaba a situaciones de estrés, y la presión constante de tener que aprender cosas por mí misma sin que fueran a ser revisadas en clase.
 2. Según la capacidad de cada persona, puede suponer más o menos tiempo de preparación y al día de hoy, con las clases *online* estamos saturados de trabajo.

3. Puede resultar agobiante si hay mucho trabajo en otras asignaturas porque es difícil llevarlo todo al día.
4. Probablemente, los alumnos no van a poder preparar en casa todos los materiales necesarios para la siguiente clase por falta de tiempo, y el hecho de no tener la información concentrada únicamente en apuntes puede resultar confuso, estresante y caótico para alumnos que están acostumbrados a una metodología de clase tradicional en la que todos los conceptos relevantes e información de interés de la asignatura se encuentran en los apuntes y no repartidos en distintos recursos audiovisuales, por ejemplo.
5. Algunos estudiantes pueden sentirse agobiados debido a que esta metodología pone el foco, principalmente, en el estudiante.

Por otro lado, se señala que la sobrecarga de trabajo puede derivar en *desmotivación* (7 comentarios) ya que “[r]equiere de una mayor implicación y, por lo tanto, si no te interesa la asignatura o no es de tu agrado, posiblemente se haga más cuesta arriba”.

Algunos alumnos relacionan la falta de tiempo para preparar los contenidos antes de la clase con los sentimientos de *frustración* (2 comentarios) o de *vergüenza* (4 comentarios) en caso de equivocarse al participar en la clase:

6. A veces no tenía tiempo de prepararlo o no llegaba a entender algunos aspectos, lo cual llegaba a ser un poco frustrante.
7. Quizá las personas más tímidas no hayan participado mucho en las clases por timidez o miedo a equivocarse.

3.2.1.2. Positivos (49 comentarios)

El sentimiento positivo más destacado es el *aumento de su implicación, interés y esfuerzo* (24 comentarios):

8. Me *comprometo* más con la asignatura y fomenta el *esfuerzo* entre el estudiantado.
9. Me parece muy positivo que las clases se lleven a cabo con este método, ya que es más práctico y en mi opinión, los alumnos aprendemos más así y *nuestro interés aumenta*.

Incluso algunos alumnos destacan el aumento de la curiosidad, lo que les lleva a investigar por su cuenta sobre los temas planteados en la asignatura y otros relacionados con estos:

10. Dispones de suficiente tiempo para comprender los principales contenidos de cada bloque sin tener que adaptarte al ritmo superior o inferior que lleva tu clase, en general; el concepto de aprender de manera autónoma, o incluso autodidacta, *le da al alumno la oportunidad de descubrir nuevos recursos y fuentes de información por sí solo, ahora, el alumno se convierte en el protagonista y responsable de su formación y conocimiento*; las dudas más específicas se resuelven en clase una vez visto el temario en casa y un largo etcétera.

11. Hace que esté más atenta y me interese más por la asignatura al forzarme a *buscar las cosas e investigar sobre el tema*. Además, ayuda a estar más concentrada en la clase y favorece la participación en clase.
12. La capacidad de realizar e *investigar de forma autónoma* sobre los contenidos de la asignatura, es decir, esta metodología me ha *motivado a buscar información por mi propia cuenta* sobre aspectos que de haberlos dado de forma teórica no me habría interesado en indagar más.

Además, el mayor esfuerzo se relaciona también con el fomento del aprendizaje autónomo (véase § 3.2.2.2.):

13. Aprendizaje más autodidáctico, mayor interés por parte del alumnado, tomar más parte en la asignatura, *aprendizaje de forma más autónoma y madura*.
14. Manejar por nuestra cuenta información *ayuda a organizarnos nosotros mismos el tiempo* y cómo lo dedicamos, así como a *pensar en métodos para asentar lo leído para luego trabajarlo en clase*.

La información que obtenemos de las narrativas se complementa con los datos cuantitativos de las encuestas de SurveyMonkey en el apartado dedicado al esfuerzo/importancia (Tabla 5). El promedio de puntos para cada uno de los aspectos valorados es muy alto, superiores a 4 sobre 5 puntos: 4,76, el más alto; 4,27, el más bajo. Nos parece importante destacar que, precisamente, el mejor valorado sea la satisfacción personal relacionada con la superación exitosa de la asignatura, lo que revela una motivación intrínseca (Deci y Ryan 1980) (véase el siguiente apartado):

Esfuerzo/Importancia	Promedio sobre 5 puntos²
a) Me he esforzado mucho en esta asignatura	4,46
b) Le he dedicado mucho tiempo a esta asignatura (mi trabajo y preparación/estudio de los contenidos)	4,48
c) Realizar con éxito esta asignatura es importante para mí por la nota	4,27
d) Realizar con éxito esta asignatura es importante para mí por satisfacción personal	4,76
e) Obtener buenos resultados en el <i>Kahoot!</i> es importante para mí por satisfacción personal, por superarme a mí mismo/a	4,34

Tabla 5. *Esfuerzo/Importancia*

² A partir de esta tabla, se recurrirá al sombreado en naranja para las celdas que contienen los valores más altos y en verde para los más bajos.

En las narrativas, siete alumnos destacan que la CI aumenta la *motivación* (7 comentarios) y, por consecuencia, la participación durante el aprendizaje y las sesiones de clases:

15. Me siento más motivado y participo más porque he trabajado las actividades previamente.
16. Clases en las que existe una motivación bastante más alta.
17. Fomentar el trabajo individual y así mejorar la productividad y *ganas de asistir a clase de los alumnos*.
18. Mayor motivación y participación. He aprendido bastante más.

Como nos interesaba indagar en el tipo de motivación desarrollada por parte de los estudiantes en esta asignatura, en las preguntas de SurveyMonkey se establecieron tres preguntas sobre cada una de las tareas y actividades, basándonos en el inventario de Deci y Ryan (s.f.). Para ello, se realizó la misma pregunta desde tres puntos de vista: (a) porque es obligatoria o mejora la nota de forma positiva; (b) por interés personal; (c) porque disfruto. Primero, debían seleccionar todas las opciones correspondientes, según su experiencia; segundo, para cada grupo de tres (a, b, c) debían elegir la razón principal para ellos. Para esta investigación, las preguntas se han reorganizado en motivación extrínseca e intrínseca (por interés, por disfrute).

En cuanto a la motivación extrínseca, destacamos los resultados más y menos votados (Tabla 6): en primer lugar, el trabajo final y la asistencia a las clases fueron los principales motivos para seguir la asignatura; en cambio, dos de las actividades optativas son las que cuentan con un porcentaje inferior (participación en el foro y grupo de discusión). En cuanto a la opción más relevante, además de las razones anteriores, destaca, como la más votada, una actividad de creación de un glosario colaborativo de terminología sociolingüística, que expusieron oralmente en grupos pequeños.

Porque es obligatorio o mejora la nota de forma positiva	Selecciona todas las opciones correspondientes, según tu experiencia	Selecciona la más importante en cada grupo de tres (a, b, c)
I-a) He realizado el trabajo final porque era obligatorio, parte importante de la nota final	82,76%	46,21%
II-a) He realizado la actividad de definición de rasgos lingüísticos (glosario) porque puede afectar a mi nota de manera positiva	73,68%	53,95%
III-a) He participado en el foro de sugerencias de variedades del español porque afecta a mi nota de manera positiva	20,55%	9,59%

IV-a) He jugado en casa a <i>Kahoot!</i> porque afecta a mi nota de manera positiva	77,30%	12,06%
V-a) Me gusta obtener buenos resultados en <i>Kahoot!</i> porque afecta a mi nota de manera positiva	75,69%	31,94%
VI-a) He participado/voy a participar en un “focus group” (debate en grupo) porque afecta a mi nota de manera positiva	30,41%	12,84%
VIII-a) He asistido a las clases de variedades del español para preparar bien los test de evaluación continua	88,82%	50,31%
Promedio de los porcentajes	64,17%	30,98%

Tabla 6. *Motivación extrínseca*

En cuanto a la motivación intrínseca (Deci y Ryan 1980), distinguimos entre el interés personal y el disfrute. Con respecto al interés (Tabla 7), destacan las mismas razones que en la Tabla 6, a la que se le suman con porcentajes muy elevados las actividades realizadas en *Kahoot!* (IV-b y V-b). En cuanto a la actividad más relevante, el 70,63% optó por la opción de jugar en casa a *Kahoot!* porque les ayuda a aprender.

Por interés personal	Selecciona todas las opciones correspondientes, según tu experiencia	Selecciona la más importante en cada grupo de tres (a, b, c)
I-b) He realizado el trabajo final por interés personal	85,71%	42,18%
II-b) He realizado la actividad de definición de rasgos lingüísticos (glosario) por interés personal	73,24%	38,03%
III-b) He participado en el foro de sugerencias de variedades del español por interés personal	27,97%	20,28%
IV-b) He jugado en casa a <i>Kahoot!</i> porque me ayuda a aprender	86,88%	70,63%
V-b) Me gusta obtener buenos resultados en <i>Kahoot!</i> por interés personal	84,51%	43,66%
VI-b) He participado/voy a participar en un “focus group” (debate en grupo) por interés personal	35,42%	25,69%
VIII-b) He asistido a las clases de variedades del español por interés personal	90,00%	44,00%
Promedio de los porcentajes	69,10%	40,64%

Tabla 7. *Motivación intrínseca (por interés personal)*

Antes de pasar al último bloque, llamamos la atención sobre el promedio de los porcentajes: en las Tablas 6 y 7, salvo excepciones puntuales, el resultado de cada una de las opciones es muy similar. Además, por poca diferencia el promedio de la motivación intrínseca por interés personal es superior a la extrínseca.

En cuanto a la motivación relacionada con el disfrute (Tabla 8), destacamos que los porcentajes son, en general, inferiores, aunque en la primera columna, donde los estudiantes valoran todas las opciones según su experiencia, hay coincidencias notables con la Tabla 7: los más destacados son IV-c y VIII-c. Finalmente, desde la perspectiva del disfrute, la opción más importante es V-c: me gusta obtener buenos resultados en *Kahoot!* porque disfruto. Precisamente *Kahoot!* es una herramienta de gamificación usada con frecuencia en la clase invertida que fomenta el aumento de la motivación del alumnado (Pinna et al. 2019).

Porque disfruto	Selecciona todas las opciones correspondientes, según tu experiencia	Selecciona la más importante en cada grupo de tres (a, b, c)
I-c) He realizado el trabajo final porque disfruto	79,07%	31,78%
II-c) He realizado la actividad de definición de rasgos lingüísticos (glosario) porque disfruto	52,99%	18,80%
III-c) He participado en el foro de sugerencias de variedades del español porque disfruto	24,44%	13,33%
IV-c) He jugado en casa a <i>Kahoot!</i> porque disfruto	83,57%	25,71%
V-c) Me gusta obtener buenos resultados en <i>Kahoot!</i> porque disfruto	74,82%	37,41%
VI-c) He participado/voy a participar en un “focus group” (debate en grupo) porque disfruto	31,16%	15,22%
VIII-c) He asistido a las clases de variedades del español porque disfruto	85,40%	19,71%
Promedio de los porcentajes	61,64%	23,14%

Tabla 8. *Motivación intrínseca (porque disfruto)*

Por otro lado, en una de las narrativas, un alumno destaca que la CI

19. [e]xige mucha implicación por parte del estudiante, lo que nos obliga a ser responsables y a trabajar más de lo habitual por nuestra cuenta. Esto me hace estar más motivada, porque *siento que la profesora confía en que somos capaces de alcanzar por nosotros mismos y con su ayuda puntual los objetivos marcados.*

Esta última reflexión está relacionada con el aumento de un tercer sentimiento o actitud: la *autoconfianza* (7 comentarios) (Abe et al. 2021) o creencias de autoeficacia, muy importantes en el aprendizaje de lenguas y de la traducción (Haro-Soler 2020):

20. *Te da seguridad* para afrontar las clases y para preguntar las dudas que tienes. Hace que te sientas *más integrada en clase*. Prestas más atención a las explicaciones porque sabes de qué se está hablando. Todo esto facilita que no te quedes atrás con el temario de la asignatura.

21. Ayuda a *soltar esa timidez y miedo de hablar en público*.

22. Al leer la teoría en casa, *me siento más preparada en clase*.

23. *Te hace sentir más preparado para hacer análisis críticos, a sentirte independiente*.

Por otro lado, ocho alumnos expresan que han sentido *mayor independencia* (8 comentarios):

24. la responsabilidad de preparar por adelantado los contenidos de una clase, lo cual nos hace un poco *más independientes*, hablando del trabajo y también la puesta en común posterior para comprender mejor los contenidos y también para complementar datos que no tenemos o ayudarnos a entender algo, resolver dudas, etc.

Finalmente, a pesar del estrés y agobio apuntado por los alumnos (§ 3.2.1.1.), tres destacan todo lo contrario: *aprendizaje de una manera más relajada* (3 comentarios):

25. Es una forma de organización distinta a la habitual, *el alumno aprende de manera más relajada y a su ritmo*, y se fomenta su participación en las clases pues, habiendo leído y trabajado los contenidos, se siente más seguro a la hora de aportar.

Al valorar estos dos sentimientos, estrés y relajación, desde el punto de vista cuantitativo, comprobamos que el promedio de las preguntas planteadas sobre el grado de relajación que se les presenta en la Tabla 9, es de 3,86 sobre 5. El aspecto mejor valorado son las explicaciones en clase (4,45), mientras que los test en línea son los que más estrés les han supuesto.

Estrés y relajación	Promedio sobre 5 puntos
a) Me he sentido relajado/a durante la preparación del trabajo final (lecturas, búsqueda de bibliografía, consulta de corpus, etc.)	3,78
b) Me he sentido relajado/a mientras escribía el trabajo	3,99
c) Me he sentido relajado/a escuchando las explicaciones en clase	4,45
d) Me he sentido relajado/a realizando las actividades prácticas de audio en clase	3,91
e) Me he sentido relajado/a jugando a <i>Kahoot!</i> durante la clase	3,75
f) Me he sentido relajado/a jugando a <i>Kahoot!</i> en casa	4,04
g) Me he sentido relajado realizando los test en línea	3,13
Promedio	3,86

Tabla 9. *Estrés/relajación*

3.2.2. Gestión del tiempo y autorregulación del aprendizaje

3.2.2.1. Aspectos negativos (89 comentarios)

Desde el punto de vista cuantitativo, el tema negativo que más destaca entre los alumnos encuestados es el *aumento de carga de trabajo y las dificultades para preparar la clase por falta de tiempo* (59 comentarios). Dos alumnos expresan que solucionaron esta situación seleccionando el contenido que había que preparar antes de clase: al menos la lectura obligatoria.

La principal causa de estas dificultades es la complicada tarea de compaginar esta asignatura con otras en las que se sigue una metodología tradicional. La situación de clases *online* ha supuesto un aumento de la carga de trabajo, falta de recursos tecnológicos o espacio en casa para estudiar, debido a la situación de confinamiento (cita 26):

26. Creo que esta metodología tiene pocos aspectos negativos, pero si he de mencionar alguno, sería el hecho de que existan personas que *no dispongan de tiempo suficiente, de tecnología adecuada o de un espacio tranquilo en su casa para ver los vídeos o leer las diversas lecturas antes de la clase*. Además, este método requiere un alto nivel de autodisciplina.

Como consecuencia de esta falta de tiempo y aumento de la carga de trabajo, observamos 25 reflexiones sobre las *dificultades de autogestión del aprendizaje, pues se requiere una mayor autodisciplina*.

Además, hay alumnos que expresan las dificultades para comprender los contenidos hasta que el profesorado lo explique en clase, lo cual revela falta de confianza y falta de costumbre de la CI:

27. si por alguna razón no has podido preparar la clase, no aprovechas tan bien el tiempo de clase; también *puede ser que si hay algo que de verdad no haya manera de que entiendas por tu cuenta, puedes confundirte más aún hasta que no te lo explican*.

Por último, en una narrativa se señala que esta metodología puede provocar la falta de asistencia en caso de que el alumno se vea sobrepasado por el volumen de trabajo o si los materiales son muy sencillos:

28. Puede conllevar a una sobrecarga de trabajo o incluso, si los materiales son muy sencillos, puede fomentar la no asistencia a las clases.

A pesar de todo, encontramos alumnos que, como consecuencia de esta sobrecarga de trabajo y falta de tiempo, así como de las dificultades en la autogestión de aprendizaje, extraen *reflexiones positivas*. Estas ilustran muchos de los aspectos positivos que expondremos con más detalle en el siguiente bloque (§ 3.2.2.2.):

29. En ocasiones la falta de tiempo hacía más difícil poder preparar con antelación los contenidos de las lecturas obligatorias. *Sin embargo, aunque en alguna*

ocasión no he podido preparar lo suficiente la clase, esto no ha impedido que pueda seguirla sin mucha dificultad.

30. Al exigimos más de lo habitual, puede resultar un poco chocante al principio, y quizá, de manera excepcional, alguna semana en la que tengamos más tareas o asuntos personales imprevistos que solucionar, pueda resultar más complicado de llevar, *pero una vez que se coge el ritmo se supera esa fase inicial.*
31. Hay periodos en los que se juntan trabajos de otras asignaturas y supone un empleo de tiempo extra. Aunque a la larga, *a mí me ha reducido el tiempo de estudio después de las clases, pues todo se me ha quedado mejor.*
32. El único punto negativo que se puede señalar es que en ocasiones hemos tenido que dedicar mucho tiempo a esta materia (*en nuestro caso, tengo certeza de que no ha sido algo reseñable al suscitar nos ganas.*).

Como observábamos en las citas 2 (§ 3.2.1.1.) y 26 (§ 3.2.2.1.), en algunos casos, la *virtualidad* (5 comentarios) no ha sido un aspecto positivo para el buen desarrollo de la asignatura en cuanto a que algunos estudiantes perciben que la participación se ha visto reducida (citas 33 y 34).

33. Debido a la situación de pandemia y las clases *online*, *no se han podido realizar debates y la participación de los estudiantes se ha visto reducida.*
34. Creo durante este curso, debido a la situación, creo que no se ha podido explotar la metodología de clase invertida, ya que hubiera sido más interesante que hayan ocurrido más debates en clase o incluso más actividades en grupo.

En cuanto a la valoración cuantitativa de la docencia virtual o presencial (Tabla 10), los datos de la encuesta revelan que la experiencia de docencia virtual en esta asignatura ha sido positiva (4,47 sobre 5), a pesar de que prefieren las clases presenciales (4,32 sobre 5), de que su experiencia de docencia virtual no ha sido tan positiva en otras asignaturas (un 3,60 sobre 5) y de que habrían interactuado más con los compañeros en clases presenciales. Además, al menos en esta asignatura, la virtualidad no ha sido un impedimento para la realización de preguntas (3,05 sobre 5) ni para la participación (3,24 sobre 5) por parte de los estudiantes. De hecho, desde la perspectiva de las profesoras de la asignatura y de numerosos estudiantes (véase tabla 12), debe destacarse el aumento de la participación gracias a las clases en línea y al uso de diferentes herramientas como el chat de Google Meet, *Zeetings* y *Kahoot!*

Docencia virtual o presencial	Promedio sobre 5 puntos
a) En general, este cuatrimestre, mi experiencia de docencia virtual ha sido positiva	3,60
b) En esta asignatura, mi experiencia de docencia virtual ha sido positiva	4,47
c) Me ha gustado la modalidad de enseñanza híbrida o semipresencial	3,23
d) Me gusta la modalidad de clases presenciales	4,32
e) Habría aprendido más en clases presenciales	3,40

f) Habría preguntado más dudas en clases presenciales	3,05
g) Habría participado más en clases presenciales	3,24
h) Habría preferido asistir a clases presenciales	3,96
i) Habría interactuado más con los compañeros en clases presenciales	4,21
j) Habría estado más motivado/a en clases presenciales	3,77
k) Habría preferido un número más reducido de estudiantes por clase	3,18
l) Habría estado más atento/a en las clases presenciales	3,64

Tabla 10. *Docencia virtual o presencial*

3.2.2.2. Aspectos positivos (158 comentarios)

Los comentarios positivos son mucho más numerosos que los negativos. Distinguimos dos apartados: por un lado, los comentarios que hacen referencia al trabajo fuera del aula —aprendizaje significativo (43 comentarios), autogestión del tiempo (41 comentarios) y recursos (8 comentarios)— y, por otro, al tipo de clase y al trabajo realizado en ellas —clases prácticas y más participativas (26 comentarios), clases amenas y divertidas (18 comentarios), clases que resuelven dudas y profundizan en aspectos más complejos (15 comentarios) y concentración (7 comentarios).

En esa primera sección, los alumnos destacan como aspectos positivos de la CI, en cuanto a la *(auto)gestión del tiempo y autorregulación del aprendizaje* (41 comentarios), la posibilidad de *organizar su aprendizaje* y estudiar de forma *individual, autónoma e independiente*. Como se observa en los siguientes extractos, algunos alumnos relacionan esta característica con la *motivación* y con un *mejor proceso de aprendizaje* (autorregulación del aprendizaje, mejor asimilación de conceptos, recordar mejor el contenido de la asignatura, tener curiosidad, autocrítica, etc.):

35. Me gustaría destacar que con el método de la clase invertida, *tú puedes decidir cuál va a ser tu ritmo de clase, cuánto esforzarte, organizarte mejor, obligarte a hacer las actividades y a aprender, además de motivarte.*

36. Poder marcar tu propio ritmo a la hora de entender el contenido, de manera que no te ves sometido a la presión y el escaso tiempo de las clases. Esto también hace que aparezcan más dudas que pueden ser resueltas por la profesora para completar el proceso de aprendizaje.

Además, esta metodología permite al estudiante crear una rutina de trabajo (aprender a organizar mejor el tiempo y el aprendizaje) y, en definitiva, fomentar la responsabilidad con el proceso de aprendizaje:

37. *Te motiva a crear una rutina de trabajo* que puedes organizar en función del tiempo con el que cuentas. Además, los numerosos recursos y lecturas adicionales te dan la opción de ampliar la asignatura todo lo que quieras.

38. El hecho de que los estudiantes puedan resolver dudas en la clase, así como realizar actividades prácticas para asentar los conocimientos estudiados en casa. Además, *esta metodología hace que el estudiantado sea el responsable de su propio aprendizaje, mejorando su autonomía.*

Se destaca también un mejor aprovechamiento del tiempo en las clases (agilidad y dinamismo), donde los alumnos tienen una actitud más activa:

39. Sobre todo, la autonomía del estudiante para organizarse y aprender. Prefiero hacer las cosas a mi manera y de forma individual y decidir cuándo hacerlas, además creo que *así hemos aprovechado mejor el tiempo de las clases ya que tengo asignaturas en las que simplemente se ha dedicado el tiempo a la lectura de unos apuntes, eso también puedo hacerlo yo en mi casa y sin tener que tardar una hora y media.*

40. Puedes organizar personalmente cuándo preparar el trabajo; *se aprovecha mucho mejor el tiempo en clase, pues no hacía falta explicar siempre todo el contenido, sino lo más difícil o relevante;* puedes llevar dudas preparadas para la clase porque ya has trabajado en ello y sabes en qué te pueden surgir (al contrario que cuando primero se da de forma teórica la información en clase).

En relación con los resultados de las encuestas de SurveyMonkey (Tabla 11), las preguntas a-c reflejan que la CI ha ayudado a los estudiantes a gestionar el aprendizaje. El aspecto más destacado es que “las explicaciones de la profesora me han ayudado a entender los aspectos más relevantes y complejos” (4,70). Además, los alumnos enfatizan la realización de las actividades prácticas de audio porque permitieron que las clases fueran más entretenidas (4,52); la tarea preparatoria del trabajo final les ayudó a gestionar y elaborar su trabajo final (4,57), y la lectura de los textos obligatorios antes de las clases correspondientes les ayudaba a entender mejor las variedades del español presentadas en clase (4,22). Por otro lado, y como apoyo a lo anterior, los alumnos no hubieran preferido que “presentaran en clase todos los rasgos lingüísticos de cada variedad, en lugar de profundizar en algunos de los más representativos y más complejos” (2,40).

Gestión del aprendizaje	Promedio sobre 5 puntos
a) La metodología de la clase invertida me ha permitido adquirir los contenidos de la asignatura a mi propio ritmo	4,21
b) La metodología de la clase invertida me ha ayudado a aprender los contenidos de la asignatura de manera progresiva	4,44
c) La metodología de la clase invertida me ha ayudado a establecer plazos que han sido importantes para mi proceso de aprendizaje	4,30
d) Las explicaciones de la profesora me han ayudado a entender los aspectos más relevantes y complejos	4,70

e) Habría preferido que se hubieran presentado en clase todos los rasgos lingüísticos de cada variedad, en lugar de profundizar en algunos de los más representativos y más complejos	2,40
f) La realización de las actividades prácticas de audio ha permitido que las clases sean más entretenidas	4,52
g) La realización de la tarea preparatoria del trabajo final me ha ayudado a gestionar y elaborar mi trabajo final	4,57
h) He realizado normalmente las lecturas obligatorias ANTES de las clases correspondientes porque me ayuda a entender mejor las variedades presentadas en clase	4,22

Tabla 11. *Gestión del aprendizaje*

Pasamos al bloque dedicado al *aprendizaje significativo*. En comparación con la metodología tradicional o de clase magistral, los alumnos sienten que con CI el aprendizaje es progresivo (cita 41) (Abe et al. 2021), fácil (cita 42), más profundo (citas 43 y 44), más duradero (citas 45 y 46) y crítico (cita 47):

41. Además, *el proceso de aprendizaje es más progresivo*, puesto que, en una clase magistral al uso, es normal prepararse el temario al final, cuando se acerca el examen.
42. Cuando el profesor está explicando en clase el tema, lo entiendes más fácilmente porque ya lo has preparado anteriormente.
43. Además, te hace crear dudas que posteriormente en clase debes resolver, fomentando así la participación en clase y que, además, aprendas conocimientos de una manera más eficaz, ya que generar dudas para su posterior resolución *hace que se te quede mejor la información, puesto que, como en ese mismo concepto ya has dudado y has tenido dudas o te has equivocado, no volverás a cometer la misma errata ya que de los errores se aprende*.
44. Aunque, en un principio, no me gustó nada la idea, pues supone un trabajo previo extra, al final *me ha ayudado mucho a reforzar los conocimientos y a comprender mejor la asignatura*.
45. Creo que la metodología de la clase invertida permite aprender y asimilar los contenidos de la asignatura de manera progresiva y *consolidarlos como conocimiento a largo plazo*.
46. *A largo plazo he retenido mejor los contenidos de la asignatura por haberlos preparado previamente, antes de verlos en clase*.
47. Permite que la clase se centre en los aspectos sobre los contenidos más difíciles y *ha posibilitado en más de una ocasión la realización de debates en clase, lo cual favorece el pensamiento crítico*.

En las narrativas también se destaca la diversidad y calidad de *recursos y herramientas* (8), que estén siempre disponibles, que sean adecuados, actualizados y bien organizados.

En cuanto al contenido y enfoque de las clases, los alumnos destacan las bondades de que en CI una parte de las sesiones se destina a la *resolución de dudas y a la profundización en los aspectos más complejos* (15 comentarios):

48. *La gran implicación de los alumnos en clase y el hecho de que el/la profesor/a se centrara en explicar las partes más complicadas de la asignatura.*

49. *Al tener que preparar la teoría con antelación, sabes qué dudas preguntar en clase o a qué aspectos tienes que prestar atención. Se dedican las horas de clase a la práctica, que es donde suelen surgir las dudas porque implica haber interiorizado la teoría.*

Como consecuencia de este enfoque, 7 alumnos destacan el aumento en su *concentración* a la hora de seguir las clases:

50. *La concentración es mayor porque ya se tiene una noción previa del contenido y se está más tranquilo al saber qué es lo que se va a tratar.*

51. *Eficaz, no hay pérdida de tiempo, no se hace tan aburrida la clase, hay menos riesgo de desconectar a causa de querer participar.*

52. *Te incita a tener las sesiones preparadas para hacer una escucha más activa en cada clase.*

53. *Introducirte autónomamente en la materia para luego resolver dudas te obliga a “estar más despierto”, más atento para solo detectar dudas o dificultades y obliga a querer comprender los materiales completamente para que en clase solo se traten los aspectos más peliagudos y así poder aprovechar mucho mejor el tiempo. Además, pese a no poder preparar la clase con antelación, siempre es posible seguir el hilo de la materia y poder retomarlo en otro punto.*

Por otro lado, uno de los puntos fuertes de esta metodología son las *clases prácticas y más participativas* (26 comentarios). Los estudiantes destacan la posibilidad de *trabajar aspectos prácticos* gracias a que llegan al aula con las lecturas y algunas actividades de preparación realizadas:

54. *Podemos realizar actividades que se corregirán al momento, lo que me ayuda a darme cuenta de mis errores y a interiorizar más lo aprendido.*

55. *Permite dedicar más tiempo de la clase a realizar actividades prácticas. Para mí esto es fundamental, porque la teoría se olvida a largo plazo, pero lo que has aplicado y practicado se fija en la memoria y no se olvida tan fácilmente.*

Además, a pesar de la crítica sobre la virtualidad por parte de algunos estudiantes que hemos comentado anteriormente (§3.2.1.1., §3.2.2.1.), otros destacan que con la CI han podido participar más durante las clases:

56. La interacción y participación del alumnado, es el protagonista de su propio aprendizaje.

57. Participación activa (comentar entre todos el temario, debatir algunos conceptos, escuchar opiniones o datos interesantes del resto de compañeros...).

Los siguientes datos cuantitativos (Tabla 12) apoyan estos temas surgidos en las narrativas, ya que en las preguntas cerradas de la encuesta queda patente que esta asignatura ha sido (1) menos tradicional, (2) más interactiva, (3-5) y que la profesora ha ofrecido más *feedback* tras la realización de las actividades en comparación con otras asignaturas del Grado de Traducción e Interpretación.

Participación y <i>feedback</i>	Promedio sobre 5 puntos
1.1. En general, en mis clases, la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación/transmisión de contenidos por parte del docente (clase magistral)	3,98
1.2. En las clases de esta asignatura, la mayor parte del tiempo se ha dedicado a la explicación/transmisión de contenidos por parte del docente (clase magistral)	2,96
2.1 En general, mis clases de la universidad son interactivas, con participación activa del estudiantado	3,22
2.2. Las clases de esta asignatura han sido interactivas, con participación activa del estudiantado	4,41
3.1. En general, en mis clases de la universidad suelo recibir <i>feedback</i> escrito con aspectos positivos y sugerencias de mejora sobre mis tareas/trabajos	2,98
3.2. En las clases de esta asignatura he recibido <i>feedback</i> escrito con aspectos positivos y sugerencias de mejora sobre mis tareas/trabajos (p. ej. glosario de términos lingüísticos o tarea preparatoria del trabajo final)	4,51
4.1. En general, en mis clases de la universidad suelo recibir <i>feedback</i> oral con aspectos positivos y sugerencias de mejora sobre mis tareas/trabajos	2,62
4.2. En esta asignatura he recibido <i>feedback</i> oral con aspectos positivos y sugerencias de mejora sobre mis tareas/trabajos (p. ej., en tutorías)	3,73
5.1. En general, en mis clases de la universidad suelo recibir <i>feedback</i> que me ayuda a identificar puntos fuertes y débiles y que me ayuda a mejorar	3,03
5.2. En las clases de esta asignatura he recibido <i>feedback</i> que me ayuda a identificar puntos fuertes y débiles y que me ayuda a mejorar	4,10

Tabla 12. *Participación y feedback*

En relación con el último tema, muchos de los comentarios destacan que las *clases son amenas y divertidas* (18 comentarios). En la Tabla 13 comprobamos, primero, que desde el punto de vista cuantitativo el interés y la diversión son valorados positivamente y, segundo, que el interés está más valorado que la diversión.

Interés/diversión	Promedio sobre 5 puntos
a) La clase invertida ha sido divertida	3,80
b) La clase invertida ha sido interesante	4,30
c) Las actividades prácticas de audio realizadas en clase han sido divertidas	4,47
d) Las actividades prácticas de audio realizadas en clase han sido interesantes	4,72
e) He disfrutado realizando el trabajo final	4,54
f) Me ha parecido interesante realizar el trabajo final	4,72
g) He disfrutado trabajando con los compañeros de mi grupo	3,55
h) He disfrutado trabajando de manera individual	3,82
i) He disfrutado preparando el contenido de las variedades del español (incluidos los rasgos lingüísticos), es decir, estudiando de manera independiente	4,24
j) Me ha parecido interesante realizar el trabajo final	4,78

Tabla 13. *Interés/Diversión*

3.3. Aspectos positivos de las relaciones interpersonales

En las narrativas, los estudiantes destacan la mejoría en la *relación alumnado-profesorado* (13 comentarios):

58. La participación activa, el buen ambiente en clase y la *mejor conexión con el resto de alumnos y profesores en una época con apenas contacto ni relaciones sociales*.
59. Me ha permitido conocer a mis compañeros, puesto que hemos hecho debates a partir de contenidos trabajados individualmente antes de la clase. Además, *la profesora respondía a las dudas que ya tenían una base y hacíamos prácticas de las mismas*.
60. *La profesora ha podido conocer nuestros intereses, nuestra manera de aprender y lo que nos funciona y he tenido menos reparo a la hora de preguntar dudas porque me sentía muy incluida en la metodología*.
61. Tener la opinión del alumnado en cuenta para la evaluación y el contenido aprendido en clase a través de Zeetings, encuestas...

62. En mi opinión, la clase invertida es un método muy útil para aprender en la universidad porque te permite organizar el trabajo y estar más consciente de los temas debatidos en clase. Además, permite un contacto más directo con tus compañeros gracias a la presencia de numerosas actividades grupales y al mismo tiempo un contacto directo con la profesora ya que los roles parecen invertidos. *El rol de la profesora se parece más al tuyo y este aspecto resulta positivo porque te permite aceptar los consejos y las correcciones de forma más relajada.*

63. La clase se adapta al ritmo y necesidades educativas del estudiante, mejora el ambiente de trabajo en el aula, *incrementa la atención del docente para cada estudiante*, se adapta al estilo de aprendizaje de cada estudiante, transforma la clase en un espacio de interactividad organizado.

64. *La confianza de los profesores en los alumnos.*

Y también hacen referencia a una mayor *relación entre estudiantes* (6 comentarios):

65. Me sirve para escuchar otras opiniones/reflexiones de mis compañeros.

66. Se hace más amena y si alguna vez no puedes realizar alguna actividad, puedes sacar conclusiones de las de tus compañeros.

En general, tal como podemos observar en la Tabla 14, los aspectos por los que se pregunta en la encuesta tienen una respuesta positiva (cerca del 4 sobre 5 puntos), por lo que podemos concluir que la CI favorece la conexión entre alumnos y entre alumnos y profesores. Los aspectos menos puntuados son los relativos a la creación de nuevas amistades (a), a la colaboración en otras asignaturas (c) y a la competitividad (l).

Conexión	Promedio sobre 5 puntos
a) He hecho nuevos amigos gracias al trabajo final	2,37
b) Gracias al trabajo final, mis compañeros me han ayudado en el aprendizaje de esta asignatura	3,12
c) Gracias al trabajo final, mis compañeros me han ayudado en el aprendizaje de otras asignaturas	2,46
d) La metodología de la clase invertida ha creado un buen ambiente de clase	3,98
e) La metodología de la clase invertida ha creado un ambiente relajado en la clase	4,05
f) La metodología de la clase invertida ha fomentado que las clases sean divertidas	4,15
g) Gracias a la metodología de la clase invertida he asistido a las clases con ganas	4,07

h) Gracias a la metodología de la clase invertida he conectado mejor con la profesora	4,10
i) Gracias a la metodología de la clase invertida me siento más cómodo/a para preguntar si hay algo que no he entendido bien	4,15
j) Gracias a la metodología de la clase invertida tengo más confianza para preguntarle dudas a la profesora (en clase, en tutorías o por correo electrónico)	4,16
k) Gracias a esta metodología he conseguido empatizar con las profesoras, es decir, ponerme en su lugar	4,23
l) Me gusta obtener buenos resultados en el <i>Kahoot!</i> porque soy muy competitivo/a, por tanto, me gusta obtener mejores resultados que mis compañeros/as	2,84

Tabla 14. *Conexión*

4. CONCLUSIONES

En este estudio de caso, aplicado a una asignatura de historia y variedades del español del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, damos respuesta a la siguiente pregunta de investigación, a través de un análisis cuantitativo y cualitativo (temático):

¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la clase invertida en una asignatura de lengua de nivel universitario según las percepciones del alumnado?

En primer lugar, debemos destacar que los aspectos positivos superan a los negativos considerablemente. Entre los sentimientos y actitudes positivos debe mencionarse un aumento —en comparación con las clases magistrales o que no emplean la clase invertida— de los siguientes elementos: implicación, interés, esfuerzo, motivación (tanto extrínseca como, sobre todo, intrínseca, siendo el interés personal superior al disfrute), autoconfianza y ambiente relajado.

Por otra parte, también se han realizado algunos comentarios sobre sentimientos negativos en las narrativas: estrés, desmotivación, vergüenza y frustración, en relación con el aumento de la carga de trabajo y la falta de tiempo. Precisamente, la mayor parte de los comentarios de las narrativas tratan sobre la gestión del tiempo y la autorregulación del aprendizaje, lo que demuestra la relevancia de estos aspectos para la clase invertida. Aunque numerosos estudiantes han destacado el aumento de la carga de trabajo y la falta de tiempo entre los aspectos negativos, muchos han enfatizado que este incremento de trabajo inicial ha tenido repercusiones muy positivas, como las siguientes: aprender a autorregular el propio aprendizaje y adquisición de contenidos a largo plazo, así como aprendizaje significativo, aspectos no demasiado frecuentes en el contexto universitario español, más orientado a clases magistrales en las que el alumnado tiene un papel pasivo, pues toma unos apuntes que después se memorizan para un examen y que se olvidan al poco tiempo. Así, entre los aspectos

positivos relacionados con la gestión del tiempo y del aprendizaje caben destacar los siguientes, además de los recién mencionados: aumento del aprendizaje autónomo, clases en las que se usa el tiempo de manera más eficaz (pues se usa para resolver dudas, profundizar en aspectos más complejos y aplicar la teoría a la práctica, lo cual es esencial para que se produzca un aprendizaje significativo).

Con respecto a relaciones interpersonales, debe destacarse que la clase invertida mejora las relaciones no solo entre estudiantes, sino también entre alumnado y profesorado, gracias a un ambiente relajado de clase y a la autoconfianza generada en los estudiantes, que se encuentran más seguros y preparados para preguntar dudas y participar.

Uno de los aspectos más elogiados por el alumnado ha sido la existencia de una evaluación continua y formativa, con numerosas oportunidades para recibir *feedback* escrito y oral, y la realización de un trabajo de investigación y didáctico relacionado con el mundo laboral propio de grados de lenguas y de traducción e interpretación.

Todo ello pone de manifiesto el éxito de la clase invertida en nuestro estudio empírico. Asimismo, debe destacarse la idoneidad de la clase invertida en línea, pues frente a otras asignaturas, el alumnado ha destacado aspectos positivos como la mayor concentración y participación durante la clase gracias a la preparación previa de contenidos y al uso de herramientas digitales como *Zeetings* y *Kahoot!*

En definitiva, esperamos haber demostrado que la clase invertida en línea a nivel universitario es un modelo de enseñanza-aprendizaje que cuenta con muchos aspectos positivos y que responde a las demandas del alumnado y de la sociedad actual.

5. REFERENCIAS

- ABE, Y., J. A. ELWOOD, Y. YIN KHOO y M. HOOD. 2021. The relationship between self-regulation skills and English proficiency among Asian EFL learners in the flipped online classroom. *International Journal of Knowledge and Learning* 14 (2): 159-174 [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1504/IJKL.2021.115277> [Consulta 30/06/2021]
- ABEYSEKERA, L. y P. DAWSON. 2014. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34 (1): 1-14 [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336> [Consulta 30/06/2021]
- APRIANTO, E., O. PURWATI y SYAFI'UL ANAM. 2020. Multimedia-Assisted Learning in a Flipped Classroom: a Case Study of Autonomous Learning on EFL University Students. *International Journal of emerging technologies in learning*, 15 (24): 114-127.
- COMBER, D. P.M. y M. BRADY-VAN DEN BOS. 2018. Too much, too soon? A critical investigation into factors that make Flipped Classrooms effective. *Higher Education Research & Development*, 37 (4): 683-697. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1455642> [Consulta 30/06/2021]
- DECI, E. L. y R. M. RYAN. s.f. Intrinsic Motivation Inventory (IMI) [en línea]. Disponible en: <https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/> [Consulta 30/06/2021]

- DECI, E. L. y R. M. RYAN. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (13). Pp. 39-80. Nueva York: Academic Press [en línea]. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6) [Consulta 30/06/2021]
- DÍAZ-BRAVO, R. 2020-. Spanish in the World. Perfil de educadora verificada en *Kahoot! Academy*. Disponible en: <https://create.kahoot.it/profiles/4ab05e08-aea7-4b5b-9c71-ee1017271171> [Consulta 26/09/2021]
- DÍAZ-BRAVO, R. en prensa. Metodologías docentes en la enseñanza-aprendizaje de variedades del español: un ejemplo práctico de investigación-acción. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*, vol. III, cap. 92. Pp. -1021-1034. Madrid: Dykinson.
- DÍAZ-BRAVO, R., S. ACID-CARRILLO y J. M. FERNÁNDEZ-LUNA. 2020. Lengua y tecnología: una plataforma colaborativa para la enseñanza-aprendizaje de variedades del español. En I. Aznar Díaz, M.ª P. Cáceres Reche, J. M.ª Romero Rodríguez y J. A. Marín Marín (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa: Tendencias y Retos*. Pp. 771-783. Madrid: Dykinson. [en línea] Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/63201> [Consulta 30/06/2021]
- DOMÍNGUEZ-RODRÍGUEZ, F. J. y A. PALOMARES-RUIZ. 2020. El “aula invertida” como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos*, 26: 261-275. [en línea] Disponible en: <http://doi.org/10.18172/con.4727> [Consulta 30/06/2021]
- FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, B. y M. TORRES-RODRÍGUEZ. 2021. Sesgos en el *software* de procesamiento del lenguaje natural de la aplicación Siri en distintas variedades del español de España. Trabajo de Fin de Grado del Grado de Traducción e Interpretación. Granada: Universidad de Granada. [en línea] Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69398> [Consulta 30/06/2021]
- GALINDO-DOMÍNGUEZ, H. y M. J. BEZANILLA. 2019. Una revisión sistemática de la metodología *flipped classroom* a nivel universitario en España. A systematic review of flipped classroom methodology at university level in Spain. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation* 5 (1): 81-90. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4470> [Consulta 30/06/2021]
- HARO-SOLER, M. M. 2020. Trabajo colaborativo a través de plataformas virtuales: su impacto en las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción. En C. Holgado-Sáez y R. Díaz-Bravo (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en la era digital: investigación e innovación educativa*. Pp. 113-126. Granada: Comares.
- INSTITUTO CERVANTES. 2002. Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECED. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consulta 30/06/2021]
- JIA, CH., S. B. KHE FOON HEW y W. HUANG. 2021. Adaptation of a conventional flipped course to an online flipped format during the Covid-19 pandemic: Student learning performance and engagement. *Journal of Research on Technology in Education*. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1847220> [Consulta 30/06/2021]
- PINNA, G., MENA, J., FUNES, S. 2019. Undergraduate students’ perceptions about the use of Kahoot as part of the Flipped Classroom methodology. En M. González, F. Sedano, F. García-Penalvo (Eds.), *Teem’19: Seventh international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism*. Pp. 619-625. Nueva York: Assoc Computing Machinery.

- ROMERO-GAVILÁN, F. y J. GARCÍA-CAÑADAS. 2018. Flipped classroom evaluation using Kahoot and Moodle in the undergraduate teaching lab. *Edulearn proceedings, 10th International Conference on Education and New Learning Technologies: 1985-1990* [en línea] Disponible en: [10.21125/edulearn.2018.0561](https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.0561) [Consulta 30/06/2021]
- SOLA, T., I. AZNAR, J. M. ROMERO y A. M. RODRÍGUEZ-GARCÍA. 2019. Eficacia del Método *Flipped Classroom* en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (1): 25-38 [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002> [Consulta 30/06/2021]
- VENTOSILLA SOSA, D. N., H. R. SANTA MARÍA RELAIZA, F. OSTOS DE LA CRUZ y A. M. FLORES TITO. 2021. Flipped classroom as a tool for the achievement of autonomous learning in university students. *Propósitos y representaciones* 9 (1). [en línea] Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000100016&script=sci_abstract&tlng=en [Consulta 30/06/2021]
- WU, S.-J., S. HAN, JIAO, W. FU-RONG y Y.-Q. RONG-GEN; ZHAO. 2021. An integrated model for exploring college students' engagement and competence development in flipped learning using partial least squares path modeling (2021). *Interactive learning environments*. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1881799> [Consulta 30/06/2021]