

AULA INVERTIDA EN INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS

Natalia Bersano

ORCID 0009-0002-4203-0198

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Gabriela Weht

ORCID 0009-0009-5877-693X

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN

El Módulo de Lectocomprensión del Inglés de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba tiene como objetivo formar a los estudiantes en la lectura autónoma de bibliografía especializada en inglés. En la actualidad, el módulo combina clases virtuales, actividades asíncronas en Moodle y evaluaciones presenciales. La diversidad de ritmos de aprendizaje, los compromisos laborales y las prácticas profesionales de los estudiantes demandaron una propuesta flexible que atendiera sus necesidades formativas. Para ello, se implementó el modelo de aula invertida, el cual fomenta el acceso autónomo a materiales antes de las clases sincrónicas. Para obtener retroalimentación acerca de la propuesta, se empleó un enfoque de investigación-acción, mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Para el análisis, se llevó a cabo un proceso de triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, para garantizar su rigurosa interpretación. Los resultados revelaron un impacto positivo, ya que la flexibilidad del modelo contribuyó a generar aprendizajes activos y significativos, a fomentar la autorregulación del aprendizaje, a optimizar los tiempos de clase y a atender la diversidad en el aula. Sin embargo, se advierte que el modelo plantea algunos desafíos a atender, tales como la preparación adecuada y la gestión del tiempo.

Palabras clave: comprensión del texto, lengua inglesa, flexibilidad, autonomía, ritmo de aprendizaje, innovación pedagógica

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Que el idioma inglés se haya consolidado como la lengua que prevalece en las comunicaciones a nivel mundial es ya indiscutible. En este contexto, hace ya más de veinticinco años, se estableció el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, para coordinar los módulos de lectocomprensión en lenguas extranjeras. Considerando la importancia de que los futuros egresados de carreras como Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Economía desarrollen habilidades efectivas de lectocomprensión en inglés, en la Facultad de Ciencias Económicas, el módulo cuenta con nueve comisiones con una matrícula promedio de 40 estudiantes por comisión. Inicialmente, el cursado era completamente presencial y estaba basado en un manual impreso. Durante la pandemia (2020-2021), se adoptó forzosamente una modalidad virtual y, durante 2022, se implementó un modelo híbrido con un 70 % de presencialidad en clases sincrónicas y un 30 % de actividades asincrónicas en un aula virtual. En la actualidad, el módulo combina clases virtuales en Google Meet, actividades asíncronas en Moodle y evaluaciones presenciales en las instalaciones de la institución. Desde 2023, el DIFA es gestionado por la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) de la universidad.

Encuadre teórico

Este trabajo de investigación se sustenta con nociones teóricas acerca de la lectocomprensión en lengua extranjera en la universidad, integración de tecnologías de la información y el conocimiento (TIC) en procesos formativos y el enfoque de aula invertida.

Lectura en lengua extranjera en el nivel superior

En un mundo cada vez más globalizado, donde el inglés se ha consolidado como la lengua franca para la comunicación internacional y el intercambio de conocimientos en diversos campos, la capacidad para comprender y analizar críticamente bibliografía especializada en este idioma se ha vuelto indispensable para los estudiantes universitarios (Nickerson, 2013). Esta habilidad no solo es crucial para enfrentar los desafíos profesionales que requieren interacción internacional, sino, también, para acceder a oportunidades de formación continua y desarrollo académico. Es decir, la lectocomprensión en lengua extranjera se constituye como una competencia esencial en la educación superior, particularmente, en disciplinas que dependen del acceso a fuentes bibliográficas internacionales.

Conscientes de esta necesidad, muchas universidades en nuestra región han incorporado cursos de lectocomprensión de textos especializados, los cuales se enfocan en los géneros específicos de cada disciplina (Hyland, 2006). Cassany (2008) resalta que cada disciplina posee un repertorio propio de géneros; por lo tanto, es necesario que los futuros profesionales desarrollen estrategias que les permitan abordar géneros prototípicos de la disciplina de manera autónoma para que puedan interactuar como miembros activos de la comunidad. Así, estos programas están diseñados para brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para interpretar y procesar la información de manera crítica, permitiéndoles no solo adquirir conocimientos disciplinares, sino también desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo sobre los contenidos abordados.

En este sentido, es relevante señalar que la lectocomprensión no debe ser entendida únicamente como una habilidad técnica o instrumental; por el contrario, debe concebirse como un proceso dinámico de interacción con los textos que implica una constante negociación de significados y una integración activa de la información dentro de un marco disciplinar. Coincidimos con Dorronzoro y Klett (2006) en que la lectocomprensión en lengua extranjera, en el ámbito universitario, debe orientarse hacia la construcción de conocimientos disciplinares. Estas autoras definen dicho proceso como una actividad de interpretación en la que el lector, perteneciente a una comunidad académica específica, se involucra de manera crítica con el texto escrito en un idioma extranjero. A través de esta interacción, se establece un diálogo implícito con el autor y se busca generar nuevos conocimientos dentro de un campo particular.

Este enfoque se aleja de la concepción tradicional de la lectura como una mera decodificación de signos, abriendo paso a una comprensión más profunda, donde el lector no solo comprende el contenido de manera superficial, sino que también construye una interpretación propia, basada en su conocimiento previo y en su contexto disciplinar. En consecuencia, la lectura en lengua extranjera en la universidad cumple un rol fundamental en la construcción de conocimiento académico, un proceso que se puede conceptualizar como *lectura para aprender* (Dorronzoro y Klett, 2006).

En este sentido, es importante resaltar que la lectocomprensión en inglés, en el contexto universitario, facilita la apropiación de saberes académicos y también contribuye al desarrollo de habilidades de orden superior tales como: pensamiento crítico, capacidad de síntesis y autorregulación del aprendizaje. Estas habilidades, a su vez, permiten a los futuros egresados desenvolverse e interactuar eficazmente en sus respectivos campos profesionales.

En conclusión, la formación de habilidades de lectocomprensión en lengua extranjera, específicamente en inglés, debe ser entendida como un componente esencial del currículo universitario. A través de una lectura crítica y autónoma de textos especializados, los estudiantes no solo adquieren los conocimientos disciplinares necesarios, sino que también desarrollan las competencias cognitivas y comunicativas necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado. La universidad, por tanto, juega un rol crucial en la formación de los futuros profesionales, brindándoles las herramientas necesarias para construir conocimiento, generar nuevos aportes en sus respectivas disciplinas y participar de manera plena en una comunidad académica internacional.

La integración de las TIC en los procesos formativos

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado de manera significativa los procesos educativos, dando lugar a nuevos escenarios (Vilanova y Varas, 2016). Estos mismos autores resaltan que las universidades deben adaptarse a las exigencias de la sociedad actual y garantizar que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias en el espacio de formación y en los entornos de trabajo actuales y futuros.

Sin embargo, la inclusión de las TIC en la enseñanza requiere estrategias didácticas que articulen de manera efectiva el uso de herramientas que brindan mayor flexibilidad, interacción y colaboración entre estudiantes y docentes. Esta integración permite una interacción más rica entre el conocimiento y la tecnología, favoreciendo el enriquecimiento de los procesos cognitivos (Lion, 2006). Así, las estrategias metodológicas deben basarse en la flexibilidad, en la interactividad, en el aprendizaje colaborativo en red y en una concepción del docente como facilitador y del estudiante como centro del proceso formativo (Salinas, 2004a).

Este mismo autor define a los entornos virtuales como espacios organizados con el objetivo de lograr el aprendizaje, conformados por tres elementos: la función pedagógica, la tecnología apropiada y los aspectos organizativos. Entre los principales beneficios del aprendizaje colaborativo en red, Roberts (2005, como se citó en Barrionuevo *et al.*, 2023), destaca los siguientes:

- enfatiza la participación y la construcción activa de conocimientos, promoviendo habilidades de orden superior,
- fomenta la creación de una atmósfera positiva de aprendizaje,
- desarrolla actitudes positivas e incrementa la autoestima.

Dentro de los entornos virtuales, Moodle predomina en el nivel superior. Esta aplicación de código abierto ofrece espacios para almacenar contenidos multimedia, para el trabajo colaborativo, para evaluación y para la comunicación entre docentes y estudiantes. Así, el aula virtual se convierte en “un espacio integrador, unificador y centralizador de elementos que conforman el acto pedagógico: sujetos, comunicaciones, recursos y contenidos, actividades, evaluaciones, etc.” (Terreni *et al.*, 2019, p. 71).

Un ejemplo de la implementación efectiva de las TIC es el enfoque de enseñanza mixta o *blended learning*, donde se combinan sistemas presenciales con instrucción mediada por tecnologías. Para ELd (2012, como se citó en Salinas *et al.*, 2018), son sistemas que tratan de beneficiarse tanto de las ventajas del aprendizaje virtual como de la interacción y las sinergias generadas en los grupos en los encuentros presenciales. Entre las bondades que aporta el *b-learning*, podemos mencionar la flexibilidad en los tiempos y espacios, el acceso a una diversidad de recursos, nuevas formas de interacción entre docente y estudiantes, el aumento de la

autonomía y el compromiso del estudiante, toda vez que facilita el desarrollo de la competencia digital (Salinas *et al.*, 2018).

En resumen, en el contexto del Módulo de Lectocomprensión del Inglés, la implementación de las TIC se traduce en una experiencia educativa más dinámica y contribuye al desarrollo de competencias cognitivas y académicas clave. El enfoque mixto, que combina clases sincrónicas y actividades asincrónicas, beneficia a los estudiantes, ya que las clases en tiempo real facilitan la interacción y el intercambio de ideas, mientras que el trabajo autónomo contribuye a la reflexión y la autogestión.

El enfoque *flipped classroom* o aula invertida

Coincidimos con Salinas (2004b) en que el contexto tecnológico actual exige integrar las TIC en los procesos formativos mediante metodologías centradas en el estudiante, fundamentadas en criterios pedagógicos que aseguren la calidad mediante un uso eficiente de la tecnología, la función pedagógica y la adecuada organización del espacio.

Un modelo pedagógico que coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje es el "*flipped classroom*" o aula invertida, concepto introducido por Bergmann y Sams (2012). Este modelo reestructura el tiempo y el orden de las actividades, tanto dentro como fuera del aula, creando un entorno dinámico en el que el docente guía a los estudiantes en la gestión de su aprendizaje e invirtiendo el orden tradicional de las actividades. Es decir, esta metodología propone que los estudiantes exploren los conceptos teóricos de manera autónoma previamente a la clase, a través de diversas herramientas tecnológicas y que se dedique el tiempo de clases a realizar actividades colaborativas, a resolver problemas, abordar inquietudes y entablar diálogos participativos (Herrera Mueses *et al.*, 2019).

Abeysekera y Dawson (2015, como se citó en Knežević *et al.*, 2020, p. 3) definen el aula invertida como un conjunto de enfoques pedagógicos que:

- trasladan la mayor parte de la instrucción centrada en la transmisión de información fuera del aula,
- emplean el tiempo de clase para actividades de aprendizaje dinámicas y colaborativas, y

- animan a que los estudiantes completen actividades previas y/o posteriores a las sesiones presenciales para maximizar los beneficios del trabajo en clase.

Para Hamdan *et al.* (2013), los cuatro pilares del modelo *flipped classroom* están resumidos en la palabra “FLIP”: ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenido dirigido y facilitador profesional (*flexible environment, learning culture, intentional content and professional educator* en inglés). Entre las bondades del modelo, podemos mencionar que el modelo maximiza el tiempo de clases, atiende la diversidad de ritmos de aprendizajes en el aula, promueve la interacción en clase tanto con pares como con el docente, fortalece la autonomía y la autorregulación del aprendizaje y fomenta el aprendizaje significativo (Quingalahua Arias *et al.*, 2023, Perdomo Rodríguez, 2016).

No obstante, el modelo también presenta desafíos. Un estudio de Johnson y Marsh (2014, como se citó en Knežević *et al.*, 2020) muestra que la organización del tiempo puede convertirse en un aspecto determinante, ya que algunos estudiantes demuestran dificultades para gestionar sus hábitos de estudio. Además, el estudio señala que no todos los estudiantes tienen el grado de madurez necesario para autogestionarse, dado que algunos alumnos subestiman el trabajo en línea y lo consideran una tarea superficial y no un proceso de aprendizaje formal. Por su parte, Peña (2019, como se citó en Córdor Chicaiza *et al.*, 2023) subraya que el modelo demanda a los docentes mayor tiempo de organización y una planificación consciente para elegir y elaborar materiales multimedia, seleccionar lecturas adecuadas y diseñar actividades relevantes que promuevan un aprendizaje significativo.

Problema

Como se mencionó anteriormente, los futuros egresados de Ciencias Económicas deben ser competentes en la lectura comprensiva de textos especializados en inglés para enfrentar desafíos profesionales. Sin embargo, muchos estudiantes carecen de las habilidades cognitivas necesarias para leer estos textos de manera autónoma y crítica, lo que limita sus posibilidades de desarrollo profesional y académico.

A esta situación, se suma la diversidad de ritmos de aprendizaje, experiencias previas con el inglés y condiciones socioeconómicas de los estudiantes, lo que complica cumplir con los

requisitos de cursado para poder promocionar la asignatura, especialmente los de asistencia a clases, ya que la mayoría tiene responsabilidades laborales, familiares o residen fuera de la ciudad.

La pregunta que nos planteamos es ¿De qué manera se puede integrar y optimizar el uso de las TIC en los módulos de lectocomprensión en inglés para garantizar que los futuros egresados desarrollen competencias adecuadas en la lectura crítica y autónoma de bibliografía especializada en inglés, acorde a las demandas de un contexto profesional globalizado?

Esta problemática resalta la necesidad de implementar estrategias educativas flexibles que utilicen las TIC para facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales, para asegurar así que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos de un entorno profesional cada vez más interconectado y dinámico.

Objetivo general

Evaluar la implementación del enfoque de aula invertida en el módulo de lectocomprensión en inglés para estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con el fin de analizar su impacto en el desarrollo de las habilidades de lectocomprensión, así como en la percepción de los estudiantes sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su proceso de aprendizaje, para proporcionar recomendaciones y ajustes basados en los resultados obtenidos.

Objetivos específicos

- Describir el proceso de reorganización del aula virtual y el diseño/rediseño de materiales didácticos y hojas de ruta, orientados a promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
- Analizar el impacto del acceso anticipado a textos, actividades de lectura y contenidos léxico-gramaticales en la preparación de los estudiantes antes de las clases sincrónicas.
- Identificar los desafíos y beneficios derivados de la implementación del enfoque de aula invertida en relación con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la gestión del tiempo por parte de los estudiantes.

- Medir la mejora en las competencias de lectocomprensión en inglés de los estudiantes como resultado de la implementación del modelo de aula invertida.

MÉTODO

Diseño del estudio

El diseño de la investigación se centró en una experiencia formativa específica. Para ello, se adoptó un paradigma mixto (cuantitativo-cualitativo), con un enfoque de investigación-acción (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), que permite combinar datos empíricos con la reflexión. La investigación-acción se justifica, ya que se buscó identificar, implementar y evaluar el impacto de la intervención pedagógica con el propósito de mejora continua. Entendemos que este tipo de investigación es adecuada y consistente con los objetivos del trabajo en tanto se busca investigar las propias prácticas áulicas y realizar ajustes de acuerdo a los resultados obtenidos.

Población

La población del estudio estuvo conformada por 33 estudiantes voluntarios que cursaron el módulo de lectocomprensión del inglés durante el período académico correspondiente. La selección fue de tipo no probabilística (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), considerando a la totalidad de los estudiantes que participaron activamente en la propuesta pedagógica y completaron el cuestionario-encuesta diseñado para la investigación.

Instrumentos de recolección de datos

Para obtener retroalimentación sobre el impacto de la implementación del modelo de aula invertida, se diseñó un cuestionario-encuesta *ad hoc*, utilizando Google Forms. Este instrumento incluyó:

1. **Preguntas cerradas** con opciones de respuesta estructuradas, mediante una escala de Likert de cinco puntos: "Totalmente de acuerdo", "De acuerdo", "Neutral", "En desacuerdo" y "Totalmente en desacuerdo".

2. **Preguntas abiertas** orientadas a profundizar en las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la implementación del modelo de aula invertida y la integración de las TIC en el proceso de aprendizaje.

El cuestionario abarcó los siguientes ítems:

- Cumplimiento de expectativas
- Flexibilidad en relación con los tiempos de realización de actividades
- Fluidez en la navegación del aula virtual
- Efectividad de las herramientas de comunicación
- Ritmo de trabajo
- Acompañamiento docente
- Grado de internalización de estrategias de lectocomprensión
- Relevancia de los textos seleccionados
- Utilidad de las presentaciones interactivas sobre contenidos teóricos
- Beneficios de las actividades interactivas
- Actividades en el aula virtual y simulacro de evaluaciones
- Autorregulación
- Elaboración de un glosario colaborativo
- Eficacia de la utilización de diccionarios virtuales
- Aprovechamiento de los encuentros virtuales
- Utilidad de la propuesta para desarrollar habilidades de comprensión
- Utilidad de la modalidad de aula invertida
- Utilidad de las TIC en los procesos de aprendizaje
- Aportaciones, dificultades y sugerencias

Procedimiento

La implementación del modelo de aula invertida implicó una serie de acciones metodológicas:

- A. Se reordenó el aula virtual existente en Moodle.
- B. Se diseñaron y se rediseñaron materiales didácticos.

- C. Se elaboraron hojas de ruta para guiar a los estudiantes en su aprendizaje autónomo.
- D. Se proporcionaron textos, actividades de lectura y presentaciones interactivas sobre contenidos léxico-gramaticales para que los estudiantes los abordaran de manera autogestiva antes de cada clase sincrónica.
- E. Se ofrecieron clases sincrónicas enfocadas en la explicación de conceptos complejos, resolución de dificultades específicas, intercambio de ideas y realización de actividades interactivas que promovieran la colaboración y participación.
- F. Se brindaron actividades de aplicación y poslectura, como así también simulacros de evaluaciones para medir el grado de internalización de los contenidos

Tras implementar la propuesta, se aplicó el cuestionario-encuesta para recabar información sobre la experiencia.

Estrategias de análisis de datos

- Datos cuantitativos: Se analizaron mediante la representación gráfica en Excel y la elaboración de tablas en Word, lo que facilitó la interpretación visual de los resultados obtenidos en las preguntas cerradas.
- Datos cualitativos: Se procesaron a través de la creación de nubes de palabras para identificar el predominio de ideas clave y temas recurrentes en las respuestas abiertas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por un lado, los datos cuantitativos reflejan una valoración completamente positiva: el 100 % de los estudiantes consideró que la propuesta cumplió con sus expectativas en cuanto a la flexibilidad en los tiempos de realización de actividades y la mejora en los procesos de comprensión de textos especializados. Además, el 97 % valoró positivamente la fluidez de navegación en el aula virtual, el ritmo de trabajo y la utilidad de las presentaciones teóricas interactivas. En relación con la integración de TIC, el 94 % estuvo de acuerdo en que estas tecnologías favorecieron los procesos de aprendizaje, posibilitaron diferentes ritmos de trabajo, brindaron mayor flexibilidad, generaron mayor interacción y fomentaron mayor autonomía y autorregulación.

Para explorar en profundidad la percepción de los estudiantes sobre la propuesta, se formularon preguntas abiertas. Entre estas preguntas, se destaca especialmente el interrogante sobre la utilidad de la modalidad de aula invertida. Las respuestas se centraron en varios aspectos clave, como la posibilidad de acceder al material antes de la clase, lo que facilitó la preparación previa, la oportunidad de trabajar a ritmos individuales y una mayor personalización del aprendizaje. También se valoró positivamente la dinámica de las clases, la retroalimentación constante, el acompañamiento cercano del docente y el aprovechamiento del tiempo durante las clases sincrónicas, donde los estudiantes pudieron participar en actividades más interactivas. En general, los estudiantes destacaron la flexibilidad en términos de tiempo y espacio como uno de los principales beneficios de esta modalidad.

A modo de ilustración, incluimos algunas transcripciones de los estudiantes. En las respuestas obtenidas, se observa una diversidad de percepciones respecto a la implementación del modelo de aula invertida en el módulo de lectocomprensión del inglés. Por ejemplo, el **estudiante 3** señala que *“permite navegar en la información y que salgan a luz dudas para consultarlas en clase”*, destacando la posibilidad de identificar áreas de dificultad de manera anticipada. De manera similar, el **estudiante 10** comenta que este enfoque *“permite al estudiante llegar con dudas a la clase y poder aclarar cuestiones”*, resaltando el valor de la clase sincrónica como un espacio para resolver inquietudes específicas.

Por otra parte, el **estudiante 6** menciona que *“es más provechoso acceder al material antes de la clase para tener una idea sobre el tema a desarrollar”*, lo que facilita una preparación previa efectiva y una mejor comprensión de los temas tratados. En la misma línea, el **estudiante 20** afirma que *“te permite llegar a la clase con conocimientos”*, lo que contribuye a un aprovechamiento más eficiente del tiempo de la clase sincrónica. Esta preparación previa también es valorada por el **estudiante 21**, quien comenta que *“los días asincrónicos miraba los temas que íbamos a tratar, realizaba la actividad introductoria y en la clase era más fácil comprender lo que íbamos abordando”*, resaltando cómo esta dinámica facilita la comprensión durante las clases.

La implementación del modelo de aula invertida también impacta en el desarrollo de habilidades de comprensión y aprendizaje. El **estudiante 9** sostiene que este enfoque *“ayuda a comprender los temas”*, mientras que el **estudiante 25** considera que *“facilita aprender los contenidos de la clase”*. En una línea similar, el **estudiante 15** expresa que esta metodología le

permitió *“despejar las dudas que tenía y entender más el idioma”*, lo que sugiere una mejora en el proceso de aprendizaje del inglés.

Además, varios estudiantes valoran la **flexibilidad** que ofrece este modelo. Por ejemplo, el **estudiante 18** destaca que *“permite que cada alumno logre y cumpla con las actividades asincrónicas a su tiempo, ya que cada uno maneja diferentes horarios en el día”*. Esta flexibilidad es especialmente apreciada por aquellos con responsabilidades familiares, como lo menciona el **estudiante 33**: *“Para las que somos mamás con hijos a cargo, para los que trabajamos y para los que somos del interior... esta modalidad es invaluable... una ayuda importante”*.

El modelo también contribuye a la **fluidez de las clases** sincrónicas y evita que las tareas se acumulen. En este sentido, el **estudiante 16** señala que *“permite que la clase sea más fluida y, a su vez, que no se acumulen trabajos para cada uno”*. Asimismo, el **estudiante 19** resalta que este enfoque facilita un *“ida y vuelta fluido y enriquecedor”*, al permitir mantener los conocimientos recientes y promover una interacción activa en clase.

Sin embargo, algunos estudiantes plantean **desafíos** relacionados con la gestión del tiempo. Por ejemplo, el **estudiante 11** reflexiona y dice que *“en algunos casos, está bueno, pero en otros, no, porque, muchas veces, lleva tiempo ponerse a repasar/leer un tema antes de clase”*. Este testimonio sugiere que, aunque la modalidad invertida ofrece beneficios, requiere una organización previa que puede no ser factible para todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

Retomando la pregunta inicial sobre cómo integrar y optimizar el uso de las TIC en el Módulo de Lectocomprensión del Inglés en la Facultad de Ciencias Económicas, con el objetivo de que los estudiantes logren leer de manera crítica y autónoma bibliografía especializada en este idioma, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la implementación del modelo de aula invertida, apoyado en recursos tecnológicos, ha sido una decisión estratégica acertada.

En primer lugar, se observó un aumento en la participación activa, la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que se reflejó en un mejor desempeño en la comprensión de los textos especializados. En segundo lugar, el uso de herramientas digitales y recursos multimedia,

tanto durante las clases sincrónicas como fuera de ellas, favoreció la interacción, la comunicación, la autorregulación y la gestión de la información por parte de los estudiantes. Además, la flexibilidad en cuanto a los tiempos y espacios permitió atender de manera efectiva la diversidad de ritmos de aprendizaje dentro del grupo. De esta manera, los estudiantes pudieron revisar los materiales y completar las actividades a su propio ritmo, ajustando el proceso de aprendizaje a sus necesidades individuales.

Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados, también surgieron desafíos que deben ser abordados. Por un lado, se identificó la considerable demanda de tiempo para el profesorado, que debe planificar cuidadosamente las actividades y, por otro lado, la necesidad de desarrollar estrategias de apoyo para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades en la gestión de su tiempo, en la realización anticipada de actividades y en la organización de sus hábitos de estudio.

Al reflexionar sobre esta experiencia, reafirmamos la importancia de la problematización constante y la innovación pedagógica como elementos clave para ajustar nuestras prácticas docentes y responder a los desafíos del entorno educativo actual. Este proceso debe estar orientado a garantizar que los estudiantes logren aprendizajes verdaderamente significativos y puedan desarrollar competencias que les permitan enfrentar con éxito un mundo en constante cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrionuevo, A., Vilanova, G. y Varas, J. . (2023). Estrategias pedagógicas en la Educación superior para la formación de competencias de estudiantes de ingeniería en ambientes virtuales . *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 15(3), 24–48. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n3.978>

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Cóndor Chicaiza, M. G., Valladares Perugachi, L. J., Ulcuango Ashqui, M. T., Rovalino Robalino, M. D. y Velasco Bazantes, L. F. (2023). Los beneficios y desafíos de la implementación de la clase inversa en la educación secundaria. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 356-369. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/259>

- Dorronzoro, M. I. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad. Marco teórico y transposición didáctica. En R. Pastor, N. Sibaldi y E. Klett (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor* (pp. 57-72). Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight K. y Arfstrom, K. M. (2013). A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Herrera Mueses, M. L., Perugachi Mediavilla, J. I. y Baldeón Egas, P. F. (2019). Las TIC en el desarrollo de clase inversa: experiencia Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito. *Conrado*, 15(70), 248-257.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500248
- Hyland, K. (2006). *English for Academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Knežević, L., Županec, V. y Radulović, B. (2020). Flipping the classroom to enhance academic vocabulary learning in an English for Academic Purposes (EAP) course. *SAGE Open*, 10(3).
<https://doi.org/10.1177/2158244020957052>
- Lion, C. (2006). El tecnoconocimiento. En C. Lion, *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento* (pp. 85-102). Stella.
- Nickerson, C. (2013). English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca. En B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 445-460). John Wiley and Sons.
- Perdomo Rodríguez, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (55), a325.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.618>
- Quingalahua Arias, M. C., Guanga Inca, U. R., Villafuerte Rodríguez, K. M., Chafra Erazo, L. A., Huaraca Esparza, D. L. y Gallegos Ruiz, M. Y. (2023). Beneficios del modelo educativo Flipped Classroom en el aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9542-9558. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6836
- Salinas, J. (2004a). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>
- Salinas, J. (2004b). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213.
<https://www.redalyc.org/journal/3314/331455825011/331455825011.pdf>
- Terreni, L., Vilanova, G. y Varas, J. (2019). Desarrollo de competencias digitales en propuestas pedagógicas en ambientes mediados. Un caso en educación superior bajo modelo de aula

extendida. *Informe Científico Técnico UNPA, 11(3), 61-87.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7358560>

Vilanova, G. y Varas, J. R. (2016). Diseño de acciones formativas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Sistemas, Cibernética e Informática, 13(2).*
<https://www.iiisci.org/journal/pdv/risci/pdfs/CA035NU15.pdf>