



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
INGLÉS**

**INFORME ACADÉMICO POR EXPERIENCIA PROFESIONAL BASADO EN  
LA IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA DEL MODELO DE CLASE INVERTIDA  
PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR**

Informe Académico por Experiencia o Práctica Profesional  
que para optar por el grado de:

**Maestra en Docencia para la Educación Media Superior**

**Presenta:**

**MARTHA VERÓNICA SANSÓN PONCE**

Tutor principal:

**MTRA. EMMA NAVARRETE HERNÁNDEZ**  
FES Acatlán, UNAM

Miembros del comité tutor:

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo (Fac. Psicología, UNAM)

Mtra. Consuelo Arce Ortiz (ENP 1 "Gabino Barreda", UNAM)

Dra. Laura Paulina Alcocer Páez (CIALC, UNAM)

Mtra. Lilia Estela Briones Jurado (FES Acatlán, UNAM)

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, septiembre 2021.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia debo agradecer a la **Universidad Nacional Autónoma de México** por promover la excelencia en sus estudiantes. Agradezco, también, a todos los formadores pertenecientes a la **MADEMS** que se han consagrado a preparar profesionistas de calidad dedicados a la docencia; ya que, con este posgrado y la constante actualización he logrado implementar modelos educativos innovadores para facilitar el aprendizaje en mis estudiantes.

Agradezco enormemente a la **Mtra. Emma Navarrete Hernández** quien iluminó mi camino desde el momento en que le solicité ser mi tutor principal, pues gracias a su acompañamiento incondicional logré culminar el presente trabajo.

Debo agradecer el apoyo total de tiempo de la **Dra. Frida Díaz Barriga Arceo** y la **Mtra. Consuelo Arce Ortiz**, quienes dedicaron conocimiento, guía y experiencia para enriquecer mi formación docente y perfeccionar este documento con una generosa disposición.

Gracias a mis padres **David** y **Tere** por estar siempre pendientes de mi formación académica, por sus elogios, admiración y por apoyarme en resolver las actividades cotidianas de madre de familia, en aras de destinarle ese tiempo a mis estudios.

Dedico este trabajo a mi esposo **Sergio** y a mis hijos **Luis Emilio** y **Darío** por su amor, paciencia, comprensión y apoyo. Ellos me impulsaron cuando mostré síntomas de flaqueza, pues comprendieron que mi tiempo lo destinaba a estudiar algo que me apasiona y me hace feliz. Sin mi familia no lo hubiera logrado.

Gracias amigas **Roxana, Mara, Elia** y **Nadia** que me acompañaron con sus consejos, ejemplo, entusiasmo y apoyo a lo largo de este posgrado.

## *RESUMEN*

La presente investigación consistió en la implementación del modelo didáctico *Flipped Classroom* (Clase invertida) para el aprendizaje de inglés en la enseñanza media superior. Una investigación cuasi-experimental donde se trabajó con un grupo experimental y un grupo control que siguió un modelo de enseñanza tradicional. El tratamiento se dio durante febrero-junio 2019; una vez concluido, se aplicó un cuestionario a ambos grupos. Se compararon los resultados obtenidos a fin de saber si existían diferencias de aprendizaje significativas con un modelo u otro. Asimismo, se estudió la motivación de los alumnos respecto a la asistencia a la clase de inglés mediante un cuestionario de motivación. Así, puede decirse que, la efectividad del modelo de clase invertida en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la motivación intrínseca para aprender una segunda lengua, debido, en gran parte, al tipo de actividades y la secuencia didáctica que se utilizan para la implementación de este modelo.

## *ABSTRACT*

The research consisted of the use of the *Flipped Classroom* didactic model for learning English in high school. It was a quasi-experimental investigation, in which we worked with an experimental group and a control group that followed a traditional teaching model. The treatment was given from February to June, 2019; once concluded, a quiz was applied to both groups. The results obtained were compared in order to know if there were significant learning differences with one model or another. Likewise, the motivation of the students regarding the attendance to the English class was studied by a motivation questionnaire. So, it can be said that the effectiveness of the Flipped Class model in the teaching-learning process favors the intrinsic motivation to learn a second language, due, in large part, to the type of activities and the didactic sequence that were carried out.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES.....	6
1.1. Contexto Educativo.....	9
1.1.1. Institución sede.....	11
1.1.2. Situación educativa.....	13
1.2. Sistema Educativo.....	17
1.2.1. Modelo educativo .....	17
1.2.2. Programas de estudio de Inglés.....	18
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	23
2.1. El Modelo de <i>Flipped Classroom</i> .....	25
2.1.1. Origen.....	26
2.1.2. Definición y características.....	27
2.2. Sustento Teórico del Modelo .....	32
2.3. Motivación y <i>Flipped Classroom</i> .....	37
2.4. Ventajas del Modelo .....	38
2.4.1. Tiempo .....	38
2.4.2. Manejo de TIC .....	38
2.4.3. Autonomía en el aprendizaje .....	39
2.4.4. Interactividad .....	40
2.4.5. Aprendizaje personalizado.....	40
2.5. Inconvenientes del Modelo.....	41
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA E IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	43
3.1. Justificación .....	44
3.2. Objetivo .....	46
3.2.1. Objetivos específicos.....	46
3.3. Temas en la Implementación de Evaluación .....	47
3.4. Metodología.....	47
3.4.1. Sujetos.....	48
3.4.2. Diseño de la intervención pedagógica y materiales .....	51

3.4.3. Evaluación sumativa .....	56
3.5. Temporalización y actividades .....	57
3.6. Recursos.....	59
3.7. Evaluación de los aprendizajes de las muestras.....	62
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	66
CONCLUSIONES .....	78
ANEXOS.....	81
ANEXO 1 .....	81
ANEXO 2 .....	93
ANEXO 3 .....	95
REFERENCIAS.....	96

## ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

<i>Cuadro 1. Marco Común Europeo de Referencia (MCER), .....</i>	<i>8</i>
<i>Cuadro 2. Plan de estudios del Bachillerato Tecnológico.....</i>	<i>19</i>
<i>Cuadro 3. Estructuras conceptuales propuestas en el Acuerdo Secretarial 653 .....</i>	<i>22</i>
<i>Cuadro 4. Fragmento de la Planeación didáctica para el grupo control.....</i>	<i>50</i>
<i>Cuadro 5. Fragmento de la Planeación Didáctica. Febrero-Junio 2019, grupo experimental.....</i>	<i>58</i>
<i>Cuadro 6. Fragmento de la lección 7.1 Past simple .....</i>	<i>60</i>
<i>Cuadro 7. Comparación de resultados estadísticos .....</i>	<i>66</i>
<i>Cuadro 8. Comparación de resultados estadísticos ejercicios 1 y 3 .....</i>	<i>67</i>
<i>Cuadro 9. Comparación de resultados estadísticos del ejercicio 2.....</i>	<i>69</i>
<i>Cuadro 10. Frecuencia de aciertos en el ejercicio 2.....</i>	<i>70</i>
<i>Cuadro 11. Intervalos de confianza para la media ejercicio 2 .....</i>	<i>71</i>
<i>Cuadro 12. Clasificación de resultados según la motivación .....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 1. Histograma de frecuencias del ejercicio 2.....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 2. Gráfico de los resultados estadísticos del ejercicio 2 .....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 3. Porcentajes de distribución normal aprobatoria .....</i>	<i>71</i>
<i>Figura 4. Gráfica de motivación para asistir a clase de inglés .....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 5. Total de respuestas SIEMPRE .....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 6. Materia favorita de los estudiantes .....</i>	<i>75</i>
<i>Figura 7. Preferencias grupo control.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 8. Preferencias grupo experimental .....</i>	<i>77</i>

## INTRODUCCIÓN

La implementación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos educativos ha ampliado la cantidad de los recursos que se utilizan en educación fomentando cambios sustanciales en la forma de trabajar dentro y fuera del aula. Ejemplo de ello, es el método de enseñanza conocido como *FLIPPED CLASSROOM* o *clase invertida*, el cual puede ser el escenario ideal para incorporar una amplia gama de enfoques didácticos, como constructivos, colaborativos, experienciales, etc., que pueden desprenderse de múltiples corrientes pedagógicas (Díaz-Barriga, comunicación personal, 17 de abril de 2020) para conformar un método acorde a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.

Por ello, en el Capítulo I se reseña el entorno educativo analizando el contexto, el sistema y las políticas educativas que impulsan un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en favor de los estudiantes. Así, en el Capítulo II se describen los fundamentos teóricos que exponen el origen de la *clase invertida* y los enfoques didácticos seleccionados que la integran, enumerando ventajas, inconvenientes y la motivación que se promueve.

El Capítulo III detalla tanto la puesta en marcha, las estrategias implementadas para su aplicación y los instrumentos de evaluación diseñados para la obtención de resultados de conocimientos específicos, así como de la motivación que se favorece. Durante el Capítulo IV se reseñan, analizan e interpretan los resultados recolectados por ambas pruebas que exponen los logros adquiridos por los estudiantes de ambos grupos y la influencia ejercida en la motivación para asistir a clase. Finalmente, las Conclusiones justifican los logros y beneficios auspiciados al poner en práctica la *clase invertida*, al favorecer un aprendizaje significativo, así como un incremento en la motivación del alumno por aprender y su opinión, mayormente positiva, sobre la *clase invertida*.

## CAPÍTULO I. ANTECEDENTES

La importancia de la educación debería, siempre, ser un punto medular en cualquier país. En México, se promueven acciones para disminuir la brecha entre lo que se enseña en la escuela y las habilidades a desarrollar que demanda el mundo actual para un aprendizaje a lo largo de la vida (Secretaría de Gobernación, 2013). Dichas acciones se derivan del análisis de los resultados académicos obtenidos por niños y jóvenes del país, descritos en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (Informe PISA) del 2012, implementado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el que el 55% de los estudiantes mexicanos no alcanza el nivel básico de habilidades matemáticas, mientras que el 41% no logra el nivel mínimo de lectura (Secretaría de Gobernación, 2013); cabe señalar, que no se examina en dicha evaluación el conocimiento de una segunda lengua. Para este propósito se revisaron los datos obtenidos por el Índice del Nivel de Inglés, English First (EF), que integra los resultados de evaluaciones estandarizadas en el dominio de esta lengua y que posiciona a México en el lugar 67 de 100 países clasificados dentro de la escala mundial (EF Education First, 2020). De acuerdo con Ramírez, Pérez y Lara (2017), este resultado puede tenerse como punto de referencia del nivel “bajo” de conocimiento de la lengua que alcanza la población del país, ya que, lamentablemente, al día de hoy no se cuenta con algún instrumento de evaluación oficial (op. cit.) que muestre resultados sobre los logros académicos y métodos educativos de enseñanza en la adquisición de una segunda lengua, pues ni la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) ni Planea (la prueba que sustituye a ENLACE), consideran la evaluación del idioma inglés a la par de materias como matemáticas o español (IMCO, 2015) dentro de sus rubros.



Por ello, la Reforma Educativa se orienta a garantizar el derecho de los niños y jóvenes a una educación integral, incluyente y de calidad, dotándolos de herramientas para superar los desafíos que plantea un mundo globalizado y digital (Gobierno de la República, 2018), en el cual, más de 2 mil millones de personas, en 138 países, hablan inglés, siendo considerado como *lingua franca*<sup>1</sup>, ya que 4 de cada 5 interacciones a nivel global se llevan a cabo en este idioma dándole un papel protagónico en la comunicación; además, el 55.4% de los contenidos en Internet, publicaciones científicas y conversaciones en redes sociales están en inglés, comparado con el 4.7% de contenidos que se encuentran en español (Web Technology Surveys, 2019).

Desde 2009, en su fase piloto, se ha realizado un esfuerzo para incluir la enseñanza del inglés enmarcado en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) para las escuelas públicas, desde 3° de preescolar hasta 3° de secundaria en Educación Básica, con lo que se precisa impulsar la capacidad del estudiante para comunicarse en el idioma inglés, con el objetivo de facilitar el acceso a la información y la producción de conocimientos (Secretaría de Educación Pública SEP, 2019). El PRONI, avalado por una propuesta curricular de la Universidad de Cambridge, se establece en el Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, estructurando la asignatura de Inglés en cuatro ciclos, con los cuales se espera que, al concluir la secundaria, el estudiante alcance un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)<sup>2</sup> (ver Cuadro 1; op. cit.); por ello, se pretende dar continuidad con su aprendizaje

---

<sup>1</sup> “Una lingua franca se puede definir como aquella que es usada por diferentes grupos sociales para comunicarse cuando no hay una lengua común para hacerlo” (Serrano, 2015 p.178).

<sup>2</sup> Un Marco de referencia es un estándar lingüístico internacional que sirve para evaluar los aprendizajes por competencias de una segunda lengua. El MCER es de gran peso y utilización global al establecer cinco criterios de competencias que el estudiante debe adquirir en cada nivel de dominio de la lengua que permiten comprobar su progreso en cada fase de aprendizaje (COSDAC, 2013).

en Educación Media Superior (EMS), tal como se establece en los planes y programas de estudio de la misma.

*Cuadro 1. Marco Común Europeo de Referencia (MCER), Niveles B1 y B2 (COSDAC, 2013, p.26)*

Nivel	Capacidades	Dominio de la lengua
	Interacción oral	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
	Expresión oral	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
	Expresión escrita	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos, relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, de agradecimiento.
<b>B1</b>	Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales, cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en un lenguaje de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos, en cartas personales.
	Interacción oral	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Sé enlazar frases de forma sencilla, con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.
	Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados, sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
<b>B2</b>	Comprensión auditiva	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
	Comprensión de lectura	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos, en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
	Interacción oral	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.
	Expresión oral	Hago descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema y exponer las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir informes, transmitir información o proponer motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas y destacar la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
<b>C1</b>	Comprensión auditiva	Comprendo discursos extensos, incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. <b>Comprendo, sin mucho esfuerzo, los programas de televisión y las películas.</b>

## 1.1. Contexto Educativo

A pesar de que la preocupación por mejorar la calidad educativa trasciende a nivel de la República Mexicana, cada estado se conforma por situaciones muy particulares. Por ejemplo, en Michoacán, estado en el que se llevó a cabo la presente investigación, se brinda el servicio de educación media superior por parte de la SEP en dos modalidades: no escolarizado y escolarizado. La modalidad no escolarizada tiene dos tipos: uno está dirigido a jóvenes o adultos que cuentan con certificado de secundaria o bachillerato trunco y se imparte completamente en línea; y, el otro está dirigido a personas con discapacidad, basado en sistema abierto con asesorías impartidas en diversas formas de comunicación, atendiendo a la discapacidad del estudiante (SEMS, 2013), en el Centro de Atención de Estudiantes con Discapacidad (CAED) situado dentro de las instalaciones del CBTIS 149. Dentro del sistema escolarizado existen tres diferentes modalidades de estudio: bachillerato general, bachillerato tecnológico y preparatoria abierta, a cargo de tres de las cinco direcciones generales que existen en el país, a saber: Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Industrial y de Servicios (UEMSTIS), con los planteles CETIS 120 y CBTIS 149; Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM) con el plantel CBTA 7; y la Dirección General de Bachillerato (DGB) con los planteles CONALEP 1, CONALEP 2, Colegio de Bachilleres plantel Morelia y Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán No. 90 (SEMS, 2018), por mencionar sólo los planteles ubicados en la ciudad de Morelia.

Sin embargo, y a pesar de las estrategias implementadas, el estado se encuentra en el lugar 30 en la clasificación nacional del Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal (ICRE) 2016, con una calificación de 3.8 sobre 10, representando uno de

los más bajos. El ICRE mide el cumplimiento de las autoridades para garantizar el derecho a aprender de los niños y jóvenes que cursan la educación básica, basado en Resultados Educativos (aprendizaje y permanencia) y Condiciones Educativas (personas, relaciones y procesos de aprendizaje, condiciones materiales y sistema de apoyo) (Mexicanos Primero, 2016), reflejando el nivel educativo con el cual los estudiantes ingresan al nivel medio superior.

Debido a que no se cuenta con información confiable para conocer el nivel de inglés logrado por los jóvenes que egresan de nivel básico, la iniciativa ciudadana llamada Mexicanos Primero, que trabaja para que se cumpla el derecho a aprender de todas las niñas, niños y jóvenes, diseñó y aplicó el Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS). El resultado obtenido en una muestra de sólo 11 ciudades del país, la cual excluye a Morelia, reflejó que el 97% de los estudiantes no alcanza el nivel B1 del MCER<sup>3</sup> previsto por la SEP para acreditar el nivel básico. Dentro de ese porcentaje de estudiantes, el 79% de ellos denota un desconocimiento total del idioma (Mexicanos Primero, 2015). En dicha muestra, sólo están incluidas las ciudades con condiciones favorables para que los estudiantes alcancen los objetivos del plan de estudios para acreditar la secundaria, por lo que no se incluye ninguna ciudad de Michoacán.

Ante estos resultados surgen muchas interrogantes sobre las posibles causas que inciden en ellos, pudiendo atribuirse a factores como desigualdad social, una política pública

---

3 El MCER está dividido en seis niveles comunes de referencia enmarcados en tres categorías, como son: usuario básico A1 y A2 que requiere de 180-200 horas de aprendizaje, usuario independiente B1 y B2 requiriendo 350-400 horas, usuario competente C1 con 700-800 horas y C2 con 1000-1200 horas, para cubrir adecuadamente el espacio de aprendizaje pertinente de una segunda lengua, identificando las competencias principales a desarrollar en cada nivel de dominio de la lengua. Dichas competencias se catalogan en comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita (Centro Virtual Cervantes, 2020).

educativa poco efectiva para la enseñanza del idioma, un déficit de maestros calificados y presupuestos limitados, entre otros (Mexicanos Primero, 2015).

Ahora bien, una de las opciones que se tienen para mejorar el aprendizaje desde el aula es integrar métodos alternativos que permitan al alumno lograr mejores resultados. En 2018, una de las estrategias implementadas en Michoacán fue la certificación de niños de 6° de primaria y 3° de secundaria en inglés, buscando favorecer la enseñanza del idioma (Secretaría de Educación del Estado, 7 enero 2019) sin que, hasta la fecha, se publiquen datos sobre los niveles alcanzados por los niños certificados.

#### 1.1.1. Institución sede

Obedeciendo al desarrollo social y económico de la región, el 16 de junio de 1981 fue inaugurado el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 149 (CBTIS 149) “Conspiración de Valladolid”, en la ciudad de Morelia, por la entonces Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGTI) (CBTIS 149, 2018).

El principal objetivo de la institución “es la formación de Técnicos Bachilleres capaces, responsables y disciplinados; con cultura básica, capacidad de planear, organizar y ante todo su participación eficiente y decidida en la producción” (CBTIS 149, 2018, párr. 2). Su Misión “es formar jóvenes bachilleres comprometidos con México y consigo mismos para el desarrollo tecnológico e integral de su entorno social, bajo una visión de formación tecnológica del hombre para el hombre” (CBTIS 149, 2018, párr. 3).

La infraestructura del plantel está conformada por 22 aulas, 7 talleres, 2 salas de cómputo, un auditorio o sala de usos múltiples, una biblioteca y una sala de lectura, gimnasio y canchas deportivas, un teatro al aire libre y áreas verdes con algunas bancas y mesas para trabajar o

comer; instalaciones que el docente puede utilizar como alternativa para salir del aula y realizar las actividades de clase.

El taller, para uso de la Academia de Inglés, alberga 15 computadoras de escritorio con programas didácticos interactivos y servicio de Internet (con fallas frecuentes), dos proyectores, bocinas, pintarrones en dos paredes opuestas, mesas, sillas, un aula anexa con anaqueles para mochilas y la sala de maestros que contiene una pequeña biblioteca.

Cada año se ofrecen dos mil fichas para la presentación del examen de ingreso al plantel, aceptando únicamente a 850 estudiantes, lo que representa el número de alumnos que inician Inglés I. El examen de ingreso al plantel diagnostica el conocimiento del alumno en las áreas de matemáticas y comprensión lectora en español, sin examinar el nivel de dominio del inglés que poseen; por ello, no existen registros informativos sobre el nivel de conocimiento con el cual inician el bachillerato.

Si bien el bajo desempeño de muchos de los estudiantes del plantel se ha evidenciado con los resultados obtenidos en las pruebas PLANEA y PISA aplicadas en los últimos años que, como ya se refirió, excluyen el área de inglés, estos pudieran considerarse como un referente sobre su desempeño académico en general.

A través de los años, el plantel ha encomendado la enseñanza del inglés a la Academia propia de la asignatura, la cual, en reunión ordinaria, acuerda utilizar un libro de texto basado en el programa de Inglés vigente, que es seleccionado de alguna editorial de varias que ofertan este servicio.

Hoy día, no existe una coordinación de trabajo entre integrantes de la Academia para homogeneizar los criterios de enseñanza de la asignatura en conjunto con los de evaluación,

debido a que la asignatura se imparte bajo diversos métodos de enseñanza (M. Soria, 8 de marzo de 2019), siendo el enfoque tradicionalista basado en la memorización el más usado, especialmente por los docentes de mayor antigüedad y algunos de ingreso reciente que adoptan ese mismo enfoque.

Así pues, otra de las adversidades que se presentan en el plantel es la falta de interés del docente en enseñar de forma congruente con el programa de Inglés correspondiente y de manera colegiada con el resto de los integrantes de la Academia, aunado a la preparación con la que cuentan los docentes contratados antes de 2014, a quienes se les facilitó la inscripción a un curso de capacitación para obtener el Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) correspondiente, en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) UNAM Morelia, en el cual sólo alcanzaron los niveles 8 y 9 (F. Hinojoza, comunicación personal, 6 de marzo de 2019), los cuales corresponden al nivel B1 de MCER<sup>4</sup>. Otro factor que contribuye es que “no se ha estructurado un análisis profundo de los contenidos temáticos que garanticen un perfil de egreso” dentro de la Academia (F. Hinojoza, comunicación personal, 6 de marzo de 2019).

### 1.1.2. Situación educativa

#### 1.1.2.1. Población estudiantil

El plantel está conformado por una población de 2528 estudiantes inscritos, distribuidos en 62 grupos en dos turnos, matutino y vespertino, clasificados en ocho especialidades diferentes, de los cuales 1474 estudiantes pertenecientes a 43 grupos cursaron la materia de Inglés II. Así, en los estudiantes que pertenecen a las carreras de Construcción, Laboratorista

---

<sup>4</sup> Nivel que debieran alcanzar los estudiantes al terminar sus estudios de bachillerato, por lo que, a partir de 2013, el INEE requiere que los docentes de inglés acrediten un certificado de conocimiento del idioma con el nivel B2 de MCER como mínimo (INEE, 2017).

clínico, Ofimática, Mecatrónica y Sistemas y mantenimiento de equipo de cómputo se ha observado mayor interés en el aprendizaje de una segunda lengua, debido a que las carreras de nivel superior a las que aspiran estudiar tienen un amplio sustento en el inglés, en comparación con los estudiantes de Contabilidad, Mantenimiento Automotriz y, en particular, Puericultura que demuestran menor interés en el aprendizaje del idioma.

El rango de edad de los alumnos, al iniciar el bachillerato, fluctúa entre los 14 y 15 años. El conocimiento sobre el inglés que posee la gran mayoría de los alumnos es mínimo, ya que es el que aprendieron al cursar la secundaria. Estos alumnos que ingresan al CBTIS provienen de escuelas federales o particulares (48%) y técnicas (45%) y, en menor medida de telesecundarias o del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (7%), todas ellas situadas dentro del municipio de Morelia.

Los estudiantes en general son originarios del estado de Michoacán, lugar donde no se fomenta el aprendizaje del idioma inglés. Por el contrario, una mínima parte de los estudiantes ha residido en Estados Unidos en alguna etapa de su infancia, manejando el inglés con mayor dominio y mejor pronunciación que el resto de sus compañeros, revelando que el aprendizaje en el contexto social de la interacción en una comunidad angloparlante da mejores resultados.

Un incipiente número de estudiantes, que proviene de niveles socioeconómicos medio y medio alto, también busca alternativas fuera de la institución para el aprendizaje de inglés a su propio ritmo y acorde con su horario. Sin embargo, predomina la falta de interés del alumno por aprender una segunda lengua, siendo esto un inconveniente que se debe revertir, ya que, en general, el alumno la considera como materia de “relleno”, puesto que no valora la importancia de su aprendizaje para su desarrollo profesional futuro (F. Hinojoza,



comunicación personal, 6 de marzo de 2019) ni tampoco se promueve la motivación para su aprendizaje.

#### 1.1.1.2. Población docente

La planta docente de la institución se encuentra conformada por un total de 183 profesores, de los cuales 13 son profesores de la asignatura de Inglés e imparten la materia en los distintos niveles. En los casos en que existan grupos sin docente titular en alguna materia, el plantel contrata a personal externo de manera temporal para cubrir estas necesidades. Para el área de inglés, es necesaria dicha contratación en los semestres de agosto a enero de cada año, ya que se imparten los semestres noes de la asignatura, I, III y V durante este periodo; lo cual implica un incremento en el número de grupos que cursan dichas asignaturas puesto que la totalidad de los alumnos inscritos cursan la asignatura de Inglés, excediendo la capacidad de cobertura de los docentes del plantel.

Desde 2013, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) establece los criterios para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2017) como docente de inglés, requiriendo la acreditación del conocimiento del idioma con el certificado CENNI con un mínimo del Nivel 12, equivalente al nivel B2 de MCER (ver cuadro 1). Bajo estos procesos, desde 2014, han ingresado 6 docentes a la Academia de Inglés, certificados con niveles B2 o C1 del MCER, niveles más elevados al que se estipula obtengan los alumnos al egresar del bachillerato, de acuerdo con el Programa Nacional de Inglés.

Los profesores de inglés del plantel son profesionistas egresados de diferentes carreras, tales como Leyes, Arquitectura, Contabilidad, Diseño, entre otras, bien sea con título

profesional o como pasante de la carrera. Ninguno ha estudiado una licenciatura relacionada con la enseñanza de la lengua inglesa o maestría afín, ni tampoco ha adquirido certificaciones como las que ofrece la Universidad de Cambridge tal como el Teaching Knowledge Test (TKT). Incluso, los docentes con nombramiento definitivo anterior a 2014 no cuentan con certificación alguna del idioma, exceptuando a uno de ellos que avaló sus conocimientos con el certificado CENNI nivel 15 o C1 de MCER. Además, si atendemos a la interpretación de Liscano (en Angulo, Vales, Acosta y García, 2015), donde refiere que la didáctica se ocupa de la relación del sujeto con el aprendizaje, es decir, del cómo aprender; mientras que la pedagogía se centra en cómo enseñar, representada por la orientación metódica y científica del quehacer educativo, se puede definir entonces a la pedagogía como una ciencia de la educación acompañada de la didáctica en el proceso educativo. Por lo que es indispensable la adquisición de ciertos conocimientos para el desarrollo de habilidades pedagógicas para el desempeño de su profesión. Aun así, ninguno de ellos ha ejercido su derecho a participar en los procesos de evaluación realizados en los años 2016, 2017 y 2018 correspondientes para el área de inglés por parte de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (A. Orozco, comunicación personal, 15 de octubre de 2018), con la finalidad de avalar su conocimiento en el cual basan su quehacer pedagógico. No obstante, algunos cuantos se han integrado a la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior, al inscribirse a los cursos en línea que ofrece la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) relacionados con las competencias docentes para fortalecer sus habilidades pedagógicas, aunque estos no se precisan como cursos especializados en la enseñanza de una segunda lengua.

## 1.2. Sistema Educativo

Las habilidades y competencias para el siglo XXI se definen como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, enmarcadas bajo tres rubros: *información, comunicación e impacto ético-social*, en los que el inglés es elemental en los dos primeros. Así, la comunicación juega un papel importante en la preparación de los estudiantes para desarrollar su capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas, incluyendo el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que favorece la participación y contribución positiva a la cultura digital de una manera efectiva (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2010).

### 1.2.1. Modelo educativo

En México se definió el Marco Curricular Común (MCC) como el primer Eje de la Reforma Educativa Integral de Educación Media Superior (RIEMS) desde 2007, bajo la perspectiva de actualizar programas de estudio, contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2008b). En éste, se señalan las competencias disciplinares básicas en las que se asienta la Lengua Adicional al Español, que contempla a la asignatura de Inglés para su aprendizaje como una segunda lengua en el rubro de la *Comunicación* (COSDAC, 2013).

A partir de la incorporación de la RIEMS, el programa de Inglés propone la instauración de los mecanismos necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y garantizar el perfil de egreso (COSDAC, 2013), entendido como nivel B1 del MCER en el área de Inglés. Solo que, actualmente se carece de elementos estadísticos que reflejen el nivel

de inglés alcanzado por los estudiantes durante su estancia en el CBTIS, ya que éste nunca ha sido evaluado para conocer la efectividad del programa, así como de las políticas o acciones emprendidas para su mejora, lo que da cuenta de la magnitud del reto.

Cada institución podrá definir competencias adicionales y complementarias a las del MCC, sustentadas en sus objetivos y en las necesidades de su población estudiantil. Por tanto, los docentes deberán implementar estrategias plasmadas en su planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje (SEP, 2008a) para estimular que alcancen el nivel de inglés propuesto.

Los cuatro campos en que se organizan las competencias disciplinares básicas son Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales y Comunicación; siendo en este último campo donde se instaura la Lengua Adicional al Español (SEP, 2008b), referido como el idioma Inglés que deberá ser impartido de manera obligatoria en la EMS.

La reforma educativa propone mejorar la calidad de la enseñanza mediante la profesionalización docente, al asistirlo para la adopción de métodos y estrategias de enseñanza que logren mejores resultados en la calidad educativa (Gobierno de la República, 2014). Por ello, es preciso que los docentes de inglés implementen nuevos métodos de enseñanza para alcanzar los objetivos planteados por la COSDAC.

### 1.2.2. Programas de estudio de Inglés

Inglés es una materia integrada a todas las carreras que se imparten en el CBTIS 149. Se desarrolla en un lapso de cinco semestres, a razón de 45 horas durante cada uno de los cuatro primeros y 70 horas durante el quinto (Cuadro 2), en los cuales el alumno debe abordar contenidos procedimentales, referidos como funciones de lenguaje y estrategias de lectura,

aunado a los valores pertinentes a desarrollar a través de estrategias de aprendizaje diseñadas por el docente para alcanzar las competencias marcadas en dicho programa (COSDAC, 2013).

Cuadro 2. Plan de estudios del Bachillerato Tecnológico establecido en el Acuerdo Secretarial 653 (COSDAC, 2013, p.7)

<i>Inglés</i> Programa de estudios					
Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico <sup>7</sup>					
(Semestres, asignaturas, módulos y horas por semana)					
1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

El propósito formativo de la materia es “que el estudiante sea capaz de comunicarse en el idioma inglés, desarrollando capacidades para leer, comprender, escribir y expresarse en ese idioma, en los distintos ámbitos en que se desenvuelve” (COSDAC, 2013, p.9). Para lograrlo, cada asignatura tiene un propósito diferente a fin de que el alumno participe en diversas situaciones comunicativas. **Inglés I** trata sobre su persona, otras personas, su entorno y actividades cotidianas. **Inglés II** se enfoca en hechos, actividades y experiencias del pasado.

**Inglés III** refiere el desarrollo de su proyecto de vida personal, vocacional y social en ámbitos sociales, científicos y tecnológicos. **Inglés IV** integra la historia y cultura local, nacional y mundial para proponer soluciones a las problemáticas existentes. **Inglés V** requiere que el estudiante lea, comprenda, resuma y esquematice información de textos en inglés sobre avances sociales, económicos, científicos y tecnológicos de la sociedad con la finalidad de realizar trabajo multidisciplinario con otras materias (COSDAC, 2013).

#### 1.2.2.1. Objetivo del programa

El diseño y la propuesta metodológica definidos dentro del Programa de Estudios para Bachillerato Tecnológico establecido en el Acuerdo Secretarial 653 propone un enfoque comunicativo para el aprendizaje del inglés como segunda lengua, con el propósito de desarrollar las cuatro habilidades de la lengua, hablar, leer, escuchar y escribir, para alcanzar, al concluir el bachillerato, un nivel B1 del MCER (COSDAC, 2013).

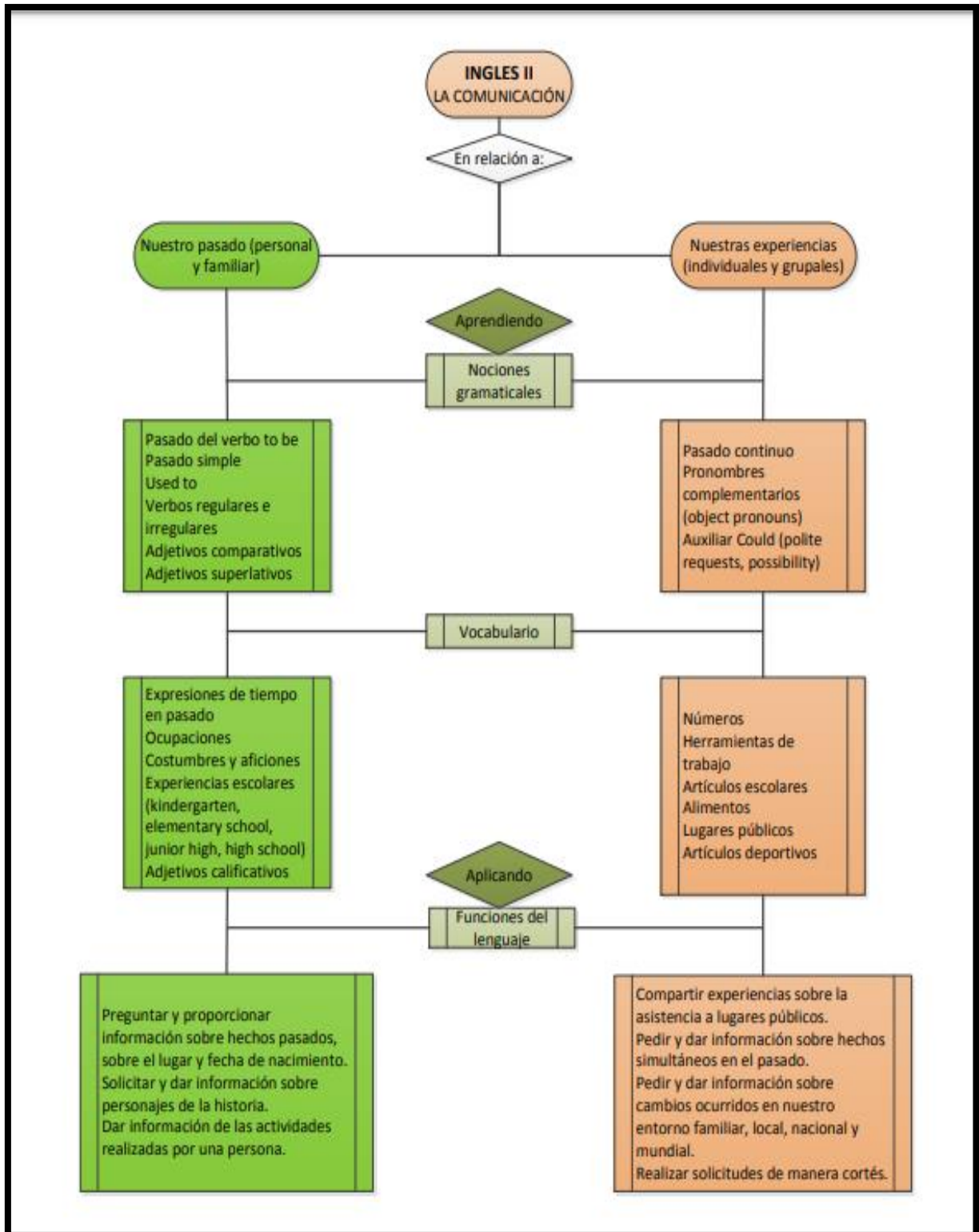
El propósito formativo de la materia es que el estudiante lea, comprenda, redacte, resuma y esquematice la información presentada en distintos tipos de textos escritos en inglés, en relación con los avances sociales, económicos, científicos y tecnológicos de la humanidad. El concepto fundamental de la materia es “la comunicación en inglés” con el objetivo de integrar las funciones del lenguaje y estrategias de lectura, implementadas mediante estrategias didácticas que se organizan en tres bloques: apertura, desarrollo y cierre, donde el docente tiene la versatilidad para estructurar las actividades con base en sus necesidades (COSDAC, 2013). A partir de ello, con este trabajo se propone que el alumno desarrolle las habilidades básicas al producir la información que requiere para comunicarse en una segunda lengua basado en los contenidos gramaticales establecidos para Inglés II.

#### 1.2.2.2. Programa de estudios

La asignatura correspondiente a Inglés II, impartida durante los periodos febrero-junio, en su propósito formativo refiere “que el estudiante sea capaz de comunicar hechos, actividades y experiencias del pasado en inglés, empleando adecuadamente las estructuras gramaticales” (COSDAC, 2013, p.9), fundamentado en el concepto de “nuestro pasado, nuestras experiencias” (COSDAC, 2013, p.13), utilizando estructuras conceptuales y gramaticales propias de las funciones arriba mencionadas y que se detallan en el cuadro 3.

De tales estructuras se desprendió el diseño de la planeación didáctica que incluye diversas actividades para su implementación acorde al modelo de *clase invertida* aquí descrito (Anexo 1).

Cuadro 3. Estructuras conceptuales propuestas en el Acuerdo Secretarial 653 (COSDAC, 2013, p.15)





## CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Cuando se enseña a un individuo “fundando la instrucción en los elementos que tienen significación para el maestro, el aprendizaje se torna sumamente lento y hasta es probable que se detenga” (McLuhan, en Turenne, 2006, p.10), lo que se ha convertido en un hábito en la educación basada en métodos centrados en el docente. Afortunadamente, esta visión del aprendizaje ha cambiado y debe centrarse ahora en el manejo del conocimiento por parte del alumno y no en la transmisión de la información unilateral docente-estudiante.

Actualmente se considera que la educación formal ya no constituye la mayor parte del aprendizaje, éste ahora puede ocurrir en una gran variedad de modalidades, ya sea en comunidades de prácticas, redes personales o prácticas laborales (Siemens, 2004), debido a que el aprendizaje es visto como un proceso continuo a lo largo de la vida. Por ello, la tecnología ha sido un agente importante en el aprendizaje y ha servido como apoyo educativo de teorías de aprendizaje como la cognitiva, en conjunto con herramientas utilizadas para moldear el aprendizaje; por lo cual, teorías como el constructivismo, cognitivismo o conductismo, ahora pueden ser apoyadas por las TIC (op. cit.).

De acuerdo con estos cambios, factores atribuibles a que el profesor ya no es la única fuente de conocimientos, o que un libro no proporciona toda la información que se puede aprender en un curso, o que la edad pudiera no ser el criterio óptimo para agrupar alumnos, aunado al uso de la tecnología que se ha convertido en parte esencial de nuestra vida cotidiana y desarrollo, han generado que la personalización del aprendizaje se abra paso en nuestras aulas (Tourón, Santiago y Díez, 2014). Además, es preciso ampliar el enfoque de la educación, pues ya no basta con apearse a un tema contenido en un libro impreso, es

necesario personalizar el aprendizaje; se debe transformar la enseñanza para que un alumno vaya tan lejos, tan rápido y tan profundo como su capacidad y grado de dominio le permitan desarrollar su propio talento (op. cit.), enfocado en la construcción de su propio conocimiento.

Es por ello que las instituciones de educación requieren flexibilizar los sistemas de enseñanza-aprendizaje e integrar las tecnologías de información y comunicación en los procesos formativos, así como realizar cambios de rol en profesores y modificaciones en el diseño de estrategias didácticas y distribución de la enseñanza inmersos en la innovación (Salinas, 2004), aplicables a los diversos niveles educativos.

Por su parte, Tourón y Santiago (2015) sugieren una renovación sustancial en los centros educativos, tanto en los métodos de enseñanza-aprendizaje como en los de evaluación:

Las necesidades del aprendizaje y de las aulas o escuelas del siglo XXI coinciden en que las escuelas, para poder responder a las necesidades educativas actuales, deben cambiar de manera radical. A modo de ejemplo, Saxena (2013) señala que las aulas del siglo XXI deben ser espacios pautocéntricos, donde sea habitual el uso de dispositivos digitales, en las que se promueva el aprendizaje activo y adaptativo, en las que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y la evaluación se base en el rendimiento (no solo exámenes o test) y donde el aprendizaje será colaborativo (p. 200).

Al respecto, deben imprimirse diversos cambios de capital importancia en el sistema educativo, iniciando con una redefinición del aprendizaje, en la que aprender ya no signifique tener cierta información, sino gestionar dicha información, plantearse nuevas situaciones y nuevos métodos de solución y su utilización para la toma de decisiones, con base en el propio trabajo. Por ende, también debe redefinirse la enseñanza, cambiar de lugar el enfoque y que

el peso recaiga en lo que se aprende, es decir pasar de qué se enseña a cómo se enseña y guía al alumno a apropiarse de la información para transformarla en conocimiento significativo que sea funcional para él. Es decir, un cambio en la metodología que modifique su forma de aprender revirtiendo su rol de espectador a actor de su propio aprendizaje.

### 2.1. El Modelo de *Flipped Classroom*

Un modelo que se ha abierto paso en los últimos años con excelentes resultados es el llamado *Flipped Classroom* (FC), por su nombre en inglés, o *clase invertida* (Tourón, Santiago y Díez, 2014). Este modelo es apto para poner en las manos del estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje, debido al cambio de rol docente-estudiante mediante un aprendizaje más activo.

Algunas investigaciones empíricas muestran resultados positivos en su manejo sobre la mejora de la motivación o el rendimiento de los estudiantes, aunque es preciso conocer el trasfondo pedagógico sobre este modelo en conjunto con las herramientas tecnológicas indispensables para involucrar al alumno y conseguir el éxito en su aplicación. Los términos *Flipped Classroom* y *Flipped Learning* se han utilizado de manera indistinta, sin embargo, el primero define la inversión estructural del aula y los roles de docentes y alumnos, mientras que el segundo se encamina hacia un cambio en el aprendizaje (Martin y Santiago, 2016). En este informe se maneja el primer término con el objetivo de lograr lo segundo.

Actualmente, una metodología activa como la *clase invertida* permite desarrollar tareas cognitivas de alto nivel, tal como resolver problemas, realizar proyectos, entre otras; mientras que las tareas cognitivas de menor nivel y que representan poca dificultad para el estudiante, se llevan a cabo fuera del aula, tales como leer, observar, escuchar (Marqués, 2016), las

cuales se consideran como un medio para integrar un modelo constructivista en el aula, pues el aprendizaje se produce con base en lo que el alumno hace y no en lo que hace el profesor.

La *clase invertida* representa una extensión de tiempo para el manejo del programa establecido, al destinar el tiempo para aprender el contenido teórico fuera del aula mediante la investigación individual, guiada por el docente, bien sea por medio de videos, páginas web, ejercicios en línea, audios, etcétera, con la finalidad de basar la dinámica áulica en el aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes (Olaizola, 2014). Básicamente, se trata de reconfigurar el método de enseñanza y la forma de operar las herramientas existentes para generar un aprendizaje significativo compaginando diferentes enfoques didácticos, entre ellos el enfoque comunicativo.

#### 2.1.1. Origen

Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores de química de Woodland Park High School, situada en Colorado, EUA, acuñaron el término de *Flipped Classroom* o *clase invertida*, con la finalidad de ofrecer a sus alumnos la facilidad de tener a su disposición las clases a las cuales no podían asistir por diversas causas, mediante videos grabados durante dichas sesiones. Así comenzaron a invertir sus clases, destinado el tiempo áulico a la realización de proyectos, elaboración de prácticas y clarificación de dudas. Actualmente, ellos lo definen como “un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia” (Bergmann y Sams, 2014, p.1).

### 2.1.2. Definición y características

La *clase invertida*, cuya base está dada por el uso de la tecnología, ha ganado terreno alrededor del mundo y, a pesar de que no existe una definición concreta, comprende actividades dentro y fuera de clase (Song et al., 2017). No es utilizar la tecnología sólo por tratarse de lo moderno y actual, sino implementar la tecnología al servicio de un modelo pedagógico que promueva aprendizajes a la altura de las necesidades de la educación y sociedades actuales (Tourón y Santiago, 2015).

En una clase expositiva, el docente desarrolla el contenido teórico/práctico en el aula, con la finalidad de que en casa el estudiante realice los ejercicios prácticos sobre dicho contenido. De modo inverso, los estudiantes indagan y examinan la información en casa, ya sea seleccionada o producida por el docente; posteriormente, el uso y manejo de dicha información se consolida en el aula para desarrollar actividades o ejercicios de aprendizaje significativo o personalizado. Así, se libera el tiempo de clase para dar paso al aprendizaje activo y la colaboración entre pares (Olaizola, 2014; Escamilla et al., 2014).

El modelo de *clase invertida* transfiere el trabajo de determinados procesos de enseñanza-aprendizaje al hogar y utiliza el tiempo de clase para facilitar la interacción docente-alumno y alumno-alumno, con el fin de potenciar ciertos procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula, bajo la supervisión docente (Martín y Santiago, 2016). Básicamente, debe entenderse como un método que maximiza el tiempo en el aula y que modifica los roles de docentes y estudiantes (Jacot, Noren y Berge, 2014).

Este modelo está centrado en el estudiante bajo el sustento de la teoría constructivista de aprendizaje mediante el uso de la tecnología. Es una instrucción diferenciada y cada

estudiante aprende acorde a su ritmo y preferencias fuera del salón de clase (Kurt, 2017, citando a Strayer, 2012; Sjøberg, 2007; Berrett, 2012; Bergman y Sams, 2012). Asimismo, la actuación del estudiante pasa de una adquisición pasiva de conocimiento, a una activa (Hsu et al, 2016). Por ello, Bergmann y Sams (en Merla y Yañez, 2016, p.75) refieren que el docente es un tutor que guía el aprendizaje del alumno y observa la interacción entre los estudiantes; además, los provee con los materiales necesarios de acuerdo con los requerimientos de los alumnos y fomenta el aprendizaje colaborativo, lo que convierte al docente un tanto en espectador, al dedicarse primordialmente a instrumentar las actividades en la sesión de clase. En este modelo, el trabajo fuera del aula potencia el aprendizaje autónomo y resulta de suma importancia para ampliar el aprendizaje del propio alumno (Angelini y García-Carbonell, 2015 en su cita de Adcock y Bolick 2011; Tucker 2012).

Su implementación supone el manejo de tecnología, la cual involucra una modernización de la didáctica académica acorde con las actuales tendencias de vida, tanto como la permanente actualización de los docentes debido a la cantidad de plataformas y servicios que provee el Internet (Stanciu, 2016).

Con la finalidad de que el estudiante adquiera un conocimiento básico del idioma es preciso fortalecer las estrategias didácticas en la enseñanza del inglés. Educar a las nuevas generaciones se ha convertido en un reto, apuntando a la innovación sobre la práctica docente, dejando atrás la rutina, para explorar nuevos métodos y técnicas e incluir las tecnologías para generar aprendizajes interactivos (Grisolia y Pagano, 2008). Conocer estas generaciones de estudiantes y los elementos que son parte de su formación dentro de un mundo globalizado nos dirigen a las TIC, que representan una herramienta vigente en la consolidación de una sociedad moderna (Garavito y Padilla, 2015). Por lo tanto, es

fundamental la creación de nuevos ambientes de aprendizaje para mejorar el proceso de enseñanza como medio para desarrollar un manejo efectivo del lenguaje en los estudiantes, basado en un pensamiento crítico situado en su contexto.

El modelo de la *clase invertida* está ganando reconocimiento académico debido al impacto en el mejoramiento del desempeño y en el desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes hacia este método de aprendizaje (Hsu et al, 2016). De acuerdo con un estudio presentado por Scott Freeman de la Universidad de Washington en Seattle, sobre la clase invertida, sus estudiantes mostraron un incremento de 17% en el aprovechamiento del curso de Biología (Stanciu, 2016). Asimismo, los estudiantes de Física de la Universidad de Columbia Británica mostraron un 40% de aumento en su desempeño y un incremento en la asistencia de 20% comparado con el curso regular (op. cit., en su cita de Deslauriers et al., 2011). Por otra parte, en un estudio realizado en Grecia en la asignatura de TIC se constata un beneficio en los estudiantes de secundaria de bajo rendimiento al elevar en un 30.1% el compromiso con su aprendizaje, comparado con el 9.6% del mismo tipo de estudiantes que atendieron la clase tradicional, lo cual favorece un aumento del 22.49% en sus resultados de aprendizaje cognitivo para los estudiantes de la *clase invertida* (Kostaris et al, 2017).

En relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés, en Chile se llevó a cabo un estudio en la asignatura de Inglés Comunicacional IV en dos carreras de nivel superior, Arquitectura e Ingeniería Civil Química de la Universidad del Bío-Bío, en el cual la percepción de los estudiantes denota un incremento del aprendizaje en 73.2% comparado con otras experiencias metodológicas tradicionales a razón de que aumenta el tiempo para comprender y ejercitar el contenido en un 69.7%, pues acentúa la práctica independiente del idioma en un 67.9%; los mismos estudiantes evidencian que bajo este modelo aumenta la seguridad

para hablar una segunda lengua, dado que el trabajo en clase refuerza los conceptos adquiridos en casa (Aguayo, Bravo, Nocetti, Concha y Aburto, 2019). Asimismo, en la Universidad Privada del Norte en Lima, se demostró que la aplicación de este modelo pedagógico mejoró el aprendizaje en la competencia gramatical del idioma inglés en 40 estudiantes del programa Working Adult (Martínez, 2019).

En México, durante la primera reunión nacional de academias de docentes en mayo de 2014, se sugirió integrar el modelo de aprendizaje invertido en el nivel medio superior, basado en la aceptación que había tenido en Estados Unidos; sin embargo, su implementación en el sistema educativo ha sido cuestionable; prueba de ello, es la escasez de evidencias sobre la efectividad de este modelo (Martínez y Esquivel, 2018), especialmente relacionado con la asignatura correspondiente al inglés; baste decir que, para el área de ciencias, Merla y Yáñez (2016) exponen los resultados de su investigación en la cual el uso de material multimedia impactó favorablemente en el rendimiento académico y en las actitudes de los estudiantes guiados bajo el enfoque de clase invertida en un plantel de EMS en el estado de Nuevo León.

A partir de los estudios revisados, los beneficios en el aprendizaje siguiendo el modelo de aula invertida se dan basados en que, al acceder a la información de manera anticipada, los estudiantes llegan preparados para realizar actividades más allá de los niveles cognoscitivos básicos de conocimiento y comprensión, dirigiéndolos hacia los niveles de aplicación, análisis y síntesis (Jacot et al., 2014). En este sentido, el docente puede convertirse tanto en moderador, al instrumentar la lluvia de ideas al iniciar un tema, como en asesor, al dedicarse a responder las dudas que se presentan al guiar una actividad.

Cabe señalar que, Schuman (en Olaizola, 2014) considera que los cursos de idiomas fácilmente pueden invertirse al desarrollar determinadas explicaciones sobre gramática fuera



del aula, para ser trabajadas en clase mediante actividades motivadoras y, debido a que la asignatura de Inglés contempla diversas estructuras gramaticales dentro del programa, es viable invertir la clase para ponerlas en práctica en el aula desarrollando las cuatro habilidades comunicativas. Con este modelo se potencia la creatividad de los estudiantes, especialmente en los dos últimos semestres de la asignatura, al implementar actividades basadas en proyectos o problemas que les permitan comunicar sus propios puntos de vista aplicando contextualmente las estructuras gramaticales complejas; así, los estudiantes pueden aplicar asertivamente sus conocimientos. Y, debido a que el profesor no transmite conocimiento sino mera información, “el conocimiento [pasa a ser] un estado que se alcanza cuando se comprende la información y debe ser construido por el aprendiz a través del proceso de intentar dar sentido a la información que recibe con relación a lo que ya sabe” (Marqués, 2016, p. 78).

Para conseguir invertir la clase, se traslada la exposición de contenidos fuera del aula, ya sea, en forma de documentos, videos, páginas web, etc., que el estudiante debe revisar en casa, a manera de *tarea*<sup>5</sup>, dedicando el tiempo necesario para su comprensión (op. cit.). Así, el tiempo áulico se emplea para profundizar, ejemplificar, clarificar y desarrollar el contenido previamente visto en un contexto determinado con el respaldo del docente y compañeros. Por ello, es importante resaltar las principales características de la tarea, que son: aportar contenido importante para la clase; debe ser percibida como realizable por el estudiante y debe proveer algún incentivo al ser realizada, sin calificarla como correcta o incorrecta (op. cit.); de tal modo, que debe motivar a los estudiantes a ejecutarla y que no se conformen con copiarla de otro compañero. Además, la tarea previa debe suscitar un producto (op. cit.) que

---

<sup>5</sup> Tarea. 3. f. deber (ejercicio que se encarga al alumno) (RAE, 2021).

cumpla con los parámetros especificados por el docente, bien sea, en forma de investigación del tema o estructura gramatical, ejemplos realizados por el estudiante relativos a la investigación basados en el contexto del estudiante, resolver un ejercicio extraído de Internet y transcrito en su cuaderno, clasificar una lista de verbos en regulares e irregulares, etcétera; lo anterior con el objetivo de que el estudiante se enfrente al tema y se ponga a prueba la comprensión sobre su uso y, en caso de que surjan dudas o preguntas, éstas se aclaren en clase, resultando como evidencia de que el alumno trabajó con la información previamente.

## 2.2. Sustento Teórico del Modelo

El constructivismo es una de las teorías de aprendizaje más ampliamente utilizada en los últimos años, la cual se centra en que el individuo debe crear su propio conocimiento. De este modo, Bruner propone que el propósito de la educación se basa en el desarrollo intelectual, por lo que se debe favorecer el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas a través de la investigación y el descubrimiento (Wood, Bruner y Ross en Camargo y Hederich, 2010); además de desarrollar la habilidad de relacionar el presente, pasado y futuro, a fin de integrarlos en uno solo para que le sea significativo, bajo un ambiente que le facilite la posibilidad de plantearse problemas, relacionar los conceptos y transferir ese aprendizaje a su vida (Coloma y Tafur, 1999). En su teoría de aprendizaje por descubrimiento, Bruner establece que, al inducir la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje, éste construye conocimientos mediante el desafío a su inteligencia que supone llevar a cabo el descubrimiento, con lo que se facilita la independencia (op. cit.), su motivación para competir aumenta y adquiere más control sobre su comportamiento, reduciendo la importancia del refuerzo secundario (Araujo y Chadwick en Coloma y Tafur, 1999).

Desde una visión sociocultural, Vygotsky considera que el desarrollo de un individuo se lleva a cabo mediante un proceso de evolución cultural, en la cual las funciones psicológicas superiores permiten superar el condicionamiento del medio y lograr el autocontrol, donde las interacciones sociales son importantes en el desarrollo cognitivo e integral del ser humano, potenciando la zona de desarrollo próximo, definida como “la distancia que existe entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar individualmente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en la tarea” (op. cit., p.229). Por tanto, las actividades diseñadas para trabajar en equipo durante la clase estimulan la zona de desarrollo próximo.

Así, es posible aplicar en todo momento, para la asignatura de Inglés, una metodología basada en el constructivismo que “se centra en la selección, elaboración y evaluación de los materiales a emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes contemplen la significatividad lógica y psicológica de los procesos” (Jiménez, García, Angulo y Serrano, 2015, p.32), procesos que involucran relaciones que van más allá de la transmisión y recepción de conocimiento.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, Canale y Swain (1980) reconocen cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica que integran la competencia comunicativa; a partir de lo cual, diversos enfoques de enseñanza han sido considerados en la enseñanza de lenguas. Ejemplo de ello es el *enfoque gramatical*, el cual está fundamentado en el estudio de las formas lingüísticas relacionadas con el aprendizaje de aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos, combinándolos para producir frases gramaticalmente correctas, siguiendo los lineamientos establecidos según la tarea asignada, la cual conforma la llamada

competencia comunicativa, que representa el uso de la lengua en su contexto social. A partir de estas concepciones surge el *enfoque comunicativo*, también llamado *nocional-funcional*, que "promueve el desarrollo de la habilidad lingüística funcional a través de participación del aprendiz en tareas comunicativas" (Savignon, 1991, pág. 265), el cual se estructura con base en funciones comunicativas, tales como pedir permiso o disculpas, invitar, prometer, describir, etc., poniendo énfasis en ciertas formas gramaticales para expresar dichas funciones de manera apropiada. Otro elemento importante en este proceso es el uso de la lengua en contextos situacionales que son, de acuerdo con Malinowski, los que les confieren a los enunciados su verdadero significado (Reynoso, 2007).

Posterior al *enfoque comunicativo*, surge el *enfoque por tareas (tasks)*, el cual se basa en un conjunto de actividades organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico, atendiendo más al proceso de comunicación que al producto final (García, Prieto y Santos, 1994). Para desarrollar una competencia comunicativa en una segunda lengua, este enfoque fomenta una autonomía de aprendizaje aplicable dentro y fuera del contexto educativo, incidiendo en las habilidades comunicativas del estudiante para llevar a cabo la *tarea* o actividad final en la cual debe aplicar lo aprendido en el aula (op. cit.). Dicha *tarea* debe representar los procesos de comunicación de la vida real en lengua extranjera dentro del aula (Zanón, 1995) y puede estar compuesta de una o varias actividades de aprendizaje dependiendo del grado de comunicación que se pretenda desarrollar. Para ello, es preciso hacer uso de todos los materiales y documentos que utilicen la lengua como medio de comunicación para implicar al alumno en su propio aprendizaje, por lo que la diversidad multimedia favorece diversas estrategias de aprendizaje y atiende los diferentes estilos cognitivos de los estudiantes (García et al, 1994).

Algo semejante ocurre con el *método por proyectos* o aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual busca enfrentar a los estudiantes a situaciones que les permitan tomar una mayor responsabilidad de su aprendizaje aplicando sus habilidades y conocimientos adquiridos en el aula en proyectos útiles para resolver problemas o proponer mejoras en la comunidad donde se desenvuelven (ITSM, s/f), propiciando un conjunto de experiencias en las cuales aprenden a manejar y emplear los recursos de que disponen, tanto materiales, tecnológicos o de tiempo, sirviéndose de una o varias disciplinas (op. cit.)

A partir de lo anterior se han establecido las bases metodológicas de la *clase invertida* considerando que las nociones gramaticales se adquieren fuera del aula para ser procesadas dentro de ella mediante un recurso lingüístico determinado acorde con el desarrollo de las habilidades comunicativas desde un punto de vista sociolingüista<sup>6</sup> al cambiar lo normativo por lo pragmático, pues como refieren Galera y Galera (2000, p.209) “el dominio lingüístico excede los límites de una materia curricular”.

Debido a que la presentación de una lengua como medio de comunicación no redonda de forma automática en su uso para comunicarse, es imprescindible una interrelación entre los componentes gramatical, sociolingüístico, discursivo y las estrategias comunicativas (Vez en Galera y Galera, 2000). Por tal motivo, la planeación didáctica se basa en el constructivismo, toda vez que el conocimiento es el resultado de un proceso interactivo y dinámico, en el cual la información externa se interpreta y reinterpreta por cada estudiante (Urías, Torres, Valdés y Serna, 2015) y se pone en práctica mediante las actividades diseñadas por el docente para

---

<sup>6</sup> En el cual se combina el estudio del lenguaje en relación con un contexto social desde la mirada de Bernstein y Labov. En esta corriente, se propone que la unidad de estudio sea el texto o el discurso, considerado cada uno en relación con su situación contextual y no como algo que se puede estudiar de manera independiente (Reynoso, 2007).

realizarse en equipos de dos o más integrantes. Por consiguiente, es fundamental un diseño adecuado de las actividades a realizar dentro y fuera del aula para conseguir los resultados de aprendizaje propuestos, con miras a que el estudiante lo identifique como un proceso adaptado a su propio contexto percibiendo a los contenidos de aprendizaje como medio de comunicación para la interrelación social (Widdowson y Richterich, Camps en Galera y Galera, 2000).

Es importante la planeación tanto de la sesión en el salón de clase como de la tarea de investigación, debido a que la primera debe estar ligada a la tarea previa, pues en el aula se presenta la oportunidad de facilitar el trabajo colaborativo con la finalidad de realizar una evaluación formativa, en aras de generar una retroalimentación, aclarar dudas o malas interpretaciones en el manejo de la información investigada mediante actividades que profundicen, amplíen o introduzcan conceptos relacionados al tema, pero sin ser repetitivos (Marqués, 2016).

La *clase invertida* se estructura acorde con las necesidades de enseñanza-aprendizaje. Es un modelo muy flexible, puesto que permite hacer cambios en las actividades para su perfeccionamiento o simplemente para adecuarla al tiempo disponible de clase o de actitud del grupo frente al tema en cuestión. En la clase de Inglés, la *clase invertida* ha sido detonadora de prácticas, tanto escritas como orales, debido a que el rol del docente cambia de conferencista a asesor al involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje (Philips y Trainor, 2014), interactuando con ellos y supervisando su trabajo.

De acuerdo con Siemens (2013, párr. 4), “dar un dato y evaluar si el alumno lo recuerda no es válido en una sociedad que precisa crear conocimiento”, destacando la importancia de la motivación y de impulsar el trabajo del alumnado, tanto individual como colectivo,

desarrollando altos niveles cognitivos en el manejo de la información para concebir un conocimiento intrínseco a su persona y convertirlo en un aprendizaje permanente.

### 2.3. Motivación y *Flipped Classroom*

Si estamos de acuerdo con que “enseñar no es un mero acto de proporcionar información, sino de provocar a aprender” (Monroy y Chávez, s/f, b, p. 3), es preciso tomar en cuenta que uno de los factores que se requieren es la voluntad por hacerlo, resultando importante conocer los motivos intrínsecos y extrínsecos que estimulan o inhiben el aprendizaje (op. cit.).

La *motivación intrínseca* es la tendencia natural de perseguir los intereses personales ejerciendo las propias capacidades para obtener una recompensa proveniente de la misma actividad (op. cit.), como jugar, lograr un reto o un desafío, demostrar ser el mejor, etcétera. Ahora bien, la *motivación extrínseca* se manifiesta cuando se lleva a cabo una actividad a cambio de un beneficio externo (op. cit.), tal como obtener un premio, satisfacer a una tercera persona o evitar un castigo.

Con el modelo de *clase invertida* se induce a trabajar mediante la motivación intrínseca, derivada de las actividades diseñadas para despertar en el estudiante su sentido de competencia y fomentar el pensamiento crítico, al participar en actividades en las que la velocidad de respuesta, superación de retos, actividades lúdicas, entre otros, generan satisfacción y recompensa al sentirse competentes en el aprendizaje de una segunda lengua. Además, para poder expresarse, es indispensable tener algo que decir y desear hacerlo, por lo que la dificultad de la tarea debe ser adecuada a la habilidad comunicativa del estudiante comprometiendo su intelecto y afectividad (García, 1999); así, al dejar de ser espectador, el estudiante se siente motivado para trabajar activamente durante el tiempo áulico.

## 2.4. Ventajas del Modelo

La implementación de la *clase invertida* eficientiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, logra mejores resultados. Debido a que la *clase invertida* genera el cambio de rol del estudiante de espectador a actor, al estimular la motivación intrínseca lo involucra a participar en las actividades que fomentan el desarrollo de las habilidades comunicativas; por consiguiente, con este modelo se promueve la convivencia grupal, apoyo a otros compañeros, tolerancia y trabajo en equipo, optimización del tiempo, manejo de TIC, autonomía en el aprendizaje, aprendizaje personalizado y, sobre todo, un mayor gusto por la adquisición de una segunda lengua.

### 2.4.1. Tiempo

El mayor beneficio que aporta el cambio de metodología está basado, principalmente, en la optimización del tiempo, puesto que el estudiante dedica, en casa, el tiempo que individualmente requiera para atender los conceptos para aprender a su propio ritmo, por lo que arriba a la clase capacitado con los conocimientos elementales para trabajar en el aula y poder desarrollar las actividades programadas para reforzar o ejercitar el conocimiento previo respaldado por el docente, ya que para el aprendizaje de un idioma es necesaria mucha práctica.

### 2.4.2. Manejo de TIC

Un aspecto importante en la aplicación de esta metodología es que cada estudiante deberá hacer uso de las TIC fuera del aula, las cuales son regularmente utilizadas de forma recreativa para interactuar en redes sociales y no de manera productiva para obtener un beneficio de



ellas. “Precisamente, una de las tareas de la educación será transformar la información en conocimiento” (Tourón, Santiago y Díez, 2014 p. 8). Dicha labor ampliará la visión del estudiante sobre la función de las tecnologías digitales para su crecimiento académico y personal, fungiendo como herramientas para la construcción del conocimiento y que el estudiante aprenda de ellas para organizar y representar sus aprendizajes (Jonassen en Díaz Barriga, 2008) mediante proyectos colaborativos con el objetivo de demostrar el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Al requerirse el manejo de TIC fuera del aula, no se precisa de ninguna infraestructura adicional dentro de la misma o del plantel, pues cada estudiante debe buscar apoyo en los elementos que tenga en casa, o al carecer de ellos, puede trasladarse a algún centro con las facilidades requeridas, o en su defecto, llevar a cabo las tareas en las propias instalaciones del plantel con los equipos que se ponen a disposición del estudiantado. No significa que el uso de TIC maximice el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste sólo representa un medio para adquirir y procesar la información en un contexto donde intervienen diversas variables (García, Quijada-Monroy citando a Villaseñor, s/f).

#### 2.4.3. Autonomía en el aprendizaje

El estudiante aprende a buscar información en diversas fuentes digitales basado en las sugerencias de búsqueda que el docente proporciona, ya que, actualmente, “la tecnología ha reorganizado la forma en que vivimos, nos comunicamos y aprendemos” (Siemens, 2004, p.1); además, se percata que el profesor no es la única fuente de conocimiento, por lo que el aprendizaje ocurre en una gran variedad de formas y es un proceso continuo que dura toda la vida (op. cit.). Así, a lo largo del curso, el estudiante desarrolla una habilidad llamada

literacidad informativa, que representa la capacidad de buscar, encontrar, evaluar y manejar datos extraídos de un mar de información (Díaz Barriga, 2008) enfocada a aprender de forma autónoma aplicable a su vida cotidiana.

#### 2.4.4. Interactividad

La participación del estudiante es más activa durante el tiempo áulico, ya que las actividades didácticas potencian la creatividad y el pensamiento crítico inmersos en una dinámica de colaboración entre pares, al facilitar la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades comunicativas (Olaizola, 2014).

También, se genera un aprendizaje activo y dinámico fomentando la integración grupal de los estudiantes, que aportan ideas que promueven el aprendizaje de sus pares, así como la tolerancia, ya que interiorizan su propio conocimiento al compartirlo con el resto del grupo en tanto que el docente sólo guía sus intervenciones, de forma tal, que el aprendizaje es sincrónico<sup>7</sup>.

#### 2.4.5. Aprendizaje personalizado

El programa académico se aplica tal como se instrumenta en la clase magistral, con la diferencia de que los contenidos son vistos fuera del aula por el estudiante y se repasan o analizan cuantas veces sea necesario hasta lograr su entendimiento, involucrando aprendizaje asincrónico<sup>8</sup>, eligiendo un contenido en el número y diversidad de presentaciones que se

---

7 El aprendizaje sincrónico se refiere a aquella educación donde los alumnos tienen la oportunidad de aprender e interactuar en el momento con su profesor y sus compañeros (ITESM, 2020).

8 El aprendizaje asincrónico es aquél que puede suceder en vivo o estando desconectados a través de videos, material o recursos educativos previamente proporcionados por el profesor, es decir, la clase aprende lo mismo pero cada alumno a su ritmo de modo autodirigido ya que el alumno decide a qué hora aprender (ITESM, 2020).

apeguen a lo que se pretende aleccionar a los estudiantes. Además, en el aula, el docente está siempre disponible para atender cada una de las dudas, corregir errores y aclarar malas interpretaciones, por lo que es posible decir que la atención es personalizada, representando esta retroalimentación una parte muy importante de este método.

## 2.5. Inconvenientes del Modelo

Pocos son los inconvenientes que se presentan al implementar este método y sobre los cuales el docente puede aplicar estrategias, o no, para su erradicación; uno de ellos es la carencia de recursos tecnológicos de los estudiantes fuera de la institución cuando se asigna la búsqueda de información en línea, por lo que el docente puede apoyar, a aquellos estudiantes que lo requieran, facilitando el acceso a equipos escolares con conexión a Internet para llevar a cabo las tareas asignadas.

No existe garantía alguna de una plena comprensión de la información obtenida inicialmente por el estudiante mediante la investigación autónoma; por ello, el docente destinará el tiempo y guiará las actividades convenientes para la correcta aplicación y práctica de dicha información dentro del aula.

Otro inconveniente es la falta de desarrollo de las habilidades de autorregulación del estudiante, tales como disciplina, perseverancia, autocontrol, sociabilidad o autoestima (Chacón y Peña, 2015), que menoscaban el compromiso por parte de éste para la realización de las actividades previas a la clase.

Dichas habilidades de autorregulación, facilitan los esfuerzos al logro de metas y la toma de decisiones que hacen que los jóvenes quieran y puedan ir a la escuela, además de

beneficiarse de lo que ella provee, y que ciertos estudios han confirmado que tales habilidades no cognitivas predicen el desempeño académico, social, económico, psicológico y bienestar físico, ya que son el reflejo del apoyo anímico y material de familiares y amigos que proporcionan los recursos y estímulos para desarrollarlas (op. cit.; Duckworth y Yeager en García, 2018), lo que representa una cuestión difícil de resolver por parte del docente, pues dichas variables son ajenas al mismo, pero influyen en la desmotivación del joven estudiante para la adquisición del conocimiento, ejemplo de ello es copiar la tarea investigada por algún compañero sólo por el hecho de cumplir con ella sin realizar el menor esfuerzo o, simplemente, no llevar a cabo la investigación y presentarse al aula sin la tarea requerida.

Por otra parte, están algunos contenidos que pueden resultar difíciles de comprender para el estudiante y generar con ello que no complete la tarea asignada o la lleve a cabo sin el menor discernimiento.

Es menester del docente plantear las actividades como un reto que motive al alumno a trabajar con tareas cuya solución se base en el uso de la segunda lengua, en la cual deba aplicar las reglas y funciones que ya conoce y descubrir cómo funcionan éstas al incorporarlas secuencialmente, y donde las últimas involucren a las primeras (García, 1999), de lo contrario, el estudiante no podrá relacionar el uso de dichas reglas y funciones para integrarlas a su competencia comunicativa.

### CAPÍTULO III. METODOLOGÍA E IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La intervención didáctica que se presenta a continuación fue planeada con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo por parte del alumno, basado en el modelo híbrido para la enseñanza del inglés conocido como *clase invertida* o *flipped classroom*, en el plantel CBTIS 149 de Morelia, Michoacán, a dos grupos de estudiantes de bachillerato de segundo semestre. Para ello, se seleccionaron dos muestras conformadas por 87 y 92 alumnos respectivamente, con características similares en nivel de conocimientos, a las que se decidió estudiar dando tratamiento a una (modelo de *clase invertida*), llamada grupo experimental, y a la otra no, llamada grupo control, pues siguió la metodología general de la institución a fin de corroborar la efectividad del modelo de *clase invertida*.

Con este modelo se pretendió optimizar los tiempos de clase y buscar que los alumnos se hicieran más conscientes y responsables de su aprendizaje. Para ello, la introducción a las nociones gramaticales y determinados contenidos que tradicionalmente se hacen en la clase presencial por el docente, se llevaron a cabo en casa mediante la visualización de videos o presentaciones en diapositivas previamente seleccionados o elaborados por el investigador docente o mediante la búsqueda de información en páginas confiables siguiendo los lineamientos establecidos en la tarea asignada, o bien, buscar y resolver ejercicios que les permitieron poner en práctica la información recién adquirida para corroborar su asimilación. En caso de que estas actividades hayan generado dudas, éstas fueron aclaradas en la siguiente sesión de clase. Asimismo, se buscó potenciar el uso de las TIC con fines educativos y

aprovechar las posibilidades que ellas ofrecen acorde con las facilidades y habilidades que cada alumno posee.

Siguiendo este modelo, el aprendizaje colaborativo se potenció al llevar a cabo trabajo en parejas o grupos pequeños, que implicaron el uso de procesos cognitivos de nivel superior. Además, que también se propició centrar el aprendizaje en el alumno y no en el profesor.

Con esta implementación se pretendió innovar y mejorar la enseñanza del inglés y dejar constancia de ello a través de comparar la efectividad de este modelo y su impacto en el aprendizaje de los alumnos con el modelo de aprendizaje tradicional de la institución.

Para lograrlo, se utilizaron las instalaciones físicas y herramientas tecnológicas de las que dispone el plantel, junto con las herramientas tecnológicas en casa o fuera de ella que ofrecieran acceso a Internet para llevar a cabo las tareas establecidas.

### 3.1. Justificación

En un plantel donde se ha seguido el método tradicional en la enseñanza del idioma inglés, en el que la clase se centra más en el docente que en el estudiante y la enseñanza de conceptos es por memorización sin poner énfasis en la comprensión de su función dentro de la comunicación, y donde la evaluación de tópicos es más importante que su uso y aplicación dentro del lenguaje en situaciones cotidianas, es conveniente observar y corroborar si el nivel de desarrollo de las cuatro habilidades alcanzado por los estudiantes de sexto semestre cumple con los objetivos planteados en los programas de estudio y si el estudiante es capaz de procesar el conocimiento y aplicarlo en situaciones comunicativas o si la implementación de un modelo híbrido de aprendizaje permite alcanzar esos objetivos planteados. Este propósito requiere de elaborar instrumentos de medición cualitativos con el objetivo de

verificar la capacidad que el estudiante demuestra para expresarse en inglés en situaciones cotidianas.

Si se considera a la clase tradicional como un método de enseñanza basado en objetivos para ser evaluados en forma cuantitativa y progresiva, cuyos resultados permiten la promoción o reprobación de los estudiantes (Jiménez, et al., 2015), entonces, dicha instrucción se convierte en una suma de asociaciones entre estímulos y respuestas al estar dirigida hacia la obtención de productos más que al desarrollo de procesos, lo que la hace estar basada en el anti constructivismo (Monroy y Chávez, s/f, a).

Por ello, al observar las deficiencias y carencias del método utilizado por más de una década en el plantel, en conjunto con la limitante de tiempo, y después de haber hecho una ardua investigación sobre el modelo de *clase invertida*, se optó por implementarlo en un par de grupos de segundo semestre por haber sido asignados previamente al docente investigador durante el ciclo escolar 2018-2. El modelo de *clase invertida* se perfiló como una excelente opción ya que, además de los beneficios para el aprendizaje del alumno, permitiría afrontar las limitantes de tiempo, práctica supervisada por el docente y uso de la tecnología para el aprendizaje autónomo.

Aunado al esquema de clase tradicional, el estudiante refleja poca responsabilidad sobre su propio aprendizaje al idealizarse como espectador en el aula para adquirir el conocimiento, por lo cual es imprescindible revertir esta expectativa para lograr un cambio sustancial. Hoy día, inculcar en el estudiante la importancia de adquirir la habilidad de comunicarse en una segunda lengua como lo es el inglés, es ineludible, siendo que, en las últimas décadas, se ha convertido en una lengua franca, es decir, en un medio globalizado de comunicación por personas de distintos contextos culturales, al ser descrito como “el más extenso y

contemporáneo uso del inglés a nivel mundial”, según Seidlhofer (Dewey, 2014, p. 13), sustentado con las tendencias actuales de su uso en Internet.

Por otra parte, si el estudiante considera que el objetivo del curso es contestar los ejercicios de un libro de texto correctamente como único medio de aprendizaje, sin ocuparse de desarrollar las habilidades comunicativas del idioma inglés, entonces el docente deberá modificar dicha mentalidad a través de la utilización de técnicas de aprendizaje innovadoras, basadas en las TIC para promover una mayor calidad en los resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes (Sánchez, Cegarra y Rodríguez en su cita de Alba, Ferré, Moreno y Ruíz, 2017).

### 3.2. Objetivo

Explorar la efectividad de la implementación del modelo de *clase invertida* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales de la asignatura de Inglés, en estudiantes de segundo semestre de Educación Media Superior (EMS).

#### 3.2.1. Objetivos específicos

- Identificar las ventajas que ofrece la *clase invertida* (CI) en el aprendizaje de las estructuras gramaticales del Inglés, en los estudiantes de segundo semestre del plantel CBTIS 149.
- Implementar el modelo de CI en un grupo para comprobar su efectividad y los beneficios que aporta en el aula.
- Comparar los resultados obtenidos en el aprendizaje de las estructuras gramaticales mediante el uso de la *clase invertida* y la clase tradicional alcanzados por los alumnos de segundo semestre del plantel CBTIS 149.



Después del análisis y discusión de los resultados fue evidente que los objetivos pueden replantearse para guiar mejor la intervención enfocada hacia el desarrollo de las cuatro habilidades y el logro de un desempeño encaminado o que haga probable obtener el nivel B1 del MCER al concluir el bachillerato, situación que retomaré en las conclusiones.

### 3.3. Temas en la Implementación de Evaluación

La intervención didáctica con la *clase invertida*, consideró diversas estructuras gramaticales que se incluyen en el programa antes referido, a saber:

1. Pasado simple
2. Pasado continuo
3. Used to
4. Pronombres con función de objeto

Los contenidos del programa se distribuyen en tres periodos de 15 horas cada uno; los temas enlistados se trabajaron durante parte del primero y el segundo periodo con el objetivo de poder ser evaluados durante el transcurso del tercero y, con ello, obtener los resultados correspondientes para su análisis en este informe.

El programa completo de la asignatura puede ser apreciado en el Cuadro 3. Estructuras conceptuales propuestas en el Acuerdo Secretarial 653, donde se encontrarán los temas aquí señalados.

### 3.4. Metodología

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo, ya que se guía por un proceso de aplicación de instrumentos, los cuales fueron analizados para obtener los resultados aquí

descritos. Es un diseño cuasiexperimental en el que se tomaron dos grupos del mismo grado, siendo uno de ellos utilizado como grupo control y el segundo como grupo experimental para medir el efecto que la implementación de la *clase invertida* ocasionaba en los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Además, con la finalidad de medir la motivación con la que los estudiantes de ambos grupos asistieron a la clase durante el curso, también se creó un instrumento que clasificara como intrínseca o extrínseca el tipo de motivación suscitada por el método utilizado respectivamente, tomando en cuenta aspectos que definieron la disposición con la que se manejó el estudiante con respecto al curso, bien sea, porque fue un requisito dentro del currículo, considerado como una obligación y que representa un obstáculo por vencer para continuar con sus estudios; por aprendizaje del idioma, reflejado en una actitud proactiva y con beneficios para el propio estudiante; o, tan sólo, por obtener un resultado que satisfaga al estudiante y a quienes lo rodean.

#### 3.4.1. Sujetos

Los sujetos seleccionados pertenecían al segundo semestre de bachillerato del turno matutino, con un rango de edad de 15 a 16 años, con características de estudio similares, representando un total de 178 participantes. El grupo control estuvo integrado por un total de 91 estudiantes pertenecientes a dos grupos, uno de la especialidad de Mantenimiento Automotriz y el otro de Laboratorio Clínico, de los cuales un 57% son hombres y un 43% son mujeres, quienes alcanzaron un promedio grupal en la asignatura de Inglés I de 8.7 y 7.8 respectivamente; mientras que el experimental estuvo conformado por un total de 87 integrantes pertenecientes a los grupos de Construcción y Contabilidad, de los cuales un 52%

son hombres y un 48% son mujeres, logrando un promedio grupal en Inglés I de 8.31 y 7.97 respectivamente.

Al inicio del ciclo escolar febrero-junio 2019, los grupos fueron asignados a cada docente de manera aleatoria con base en su disponibilidad de horario y número de grupos por atender. Para este estudio, se buscaron dos grupos con características similares en número de alumnos, grado y nivel de aprendizaje bajo la tutela de un mismo docente para trabajar con ellos como grupo control, tratando de lograr la mayor paridad entre sujetos en concordancia con dos de los grupos que se seleccionaron para conformar el grupo experimental asignados previamente a la autora del presente informe como investigador docente para este periodo escolar. Para conformar el grupo control, el subdirector del plantel asistió en la selección de dos grupos considerando que no hayan sido guiados bajo el modelo de clase invertida en semestres anteriores y, además, brindó las facilidades requeridas para llevar a cabo el presente estudio.

El docente a cargo del grupo control tiene un doctorado en matemáticas que imparte asignaturas afines de forma permanente y, de manera temporal, asignaturas de inglés. En esta ocasión, dicho docente recibió la instrucción de atender algunos grupos para impartir la asignatura de inglés II, entre ellos, los dos que conformaron el grupo control, atendiéndolos bajo el método tradicional de enseñanza-aprendizaje, donde la presentación de tópicos fue básicamente de manera expositiva y el trabajo en el aula se realizaba en un libro de texto denominado *What's up 2*, basando su contenido en el programa antes referido (ver Cuadro 4), y en algunas actividades descritas en la planeación didáctica correspondiente.

En el siguiente fragmento, puede observarse que la presentación de los diferentes temas se introdujo directamente por parte del profesor, para trabajar el correspondiente tema de forma individual o en equipo por los estudiantes del grupo control mayormente plasmados

en el libro. También puede observarse, que la planeación describe someramente las actividades, debido a que los integrantes de la academia la elaboran de manera conjunta para que cada uno de ellos trabaje como lo hace regularmente.

*Cuadro 4. Fragmento de la Planeación didáctica para el grupo control utilizada en el semestre Feb-Jun 2019*

<b>Actividades de aprendizaje</b>				
<b>Apertura</b>	<b>Actividad del Docente</b>		<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
	Explica el uso de pasado simple y lo ejemplifica		Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	<b>1</b>
	<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>
	Toma nota	<b>0.5</b>	Hace anotaciones.	<b>No Evaluada/Sin Instrumento</b>
<b>Apertura</b>	<b>Actividad del Docente</b>		<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
	Explica el uso de pasado continuo y lo ejemplifica		Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	<b>1</b>
	<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>
	Toma nota	<b>0.5</b>	Hace anotaciones.	<b>No Evaluada/Sin Instrumento</b>
<b>Apertura</b>	<b>Actividad del Docente</b>		<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
	Explica el uso correcto de Used to y da ejemplos		Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	<b>1</b>
	<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>
	Toma nota.	<b>0.5</b>	Hace anotaciones.	<b>No Evaluada/Sin Instrumento</b>

La intervención pedagógica diseñada para el grupo experimental se llevó a cabo a la par de la intervención pedagógica para el grupo control, ésta fue impartida en 12 sesiones con una duración de una hora cada una, desarrollando las actividades descritas en la planeación

didáctica plasmada en el Cuadro 5 (ver cuadro pág. 60) para cubrir los cuatro temas aquí evaluados.

Finalmente, se aplicaron los instrumentos a ambos grupos para recabar la información y conocer la efectividad del tratamiento comparada con los resultados de la metodología institucional.

#### 3.4.2. Diseño de la intervención pedagógica y materiales

Al observar que buena parte de los estudiantes se reúnen en las áreas abiertas del plantel para copiar las respuestas de los ejercicios del libro de inglés y cumplir con la tarea asignada por su docente de inglés, uno de los propósitos era innovar en las actividades que permitieran al estudiante participar de manera activa para el desarrollo de trabajo colaborativo, pensamiento crítico, aprendizaje autodirigido, que despertaran en el estudiante la motivación para llevarlas a cabo, y, además, aprender una segunda lengua.

Para el diseño e implementación de dichas actividades en *la clase invertida* es recomendable que se involucre mucha creatividad, pues un estudiante se mantendrá activo siempre y cuando le sea atractivo, divertido o interesante todo lo relacionado con ellas, tratando de salir de la rutina al aplicar actividades más creativas o motivantes y pudiendo externar con sus compañeros dudas o inquietudes que se resuelven entre pares. Por lo cual, cada clase inició con una lluvia de ideas sobre la investigación efectuada previamente o sobre una pregunta realizada por el docente para activar el conocimiento previo del estudiante, de acuerdo con la planeación; con ello, se estimuló el razonamiento y su participación activa en clase.

Las actividades que se realizaron como parte del desarrollo cognitivo estimularon la comprensión-producción, intentando trabajar la integración de dos o más habilidades enfocadas a lograr una comunicación más efectiva; es decir, el estudiante, de manera individual o grupal, pudo expresar situaciones de la vida cotidiana que incluyeron aspectos culturales para llevarlos a cabo. Tal fue el caso de describir cómo conociste a tu “crush” utilizando pasado simple y pasado continuo en un enunciado refiriendo el suceso derivado de una canción romántica que involucró la lectura y el audio. Así, después de describirlo, el estudiante fue capaz de comunicarlo en inglés al resto del grupo con la seguridad de que sabía lo que decía.

#### 3.4.2.1. Planificación

Para la planeación de las actividades a realizar durante un periodo, fue preciso atender los aprendizajes esperados y los contenidos del programa a impartir. Por ende, estos fueron el sustento para realizar la planeación didáctica del semestre en cuestión, en la que, derivadas de las competencias que debían desarrollar los estudiantes al final de cada periodo, se estructuraron las actividades de aprendizaje en concordancia con la evaluación. No se buscó cubrir un temario, sino enfocarse en que los estudiantes demostraran sus aprendizajes (Marqués, 2016), haciendo uso de la información aplicada a una situación de comunicación real o cotidiana.

Por ser un modelo poco aplicado en la institución, fue preciso iniciar la primera clase explicando la forma de trabajo que se llevaría a cabo durante el periodo. Se informó a los estudiantes sobre lo que se esperaba de ellos antes, durante y después de cada clase para que comprendieran el desarrollo de las clases presenciales (Marqués, 2016). Se informó, además, la forma de evaluar, la ponderación de la evaluación formativa y de la sumativa, el objetivo

de trabajar bajo el modelo de *clase invertida* y la importancia de cometer errores en el trayecto, dado que serían la guía para la implementación de actividades que generaran un reforzamiento.

Se comunicó a los alumnos que el uso de las TIC fuera del salón de clase es un recurso para obtener la información, pero es en el aula donde se desarrolla el conocimiento, por lo que se requería de su compromiso y esfuerzo para lograrlo. Las TIC se utilizarían para la búsqueda, consulta y recopilación de información, que debía procesarse en el aula para que el alumno pudiera comunicarse o relacionarse con otras personas (Merla y Yañez, 2016). Inclusive, las TIC podrían utilizarse para trabajar desde casa en caso de suspensión de labores a causa de algún imprevisto, como ya ha sido el caso en algunos periodos anteriores.

#### 3.4.2.2. Diseño de las tareas

Como el estudiante requería trabajar por su cuenta antes de la clase con los materiales seleccionados por el docente o bajo los parámetros que éste indicara, el diseño de la tarea estableció las indicaciones precisas para que el estudiante hiciera la búsqueda de la información, reflexionara sobre lo encontrado y realizara las actividades programadas en correspondencia a los días disponibles para llevarlas a cabo. En el grupo experimental, cada tarea de investigación se realizó con uno, dos, tres o cinco días de antelación, ya que, en uno de los grupos la clase se impartió lunes, miércoles y viernes con una hora de duración cada día; mientras que en el segundo grupo la clase se impartió dos días consecutivos, jueves con dos horas de clase y viernes una hora.

Para la realización de la tarea, se incluyó tanto material elaborado por el docente como recursos disponibles en la red, tal como videos de YouTube, ejercicios de páginas web,

etcétera, pues para introducir al estudiante con cuestiones gramaticales, se utilizó información escrita seguida de videos explicativos que clarificaran la información encontrada.

Por consiguiente, para la comprensión del uso de una estructura gramatical, previo a la clase, el estudiante realizó la búsqueda en páginas Web basado en la instrucción docente o por búsqueda libre o mediante las ligas proporcionadas, pudiendo ser en español de manera que comprendiera la utilidad y aplicación de dicha estructura. Seguidamente, era requisito escribir la información en su cuaderno como evidencia de la búsqueda. Además, con la finalidad de dejar constancia de haber trabajado con la información requerida, los estudiantes elaboraron pequeños ejercicios en inglés fundamentados en dicha información y basados en su contexto, bajo los parámetros indicados por el docente, bien sea, como oraciones, párrafo, narración, etcétera. Dicha actividad, en la cual debieron aplicar la información previamente vista, fue un generador de dudas y preguntas que se atendieron durante la clase presencial, fomentando así el aprendizaje previo a la clase.

#### 3.4.2.3. Clase

Dentro del salón, la actividad inicial para introducir cada uno de los temas se presentó mediante lluvia de ideas, compartiendo la información recabada tal como fue comprendida, generando diferentes opiniones o puntos de vista que se complementaron para la solución de dudas y la integración de significados. A continuación, el investigador docente indicó los ejercicios que fueron producidos por los estudiantes (siempre en espera de dudas y falta de compromiso con la tarea por parte de alguno de ellos), para ejercitar y perfeccionar lo aprendido con antelación.



El desarrollo de la clase se fundamentó en actividades que conectaron la información recabada con situaciones de la vida cotidiana de los alumnos. Las actividades áulicas se llevaron a cabo en pequeños grupos para su socialización, guiados y supervisados por el docente, tales como en equipos, pares o de manera individual, propiciando la evaluación entre pares y la autoevaluación. Como ejemplo, se llevó a cabo la actividad *the lefty*, sentados en círculos escriben el verbo en pasado simple, con la mano que no usan para escribir, que dicta el docente en infinitivo en español, y que, al terminar de escribir, le entregan la libreta al compañero de su derecha. Otra actividad fue, integrados en equipos de cuatro estudiantes, elaboraron las fórmulas afirmativa, negativa e interrogativa para escribir oraciones en pasado simple (ver Anexo 2), las compartieron en el pintarrón, las compararon y adecuaron para llevar a cabo la siguiente actividad, enfocada a la aplicación directa y contextual de la información, al describir las acciones que hicieron cada uno en las vacaciones decembrinas de 2018. Asimismo, para estimular la relación del tema revisado con el anterior, cada actividad incluyó elementos que permitieron al estudiante profundizar en el tema investigado y conocer nuevos conceptos que sirvieron de tarea de investigación para la siguiente clase.

Finalmente, mediante variadas prácticas, el desarrollo en el manejo de la información se mostró mediante la presentación de un proyecto en cada parcial, donde se estimuló el talento o potencial de cada estudiante al permitirle que proyectara su o sus capacidades al dar sentido a los conceptos de una manera satisfactoria y creativa, pudiendo demostrar su aplicación a través de proyectos guiados por el docente y enfocados a desarrollar sus condiciones intelectivas, afectivas y emocionales (Tourón y Santiago, 2015), y presentados a sus compañeros de manera oral o gráfica. El primero de ellos, fue la biografía de algún personaje célebre de la historia, basada en sus logros para exponerla de manera oral empleando pasado simple; en segundo parcial, realizaron un video narrando un cuento creado por ellos mismos,

utilizando pasado continuo más los temas de primer parcial; y, finalmente, un juego de roles (role-play) que llevó a cabo un grupo de cinco estudiantes representando un episodio de un crimen, incluyendo temas como pasado simple conectado con el pasado continuo, wh-questions, used to y pronombres con función de objeto.

Con la preparación previa y las actividades llevadas a cabo en el aula por los estudiantes, el docente optimizó el tiempo dedicado a detectar posibles dudas, confusiones o falta de comprensión de cómo utilizar la información a través de actividades de evaluación formativa (Berrett, en García 2016). Con ello, el docente dispuso del tiempo áulico para apoyar a los estudiantes a alcanzar la comprensión de la actividad y los conceptos, al atenderlos de forma personalizada y en el momento justo, evaluando el desempeño de cada uno de los estudiantes.

### 3.4.3. Evaluación sumativa

Para medir si los estudiantes eran capaces de gestionar la información y el conocimiento para aplicarlo a diversos contextos, se evaluó de forma constructiva mediante una evaluación de tipo sumativa. Dicha evaluación sumativa “Según lo expresan Morgan y Corella (1994), *“tiene por objeto valorar los resultados finales, en términos cuantitativos del aprendizaje adquirido por el alumno”*. Mediante este tipo de evaluación se cuantifica lo logrado por el alumno, se comprueba si es suficiente, se juzga y se buscan posibles fallas para reorientar el proceso” (Monroy y Chávez, s/f, c).

Según Marqués (2016), los estudiantes aprenden por lo que ellos hacen, por lo que las actividades de aprendizaje para adquirir las competencias de la asignatura deben ser congruentes con la evaluación a realizar. En este caso, la evaluación y el instrumento de

evaluación fueron diseñados con el objetivo de valorar en qué medida los estudiantes desarrollaron las competencias en cuestión.

Durante la evaluación sumativa, los proyectos apoyados con las TIC resultaron una forma congruente de evaluar a los estudiantes, ya que diferentes temas se integraron en su elaboración, además de invitar al estudiante a utilizar su creatividad y talento, fomentando el desarrollo de dichos temas con un mayor procesamiento cognitivo. En los proyectos fue posible incluir vocabulario nuevo, además de integrar temas trabajados en periodos o asignaturas anteriores o, incluso, involucrar otras disciplinas. Además, una rúbrica entregada con antelación sirvió de guía a los estudiantes para cumplir con los requisitos establecidos por el docente.

Los proyectos deben evidenciar las competencias desarrolladas por los estudiantes, por lo que, con base en la asignatura, debe exigirse un mayor grado de complejidad del mismo; para este caso, un *role play* resultó adecuado como evaluación sumativa.

### 3.5. Temporalización y actividades

Los temas trabajados en clase fueron previamente organizados para llevarse a cabo en actividades distribuidas según el número de horas designadas para ello. Tal como se puede apreciar en el Cuadro 5, se plasmaron en la planeación didáctica las actividades a realizar dentro del aula, basadas en el formato preestablecido por la SEMS y cumpliendo con el trámite solicitado por la Dirección Académica del plantel. Cabe señalar, que cada sesión de clase se planeó con una duración de una hora y que, con base en el programa que determina tres horas por semana de clase, se adaptaron dependiendo del horario asignado para cada grupo.

Aunado a ello, se dispuso de una hora de uso del taller de cómputo para inglés, asignado de manera previa por la Dirección Académica pero acoplada por los mismos docentes ya iniciado el periodo escolar, generando ajustes a la planeación con base en el uso de las TIC. Este fragmento de la planeación muestra el desarrollo de una de las actividades realizadas necesariamente en el taller de cómputo para inglés.

*Cuadro 5. Fragmento de la Planeación Didáctica. Febrero-Junio 2019, grupo experimental correspondiente al segundo parcial presentada a la Dirección Académica del CBTIS 149.*

Actividades de aprendizaje				
Apertura	<b>Actividad del Docente</b>		<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
	Brainstorming, the teacher asks the students what they have learnt about the use and difference between past vs past continuous. The teacher names the students who wants to answer. Then, he/she names some students to support their knowledge regarding the topic noticing their hesitation or lack of interest. At this moment, he/she gives the opportunity to a peer to answer the question if somebody wants to do it.		Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	10 min
	<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>
	The students participate voluntarily sharing the information they recall. The students may support peers helping with the answer if mistaken. With each answer according to the question the student wins a signature as a reward.	4 min	Written notes	Mixta/Guía de observación
Actividades de aprendizaje				
Desarrollo	<b>Actividad del Docente</b>		<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
	The teacher projects on screen the lyrics song's video "Just the way you are" to students. He/she asks them to change verbs from present to past tense. Slowly, the teacher forwards the video making students naming the verbs they must change of tense rewarding correct answers. He/she may help with meanings or idioms.		youtube.com/watch?v=GA4tXHBVE PCU, projector, screen, speaker, pen, markers, eraser, notebook.	30 min
	<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>
	In pairs, the students write the lyrics on their notebooks changing verbs into past tense. Some of them will voluntarily participate raising their hand to answer. Each participation wins a signature as a reward.	25 min	Modified lyrics on the notebook	Heteroevaluación/ Lista de Cotejo
<b>Actividad del Docente</b>		<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>	

	The teacher plays the lyrics song's video "Just the way you are" to students asking them to sing it in past version. Then, he/she asks them which is the difference in meaning by changing the lyrics to past tense. He/she also asks for their opinion about the activity and their learnings with it.		youtube.com/watch?v=GAd4ItXHBVE PCU, projector, screen, speaker, notebook.	5 min	
	<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Ponderación</b>
	Students sing the song guided by their own lyrics. Then, they participate voluntarily telling the difference in meaning of both lyrics. Later, some give their opinion on their learning.	4 min	Oral practice	Coevaluación/Guía de Observación	10.00%
<b>Actividades de aprendizaje</b>					
Cierre	<b>Actividad del Docente</b>		<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>	
	Finally, the teacher requests the students to write 5 sentences by using past and past continuous in the same sentence when meeting a "crush". E.g., I was sitting when you asked me to dance. As homework, the teacher requests them to describe 10 different events in many movies they watched just like the last activity.		Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	15 min	
	<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Ponderación</b>
	Students write 5 sentences by using past and past continuous by describing when meeting their crush. If not finished will do it as homework. At the end, they write the instructions for homework on their notebooks.	10 min	Written sentences and homework instructions.	Heteroevaluación/ Lista de Cotejo	5.00%

### 3.6. Recursos

Para trabajar determinadas actividades en casa se proporcionaron diferentes ligas que los estudiantes debían consultar acerca de los temas gramaticales a investigar o las actividades a realizar, entre ellas: <https://www.curso-ingles.com/aprender/cursos/nivel-intermedio/verb-tenses-past/past-simple> para obtener información sobre la estructura gramatical del tiempo pasado. A continuación, se muestra parte de la información que el estudiante pudo observar en la liga, en la cual se aprecian unas excepciones a la regla para formar el pasado simple de los verbos regulares.

Cuadro 6. Fragmento de la lección 7.1 Past simple

show → showed

**Excepciones:**

1. Para verbos que terminan en una "e", sólo añadimos "-d".  
Ejemplos:  
change → changed  
believe → believed
2. Si el verbo termina en una vocal corta y una consonante (excepto "y" o "w"), doblamos la consonante final.  
Ejemplos:  
stop → stopped  
commit → committed
3. Con verbos que terminan en una consonante y una "y", se cambia la "y" por una "i".  
Ejemplos:  
study → studied  
try → tried

**Nota:** Hay muchos verbos irregulares en inglés. Desafortunadamente, no hay una norma establecida para formarlos. Ver una lista de los verbos irregulares [aquí](#). A continuación tienes los tres verbos irregulares más comunes y los que actúan como verbos auxiliares.

página <https://www.curso-ingles.com/aprender/cursos/nivel-intermedio/verb-tenses-past/past-simple> (Reglas gramaticales, Excepciones, párr. 3).

Extraído de esta página, el estudiante pudo recopilar información en casa sobre cómo estructurar una oración en pasado simple; por ello, basado en la investigación realizada, debió escribir a manera de fórmula, los elementos que integran una oración afirmativa, negativa e interrogativa. Por ejemplo: S + Verbo en pasado simple + C (ver Fórmulas para pasado simple, pág. 90). Este hecho evitó, en gran medida, la necesidad de explicar dentro del aula la forma de cambiar los verbos regulares al pasado simple y su uso en acciones realizadas en su totalidad en un tiempo anterior. Posteriormente, como actividad asignada también de tarea en casa, el estudiante escribió 5 oraciones sobre acciones que realizó el fin de semana anterior y 5 que no realizó, siguiendo las fórmulas primeramente elaboradas.

Otro ejemplo de sitios donde los alumnos pudieron buscar información sobre verbos irregulares y pasado simple fue <https://www.linguasuite.com/download/verbos-irregulares-en-ingles-50-basicos.pdf>, liga para obtener una lista de verbos irregulares imprimible para poder utilizarla durante las actividades áulicas.

La siguiente dirección electrónica fue utilizada para observar un video en casa como tarea: <https://www.youtube.com/watch?v=XUIL5mFH5y4&t=7>, con ella el estudiante pudo identificar la diferencia entre pronombres con función de sujeto y objeto para elaborar un resumen y ser la base para proseguir con un ejercicio (ver Anexo 1).

De la liga <http://a4esl.org/q/h/9901/jd-pronouns.html> fue de la que obtuvieron los ejercicios de opción múltiple que resolvieron en casa sobre pronombres con función de objeto, los escribieron en su cuaderno y marcaron aquellos que respondieron correctamente, verificando sus respuestas en la misma página (ver Anexo 1).

Asimismo, se permitió la búsqueda libre, por ejemplo, de algún chiste con verbos en pasado. Además, algunas actividades lúdicas fueron preparadas por compañeros con mayor nivel de conocimientos que se llevaron a cabo en el aula, o fuera de ella, para trabajar con los verbos irregulares, como son memorama, tripas de gato, lotería, rápida respuesta, entre otros (Ver Anexo 1).

En el aula se utilizaron algunos videos solamente con la letra de canciones en inglés para que el estudiante identificara la estructura gramatical o tiempo verbal vistos al momento y visualizara su aplicación. Por ejemplo:

La liga <https://www.youtube.com/watch?v=Q0bnAmfGQC8> contiene la canción *7 years* con una duración de 3:54 minutos, que gustó a los estudiantes por ser canción de moda en

ese momento. En dicha canción se aprecian diversos verbos en pasado simple que fueron seleccionados por los estudiantes, quienes escribieron en su cuaderno el verbo identificado y su forma base, para después clasificarlos como regulares e irregulares.

Para proyectar la letra de la canción *Somebody that I used to know*, que dura 4:03 minutos y emplea la estructura gramatical “used to” en varias estrofas, en el laboratorio se utilizó la liga <https://www.youtube.com/watch?v=hhyi3rrVB6E>. La actividad consistió en contrastar el uso de los verbos en pasado con el uso de used to + verbo en forma base o infinitiva, además de equipararlo con el uso en su lengua materna.

Por último, en la liga <https://www.youtube.com/watch?v=GAd4ItXHBVE>, con una duración de 3:40 minutos, muestra la letra de la canción *Just the way you are*, que fue la base para que los estudiantes cambiaran los verbos de presente a pasado y la canción aún tuviera una lógica de algo que sucedió y terminó en un tiempo anterior denominando la actividad como “Just the way you were” (ver Cuadro 5, ver Anexo 1), donde también se analizó la diferencia en significado dada por los tiempos verbales.

### 3.7. Evaluación de los aprendizajes de las muestras

Para evaluar la efectividad de la *clase invertida* aplicada a los participantes del grupo experimental, se diseñaron dos instrumentos para la obtención de resultados. El primero, denominado Cuestionario de conocimientos (ver Anexo 2), que se utilizó para medir el aprovechamiento de cada grupo relativo al conocimiento y uso de la gramática correspondiente al programa de estudios aquí señalado, enmarcado por la escasez de tiempo, recursos materiales y restricciones administrativas, con miras a la obtención de resultados cuantitativos. Por ello, también se creó el Cuestionario de motivación (ver Anexo 3), que



recabó información sobre la motivación con la que asistieron al curso ambas muestras, explorando metas, intereses, expectativas y estilos de autorregulación en aras de conocer si dicha motivación interviene directamente en su compromiso con el aprendizaje del idioma suscitada por el empleo del método en cuestión.

La evaluación se llevó a cabo durante el último mes del curso aplicando los cuestionarios a los dos grupos muestra. La información recabada se analizó y plasmó mediante cuadros y gráficas divididas en dos tipos: *clase invertida* y *clase tradicional*, con el propósito de comparar los resultados y conocer los beneficios que la primera aporta respecto de la segunda.

Ambos instrumentos de evaluación fueron diseñados con el propósito de recoger información sobre el aprendizaje alcanzado por los alumnos casi terminado el curso y la motivación estimada para asistir a clases. Estos instrumentos fueron revisados antes de su aplicación por varios profesores del CBTIS en relación a (a) nivel de dificultad, (b) calidad, (c) claridad, (d) redacción (e) si contenían información necesaria y suficiente para responder adecuadamente, (f) si puede ser contestada por sentido común, (g) si las instrucciones eran claras; a lo cual, se llevaron a cabo las adecuaciones pertinentes, y, finalmente, fueron aplicados a los dos grupos estudiados.

El cuestionario de conocimientos contiene dos ejercicios que fueron adaptados de ejercicios extraídos del libro utilizado por la Academia en este periodo; asimismo, se integró un ejercicio de producción escrita controlada, afín a aquellos realizados en clase con el grupo experimental, todos ellos con las instrucciones pertinentes para ser contestados por el estudiante.

El cuestionario diseñado para medir la motivación (Anexo 3) constaba de tres secciones. La primera parte, llamada *orientación al requisito*, originalmente llamada orientación a la evitación, está enfocada a conocer si el estudiante asistió a clases con la finalidad de evitar una valoración negativa de su propia valía (Alonso, 2007), es decir, como estudiante no capacitado para proseguir sus estudios en el plantel, fundamentado por una obligatoriedad extrínseca. La segunda parte, llamada *orientación al aprendizaje*, se centra en conocer si el alumno asistió motivado por desarrollar o adquirir sus competencias (op. cit.) comunicativas en una segunda lengua. La última parte, llamada *orientación al resultado*, se enfoca a determinar si el alumno asistió, más que por aprender, por conseguir un reconocimiento público por su esfuerzo (op. cit.) correspondiente a un número satisfactorio a su nivel de calificaciones.

Las orientaciones motivacionales no son excluyentes y pueden ir cambiando a lo largo del proceso educativo, o estar situadas en determinadas actividades, métodos, resultados, etc., todo depende de las condiciones bajo las que se trabaja, las cuales influyen en el actuar (op. cit.), por lo que es posible cambiar la motivación del estudiante al manipularse un nuevo enfoque en las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas correspondientes a la *orientación al requisito* fueron diseñadas para sondear si el estudiante asistió a la clase de inglés sólo por ser obligatoria dentro de la estructura curricular de la carrera que cursa. Es por ello que, si sus respuestas se inclinan por *CASI NUNCA* o *A VECES*, quedará asentado que el estudiante no muestra interés, o es poco su interés en el aprendizaje del idioma, por lo que asiste mayormente por obligación.

Por su parte, las preguntas relativas a la *orientación al aprendizaje* se enfocaron a conocer si el estudiante aprende fundamentalmente por motivación intrínseca relativa al aprendizaje

de una segunda lengua, bien sea, por saberla de utilidad en su futuro o por gusto personal; por ello, si elige un mayor número de respuestas *SIEMPRE* o *CASI SIEMPRE* el estudiante demuestra su interés personal por aprender, contrariamente a la orientación anterior.

Finalmente, las preguntas sobre *orientación al resultado* pretendieron dar a conocer si el estudiante estaba motivado extrínsecamente, al cursar la asignatura principalmente por obtener una calificación aprobatoria y/o el reconocimiento de sus familiares, amigos, docente o para sí mismo, puesto que la metodología aplicada no lo motivaba intrínsecamente. Lo que conlleva a que el estudiante se incline por *SIEMPRE* o *CASI SIEMPRE* como respuesta mayoritaria.

Bajo esta batería de preguntas, el estudiante podría tener mayoría en dos de las orientaciones, mas no en las tres, pues en ocasiones una orientación está ligada con otra. Así, pudo estar orientado al requisito, por lo que no se orientó al aprendizaje en lo más mínimo, reflejado en una mayoría de *CASI NUNCA*. También, pudo estar orientado al aprendizaje, por lo que también le preocupa obtener un buen resultado, aunque su esfuerzo sea mayor al solicitado por el docente, respondiendo una mayoría de *SIEMPRE*. Finalmente, su orientación al resultado pudo estar dada por una motivación extrínseca basada en su orientación al requisito, por considerarla de utilidad futura pero que encuentra desmotivante, al responder en su mayoría *SIEMPRE*.

Al final contiene dos preguntas abiertas para conocer el tipo de asignatura que más agradaba a los jóvenes y la razón de su predilección, con el objetivo de identificar el tipo de motivación que generaba esta preferencia y su relación con el modelo de instrucción.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se señaló en el capítulo anterior, el cuestionario diseñado para conocer el aprendizaje logrado por los estudiantes guiados bajo la *clase invertida*, también se aplicó al grupo instruido bajo la *clase tradicional*. Los resultados extraídos se compararon para generar un punto de referencia entre los aprendizajes alcanzados por la población de la *clase invertida* y la *clase tradicional*. Este cuestionario está conformado por ejercicios compuestos de cuatro temas vistos durante el segundo semestre, extraídos del programa correspondiente, sin que se pretenda que el alumno haya aprendido más de lo allí establecido (Anexo 2). Además, se buscó conocer si la motivación en el aprendizaje incidió en el rendimiento académico de los alumnos, por lo cual, seguido a este instrumento, se aplicó el cuestionario de motivación.

Como se aprecia en el Cuadro 7, los resultados del cuestionario de conocimientos, conformadas por un total de 35 respuestas o puntos, muestran una media más elevada en la muestra con tratamiento bajo el método de *clase invertida* (14.29) con respecto a los estudiantes que fueron tratados con el método de *clase tradicional* (10.82), mostrando una diferencia de casi cuatro puntos en los resultados, sin que esto se interprete como un gran logro.

*Cuadro 7. Comparación de resultados estadísticos del total de aciertos obtenidos por los grupos control y experimental*

<b>Comparación de Resultados</b>		
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Media	10.82	14.29
N	92	87
Desviación estándar	8.282	7.161
Coefficiente de variación	0.765	0.501

En este punto, aunque el grupo experimental alcanzó un puntaje ligeramente más alto que el grupo control al responder los cuestionarios, se llevaron a cabo otros estadísticos para observar si las diferencias entre sus resultados son significativas, puesto que la desviación estándar arroja resultados muy similares en ambos grupos y el coeficiente de variación no representa una gran diferencia.

El cuestionario de conocimientos (post-test) contiene dos ejercicios similares a los que presenta el libro de actividades utilizado por el grupo control y un ejercicio controlado de producción escrita como los trabajados con el grupo experimental con la finalidad de incluir el tipo de actividades que se llevan a cabo con ambos grupos. Por lo tanto, se realizó un análisis por separado de estos ejercicios por ser cualitativamente diferentes, agrupando los ejercicios 1 y 3 para el primer contraste y el ejercicio 2 se examinó de manera independiente. Es importante destacar que los alumnos del grupo experimental prácticamente no realizaron ejercicios del tipo 1 y 3, pues suponen poco desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.

*Cuadro 8. Comparación de resultados estadísticos ejercicios 1 y 3*

	EJERCICIOS 1 Y 3	
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Media	8.91	10.62
Moda	7	6
Mediana	7	10
Desviación estándar	6.66	6.50
Coeficiente de variación	0.75	0.61
% Coeficiente de variación	75%	61%

En el Cuadro 8 es posible observar que los resultados obtenidos por el grupo experimental en los ejercicios 1 y 3 del cuestionario de conocimientos no difieren mucho de aquellos obtenidos por el grupo control, por lo que se determina que “no hay diferencias” en los

resultados en ejercicios convencionales donde el estudiante debe llenar los espacios en blanco; aun cuando ejercicios de ese tipo fueron escasamente trabajados con el método de *clase invertida*, los estudiantes demostraron ser capaces de resolver este tipo de reactivos, al menos en un nivel similar al de los estudiantes del grupo control.

A continuación, se muestran los resultados del ejercicio de pensamiento crítico (ejercicio 2), cuyas respuestas de tipo abierto se derivaron del desarrolló el tema *Used to*. Este tipo de actividades representan mayor complejidad para el estudiante.

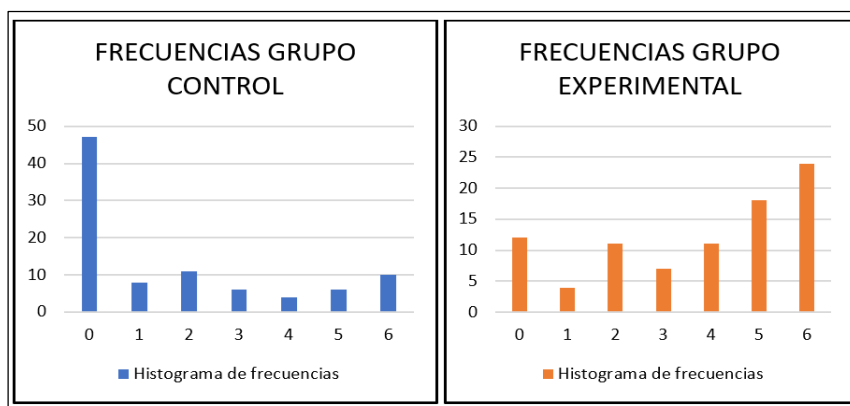
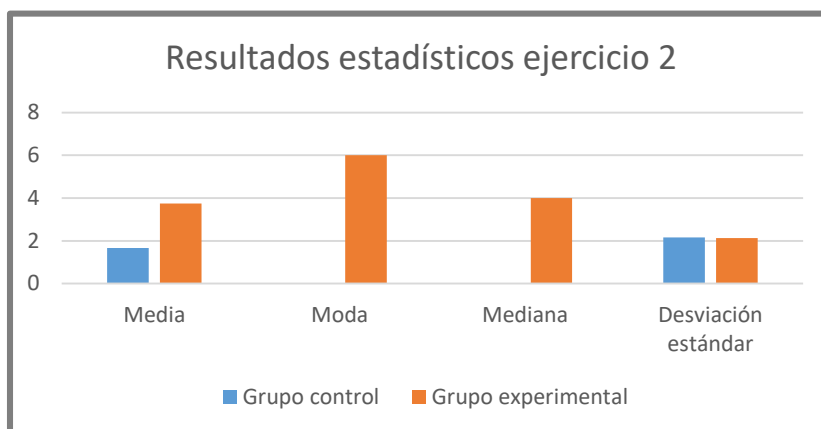


Figura 1. Histograma de frecuencias del ejercicio 2 obtenidas por el grupo control y experimental

En las gráficas de la figura 1, el eje de la abscisa corresponde a aciertos o puntaje y el eje de la ordenada a la frecuencia. Como se observa en esta figura, el 48.3% de los estudiantes del grupo experimental obtuvieron los puntajes más altos de 5 ó 6 ( $18+24=42$  de 87), en comparación con 17.4% del grupo control (16 de 92), mostrando que se pueden desempeñar mejor cuando se trata de producir con base en el razonamiento. A pesar de ser un ejercicio controlado, estos resultados pueden asociarse con un mayor desarrollo en la habilidad comunicativa. En relación con los estudiantes del grupo experimental en el que su puntaje fue cero, comentaron que se debió a las inasistencias a la clase, la cual es el medio que les

permitió comprender la aplicación práctica y contextualizada del tema y su ejecución, o también por falta de interés por realizar las tareas en casa y, por ende, las actividades en el aula cuando se trabajó este tema.



*Figura 2. Gráfico de los resultados estadísticos del ejercicio 2 obtenidos por el grupo control y experimental*

La figura 2 muestra gráficamente los datos estadísticos de este ejercicio extraído de la información del Cuadro 9, en el que, nuevamente, se aprecia un mejor desempeño del grupo experimental. Al comparar los puntajes modales este resultado se hace más evidente, pues la moda del grupo control es cero, mientras que la del grupo experimental corresponde al puntaje máximo (seis) que podía ser obtenido en este ejercicio.

*Cuadro 9. Comparación de resultados estadísticos del ejercicio 2*

EJERCICIO 2: USED TO		
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Media	1.67	3.74
Moda	0	6
Mediana	0	4
Desviación estándar	2.154	2.121
Coefficiente de variación	1.29	0.57
% Coeficiente de variación	129%	57%

Los porcentajes resultantes del coeficiente de variación de ambos grupos evidencian un margen muy amplio entre sí; asimismo, es posible determinar que, por los puntajes obtenidos por el grupo experimental, los estudiantes manifestaron un mejor desempeño en la producción escrita cuando los ejercicios requirieron de mayor esfuerzo comparado con el grupo control que no llevó este tratamiento; revelando que las habilidades comunicativas se desarrollan más pertinentemente con el método de *clase invertida* en el manejo de una segunda lengua.

*Cuadro 10. Frecuencia de aciertos en el ejercicio 2 que obtuvieron alumnos de los grupos control y el experimental*

USED TO CONTROL					USED TO EXPERIMENTAL						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	0	47	51.1	51.1	51.1	Válido	0	12	13.0	13.8	
	1	8	8.7	8.7	59.8		1	4	4.3	4.6	18.4
	2	11	12.0	12.0	71.7		2	11	12.0	12.6	31.0
	3	6	6.5	6.5	78.3		3	7	7.6	8.0	39.1
	4	4	4.3	4.3	82.6		4	11	12.0	12.6	51.7
	5	6	6.5	6.5	89.1		5	18	19.6	20.7	72.4
	6	10	10.9	10.9	100.0		6	24	26.1	27.6	100.0
	Total	92	100.0	100.0			Total	87	94.6	100.0	

Para corroborar lo anterior, el Cuadro 10 presenta las frecuencias de los aciertos obtenidos en el ejercicio 2. Como puede apreciarse, el 78.3% de los estudiantes del grupo control obtuvieron puntajes de 0, 1, 2 ó 3, mientras que el 39.1% del grupo experimental alcanzaron esos mismos resultados. Dentro de ese rango, 47 alumnos del grupo control obtuvieron cero aciertos mientras que únicamente 12 del grupo experimental tuvieron esta calificación; de modo opuesto, sólo 10 estudiantes del grupo control lograron el puntaje máximo de 6 aciertos comparado con 24 del grupo experimental.

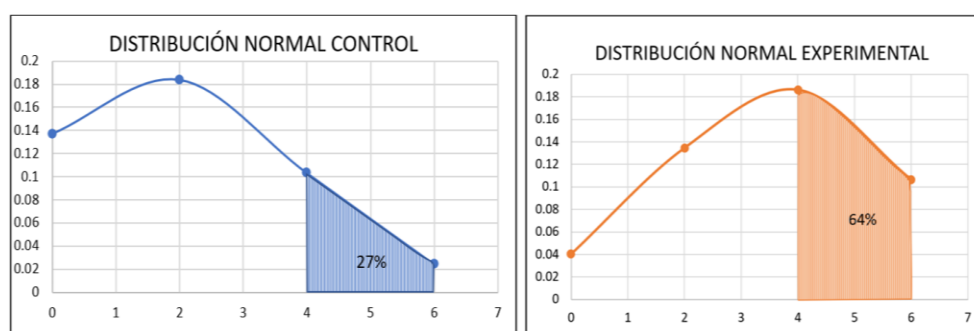


Ahora bien, calculando un nivel de confianza del 95% para la media de los aciertos, el grupo control se sitúa entre 1.23 y 2.11 puntos, mientras que para el grupo experimental la media se determina entre 3.29 y 4.18 puntos como se aprecia en el Cuadro 11; indicando que los estudiantes del grupo control seguirían sin resolver satisfactoriamente este tipo de ejercicios contrariamente al experimental, aunque es preciso perfeccionar este método para situar el intervalo de confianza inferior por arriba de los 4 puntos.

*Cuadro 11. Intervalos de confianza para la media ejercicio 2 de los grupos control y experimental.*

<b>Intervalos de confianza para las Medias</b>						
	N	Media	Desviación estándar	Intervalo de confianza	Inferior	Superior
GRUPO CONTROL	92	1.67	2.15401	0.44	1.23	2.11
GRUPO EXPERIMENTAL	87	3.73	2.12109	0.45	3.29	4.18

Por último, con fines de ilustración, se calculó la distribución normal de las frecuencias de los aciertos de dicho ejercicio. En la figura 3 puede observarse que solo el 27% de los estudiantes del grupo control obtuvo un puntaje aprobatorio de 4 puntos, menos de la mitad del porcentaje logrado por el grupo experimental, representado por un 64%, lo que significa que dos terceras partes del grupo experimental fue capaz de obtener un puntaje aprobatorio, situándose por arriba de su propia media.



*Figura 3. Porcentajes de distribución normal aprobatoria*

El grupo de *clase invertida* evidencia un mayor aprovechamiento en el aprendizaje, ya que mostraron independencia al ser capaces de integrar una estructura gramatical en inglés de forma escrita cambiando el significado de una oración previamente dada, por lo que también significa que le es más sencillo al estudiante estructurar una idea mediante previo razonamiento para comunicarla de forma oral.

Como parte de la evaluación sumativa, el grupo experimental llevó a cabo una actividad denominada CSI CBTIS, en la cual los estudiantes agrupados por equipos desarrollaron un role-play sobre un caso misterioso integrando preguntas y respuestas que incluyeran los diversos temas trabajados a lo largo del parcial y del semestre (pasado simple y continuo, while/when, adverbios de tiempo) con la finalidad de demostrar el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Este proyecto fue evaluado mediante una rúbrica con un desempeño muy favorable por parte de los estudiantes de la *clase invertida*, que se confirma con una imagen que muestra su interés por llevar a cabo el trabajo cumpliendo en gran medida con los requisitos solicitados (foto y rúbrica en Anexo 1). Desafortunadamente, al ser ésta una actividad no convencional no fue posible comparar sus resultados con alguna otra actividad desempeñada por el grupo control.

Con lo anterior, queda evidenciada la efectividad en la implementación del modelo de *clase invertida* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales de la asignatura de Inglés, con fines comunicativos.

Ahora bien, en cuanto a los resultados extraídos de los cuestionarios de motivación, estos reflejan que un 73% de los estudiantes bajo el modelo de la *clase invertida* asistieron mayormente motivados por la orientación al aprendizaje más que por la orientación al resultado o al requisito que representa cursar la presente asignatura (Cuadro 12).

Cuadro 12. Clasificación de resultados según la motivación con la que asisten a clase los estudiantes

CLASIFICACIÓN DE RESULTADOS SEGÚN LA MOTIVACIÓN								
GRUPO	ORIENTADO AL REQUISITO		ORIENTADO AL APRENDIZAJE		ORIENTADO AL RESULTADO		TOTAL	TOTAL
EXPERIMENTAL	8	10%	64	73%	15	17%	87	100%
	38%		57%		33%			
CONTROL	13	14%	48	52%	31	33%	92	100%
	62%		43%		67%			
TOTAL	21		112		46		179	
	100%		100%		100%			

En el Cuadro 12, la muestra con tratamiento refleja una diferencia de 21 puntos porcentuales mayor por asistir a clase fundamentado por el aprendizaje más que por ser un requisito curricular o por el resultado o calificación que pudiera obtener el estudiante. Aunque la muestra sin tratamiento demostró que asistió también orientada al aprendizaje, la asistencia basada en el requisito es 24% mayor y la asistencia orientada al resultado es 34% más elevada que aquella que reporta el grupo experimental, por lo que puede inferirse que el modelo de *clase invertida* sí ejerció influencia en la motivación intrínseca que despertó en el alumno su asistencia a clase por el aprendizaje del inglés.

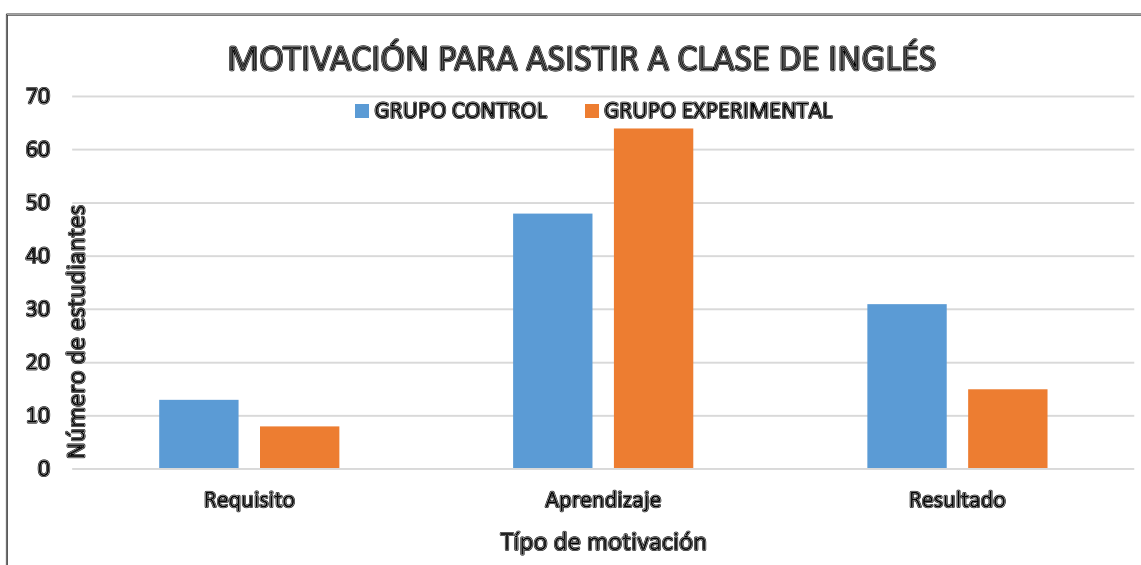


Figura 4. Gráfica de motivación para asistir a clase de inglés

En la figura 4 se aprecia el margen de diferencia entre ambos grupos, lo que sugiere que al estar los alumnos motivados intrínsecamente se podrían lograr mejores resultados de aprendizaje de la lengua para no solamente cubrir el requisito de una matrícula o alcanzar una calificación satisfactoria para el estudiante.

Probablemente, por la edad del adolescente, el entorno sociocultural en el que vive o quizá por la falta de visión, los jóvenes no se percatan de la importancia que el aprendizaje de una segunda lengua puede proveerles en un futuro; baste reconocer que muchos de ellos, aún motivados por aprender, se conforman solamente con el trabajo que el docente les provee. De forma tal que, si se comparan los resultados sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje con la asistencia a clase, es posible observar que se puede generar un cambio en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje al trabajar en un ambiente socio-constructivista bajo el modelo de *clase invertida* plasmado en la siguiente gráfica (figura 5).

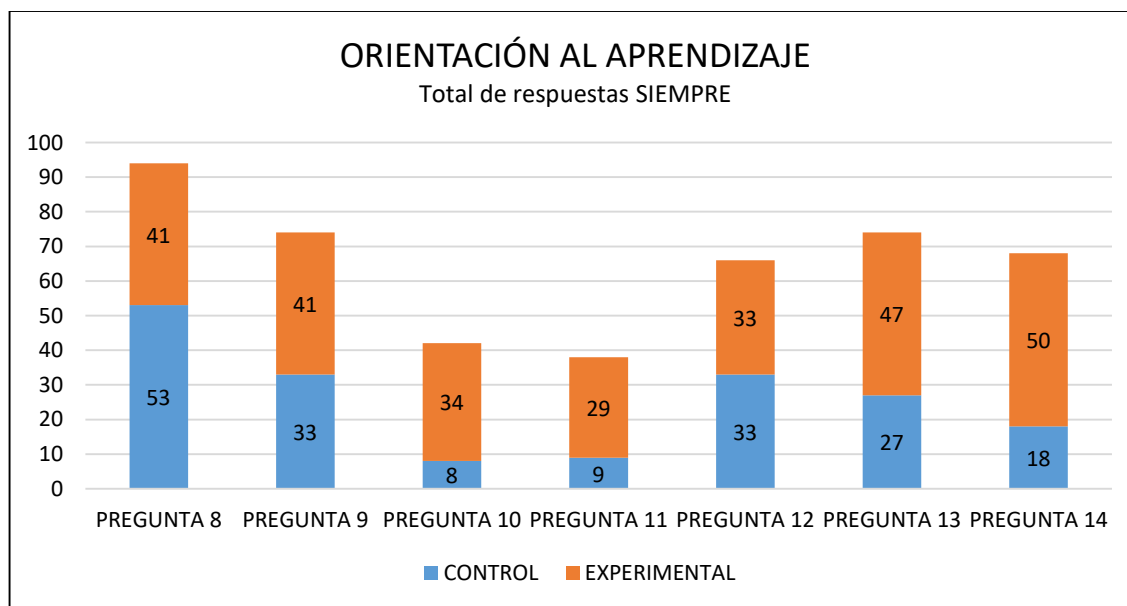


Figura 5. Total de respuestas SIEMPRE apartado de Orientación al Aprendizaje del Cuestionario de Motivación (Anexo 3)

A excepción de las preguntas 8 y 12, relativas al esfuerzo que realiza el estudiante por aprender y al gusto por trabajar en equipo respectivamente, más estudiantes del grupo experimental marcaron la casilla *SIEMPRE*, por lo que se aprecia que el modelo de *clase invertida* se asocia con mayor participación activa del estudiante dentro del salón de clase, así como con la motivación, intención o deseo de practicar el idioma.

No obstante, al analizar las respuestas a la pregunta sobre cuál es la materia favorita del estudiante, sorprende las diferencias presentadas por el grupo control equiparado con el experimental sobre las materias a las cuales hacen referencia (figura 6) y los motivos por las que las prefieren. Algunos estudiantes eligieron dos o tres asignaturas como favoritas, por lo que la suma de las columnas excede el total de estudiantes encuestados.

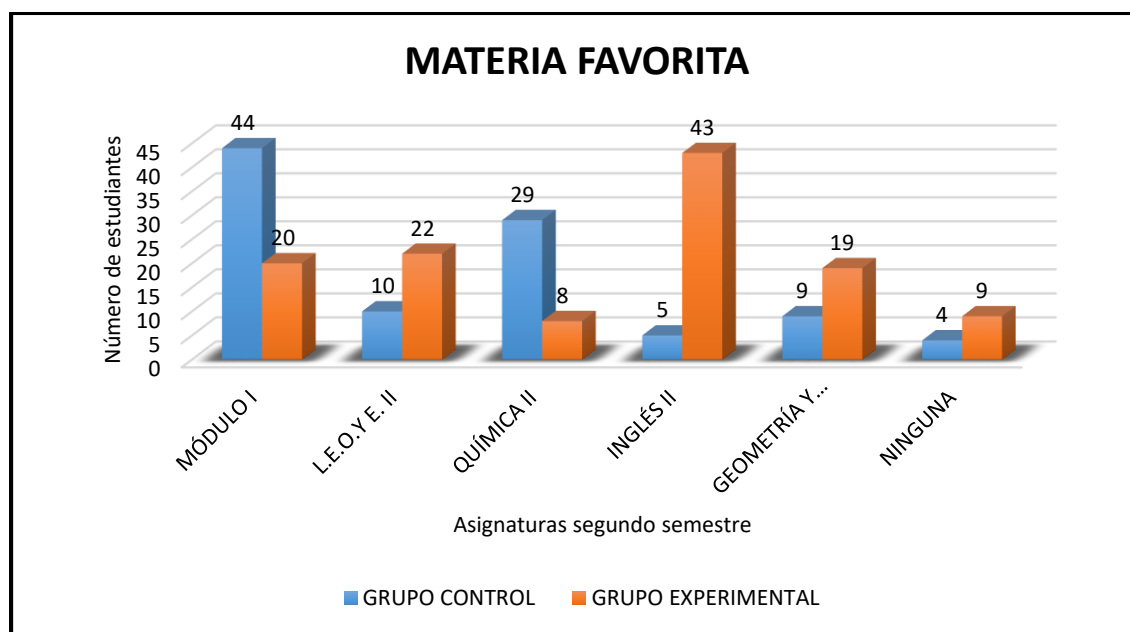


Figura 6. Materia favorita de los estudiantes

Es lógico pensar que un estudiante se incline por el aprendizaje de los Módulos, ya que son las áreas de profesionalización técnica que ofrece cada carrera, lo que lleva a interpretar que el estudiante gusta de aprender dicha especialización y por ello determinó estudiarla. Los

módulos correspondientes a Mantenimiento Automotriz y Laboratorio Clínico son los que incidieron en la preferencia del grupo control, auspiciado por el 48% de los estudiantes; mientras que el 49% de los estudiantes del grupo experimental prefirió Inglés II, comparada con el 23% que eligieron los Módulos y el resto de las asignaturas.

Para clasificar las razones de preferencia de las asignaturas, se determinaron cinco criterios derivados de una pregunta abierta. La primera se definió por la tendencia del estudiante, bien sea, porque le parece interesante o le gusta la clase; la segunda recaba las respuestas que refirieron a la didáctica en clase, por el tipo de asignatura o la personalidad del docente; la tercera incluyeron respuestas que revisten la importancia para su vida profesional, la cuarta abarcó respuestas contrarias a las tres anteriores, definidas como estresante, no me gusta o no tengo materia favorita; y la última clasificación corresponde a las que no fueron respondidas. Los tres primeros criterios se subdividen a su vez en las diferentes asignaturas del Plan de Estudios (ver cuadro 2) correspondientes al segundo semestre.

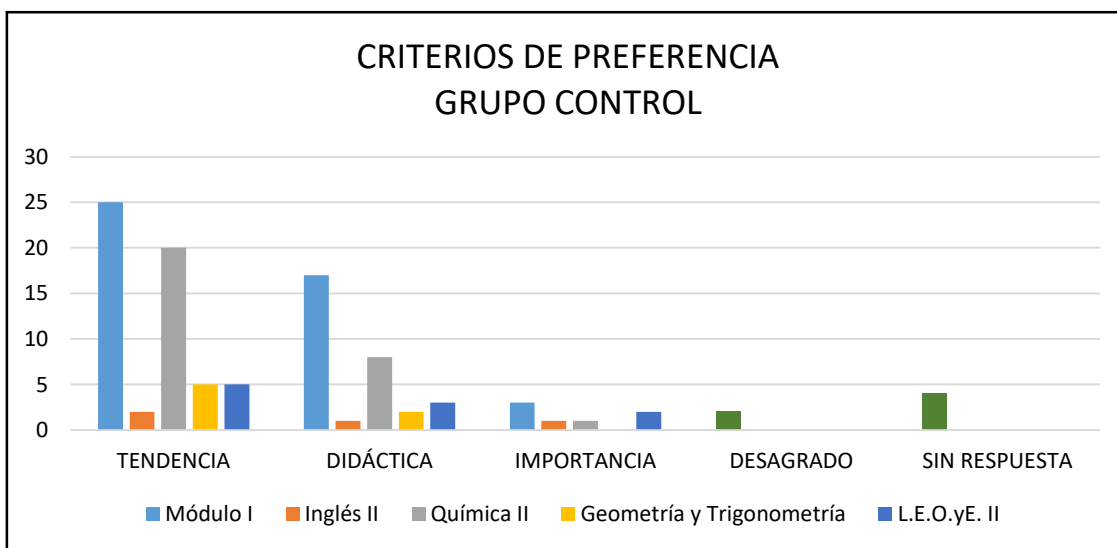


Figura 7. Preferencias grupo control

Se observa en la gráfica (figura 7) que el grupo control prefiere las materias de Módulo I y Química II debido a que incide en sus gustos y preferencias, además de la didáctica utilizada en el aula por sus respectivos docentes. En contraste, el grupo experimental (figura 8) denota una marcada preferencia por la didáctica utilizada en la asignatura de Inglés II, posicionándola también como una de sus favoritas de entre el bloque de materias que cursan, aludiendo a la motivación intrínseca que ello les genera.

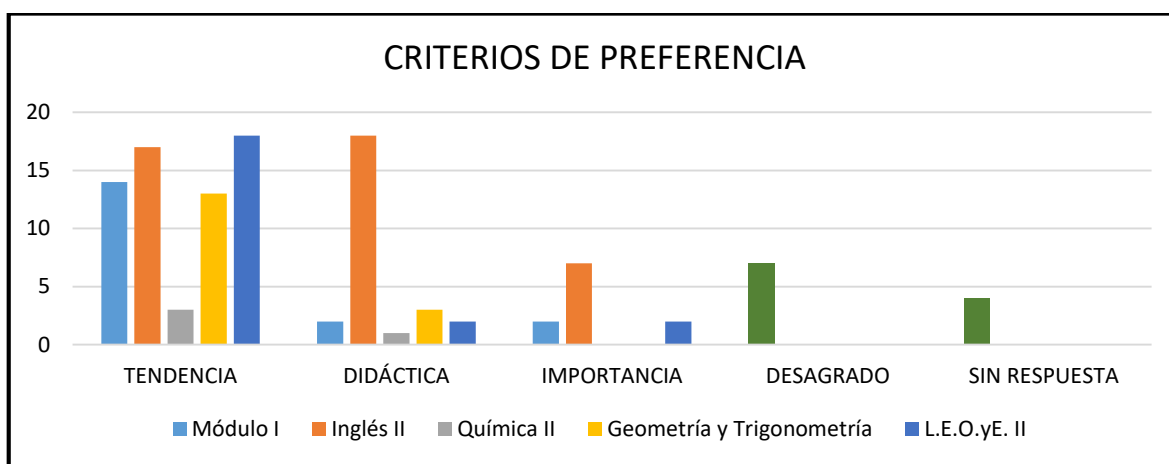


Figura 8. Preferencias grupo experimental

Finalmente, la razón del presente trabajo fue conocer si se elevaba la motivación en los estudiantes al implementar *la clase invertida* que pudiera generar un beneficio en su desempeño y potenciar sus resultados de aprendizaje para desarrollar sus habilidades comunicativas en inglés, pues el cambio en la didáctica de enseñanza-aprendizaje debe fundamentarse en el estudiante y su propia percepción de su aprendizaje logrado que reporte mayores beneficios. Los resultados muestran que, aunque perfectible, la intervención fue exitosa.

## CONCLUSIONES

No es nuevo escuchar que la educación debe cambiar. Algo fácil de decir, pero difícil de realizar, porque no sólo es cuestión de voluntad y de conocer un poco más los deseos de los jóvenes, severos críticos de los docentes, pero endebles demandantes de su derecho a aprender.

Con la intención de generar resultados favorables en el aprendizaje y un desarrollo de habilidades comunicativas se trabajó con un método distinto. Los beneficios que este modelo aportó en el aprendizaje de una segunda lengua, en esta situación específica de enseñanza, se reflejaron en los resultados generados por el análisis de la información del grupo experimental, confirmando que el método de *clase invertida* genera apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

Me llena de satisfacción descubrir que los objetivos se cumplieron y me sorprenden los resultados sobre la preferencia por la asignatura, pues indicaron que fue bien acogida por los estudiantes, mismos que trabajaron mediante actividades novedosas en diferentes entornos expresándose sin limitaciones de espacio, contenido o movimiento, poniendo énfasis en las habilidades a desarrollar y no en los contenidos o productos a obtener, señalándola como la asignatura preferida, con lo cual se promueve la motivación intrínseca, se sostiene la asistencia a clase y las actividades extra clase.

Aun así, no todo fue perfecto, pues en el análisis de la intervención se identificaron áreas de oportunidad. La primera y más importante es el replanteamiento de objetivos enfocados al logro de las competencias comunicativas encaminadas a alcanzar el nivel B1, tal y como se describen a continuación:



## Objetivo Principal

Explorar la efectividad de la implementación del modelo de *clase invertida* (CI) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés basado en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas utilizando el contenido correspondiente del Programa para segundo semestre de Educación Media Superior (EMS), y tomando como referencia las competencias definidas para el nivel B1 de MCER.

## Objetivos específicos

- Implementar el modelo de CI en un grupo para comprobar su efectividad y los beneficios que aporta en el aula para desarrollar las habilidades comunicativas en inglés en los estudiantes de segundo semestre del plantel CBTIS 149.
- Analizar los resultados obtenidos mediante la instrucción bajo el modelo de la *clase invertida* y la clase tradicional a fin de comparar la producción escrita, basada en el pensamiento crítico, de los alumnos de segundo semestre del plantel CBTIS 149.
- Identificar las ventajas que ofrece la CI en el desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés en los estudiantes de segundo semestre del plantel CBTIS 149 en comparación con el método utilizado regularmente.
- Comprobar si la implementación de la CI basada en una didáctica socio-constructivista eleva la motivación en los estudiantes para mejorar su desempeño y potenciar sus resultados de aprendizaje al favorecer el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Al finalizar el curso, los estudiantes se mostraron más contentos con la asignatura al trabajar de diferente manera; también, mostraron mejor integración grupal al haber trabajado

con diversos compañeros; incluso, algunos aprendieron a trabajar en equipo; además, hubo quienes controlaron su temor a pasar al frente, ya sea, para participar en el pizarrón o hablar frente a los compañeros, uno de los cuales lo agradeció el último día. Aprendieron a respetar el trabajo de los demás evitando burlas, pero bromeando entre ellos, y reconocieron que, como seres humanos, pueden cometer errores en su desempeño y que seguramente habrá alguien que los apoye de buena voluntad.

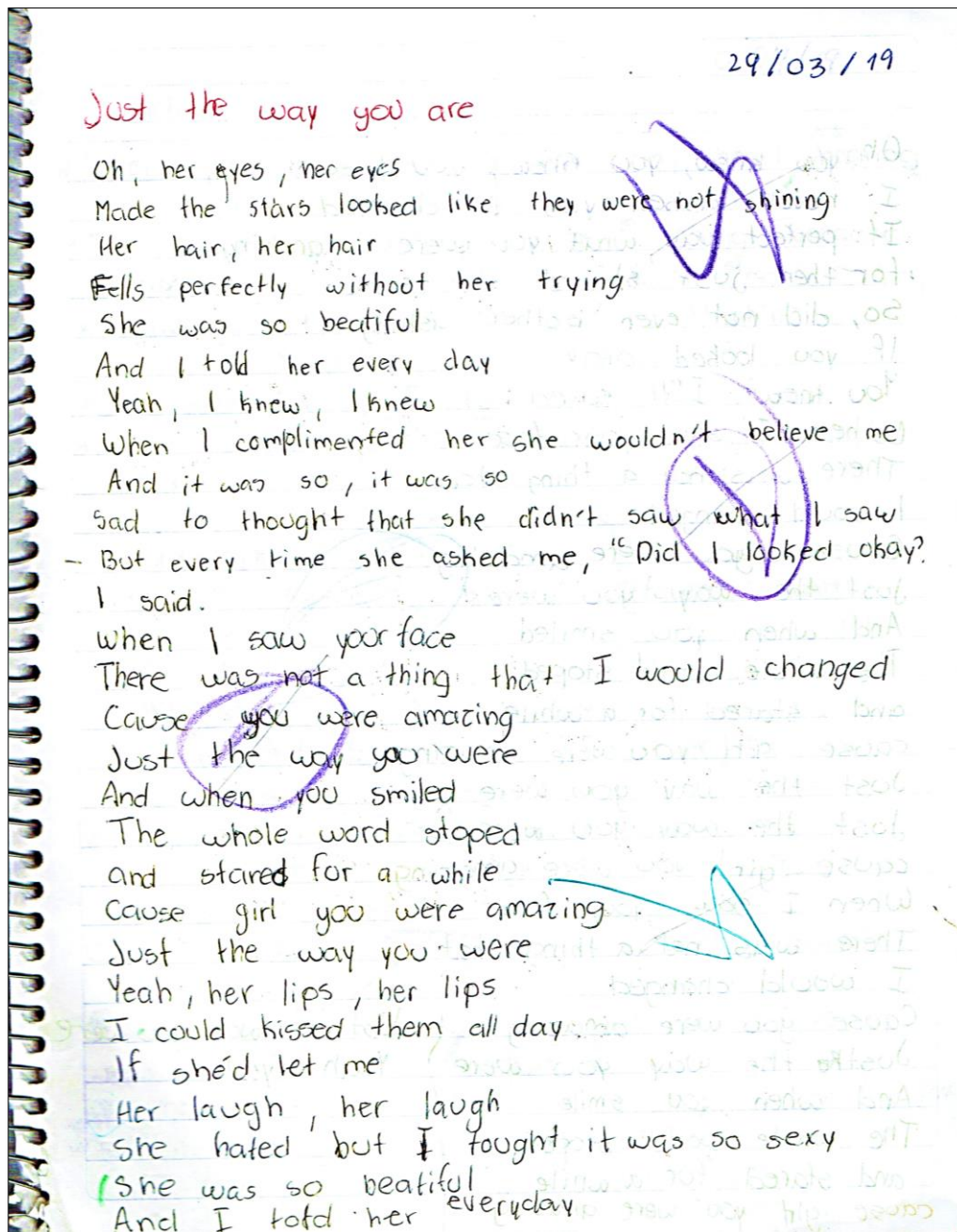
Por otro lado, se trabajaron muchas actividades de narrativa desde lenguaje cotidiano e imaginación, tareas con elementos lúdicos y role playing, cuyos resultados no se presentaron ni destacaron, ya que no se contaba con actividades equivalentes en el grupo control; además de no corresponder al diseño cuasi-experimental que orientó inicialmente este informe. Queda pendiente un análisis de estos resultados para contar con más elementos que fundamenten la utilidad y beneficio de emplear el método de *clase invertida*. Con todo lo anterior a favor de la propuesta, aún se precisa determinar si es conveniente la aplicación de este nuevo modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de manera extendida pues, como en el caso de los estudiantes, se requiere de los docentes una actitud proactiva, la preparación pertinente y grandes dosis de motivación intrínseca.

ANEXOS

ANEXO 1

ACTIVIDADES REALIZADAS PLANEACIÓN 1 HORA (PAG. 63)

“JUST THE WAY YOU WERE”



“MEETING YOUR CRUSH” (PLANEACIÓN PÁG. 61)

01/04/19

Activity

- \* When you asked me my name, my heart <sup>was</sup> beating very fast
- \* I was running while my legs <sup>were</sup> shaking because I was nervous because he looked <sup>at</sup> me.
- \* While I talked with him I was thinking a future together
- \* You were walking <sup>when</sup> I took a picture of you
- \* When you were telling me about you I wrote a song for you

Negative

- ① When you didn't ask me my name, my heart wasn't beating very fast
- ② I wasn't running while my legs weren't shaking because I wasn't nervous, because he didn't look at me
- ③ While I didn't talk with him, I wasn't thinking a future together
- ④ You weren't walking when I didn't take a picture of you
- ⑤ When you weren't telling me about you I didn't write a song for you.

“FORMULAS PARA PASADO SIMPLE” (PLANEACIÓN PÁG. 86)

18/02/19

Oración afirmativa: → irregular & regular  
→ Sujeto + verbo en pasado (terminación -ed)

Oración negativa:  
→ sujeto + didn't + verbo infinitivo

Oración interrogativa:  
→ did + sujeto + verbo en infinitivo + ?

¿Por qué se utiliza "did"?

Did solo se presenta en oraciones negativas e interrogativas para especificar que el verbo está en pasado, es decir, trabaja como auxiliar.

**ACTIVIDADES LINK OBJECT PRONOUNS (LIGA PÁG. 63)**  
**OBJECT PRONOUNS INVESTIGATION      OBJECT PRONOUNS EXERCISE**

29/04/19

Homework

① Watch the video about object pronouns in English.  
 ② Investigate about object pronouns in English.  
 ③ Write and answer the exercise on your notebook.

Homework: Object pronouns

Los personal object pronouns son palabras que se utilizan para sustituir a un nombre y así evitar repeticiones.

Una de sus principales características es que se sitúan detrás del verbo o bien detrás de una preposición (at, for, with, etc.).

Personal Pronouns	Personal object pronouns
I	Me
You	You
He	Him
She	Her
It	It
We	Us
They	Them

Los personal object pronouns sustituyen a los nombres que hacen función de objeto, es decir, a la persona, animal o cosa que recibe directa o indirectamente la acción expresada por el verbo.

Answer the questions.

1. "Is she writing to Leonardo di Caprio?"  
 "Yes, she is in love with him!"

a. Her  
 b. Him  
 c. His

2. "John is making a lot of noise!"  
 "I'll ask him to be quiet!"

a. Him  
 b. It  
 c. His

3. "Please tell Mrs. Smith to come in!"  
 "Sorry, I don't know her!"

a. Her  
 b. Him  
 c. She

4. "I can't find my glasses!"  
 "You are wearing them!"

a. Them  
 b. There  
 c. They

5. "Do you like bananas?"  
 "I love them!"

**"THE LEFTY"**

**(PLANEACIÓN PÁG. 86)**

Answers

① cried, stole, pushed, changed, added, brought, found, taught, fell, correct, hit, saw, lived, visited, ate, painted, worked, visited, established, made, drank, borrowed, lent, fell, danced, hid, were, fought, punched, were, had, watched, answered, build, shot

**WHEN/WHILE WITH PAST**

**(PLANEACIÓN PÁG. 61)**

1/04/19

① Where was Buzz when Andy was playing with Woody?

② Where did the Umpalumpas ~~ate~~ <sup>when</sup> eat chocolate? ~~the~~ Willy Wonka

③ Where did the Titanic when Jack kissed Rose?

④ How Why did Jack hug Rose when she said "I love you"?

⑤ Where was ~~to~~ Why did Andy was stop playing with Woody while he was on his birthday?

⑥ I wanted to be like Cinderella when I was 5 years old.

⑦ When I saw horror movies, I saw Halloween and when the horror scene appeared, ~~was~~ I very scared?

⑧ I liked the movies of Marvel and I knew it when I saw Doctor Strange?

⑨ When I saw the ~~best~~ <sup>Disney</sup> films, was I happy?

## PLANEACIÓN DIDÁCTICA 2 HORAS GRUPO EXPERIMENTAL

Actividades de aprendizaje				
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Last class, the teacher asked the students to investigate about "past tense" as homework getting information for the regular use of it, grammar rules, regular and irregular verbs and how they are used. This was a free investigation on the Web by searching at least on two different sources. At the beginning of the class, the teacher invites the students to tell what they investigated about past tense. He/she writes on the board some of the students' ideas to gather information. At the end, he/she makes some statements about their comments to verify their understanding about this topic.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	10 min
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje esperado	Tipo de evaluación	Ponderación
The students participate voluntarily sharing the information they previously investigated as homework. Students ask the teacher what they don't understand about past tense. The teacher gives the opportunity to a peer to answer the question if somebody wants to do it. With each participation they win a signature as a reward.	10 min	Written notes	No Evaluada/Sin Instrumento	10.00%
Actividades de aprendizaje				
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
The teacher asks the students to create the formula for elaborating sentences in affirmative, negative and interrogative form based on the learning topic (past tense). Then students will randomly write on the board their own formulas to compare their answers in order to get peer correction.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	15 min
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje esperado	Tipo de evaluación	Ponderación
The student writes the formula as he/she thinks is the correct form to elaborate sentences focused on the learning topic (past tense). Some of them will voluntarily participate writing their formulas on the board sharing their work with their classmates. Each participation wins a signature as a reward.	15 min	Written formulas	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	15.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
The teacher dictates different verbs giving short time to students to write each one provoking stress in order to make students aware of proper spelling. He/she says the verb in present and the student must write it in past trying to distinguish if it is regular or irregular. This activity is called "the lefty".			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	25 min
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje esperado	Tipo de evaluación	Ponderación
In teams of 5 or 6 people, by using the left hand if the student is right-handed or using the right hand if he/she is left-handed, the students write in past tense the verbs told by the teacher so they can learn them easier. When finishing writing they have to give the notebook to the classmate at the right and receiving another notebook from the left. Those	18 min	Written verbs in past tense in several notebooks.	Coevaluación/Guía de Observación	10.00%

who do it slowly will have more than one notebook in a pile.				
<b>Actividad del Docente</b>			<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
The teacher invites two or three students to participate at the board. Then he/she dictates a short sentence in past tense in Spanish to all the group to make them think in English. The students will write each sentence on their notebooks to get a signature as a reward if properly written. The teacher can help by telling the verb in base form to guide the group in case they don't know which to use or by indicating if the verb is regular or irregular. When finishing writing the sentence correctly at the board, the teacher stops checking sentences on their notebooks. This activity makes students differentiate the use of regular and irregular verbs in English.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	30 min
<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Ponderación</b>
The students at the board write the sentence (based on previous knowledge) dictated by the teacher getting a participation as a reward. Those students seated may help the competitors. The rest of the students who write correctly the sentence on their notebooks will also get a participation as a reward. Any sentence can be checked more than twice.	20 min	Sentences in English on the board and the notebook	Heteroevaluación/Sin Instrumento	10.00%
<b>Actividad del Docente</b>			<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
The teacher gives instructions to students for writing sentences in past in their notebooks about what they did last weekend using verbs from the left-handed activity.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	20 min
<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Ponderación</b>
In pairs, students write 5 different sentences about what each did last weekend using regular verbs and 5 using irregular verbs. E.g., a) I visited a museum. b) I went to the market.	18 min	Written activity	Mixta/Lista de Cotejo	15.00%
<b>Actividad del Docente</b>			<b>Recursos utilizados</b>	<b>Duración</b>
The teacher asks the students to share what they did last weekend with the rest of the group as an oral practice. Randomly the teacher names the following student to participate. He/she must allow those who want to do it voluntarily but also choosing those who are afraid to do it by cheering them. As homework, the teacher request to classify the irregular verbs by groups according to their similitudes. E.g. Group 1. Verbs that don't change at any tense hit hit golpear, bet bet apostar, etc Group 2. Verbs in present with -ee omitting an e- and adding -t at the end in past keep kept mantener, guardar, feel felt sentir, etc			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	20 min
<b>Actividad del estudiante</b>	<b>Duración</b>	<b>Producto de aprendizaje esperado</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Ponderación</b>
The students tell their classmates what they produced in their notebook winning a participation as a reward. They take notes about homework.	15 min	Speaking practice	Mixta/Sin Instrumento	15.00%

## PLANEACIÓN DIDÁCTICA GRUPO CONTROL

Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Solicita al alumno investigar en una escala del 1 al 100% cómo se emplean los adverbios de frecuencia y que narren sus actividades diarias con ellos.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Realiza escala indicando adverbios de frecuencia y narra sus actividades diarias.	0.5	usa los adverbios de frecuencia	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	2.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Solicita al estudiante que haga una comparación escrita mediante un ensayo de las cosas que solía hacer y las que hace ahora utilizando used to.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Realiza ensayo comparando lo que solía hacer y las que hace ahora utilizando Used to	0.5	Ensayo utilizando el Used to	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Indica resolver los ejercicios gramaticales del libro para reforzar el correcto uso del Used to.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Resuelve ejercicios gramaticales del libro	0.5	El correcto uso del Used to en los ejercicios gramaticales.	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Solicita reforzar los temas mediante el uso de la aplicación Duolingo.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Practica los temas mediante el uso de Duolingo.	0.5	Ejercicios resueltos en Duolingo.	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Pide a los estudiantes hacer una lista de sus habilidades pasadas empleando el Could y el Be able to.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Expresa sus habilidades pasadas mediante una lista empleando el Could y el Be able to.	0.5	habilidades en pasado empleando Could y Be able to	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividades de aprendizaje				
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Solicita a los alumnos investigar sobre la vida de una persona famosa y que pretenda ser una persona famosa para que lo entrevisten acerca de los acontecimientos pasados de su vida.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Simula ser una persona famosa y responde a las preguntas que le hagan sus compañeros. Formula preguntas para la persona famosa	0.5	Entrevista en pasado a un famoso.	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	2.00%



Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Solicita al alumno grabar un vídeo narrando cómo era su vida mientras cursaba la secundaria usando past continuous y adverbios de frecuencia.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Realiza vídeo.	0.5	Utiliza de manera adecuada el uso de adverbios de frecuencia en un vídeo corto.	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	2.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
organiza equipos para que comparen sus actividades y hábitos que tenían en el pasado y ahora en el presente utilizando el Used to de manera oral.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
En equipos comparten sus actividades o hábitos del pasado y el presente utilizando el Used to	0.5	intercambiando información empleando adecuadamente el usted to	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
organiza equipos para que comparen sus actividades y hábitos que tenían en el pasado y ahora en el presente utilizando el Used to de manera oral.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
En equipos comparten sus actividades o hábitos del pasado y el presente utilizando el Used to.	0.5	Intercambiando información empleando adecuadamente el Used to	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Aplica un quiz con la gramática antes vista.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Resuelve Quiz	0.5	Usa adecuadamente la gramática.	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Organiza equipos para compartir información de las habilidades pasadas usando el Could y el Be able to y las clasifique en escolares, deportivas y sociales.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Comparte en equipos sus habilidades pasadas de manera oral, Clasifica sus habilidades pasadas en una tabla.	0.5	Oraciones en pasado expresando habilidades clasificada	Heteroevaluación/Lista de Cotejo	1.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Aplica instrumento de evaluación.			Libro, libreta, marcadores, hojas, pizarrón, gises, lápiz, lapiceros, colores, cartulinas, pegamento, tijeras, revistas.	1
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje	Tipo de evaluación	Ponderación
Resuelve instrumento de evaluación.	0.5	Used to, could y be able to en pasado	Heteroevaluación/Examen	1.00%

## ACTIVIDADES PREVIAS A LA EVALUACIÓN 2º PARCIAL

Actividades de aprendizaje				
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
As homework, the teacher requested the students to describe 10 different events in many movies they watched just like the activity when meeting a crush using past and past continuous in one sentence. Voluntarily, the teacher invites them to tell a sentence each one wrote as homework. After each sentence, the teacher asks which event happened first in each shared sentence helping students to understand the meaning of actions combined in the past giving a signature to each answer.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	10 min
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje esperado	Tipo de evaluación	Ponderación
The students participate voluntarily sharing some sentences they wrote as homework. With each answer according to the question the student wins a signature as a reward.	8 min	Oral participation	Mixta/Guía de observación	5.00%
Actividades de aprendizaje				
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
The teacher gives instructions to students to change those sentences to a negative form attending to the proper use of didn't or wasn't/weren't according to the tense in each clause by working in pairs. At the end, the teacher invites some to participate with one sentence they struggled with or hesitate if it is correct. He/she also names some students with learning difficulties giving the opportunity to a peer to help the classmate.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	20 min
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje esperado	Tipo de evaluación	Ponderación
In pairs, the students change the sentences to negative form by helping each other. Some of them will voluntarily participate by raising their hand to share their work. Each participation wins a signature as a reward.	20 min	Modified sentences on the notebook and oral practice	Mixta/Lista de Cotejo	15.00%
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
Later, the teacher gives instructions to students now to change those sentences to an interrogative form by adding wh- questions according to the first clause working in pairs. E.g. Where was Lighting McQueen when Mack arrived to LA? At the end, the teacher invites some to participate with one sentence they struggled with or hesitate if it is correct. He/she also names some students with learning difficulties giving the opportunity to a peer to help the classmate.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	20 min
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje esperado	Tipo de evaluación	Ponderación
In pairs, the students change the sentences to interrogative form by helping each other. Some of them will voluntarily participate raising their hand to share their work. Each participation wins a signature as a reward.	20 min	Modified sentences on the notebook and oral practice	Mixta/Lista de Cotejo	10.00%
Actividades de aprendizaje				
Actividad del Docente			Recursos utilizados	Duración
The teacher asks the students which is the meaning of two clauses sentences. And the needs for writing them. Finally, he/she gives instructions for the evaluation project. Students must write a role play about inquiring some mysterious case, like CSI, Sherlock Holmes or Unsolved cases where students guide their investigation by making questions using second period topics (past, past continuous, there was/were, irregular verbs, time adverbs). Next day he/she will send the rubric for it.			Markers, eraser, colors, pen, pencil, notebook.	10 min
Actividad del estudiante	Duración	Producto de aprendizaje esperado	Tipo de evaluación	Ponderación
Students participate voluntarily about the meaning and the use of them. Finally, they write the instructions for the role play on their notebooks and comment their doubts about the task.	10 min	Oral participation and task instructions written.	Heteroevaluación/Rúbrica	50.00%

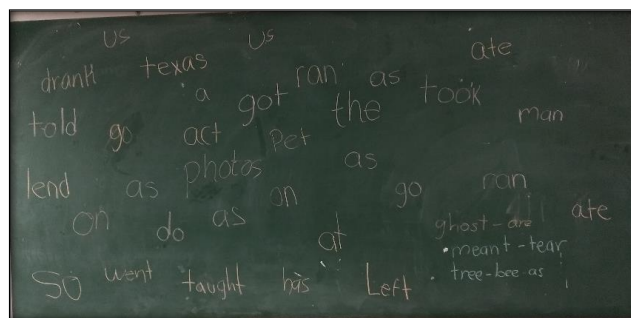
## ACTIVIDADES LÚDICAS PREPARADAS POR ESTUDIANTES CON MAYOR NIVEL DE CONOCIMIENTO (PÁG. 63)



*Ilustración 1. MEMORAMA: APRENDIZAJE DEL PASADO DE VERBOS IRREGULARES (GRUPO 2BCOM). En equipos de 6 integrantes, cada estudiante debía encontrar la tarjeta de un verbo en infinitivo con su correspondiente forma en pasado simple.*



*Ilustración 2. RÁPIDA RESPUESTA: REFORZAMIENTO DE VERBOS IRREGULARES (GRUPO 2BCOM). El grupo se dividió en tres subgrupos, un estudiante de cada equipo debía escribir el verbo dado en pasado. El primero en hacerlo correctamente acumulaba un punto para su equipo.*



*Ilustración 3. LECTURA EN ESPAÑOL: APRENDIZAJE DE PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS (GRUPO 2BCOM). Cada estudiante deberá combinar dos o tres palabras en inglés para decir una en español. Ejemplo: meant-tear.*

## OTRAS ACTIVIDADES LÚDICAS



*Ilustración 4. ROLE PLAY CON TÍTERES. A partir de chistes sencillos en español, los alumnos en grupos pequeños elaboraron un diálogo utilizando el pasado simple ligado con there was/were.*



*Ilustración 5. DEAR DIARY Trabajo individual para narrar las actividades diarias en un periodo vacacional. Los alumnos al finalizar cada día escribieron lo más importante de su día en un diario.*



*Ilustración 6. CSI CBTIS 149. Evaluación de temas gramaticales requeridos para la elaboración del diálogo referido en la pág. 92.*

RUBRICA PARA EVALUAR ROLE PLAY CSI DE UN DELITO O CRIMEN 2º Parcial

CATEGORIA	EXCELENTE 5 PUNTOS	BUENO 4 PUNTOS	SATISFACTORIO 3 O 2 PUNTOS	INSUFICIENTE 1 o 0 PUNTOS
DOMINIO DEL CONTENIDO	El estudiante demuestra excelente dominio en el manejo de los temas vistos en el parcial	El estudiante demuestra buen manejo en el uso de los temas vistos en el parcial	El estudiante demuestra manejo con algunas dificultades en el uso de los temas vistos en el parcial	El estudiante demuestra mucha dificultad con el uso de los temas vistos en el parcial demostrando falta de comprensión
TEMAS DE GRAMÁTICA (pasado simple y continuo, while/when, adverbios de tiempo)	Aplica todos los temas trabajados en el parcial de manera coherente y se excede en la cantidad solicitada	Aplica todos los temas trabajados en el parcial de manera coherente cumpliendo con lo solicitado	Aplica casi todos los temas trabajados en el parcial de manera coherente o casi cumple con la cantidad de lo solicitado	No aplica todos los temas trabajados en el parcial de manera coherente y/o no cumple con el total solicitado de oraciones
PLANEACIÓN	El equipo invirtió mucho tiempo en la elaboración del trabajo para cumplir con todos los requisitos en un lapso de 5 minutos mínimo	El grupo invirtió suficiente tiempo en la elaboración del trabajo para cumplir con todos los requisitos en un lapso de 5 minutos mínimo	El grupo invirtió algo de tiempo en la elaboración del trabajo para cumplir con casi todos los requisitos o no cumple con el tiempo de 5 minutos	El esfuerzo y tiempo invertido fue poco para elaborar el trabajo demostrando poco interés para cumplir con los requisitos y el tiempo de 5 minutos
CREATIVIDAD	El crimen o delito es muy atractivo al apoyarse con muchos elementos para su recreación logrando aprendizajes significativos	El crimen o delito es atractivo al llevar algunos elementos para su recreación logrando aprendizajes significativos	El crimen o delito es poco atractivo con o sin elementos visuales para su recreación logrando ciertos aprendizajes significativos	El crimen o delito no es atractivo, con poca preparación y sin comunicar de manera visual lo que se presenta
TRABAJO EN EQUIPO	Los integrantes participan de forma equitativa, demostrando mucho esfuerzo en la elaboración del trabajo	Los integrantes participan de forma equitativa, demostrando esfuerzo en la elaboración del trabajo	Los integrantes no participan de forma equitativa o demuestran regular esfuerzo en la elaboración del trabajo	Los integrantes no colaboran de forma equitativa y demuestran desintegración en el grupo con un trabajo poco planeado

Total de puntos x2 \_\_\_\_\_

## ELEMENTOS MÍNIMOS A INTEGRAR SOBRE LOS TEMAS DE GRAMÁTICA PARA EVALUAR 2º PARCIAL

- Pasado simple

10 oraciones afirmativas

5 oraciones negativas

5 oraciones interrogativas

Utilizar diferentes verbos, por lo menos 5 irregulares y 2 con verbo to be en afirmativas

- Pasado continuo

5 oraciones afirmativas

5 oraciones negativas

5 oraciones interrogativas

- Adverbios de tiempo

Utilizar por lo menos 10 diferentes adverbios distribuidos en las oraciones como mejor convenga

- While/when

Utilizarlo para unir oraciones por lo menos 3 veces cada uno como mejor convenga combinando oraciones afirmativas, negativas o interrogativas

ANEXO 2

**CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS**

- Choose Past simple or Past continuous.

1) I \_\_\_\_\_ (have) a cup of coffee when you \_\_\_\_\_  
(call).

2) When you \_\_\_\_\_ (arrive) at the party, Sandra \_\_\_\_\_ (be) there.

3) Susie \_\_\_\_\_ (watch) a film when she \_\_\_\_\_ (hear) the noise.

4) Yesterday I \_\_\_\_\_ (go) to the library, then I \_\_\_\_\_ (go)  
for a swim, and later I \_\_\_\_\_ (meet) Julie for coffee.

5) We \_\_\_\_\_ (play) tennis when John \_\_\_\_\_ (cut)  
his hand.

6) What \_\_\_\_\_ (they/do) at 10pm last night. It  
\_\_\_\_\_ (be) really noisy?

7) He \_\_\_\_\_ (take) a shower when the telephone \_\_\_\_\_ (ring).

8) When I \_\_\_\_\_ (walk) into the room, everyone \_\_\_\_\_ (work).

9) He \_\_\_\_\_ (live) in Russia when the Revolution \_\_\_\_\_ (start).

10) Why \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ (stand) on a chair when I  
\_\_\_\_\_ (come) into the room?

- Rewrite the sentences using USED TO following the indication in parentheses.

1) My brother worked in McDonald's 10 years ago. (Affirmative)

---

2) Rosy played the piano when she was 5. (Interrogative)

---

3) We played videogames after doing the homework. (Negative)

---

4) My parents lived in Guadalajara when I was a baby. (Interrogative)

---

5) Leonardo Da Vinci created many projects at the same time. (Affirmative)

---

6) Sally was a vegetarian before living with Paul. (Negative)

---

- Complete each sentence with the correct object pronoun. (me, him, her, it, us, you, them)

1) I forgot my laptop. I can't work without \_\_\_\_\_.

2) Call Julia. Invite \_\_\_\_\_ to the party.

3) Bruno Mars is a great singer. We love \_\_\_\_\_.

4) I don't understand math. Could you explain the lesson to \_\_\_\_\_?

5) I didn't see Mike and Louise at the concert? Did you see \_\_\_\_\_?

6) We are going to a restaurant. Do you want to come with \_\_\_\_\_?

7) Happy Birthday!!!! I brought a present. This is for \_\_\_\_\_.



## ANEXO 3

## CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN

		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
	ORIENTACIÓN AL REQUISITO				
1	¿Te gusta la clase de inglés?				
2	¿Consideras importante la asignatura de inglés?				
3	¿Las actividades de clase te parecen atractivas?				
4	¿Las actividades y tareas te parecen fáciles?				
5	¿Tienes confianza de preguntar al profesor tus dudas?				
6	¿Te esfuerzas por obtener calificaciones de 9 o 10 en inglés?				
7	¿Te preocupa lo que piensa el profesor de tu esfuerzo?				
	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE				
8	¿Te esfuerzas por aprender?				
9	¿Consideras que aprendes a tu propio ritmo?				
10	¿Te gusta participar en clase?				
11	¿Participas con frecuencia de forma voluntaria?				
12	¿Te gusta trabajar en equipo?				
13	¿La tarea te ayuda a aprender?				
14	¿La clase te motiva a practicar el idioma?				
	ORIENTACIÓN AL RESULTADO				
15	¿Te gusta la manera de evaluar la materia?				
16	¿Tus calificaciones son congruentes con tu nivel de aprendizaje?				
17	¿Asistes a la clase de inglés sólo por la calificación?				
18	¿Trabajas sólo lo que se te pide?				
19	¿Te sientes estresado al cursar la materia de inglés?				
20	¿Practicas el idioma sólo en la escuela y al hacer las tareas?				
21	¿Dedicas solamente el tiempo mínimo para realizar las actividades?				
22	¿Participas sólo si sabes la respuesta para que tus compañeros no se rían de ti?				

¿Cuál es tu materia favorita? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## REFERENCIAS

- Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., Concha, L. y Aburto, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), [DOI 10.15517/REVEDU.V43I1.31529](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I1.31529)
- Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. *Manual de orientación y tutoría*. Universidad Autónoma de Madrid. Barcelona: Kluwer. Recuperado de: [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf)
- Angelini, M. y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y el Flipped Classroom. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 16(2), 16-30. E-ISSN 1138-9737. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201041423003>
- Angulo, J., Vales, J., Acosta, C. y García, R. (2015). *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por tecnología*. México: Tabook. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/308875061\\_Aportes\\_y\\_reflexiones\\_sobre\\_la\\_educacion\\_mediada\\_por\\_tecnologias](https://www.researchgate.net/publication/308875061_Aportes_y_reflexiones_sobre_la_educacion_mediada_por_tecnologias)
- Bergmann, J., Sams, A. & cols. (2014). What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN). Disponible en: [http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf)
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-246. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 54-62. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_45/a\\_662/662.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_662/662.html)
- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 149 (2018). Reseña histórica. México: CBTIS149. Recuperado de: <http://www.cbtis149.edu.mx/>
- Centro Virtual Cervantes (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Chacón, A. y Peña, P. (2012). *Cómo cambiar historias*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Coloma, C. y Tafur, R. (septiembre 1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245/5239>
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico COSDAC (2013). Programa de Estudio del Bachillerato Técnico. *Acuerdo 653*. Inglés. México: SEMS. Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/2013-07-03-15-41-10/category/37-articulo-653>
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167004.pdf>
- Dewey, M. (2014). Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca / Criticalidad pedagógica y el inglés como lengua franca. *Atlantis*, 36(2), 11-30. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/43486658>
- Education First. (2020). *EF EPI Clasificación Mundial*. EF Education First. Recuperado de <http://www.ef.com.mx/epi/>
- Escamilla, J. et al. (2014). Introducción: Aprendizaje invertido. *Reporte Edu Trends. Observatorio de Innovación educativa del Tecnológico de Monterrey*, 9(13), 4-9. Recuperado de: <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/roie/octubre14.pdf>
- Galera, F. y Galera, M. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua. *Tabanque: Revista pedagógica*, (15) 209-222. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127617.pdf>
- Garavito, J. y Padilla, A. (2015). Las generaciones: pasado, presente y futuro. *Revista de la Universidad de La Salle*, (67) 71-83. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3624/2867>
- García, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *Pulso 2016* (39) 199-218. Dialnet. ISSN: 1577-0338. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5823495.pdf>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 2-17. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, I. (1999). Comunicaciones. Enfoques comunicativos y enseñanza de lenguas. *Educación*, 8(15), 129-137. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5239>
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
- Gobierno de la República (2018). *Reformas en acción. ¿Qué es?* México: Mover a México. Recuperado de: <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es>

- Grisolia, C. y Pagano, C. (2008). Dos experiencias didácticas con la Web 2.0 en las aulas de TICs y en Lengua Extranjera Inglés de la Educación Media Argentina. *Revista de Nuevas Tecnologías y sociedad*, (52) 1-13. Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=Grisolia%2C+C.\(2008\).+Dos+experiencias+did%C3%A1cticas+con+la+Web+2.0+en+las+aulas+de+TICs+y.+Revista+de+Nuevas+Tecnolog%C3%ADas+y+sociedad.&oq=Grisolia%2C+C.\(2008\).+Dos+experiencias+did%C3%A1cticas+con+la+Web+2.0+en+las+aulas+de+TICs+y.+Revista+de+Nuevas+Tecnolog%C3%ADas+y+sociedad.&aqs=chrome..69i57j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Grisolia%2C+C.(2008).+Dos+experiencias+did%C3%A1cticas+con+la+Web+2.0+en+las+aulas+de+TICs+y.+Revista+de+Nuevas+Tecnolog%C3%ADas+y+sociedad.&oq=Grisolia%2C+C.(2008).+Dos+experiencias+did%C3%A1cticas+con+la+Web+2.0+en+las+aulas+de+TICs+y.+Revista+de+Nuevas+Tecnolog%C3%ADas+y+sociedad.&aqs=chrome..69i57j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Hsu, S-D., Chen, C-J., Chang, W-K., Hu, Y-J. (2016). An Investigation of the Outcomes of PGY Students' Cognition of and Persistent Behavior in Learning through the Intervention of the Flipped Classroom in Taiwan. *PLoS ONE*, (11) 12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167598>
- Instituto Mexicano para la Competitividad A. C. IMCO (2015). Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional. Recuperado de: [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015\\_Documento\\_completo\\_Ingles\\_es\\_posible.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2017). Replanteamiento de la Evaluación del desempeño docente 2017. *Revista de evaluación para docentes y directivos*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/2743-videocapsula-6>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey ITESM (s/f). *El método de proyectos como técnica didáctica*. Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey ITESM (23 de junio de 2020). Aprendizaje sincrónico y asincrónico: definición, ventajas y desventajas. *Observatorio de innovación educativa*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>
- Jacot, M., Noren, J. y Berge, Z. (2014). The flipped classroom in training and development. Fad or the future. *Performance improvement*, 53(9). Wiley online library. DOI: 10.1002/pfi.31438
- Jiménez, Y., García, R., Angulo, J. y Serrano, G. (2015). Capítulo I. Fundamentos de la Tecnología Educativa. México, D.F.: Editorial Tabook Servicios Editoriales e Integrales. En Angulo, J., Vales, J., Acosta, C. y García, R. (2015). *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por tecnología*. México, D.F.: Editorial Tabook Servicios Editoriales e Integrales. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/308875061\\_Aportes\\_y\\_reflexiones\\_sobre\\_la\\_educacion\\_mediada\\_por\\_tecnologias](https://www.researchgate.net/publication/308875061_Aportes_y_reflexiones_sobre_la_educacion_mediada_por_tecnologias)

- Kostaris, C. et al. (2017). Investigating the Potential of the Flipped Classroom Model in K-12 ICT Teaching and Learning: An Action Research Study. *Educational Technology & Society*, 20(1), 261–273. Recuperado de: [http://ifets.info/journals/20\\_1/23.pdf](http://ifets.info/journals/20_1/23.pdf)
- Kurt, G. (January, 2017). Implementing the Flipped Classroom in Teacher Education: Evidence from Turkey. *Educational Technology & Society*, (20) 211-221. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/313386280\\_Implementing\\_the\\_flipped\\_classroom\\_in\\_teacher\\_education\\_Evidence\\_from\\_Turkey](https://www.researchgate.net/publication/313386280_Implementing_the_flipped_classroom_in_teacher_education_Evidence_from_Turkey)
- Marqués, M. (6-8 julio, 2016). Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom). *Actas de las XXII Jenui*, 77-84. Almería, España. ISBN: 978-84-16642-30-4. Recuperado de: <https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2016b.pdf>
- Martín, D. y Santiago, R. (2016). Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos Educativos*, (1), 117-134. DOI: 10.18172/con.2854
- Martínez, M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4), 204-213. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>
- Merla, A. y Yañez, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 8(16), 68-78. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/57108>
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. México. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Mexicanos Primero (2016). *Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal 2016*. México. Recuperado de: [http://www.mexicanosprimero.org/images/icre/ICRE\\_2016\\_E-Book.pdf](http://www.mexicanosprimero.org/images/icre/ICRE_2016_E-Book.pdf)
- Monroy, M. y Chávez, R. (s/f, a). Unidad II. Concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Práctica Docente I*. México: UNAM.
- Monroy, M. y Chávez, R. (s/f, b). Unidad III. Sujetos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Práctica Docente I*. México: UNAM.
- Monroy, M. y Chávez, R. (s/f, c). Unidad IV. Planeación y desarrollo de la actividad docente. *Práctica Docente I*. México: UNAM.
- Olaizola, A. (2014). *La clase invertida: usar las TIC para dar vuelta a la clase*. Universidad de Palermo. Facultad de Diseño y Comunicación. Argentina. Recuperado de: [http://www.academia.edu/8350587/La\\_clase\\_invertida\\_usar\\_las\\_TIC\\_para\\_dar\\_vuelta\\_la\\_clase](http://www.academia.edu/8350587/La_clase_invertida_usar_las_TIC_para_dar_vuelta_la_clase)

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España. Recuperado de: [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidad es\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidad es_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)
- Philips, C. y Trainor, J. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of ASBBS*, 21(1), 519-530. Recuperado de: [http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips\\_Trainor%28P519-530%29.pdf](http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor%28P519-530%29.pdf)
- Ramírez, L., Pérez, C. y Lara, R. (2017). Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Revista de cooperación y bienestar social*, 12(2), 13-22. Recuperado de: <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/tarea>
- Reynoso, C. (2007). *Elementos de lingüística y semiótica*. UBA: Buenos Aires. Recuperado de: <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/clases-del-tema-6-sociolingüística.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011256001>
- Sánchez, M., Cegarra, D. y Rodríguez, O. (2017). Una experiencia de innovación pedagógica basada en la clase inversa y las nuevas tecnologías. Análisis de resultados de aprendizaje y satisfacción en un curso de la universidad. *Revista tecnología, ciencia y educación*, (8), 11-38. Recuperado de: <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/152>
- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277. DOI: 10.2307/3587463
- Secretaría de Educación del Estado SEE (7 enero, 2019). *Noticias: Secretaría de Educación supera la meta en enseñanza del inglés*. Michoacán, México: Coordinación General de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/secretaria-de-educacion-supera-la-meta-en-ensenanza-del-ingles/#>
- Secretaría de Educación Media Superior SEMS (27 de junio, 2013). *Modalidades no escolarizadas. Bachillerato semiescolarizado*. México, D. F.: SEP. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es/sems/bachillerato\\_semiescolarizado](http://www.sems.gob.mx/es/sems/bachillerato_semiescolarizado)
- Secretaría de Educación Media Superior SEMS (16 de octubre, 2018). *¿Qué es la SEMS?* México, D. F.: SEP. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/estructura\\_sems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems)

- Secretaría de Educación Pública SEP (2008a). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México, D. F.: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/758/Acuerdo\\_442\\_Por\\_el\\_que\\_se\\_establece\\_el\\_Sistema\\_Nacional\\_de\\_Bachillerato.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/758/Acuerdo_442_Por_el_que_se_establece_el_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf)
- Secretaría de Educación Pública SEP (2008b). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, D. F.: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo\\_444\\_Marco\\_curricular\\_comun\\_del\\_SNB.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_comun_del_SNB.pdf)
- Secretaría de Educación Pública SEP (11 de marzo, 2019). *Anexo del Acuerdo número 09/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2019, publicado el 5 de marzo de 2019*. México, D. F.: SEP. Recuperado de: [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a09\\_02\\_19\\_Anexo.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a09_02_19_Anexo.pdf)
- Secretaría de Gobernación (20 de mayo, 2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México, D. F.: SEGOB. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)
- Serrano, D. (2015). El inglés, lengua franca de la globalización y su repercusión en diversos ámbitos sociales y académicos. *Revista Fuentes Humanísticas*, 28(52), 177-190. Recuperado de: <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/12/12>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. E.U.A.: E-learn space. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (3 de junio 2013). *Conectivismo, aprendizaje de la era tecnológica*. México, D.F.: Fundación UNAM. Recuperado de: <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/conectivismo-aprendizaje-dentro-de-la-era-tecnologica/>
- Song, Y., Jong, M., Chang, M., y Chen, W. (2017). Guest Editorial: “HOW” to Design, Implement and Evaluate the Flipped Classroom? – A Synthesis. *Educational Technology & Society*, 20(1), 180–183. Recuperado de: <http://maiga.athabascau.ca/publication/Editorial-2017-ETS.pdf>
- Stanciu, M. (2016). International experiences related to the modernization of the academic didactic approach by means of the flipped classroom. *Agronomy Series of Scientific Research / Lucrari Stiintifice Seria Agronomie*, 59(2), 353-358. Recuperado de: [http://www.revagrois.ro/PDF/2016-2/paper/2016-59\(2\)\\_69-en.pdf](http://www.revagrois.ro/PDF/2016-2/paper/2016-59(2)_69-en.pdf)

- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Digital-text. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Raul\\_Campion/publication/281098986\\_The\\_flipped\\_classroom\\_Como\\_convertir\\_la\\_escuela\\_en\\_un\\_espacio\\_de\\_aprendizaje/links/575c478308aec91374abc472.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Raul_Campion/publication/281098986_The_flipped_classroom_Como_convertir_la_escuela_en_un_espacio_de_aprendizaje/links/575c478308aec91374abc472.pdf)
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, (368), 196-231. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288
- Turenne, J. (2006). *Libertad y creatividad en la educación. Carl Rogers*. Recuperado de: <http://www.jorgeturenne.com/uploads/6/3/5/7/6357007/145621943-libertad-y-creatividad-en-la-educacion-carl-rogers-pdf.pdf>
- Urías, M., Torres, G., Valdés, A. y Serna, M. (2015). Capítulo II. Teorías que sustentan la tecnología educativa. México, D.F.: Editorial Tabook Servicios Editoriales e Integrales. En Angulo, J., Vales, J., Acosta, C. y García, R. (2015). *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por tecnología*. México, D.F.: Editorial Tabook Servicios Editoriales e Integrales. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/290447950\\_Teorias\\_que\\_sustentan\\_la\\_Tecnologia\\_Educativa](https://www.researchgate.net/publication/290447950_Teorias_que_sustentan_la_Tecnologia_Educativa)
- Web Technology Surveys (2009-2019). *Historical yearly trends in the usage of content languages for websites*. W3Techs. Recuperado de: [https://w3techs.com/technologies/history\\_overview/content\\_language/ms/y](https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language/ms/y)
- Zanón, J. (1995). *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Páginas 52-67 ISSN: 1131-8600.