



**UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO**  
**DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES**



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MOVILIZAR CONOCIMIENTOS  
PREVIOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN  
DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

PRESENTA:  
**LIC. EMMANUEL OMAR MARTÍNEZ MORALES**

BAJO LA DIRECCIÓN DE:  
**DRA. MARÍA DE LOURDES LUNA ALFARO**

EN CODIRECCIÓN DE:  
**DRA. SARA MARGARITA ALFARO GARCÍA**

**VILLAHERMOSA, TABASCO, NOVIEMBRE DE 2025.**

# Emmanuel Omar Martínez Morales.pdf

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

## Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:571796808

Fecha de entrega

26 mar 2026, 5:52 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

26 mar 2026, 6:11 p.m. GMT-6

Nombre del archivo

Emmanuel Omar Martínez Morales.pdf

Tamaño del archivo

3.1 MB

184 páginas

52.330 palabras

314.961 caracteres




## 2% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

### Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 20 palabras)
- ▶ Abstract
- ▶ Methods and Materials

### Fuentes principales

- 2%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

### Marcas de integridad

#### N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

## Fuentes principales

- 2% Fuentes de Internet
- 0% Publicaciones
- 0% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	ri.ujat.mx	1%
2	Internet	repositorio.unprg.edu.pe	<1%
3	Trabajos entregados	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco on 2025-09-02	<1%
4	Internet	educared.fundaciontelefonica.com.pe	<1%
5	Internet	repositorio.uiix.edu.mx	<1%
6	Internet	www.omniscens.com	<1%
7	Internet	rai.uapa.edu.do:8080	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco on 2025-10-16	<1%
9	Internet	es.scribd.com	<1%
10	Publicación	Editorial Mar Caribe, Juan Herber Grados Gamarra, Carlos Andrés Canales Escalan...	<1%

## Declaración de Autoría y Originalidad

En la Ciudad de Villahermosa, el día 12 del mes noviembre del año 2025, el que suscribe **Emmanuel Omar Martínez Morales** alumno del Programa de **Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa** con número de matrícula **232J26004**, adscrito a la **División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco**, como autor de la Tesis presentada para la obtención del título, de Maestro en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa y titulada **Estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos en estudiantes de nivel superior**, dirigida por la **Dra. María de Lourdes Luna Alfaro** y la **Dra. Sara Margarita Alfaro García**

### DECLARO QUE:

La Tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR (Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal del Derecho de Autor del 01 de Julio de 2020 regularizando y aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita. Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad o contenido de la Tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Villahermosa, Tabasco a 27 de noviembre de 2025.



---

Emmanuel Omar Martínez Morales

**DIRECCIÓN**

Villahermosa, Tabasco; a 24 de noviembre de 2025

REF.DAEA/1777/2025

Asunto: Autorización de impresión de tesis

**Dra. Patricia Ordóñez León**  
**Directora de Servicios Escolares**  
**Presente**

Conforme a lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que la **Dra. María de Lourdes Luna Alfaro** (Directora) y la **Dra. Sara Margarita Alfaro García** (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional de "Tesis" denominado: **"Estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos en inglés en estudiantes de nivel superior"**, elaborado por el **C. Emmanuel Omar Martínez Morales**. El jurado para el examen profesional del mismo (Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo, Dra. Sara Margarita Alfaro García, Dra. María de Lourdes Luna Alfaro, Mtra. Teresa de la O de la O y Dra. Cristell Janet Tosca Barrueta) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que el interesado ha llevado a cabo. Por lo tanto, puede imprimirse.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente

  
**M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra**  
Directora



C.c.p. Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. de Certificación y Titulación de la UJAT  
Archivo  
MBA'CGOG

Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial,  
Villahermosa, Centro, Tabasco, Mex. C.P. 86040.  
Tel (993) 358 15 00 e-Mail: direccion.daea@ujat.mx

www.ujat.mx


## Carta de cesión de derechos

Villahermosa, Tabasco a 27 de noviembre de 2025.

Por medio de la presente manifiesto haber colaborado como en la producción, creación y realización de la obra denominada Tesis: Estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos en estudiantes de nivel superior.

Con fundamento en el artículo 83 de la Ley Federal del Derecho de Autor y toda vez que, la creación y/o realización de la obra antes mencionada se realizó bajo la comisión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; entendemos y aceptamos el alcance del artículo en mención, de que tenemos el derecho al reconocimiento como autores de la obra, y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco mantendrá en un 100% la titularidad de los derechos patrimoniales por un período de 20 años sobre la obra en la que colaboramos, por lo anterior, cedemos el derecho patrimonial exclusivo en favor de la Universidad.

### COLABORADORES



---

**Lic. Emmanuel Omar  
Martínez Morales**  
Egresado



---


**Dra. María de Lourdes  
Luna Alfaro**  
Directora



---

**Dra. Sara Margarita  
Alfaro García**  
Codirectora

### TESTIGOS



---

**Lic. Simón Antonio  
Gómez Sánchez**



---

**Lic. Roosevelt Ruíz Herrera**

**Autor:**

Emmanuel Omar Martínez Morales

<https://orcid.org/0009-0008-2274-0575>

**Directora:**

Dra. María de Lourdes Luna Alfaro

**Codirectora:**

Dra. Sara Margarita Alfaro García

**Tutora:**

Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## **Dedicatoria**

Primeramente y por sobre todo a Dios, eterno faro en mi travesía, por ser la voz silenciosa que fortalece mis pasos y la fuente infinita de sabiduría que ilumina mis caminos. A mi madre y a mi abuelos, raíces firmes y alas al viento, cuya entrega, amor y sacrificio han sido la semilla fecunda que dio vida a mis sueños y el sostén que me permitió alzar el vuelo en mi formación profesional. A mis maestros, artesanos de la enseñanza, que con paciencia y temple forjaron en mí la vocación docente, esculpiendo no solo mi intelecto, sino también mi espíritu. A mis compañeros, compañeros de ruta y espejos del saber compartido, con quienes construí un conocimiento lineal, entrelazado como hilos que, al unirse, tejieron una experiencia que marcará para siempre mi vida académica y humana.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a Dios, fuente de fortaleza y esperanza, por haberme acompañado en cada paso de este camino, incluso en los momentos de incertidumbre y adversidad. A mi madre y a mi abuela, pilares de mi vida, quienes con su amor, sacrificio y ejemplo me han enseñado que aun en medio de la dificultad es posible mantenerse firme, perseverar y ser resiliente. A mis maestros, cuyo conocimiento y entrega forjaron en mí la vocación docente y el compromiso con la transformación educativa. A mis compañeros, con quienes compartí no solo aprendizajes académicos, sino también reflexiones, dudas y certezas que nutrieron mi crecimiento personal y profesional. Finalmente, a los tiempos adversos que enfrenté durante este proceso, los cuales, lejos de debilitarme, me enseñaron el valor de la constancia, la paciencia y la fe en que toda lucha deja una huella de aprendizaje imborrable.

México.  
Universidad Autónoma de Tabasco.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUCCIÓN .....	16
<b>CAPITULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN, ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN .....</b>	<b>19</b>
1.1 Marco referencial.....	19
1.2 Planteamiento del Problema.....	22
1.4 Justificación.....	26
1.5 Preguntas de investigación.....	28
1.6 Supuesto.....	30
1.7 Objetivos.....	31
1.7.1 Objetivo general.....	31
1.7.2 Objetivos específicos.....	31
1.8 Pertinencia del proyecto.....	32
<b>CAPITULO 2: EL DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>34</b>
2.1 Proceso metodológico.....	34
2.2 Diagnóstico educativo.....	35
2.2.1 Ejes del diagnóstico.....	35
2.2.2 Contexto y población de estudio.....	36
2.2.3 Selección de la muestra.....	36
2.2.4 Relevancia del diagnóstico.....	36
2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	37
2.4 Piloteo (Resultados del cuestionario).....	41
2.5 Resultados del diagnóstico.....	42
2.6 Análisis de resultados.....	54
2.7 Líneas problemáticas.....	57
<b>CAPITULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>61</b>
3.1 Conocimientos previos.....	62
3.2 Estrategias didácticas.....	63
3.3 La motivación.....	67
3.4 Metodología de Aula Invertida.....	69
3.5 Perspectiva socioeducativa.....	73
3.6 Teoría del aprendizaje significativo.....	75
3.7 Teoría socio cultural de Vygotsky.....	79
<b>CAPÍTULO 4. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>82</b>
4.1. Descripción del taller.....	82
4.2 Contenidos temáticos de la propuesta de intervención:.....	83

4.3	<b>Sujetos involucrados</b>	83
4.4	<b>Etapas de aplicación</b>	84
4.4.1	Objetivos del programa	85
	Objetivo principal	85
	Objetivos específicos	85
4.4.2	<b>Fase 1: Construyendo puentes (3 semanas)</b>	86
4.4.2.1	Subfase 1: Regando la tierra	86
4.4.3	<b>Fase 2: Primeros pasos hacia la cosecha</b>	87
4.4.4	<b>Fase 3: <i>Building on my foundation</i></b>	89
4.4.4.1	Subfase 3.1: Primera situación didáctica de intervención	89
4.4.4.2	Subfase 3.2: Segunda situación didáctica de intervención	89
4.4.4.3	Subfase 3.3: Tercera situación didáctica de intervención	90
4.4.4.4	Síntesis de las subfases	91
4.4.5	<b>Fase 4: Cosechando frutos</b>	92
4.4.6	<b>Fase 5: Cerrando el círculo</b>	93
4.4.7	<b>Cierre del plan de intervención</b>	94
4.5	<b>Plan de acción</b>	95
<b>CAPITULO 5: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN</b>		<b>97</b>
5.1	<b>Diseño de la planeación de la evaluación</b>	97
5.2	<b>Diseño de los instrumentos de cotejo</b>	100
5.3	<b>Estructura de la Rúbrica</b>	102
5.4	<b>Registro del proceso de implementación</b>	103
5.4.	<b>Ajustes y observaciones durante la implementación</b>	121
5.5	<b>Informe de evaluación</b>	123
5.5.1	<b>Resultados generales: Estrategias preinstruccionales</b>	124
5.5.1.1	Desempeño general por dimensión evaluada	124
5.5.1.2	Desempeño por equipo	124
5.5.1.3	Evaluación de las dimensiones	125
5.5.1.4	Recomendaciones	126
5.5.1.4.1	Mejora en la enseñanza de redes semánticas y mapas conceptuales	126
5.5.1.4.2	Fomento de la participación activa en lluvias de ideas	126
5.5.1.4.3	Evaluación continua y retroalimentación	126
5.5.2	<b>Resultados Generales: Estrategias coinstruccionales</b>	127
5.5.2.1	Desempeño promedio por dimensión evaluada	127
5.5.2.3	Evaluación de las dimensiones	128
5.5.2.3.1	Liderazgo en actividades colaborativas	128
5.5.2.3.2	Analogías guiadas	128
5.5.2.3.3	Discusiones guiadas	129
5.5.2.3.4	Resúmenes colaborativos	129
5.5.2.4	Recomendaciones	129
5.5.2.4.1	Fomentar la creatividad en las analogías guiadas	129
5.5.2.4.2	Profundizar en los resúmenes colaborativos	129
5.5.2.4.3	Enfoque en el pensamiento crítico durante las discusiones	129
5.5.3	<b>Resultados generales: Estrategias post instruccionales</b>	130
5.5.3.1	Desempeño promedio por dimensión evaluada	130
5.5.3.2	Desempeño por equipo	130
5.5.3.3	Evaluación de las dimensiones	131
5.5.3.3.1	Aplicación de conocimientos	131
5.5.3.3.2	Ejercicios de aplicación	131
5.5.3.3.3	Juegos de rol	132
5.5.3.3.4	Preguntas de reflexión	132

5.5.3.4 Recomendaciones .....	132
5.5.3.4.1 Fomentar la creatividad en los juegos de rol .....	132
5.5.3.4.2 Desarrollar respuestas más profundas en las preguntas de reflexión .....	132
5.5.3.4.3 Continuar fomentando la aplicación creativa de conocimientos .....	132
5.5.4 Resultados de evaluación diagnóstica y evaluación final .....	133
5.5.4.1 Resultados de evaluación diagnóstica y evaluación final por rangos .....	134
5.5.4.1.1 Rango de calificación 90-100 .....	135
5.5.4.1.2 Rango de calificación 80-89 .....	135
5.5.4.1.3 Rango de calificación 70-79 .....	135
5.5.4.1.4 Rango de calificación 60-69 .....	136
5.5.4.1.5 Rango de calificación 50-59 .....	136
5.5.4.1.6 Rango de calificación 40-49 .....	136
5.5.4.1.7 Rango de calificación 30-39 .....	136
5.5.4.1.8 Conclusiones generales .....	137
5.5.4.1.8 Recomendaciones .....	137
5.6 Hallazgos .....	137
5.6.1 Hallazgos generales: Estrategias preinstruccionales .....	138
5.6.2 Hallazgos generales: Estrategias coinstruccionales .....	138
5.6.3 Hallazgos generales: Estrategias post instruccionales .....	138
5.6.4 Recomendaciones para mejorar el desempeño .....	139
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>141</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>147</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>153</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	25
Tabla 2	39
Tabla 3	40
Tabla 4	95
Tabla 5	124
Tabla 6	124
Tabla 7	127
Tabla 8	127
Tabla 9	130
Tabla 10	131
Tabla 11	133
Tabla 12	134

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	45
Figura 2	46
Figura 3	47
Figura 4	48
Figura 5	49
Figura 6	50
Figura 7	52
Figura 8	53
Figura 9	98

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MOVILIZAR  
CONOCIMIENTOS PREVIOS EN INGLÉS EN  
ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR**

## RESUMEN

La enseñanza del inglés en educación superior enfrenta un reto constante: muchos estudiantes no logran movilizar sus conocimientos previos para construir nuevos aprendizajes. En la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa, los alumnos de Inglés General tienen dificultades para vincular experiencias anteriores con contenidos actuales, lo que impacta su desempeño en la certificación *English Language E Test (ELET)*. También se observa baja adhesión a la metodología de Aula Invertida mediante la plataforma *Cambridge One*, que exige autonomía y constancia.

El objetivo general es diseñar una propuesta didáctica que integre y movilice los conocimientos previos, articulándolos con el Aula Invertida para favorecer aprendizajes significativos y fortalecer competencias lingüísticas.

La investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, utilizando encuestas tipo Likert, observación y registros anecdóticos. Participan 58 estudiantes de diversas licenciaturas, quienes cursan el taller *Building on my foundation* (17 sesiones presenciales).

El diagnóstico muestra que, aunque se intenta activar saberes previos, las metodologías aplicadas no satisfacen las expectativas del alumnado, que prefiere enfoques comunicativos y colaborativos. Asimismo, la preparación autónoma en *Cambridge One* no garantiza por sí misma la activación y transferencia de conocimientos al trabajo en clase.

Se concluye que la intervención propuesta es pertinente para el contexto: promueve la movilización estratégica de conocimientos previos, incrementa la motivación y mejora la preparación para la certificación en inglés, además de ofrecer lineamientos pedagógicos para fortalecer la práctica docente.

**Palabras clave:** conocimientos previos, estrategias didácticas, aula invertida, aprendizaje significativo, enseñanza del inglés.

## ABSTRACT

The teaching of English in higher education faces a recurring challenge: many students struggle to mobilize their prior knowledge to construct new learning. At Universidad del Valle de México, Villahermosa campus, students enrolled in English General IV show difficulties in linking previous experiences with current content, which directly affects their performance in the English Language E Test (*ELET*) certification. In addition, low adherence to the Flipped Classroom methodology through the *Cambridge One* platform is observed, as it requires autonomy and consistency.

The general objective of this study is to design a didactic proposal that integrates and mobilizes prior knowledge, articulated with the *Flipped Classroom Approach*, in order to foster meaningful learning and strengthen linguistic competences.

The research follows a qualitative approach within an action-research design, using Likert-type surveys, classroom observation, and anecdotal records. The participants are 58 undergraduate students from different academic programs, who attended the workshop *Building on my foundation* (17 face-to-face sessions).

Findings indicate that although teachers attempt to activate students' prior knowledge, the methodologies applied do not meet learners' expectations, who prefer communicative and collaborative approaches. Moreover, autonomous preparation through *Cambridge One* does not necessarily ensure the activation and transfer of prior knowledge into classroom practice.

The study concludes that the proposed intervention is relevant to the context: it promotes the strategic mobilization of prior knowledge, increases student motivation, and improves preparedness for English certification, while providing pedagogical guidelines to enhance teaching practice.

**Keywords:** prior knowledge; didactic strategies; flipped classroom; meaningful learning; English teaching.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma inglés ocupa un lugar estratégico en la educación superior, en tanto que constituye una herramienta clave para el acceso a información científica, la movilidad académica y la inserción en entornos laborales cada vez más globalizados. En este contexto, las instituciones universitarias se enfrentan al reto de garantizar que sus estudiantes no solo memoricen estructuras lingüísticas, sino que desarrollen competencias comunicativas que les permitan utilizar el inglés en situaciones académicas y profesionales reales.

Sin embargo, en el aula se observa que la trayectoria previa de los estudiantes en el aprendizaje del inglés es altamente heterogénea. Convergen en un mismo grupo alumnos que han tenido experiencias escolares sistemáticas con el idioma, otros que han aprendido de forma autodidacta o mediante recursos digitales, y algunos cuya exposición ha sido mínima o fragmentaria. Esta diversidad de experiencias repercute directamente en la manera en que cada estudiante se aproxima a las actividades de clase, procesa los contenidos y se implica en su propio aprendizaje.

En este escenario cobra relevancia la noción de conocimientos previos, entendidos como el conjunto de saberes, experiencias y representaciones que el estudiante ha construido a lo largo de su historia escolar, personal y social, y que sirven de punto de partida para nuevos aprendizajes. Cuando estos conocimientos no son reconocidos ni movilizados de manera intencionada, se corre el riesgo de que las actividades de enseñanza se perciban como desarticuladas de la realidad del alumnado, generando desmotivación, resistencia y bajo rendimiento académico. Por el contrario, cuando se activan y vinculan con los contenidos del curso, los conocimientos previos pueden convertirse en un poderoso andamiaje para el aprendizaje significativo.

En el ámbito universitario, diversas instituciones han optado por incorporar metodologías que desplazan el énfasis de la exposición magistral hacia la participación activa del estudiante. Tal es el caso del enfoque de Aula Invertida, que propone trasladar al trabajo autónomo el acercamiento inicial a los

contenidos, frecuentemente mediante plataformas digitales, para aprovechar el tiempo de clase en actividades de aplicación, análisis y producción. En la institución donde se sitúa este estudio, la plataforma *Cambridge One* se ha convertido en un recurso central para el desarrollo de las asignaturas de inglés, particularmente en los cursos de nivel intermedio y avanzado.

No obstante, la experiencia cotidiana en el aula muestra tensiones importantes entre las exigencias de esta metodología y las condiciones reales de los estudiantes. Por un lado, se reportan dificultades para cumplir de manera sistemática con las actividades previas en la plataforma, ya sea por sobrecarga académica, limitaciones de tiempo o escasa percepción de la relevancia del trabajo autónomo. Por otro lado, en el espacio presencial persiste, en ocasiones, un uso predominantemente mecánico de los ejercicios, sin una articulación clara con los saberes que los estudiantes traen consigo ni con los desafíos comunicativos que enfrentarán fuera del aula.

Estas tensiones se hacen particularmente evidentes en el taller *Building on my foundation*, orientado a estudiantes de nivel superior que cursan inglés como parte de su formación profesional. En este grupo se identificaron dificultades para vincular los contenidos que se trabajan en *Cambridge One* con situaciones comunicativas significativas, así como una limitada conciencia de los recursos lingüísticos y estratégicos que los propios estudiantes ya poseen. Se observó, además, que la participación en clase tendía a concentrarse en ciertos perfiles, mientras que otros estudiantes permanecían en un rol pasivo, aun cuando contaban con experiencias previas valiosas relacionadas con el idioma.

A partir de este panorama, surge la necesidad de explorar estrategias didácticas que, en el marco de la metodología de Aula Invertida, permitan movilizar de manera más sistemática los conocimientos previos del alumnado, de modo que estos funcionen como base para la construcción de aprendizajes nuevos y más complejos. En particular, interesa analizar cómo las estrategias pre, co y post instruccionales pueden articularse con el trabajo en plataforma para favorecer que los estudiantes reconozcan, resignifiquen e integren sus saberes previos en actividades de comprensión, producción y reflexión en inglés.

En consecuencia, el propósito central de esta investigación es diseñar, implementar y valorar una propuesta de intervención didáctica orientada a movilizar los conocimientos previos en inglés de estudiantes de nivel superior, en el contexto de un curso que utiliza la metodología de Aula Invertida con apoyo de *Cambridge One*. Se busca documentar de qué manera los estudiantes recuperan y utilizan sus experiencias previas al trabajar con esta metodología, qué tipo de estrategias didácticas resultan más pertinentes para favorecer dicha movilización y cuáles son las percepciones del alumnado respecto a la utilidad de estas estrategias en su proceso de aprendizaje.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

# CAPITULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN, ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN.

## 1.1 Marco referencial

Los conocimientos previos se entienden como la información que una persona tiene almacenada en su memoria acerca de la realidad. Dichos conocimientos son el resultado de experiencias pasadas que han dejado huella en la estructura cognitiva del individuo y que pueden provenir de diversas fuentes, como la vida cotidiana, la escolarización, la divulgación científica, los medios de comunicación o la interacción social. Aisenberg (2000) los describe como un conjunto integrado de experiencias, informaciones, conceptos, modelos, percepciones, creencias, actitudes y valores que constituyen el punto de partida desde el cual los estudiantes se aproximan a nuevos aprendizajes.

Desde la perspectiva psicológica, el principio de la construcción del conocimiento es claro: los conocimientos previos son los que permiten dotar de significado a los nuevos contenidos. En consecuencia, en los procesos de enseñanza escolar, los alumnos deben activar y poner en juego sus saberes iniciales para que puedan construir aprendizajes realmente significativos.

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por Ausubel (1983), sostiene que la adquisición de nueva información depende en gran medida de la existencia de ideas pertinentes dentro de la estructura cognitiva del estudiante. El aprendizaje significativo ocurre precisamente cuando la nueva información interactúa de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos ya existentes, permitiendo al alumno reorganizar, enriquecer y consolidar sus esquemas de pensamiento.

En esta línea, la metodología de Aula Invertida surge como un enfoque pedagógico innovador que transforma los roles tradicionales de la enseñanza. A diferencia del modelo clásico en el que el profesor explica los contenidos en clase y el estudiante realiza la práctica en casa, el aula invertida plantea que los alumnos adquieran los conocimientos básicos fuera del aula, a través de materiales multimedia y recursos digitales, y que el tiempo de clase se destine a actividades más interactivas, aplicadas y colaborativas. García-Barrera (2013) señala que este modelo implica trasladar las actividades convencionales de

presentación y explicación fuera del aula, aprovechando recursos como videos, podcasts o plataformas en línea, para que el espacio presencial se centre en debates, resolución de problemas, ejercicios prácticos, trabajo en equipo, autoevaluación y coevaluación.

Por otro lado, los métodos de enseñanza se conciben como estrategias y enfoques sistemáticos que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje. Neuner (1981) define el método de enseñanza como *“un conjunto de acciones por parte del maestro destinadas a organizar la actividad práctica y cognitiva del estudiante con el fin de que este último adquiera sólidamente los contenidos educativos”*. De este modo, la enseñanza supone siempre una relación dialógica entre maestro y alumno, en la cual el primero dirige y orienta la actividad del segundo, favoreciendo que el contenido enseñado sea internalizado y transformado en conocimiento personal.

Entre los factores que influyen en la movilización de los conocimientos previos se encuentra la motivación, entendida como la fuerza que impulsa y sostiene la conducta orientada al aprendizaje. Robbins (1999) señala que la motivación comprende tanto elementos tangibles como intangibles que satisfacen las necesidades fundamentales del individuo y que generan cambios en su comportamiento. En la misma dirección, Locke y Latham (2004) consideran que la motivación integra tanto los impulsos internos que dirigen la acción como los estímulos externos que actúan como incentivos. En el contexto de la enseñanza de una segunda lengua como el inglés, la motivación se convierte en un factor clave que, al combinarse con estrategias cognitivas y didácticas, permite a los estudiantes activar y utilizar sus conocimientos previos de manera más eficaz.

La Universidad del Valle de México (UVM), institución privada con sede en Villahermosa, Tabasco, es el contexto en el que se desarrolla este estudio. Fundada en 1960 como Institución Harvard y adoptando en 1968 el nombre actual, la UVM se integró en el año 2000 a la *Red Laureate International Universities*, lo que permitió una expansión significativa y el acceso a programas internacionales en más de 80 universidades de 30 países. La UVM ofrece actualmente programas de preparatoria, licenciatura, licenciatura ejecutiva y

posgrado, así como una amplia infraestructura que incluye laboratorios especializados, biblioteca, centro de cómputo, canchas deportivas y áreas de convivencia. En lo académico, destaca por ofrecer 145 programas de Dobles Títulos y Certificados Internacionales, lo que exige a los estudiantes acreditar su dominio del idioma inglés como requisito de internacionalización.

En el marco de esta investigación, los estudiantes de la materia de Inglés General han mostrado dificultades para recuperar y movilizar sus conocimientos previos, lo que obstaculiza la construcción de nuevos aprendizajes y repercute en su motivación. Una de las principales limitaciones observadas es la baja disposición hacia el uso de la metodología de Aula Invertida mediante la plataforma *Cambridge One*, argumentando que las actividades asignadas les resultan excesivas o demandan demasiado tiempo. Este fenómeno sugiere que los alumnos carecen de claridad respecto a qué estrategias podrían utilizar para activar sus saberes previos o bien que presentan resistencia frente al modelo de trabajo autónomo que plantea la clase invertida.

En particular, los estudiantes universitarios del área de la salud y de licenciaturas mixtas han manifestado estas dificultades, lo que representa un reto para los docentes responsables de la asignatura. La pertinencia de esta investigación radica precisamente en analizar qué metodologías y técnicas podrían emplearse para favorecer la movilización de los conocimientos previos en este contexto, considerando además que el uso de plataformas digitales como *Cambridge One* puede convertirse en un factor que obstaculice o potencie este proceso, dependiendo de cómo se integre a la práctica pedagógica.

La importancia de atender esta problemática se vincula directamente con los estándares internacionales de la *Red Laureate* y con la necesidad de que los estudiantes acrediten el *English Language E Test (ELET)* con un nivel mínimo B1, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Según el informe de diciembre de 2023, únicamente alrededor del 30% de los estudiantes alcanzan este nivel de certificación, lo que pone de manifiesto la urgencia de diseñar e implementar estrategias que permitan movilizar los conocimientos previos de forma más eficaz y sostenida.

Con el propósito de explorar esta situación, en el presente estudio participaron 41 estudiantes de la asignatura de Inglés General IV, con una moda de edad de 19 años. De ellos, 9 pertenecen a la Licenciatura en Contaduría Pública, 8 a la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo, 8 a la Licenciatura en Administración de Negocios Internacionales, 7 a la Licenciatura en Fisioterapia, 4 a Ingeniería Industrial, 3 a Nutrición y 2 a Enfermería. Este grupo heterogéneo refleja la diversidad de perfiles formativos y académicos que confluyen en el aula, lo cual refuerza la necesidad de plantear intervenciones didácticas innovadoras que atiendan la variabilidad de los conocimientos previos y favorezcan la construcción de aprendizajes significativos en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

## **1.2 Planteamiento del Problema**

Los conocimientos previos han sido reconocidos desde hace varias décadas como un elemento fundamental en la adquisición de nuevos aprendizajes. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la psicología cognitiva los situó como una pieza clave en el estudio de los procesos de memoria, percepción y comprensión. En este marco, el constructivismo, de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (s.f.), sostiene que el aprendizaje es un proceso continuo de construcción de nuevos conocimientos a partir de la reestructuración de los saberes ya existentes. Esta perspectiva enfatiza que aprender no significa acumular datos de manera aislada, sino integrar de forma dinámica lo que el estudiante ya conoce con la nueva información que recibe.

Jean Piaget, como uno de los referentes de la teoría constructivista, planteó que el desarrollo cognitivo ocurre mediante los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación consiste en incorporar las experiencias a los esquemas mentales previos, mientras que la acomodación implica reestructurar esos esquemas para dar cabida a lo nuevo. En la misma línea, Clifford (1982) describe a los conocimientos previos como estructuras cognitivas que se transforman de manera constante a través de estos procesos, posibilitando que el aprendizaje avance hacia niveles de mayor complejidad.

Para los fines de esta investigación, los conocimientos previos se entienden como la acumulación de experiencias, información, conceptos, modelos, percepciones, creencias, actitudes y valores adquiridos en distintos contextos - vida cotidiana, estudio formal, divulgación científica, interacción social, entre otros - y almacenados en la memoria del estudiante. Dichos saberes constituyen un capital cognitivo que puede ser movilizado mediante estrategias didácticas específicas, adaptadas a las necesidades de los alumnos y al contexto educativo en el que se desarrollan.

La pertinencia de este tema se vincula directamente con las exigencias académicas de la Universidad del Valle de México (UVM). Desde su incorporación en el año 2000 a la Red Laureate International Universities, la institución adoptó un modelo educativo con fuerte orientación internacional. Uno de sus compromisos es que los egresados acrediten el English Language E Test (ELET) con un nivel mínimo B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), certificación que además tiene validez nacional mediante el CENNI. Alcanzar este estándar requiere que cada curso de inglés se desarrolle bajo principios de aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), lo cual plantea el desafío de verificar si los docentes están empleando estrategias y técnicas adecuadas para movilizar los conocimientos previos de sus estudiantes.

En este escenario, la metodología de Aula Invertida ha sido adoptada en la UVM a través de la plataforma *Cambridge One*. Este enfoque, iniciado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams en la década de 1990, invierte los roles tradicionales de la enseñanza: los contenidos básicos se estudian fuera del aula mediante recursos multimedia y el tiempo presencial se dedica a actividades interactivas, de aplicación práctica y colaboración. Entre sus ventajas destacan el fomento del aprendizaje activo, un uso más eficiente del tiempo en clase, la atención personalizada y el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la comunicación, la colaboración y el pensamiento crítico. No obstante, también implica retos relacionados con la motivación y la disciplina autónoma de los estudiantes, quienes deben comprometerse a revisar los materiales de manera previa para que las sesiones presenciales alcancen su máximo potencial.

Tras la pandemia por Covid-19, el uso de entornos virtuales y modelos híbridos consolidó la relevancia del aula invertida, pues permitió optimizar el tiempo de interacción presencial. Como señala Magioncalda (2021), CEO de Coursera, la educación del futuro tenderá a ser cada vez más híbrida, combinando experiencias presenciales y en línea. Este escenario exige que los docentes desarrollen estrategias claras para movilizar y recuperar los conocimientos trabajados en entornos digitales, de modo que puedan integrarse efectivamente al trabajo del aula física.

Sin embargo, en los cursos de Inglés General IV del campus Villahermosa de la UVM se han identificado dificultades persistentes. Por un lado, los estudiantes muestran problemas para recuperar y movilizar los conocimientos previos trabajados en la plataforma *Cambridge One*, lo que ralentiza el avance en clase y obliga al profesor a retomar contenidos que ya deberían haberse revisado con antelación. Por otro lado, se percibe un bajo nivel de motivación hacia la metodología invertida, ya que los estudiantes consideran que las actividades en línea son excesivas o demasiado demandantes en tiempo. Esta situación refleja tanto una falta de compromiso estudiantil como la necesidad de fortalecer las estrategias docentes para lograr una integración efectiva entre el trabajo autónomo y las actividades presenciales.

El impacto de esta problemática se evidencia en los resultados de certificación. En diciembre de 2023, únicamente 30% de los estudiantes que concluyeron los cinco niveles de inglés aprobaron el ELET con nivel B1, cifra menor al 45% registrado en 2022, mostrando una tendencia decreciente durante los últimos ciclos escolares. Estos resultados sugieren no solo una brecha en el dominio del inglés, sino también una deficiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la activación y movilización de los conocimientos previos. Situaciones similares han sido documentadas en otras investigaciones, como la de Pineda (2019) en un centro universitario privado de Lima, donde los estudiantes de inglés evidenciaban dificultades para consolidar sus conocimientos previos, falta de motivación y un predominio de métodos tradicionales centrados en la exposición teórica.

En síntesis, el uso inadecuado de estrategias para movilizar los conocimientos previos en el aprendizaje del inglés constituye un problema que afecta directamente los resultados académicos de los estudiantes y el cumplimiento de los estándares institucionales e internacionales. De ahí la necesidad de analizar la pertinencia de las metodologías empleadas por los docentes, fortalecer el papel de la motivación como motor del compromiso estudiantil y consolidar la metodología de aula invertida como un recurso que, bien aplicado, puede favorecer la construcción de aprendizajes significativos y la mejora de las competencias lingüísticas requeridas.

**Tabla 1**

<b>Contraste entre lo esperado y lo observado en el aprendizaje del inglés en la UVM</b>			
<b>Aspecto</b>	<b>Lo esperado</b>	<b>Lo observado</b>	<b>Consecuencia</b>
Movilización de conocimientos previos	Los estudiantes activan y relacionan sus saberes iniciales con los nuevos contenidos para construir aprendizajes significativos (Ausubel, 1983; Piaget, 1970).	Los estudiantes presentan dificultades para recuperar y movilizar los conocimientos previos trabajados en <i>Cambridge One</i> .	El avance de la clase se ralentiza y el docente debe retomar contenidos ya vistos, reduciendo el tiempo para actividades de aplicación.
Metodología de Aula Invertida	El estudiante se prepara previamente con materiales multimedia y en clase participa en actividades prácticas, debates y proyectos colaborativos (Bergmann & Sams, 2012).	Los alumnos muestran resistencia a la metodología, señalando exceso de actividades o falta de tiempo para realizarlas.	Bajo aprovechamiento del tiempo en el aula y menor desarrollo de habilidades de aplicación y colaboración.
Motivación estudiantil	Estudiantes comprometidos y motivados, capaces de autorregular su aprendizaje y asumir un rol activo (Deci & Ryan, 1985; Locke & Latham, 2004).	Desmotivación y bajo interés en el trabajo autónomo previo a la clase.	Menor participación en el aula, aprendizajes superficiales y escasa consolidación de competencias lingüísticas.
Certificación de inglés (ELET, nivel B1 MCER)	Alto porcentaje de estudiantes alcanzan el nivel requerido al término de los cursos de inglés.	En 2023, solo el 30% de los estudiantes aprobaron la certificación B1, frente al 45% del año anterior.	Tendencia decreciente en los índices de certificación, afectando el perfil de egreso y el cumplimiento de estándares institucionales.

*Fuente: Esquema de elaboración propia*

## 1.4 Justificación

La diversidad de estudiantes en las aulas de inglés es evidente tanto en su nivel de competencia lingüística como en sus experiencias previas con el idioma. Mientras algunos han estado expuestos al inglés desde edades tempranas, otros poseen un conocimiento mínimo o nulo. Esta variabilidad representa un desafío para los docentes, quienes deben adaptar sus enfoques pedagógicos para atender las necesidades individuales, pero también una oportunidad para diseñar estrategias que aprovechen los saberes iniciales de los alumnos como punto de partida para construir aprendizajes significativos.

La investigación que aquí se presenta se justifica a partir de una convergencia de razones teóricas, pedagógicas, institucionales y sociales que hacen necesario revisar críticamente la manera en que se movilizan los conocimientos previos en la enseñanza del inglés en nivel superior, particularmente en contextos donde se ha adoptado la metodología de Aula Invertida con apoyo de plataformas digitales.

En primer lugar, desde una perspectiva teórica, diversos enfoques del aprendizaje significativo subrayan que los nuevos conocimientos solo pueden ser apropiados de manera profunda cuando encuentran puntos de anclaje en las estructuras previas del estudiante. En el campo de la didáctica de lenguas, esta idea se traduce en la necesidad de considerar las experiencias lingüísticas, escolares y socioculturales que los estudiantes han acumulado a lo largo de su trayectoria, y no asumir el aula como un “punto cero” en el que todos parten del mismo lugar. Indagar cómo se están aprovechando o desaprovechando, estos conocimientos previos en un curso universitario de inglés permiten aportar evidencia concreta sobre los alcances y límites de las prácticas actuales.

En segundo término, la justificación es de orden pedagógico. La institución ha incorporado el enfoque de Aula Invertida y la plataforma *Cambridge One* con la intención de favorecer la autonomía, el trabajo autorregulado y el uso más eficiente del tiempo de clase. No obstante, la experiencia docente muestra que, en ausencia de estrategias claras para activar y movilizar los conocimientos previos, el trabajo en plataforma corre el riesgo de reducirse a la resolución

mecánica de ejercicios, mientras que el espacio presencial se limita a la retroalimentación correctiva. Diseñar y poner a prueba una propuesta didáctica que articule de manera intencional estrategias pre, co y post instruccionales con el trabajo autónomo constituye una respuesta concreta a esta problemática, al situar en el centro la movilización de saberes previos como condición para el aprendizaje significativo.

En tercer lugar, la investigación se justifica en el plano institucional. Los cursos de inglés forman parte de la formación transversal del estudiantado y tienen implicaciones directas en procesos de acreditación, titulación y oportunidades de movilidad académica. Contar con evidencias sobre cómo incide una intervención centrada en conocimientos previos en la motivación, la participación y el desempeño lingüístico de los estudiantes contribuye a la toma de decisiones sobre el diseño curricular, la selección de materiales y la actualización docente. Este estudio ofrece insumos que pueden orientar ajustes en la implementación de la metodología de Aula Invertida en la institución, particularmente en lo referente a la carga de trabajo autónomo, la evaluación de los productos en plataforma y la manera en que estos se integran a las actividades presenciales.

En cuarto lugar, la justificación tiene un componente social. El dominio del inglés representa, para los egresados de educación superior, una herramienta clave para acceder a fuentes de información especializadas, participar en redes académicas internacionales y competir en mercados laborales donde el bilingüismo es cada vez más valorado. Mejorar la calidad de la enseñanza del inglés no es solo un objetivo académico interno, sino un compromiso con la formación integral de profesionales capaces de desenvolverse en escenarios multiculturales y de alto nivel de exigencia comunicativa. Una propuesta didáctica que fortalezca la movilización de conocimientos previos contribuye a que los estudiantes se reconozcan como sujetos con recursos lingüísticos propios y desarrollen mayor confianza para utilizar el idioma en contextos reales.

Finalmente, la investigación se justifica también en el plano formativo del propio docente-investigador. La experiencia acumulada en la enseñanza del inglés en nivel superior ha permitido identificar tensiones, vacíos y posibilidades

de mejora que no pueden abordarse solo desde la intuición, sino que requieren de un proceso sistemático de indagación, intervención y reflexión crítica. Este trabajo representa una oportunidad para replantear la práctica docente a la luz de marcos teóricos actuales, contrastar su impacto en un grupo real y documentar los aprendizajes derivados de dicha experiencia, que podrán nutrir futuras propuestas de innovación en el aula.

En síntesis, este estudio se justifica porque: (a) aporta al diálogo teórico sobre la relación entre conocimientos previos, aprendizaje significativo y enseñanza de lenguas; (b) responde a necesidades pedagógicas concretas derivadas de la implementación de la metodología de Aula Invertida con plataformas digitales; (c) ofrece elementos para la toma de decisiones institucionales en torno a la enseñanza del inglés; y (d) contribuye a la formación de un docente-investigador que asume su práctica como un campo permanente de intervención e innovación. A diferencia de la introducción, que se centra en describir el contexto y delimitar el problema de estudio, la justificación pone el acento en explicar por qué es pertinente, necesario y relevante desarrollar esta investigación en este momento, en este lugar y con estas características específicas.

### **1.5 Preguntas de investigación**

1. ¿De qué manera los estudiantes universitarios movilizan sus conocimientos previos en la asignatura de Inglés General al trabajar con la metodología de aula invertida?
2. ¿Qué estrategias didácticas favorecen con mayor eficacia la recuperación y activación de los conocimientos previos en el aula de inglés?
3. ¿Cómo influye el uso de la plataforma *Cambridge One* en la disposición y motivación de los estudiantes para vincular sus experiencias previas con nuevos aprendizajes?
4. ¿Qué percepción tienen los estudiantes respecto a la utilidad de las estrategias pre, co y post instruccionales para fortalecer la construcción de aprendizajes significativos en inglés?

5. ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan los docentes al diseñar e implementar estrategias didácticas orientadas a la movilización de conocimientos previos dentro de un enfoque de aula invertida?

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## 1.6 Supuesto

Si los docentes de Inglés General en la Universidad del Valle de México aplican estrategias didácticas diversificadas (*pre, co y post instruccionales*), y si los estudiantes asumen un papel activo dentro de la metodología de aula invertida utilizando la plataforma *Cambridge One*, entonces será posible movilizar de manera más efectiva los conocimientos previos, lo que permitirá la construcción de aprendizajes significativos y la mejora de las competencias lingüísticas en inglés.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## **1.7 Objetivos**

### **1.7.1 Objetivo general**

Diseñar una propuesta didáctica, basada en estrategias diversificadas y en la metodología de aula invertida, que permita integrar y movilizar los conocimientos previos de los estudiantes universitarios, con el fin de favorecer aprendizajes significativos y fortalecer el desarrollo de sus competencias lingüísticas en inglés.

### **1.7.2 Objetivos específicos**

- Diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con el idioma inglés, considerando su nivel de competencia, experiencias de aprendizaje y exposición al idioma.
- Identificar los principales desafíos y limitaciones en la aplicación de estrategias que movilicen los conocimientos previos en la enseñanza del inglés.
- Aplicar métodos pedagógicos pertinentes que integren los conocimientos previos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
- Analizar la influencia de los conocimientos previos en la construcción de aprendizajes significativos, reconociendo patrones, fortalezas y vacíos en la estructura cognitiva de los estudiantes.
- Explorar la percepción y satisfacción de los estudiantes respecto al uso de estrategias que consideran sus conocimientos previos en la enseñanza del inglés.
- Examinar la percepción de los docentes sobre la eficacia de implementar estrategias que integren los conocimientos previos en sus clases de inglés.
- Evaluar el impacto de la integración de los conocimientos previos en el rendimiento académico de los estudiantes, en comparación con un enfoque de enseñanza convencional.
- Proponer directrices pedagógicas que fortalezcan la enseñanza del inglés a partir de la movilización de los conocimientos previos de los estudiantes.

## 1.8 Pertinencia del proyecto

La enseñanza del inglés como segunda lengua se ha convertido en un componente esencial en la formación universitaria contemporánea, en un contexto marcado por la globalización, la movilidad académica y las crecientes demandas del mercado laboral. En este escenario, la capacidad para comunicarse de manera efectiva en inglés constituye no solo una ventaja competitiva, sino un requisito indispensable para el desarrollo profesional y la participación en comunidades académicas y científicas de alcance internacional.

Abordar de manera estratégica los conocimientos previos de los estudiantes representa un factor determinante para mejorar la calidad de la educación y asegurar procesos de aprendizaje más significativos. Al reconocer y movilizar los saberes iniciales, los docentes pueden establecer puentes entre la experiencia acumulada y los nuevos contenidos, evitando que el aprendizaje se reduzca a una simple memorización. De este modo, se favorece la comprensión profunda, la retención duradera y la transferencia de los conocimientos a contextos reales de comunicación en inglés.

La diversidad de trayectorias previas de los estudiantes de la Universidad del Valle de México constituye un reto y, al mismo tiempo, una oportunidad pedagógica. Mientras algunos alumnos llegan con un bagaje sólido en inglés debido a su formación en niveles educativos previos, otros apenas cuentan con una exposición mínima. Esta heterogeneidad obliga a replantear los enfoques de enseñanza, de modo que se atiendan las necesidades individuales, se optimice el tiempo de clase y se garantice que los aprendizajes se construyan sobre bases sólidas y contextualizadas.

En el marco de un mundo globalizado, el dominio del inglés se ha consolidado como un requisito clave para la empleabilidad, la movilidad académica y la competitividad profesional. La intervención aquí propuesta no solo busca mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes de la UVM, sino también incrementar su seguridad y confianza al interactuar en inglés, factores que repercuten directamente en su capacidad para desenvolverse en

entornos multiculturales y para competir en un mercado laboral cada vez más exigente y dinámico.

La UVM, como institución educativa de prestigio, dispone de recursos materiales, tecnológicos y humanos que pueden potenciarse mediante la aplicación de estrategias orientadas a la movilización de los conocimientos previos. La integración de plataformas digitales, materiales didácticos innovadores y docentes capacitados ofrece un escenario propicio para implementar propuestas que no solo valoren la experiencia de los estudiantes, sino que también promuevan su motivación, compromiso y participación activa en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, la pertinencia de esta investigación se fundamenta en tres niveles: académico, institucional y social. En el plano académico, porque promueve aprendizajes significativos y duraderos que fortalecen el dominio del inglés. En el institucional, porque se alinea con la misión de la UVM de ofrecer una educación de calidad, pertinente y vinculada con las demandas del mundo real. Y en el social, porque contribuye a formar egresados capaces de desenvolverse en un entorno globalizado, con competencias que les permitan ser agentes activos en su comunidad y en el ámbito internacional.

En conclusión, este proyecto representa una oportunidad para responder a la necesidad urgente de movilizar los conocimientos previos en la enseñanza del inglés, favoreciendo aprendizajes más efectivos, aumentando la motivación estudiantil y fortaleciendo las competencias lingüísticas. Con ello, se contribuye tanto al desarrollo académico y profesional de los estudiantes como al cumplimiento de los objetivos educativos de la UVM, consolidando su papel como institución formadora de egresados preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.

## CAPITULO 2: EL DIAGNÓSTICO

### 2.1 Proceso metodológico

Los conocimientos previos, que difieren notablemente entre los alumnos, pueden ser tanto un recurso valioso como un desafío en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Para lograr su movilización adecuada, es indispensable emplear técnicas y metodologías efectivas que permitan a los estudiantes activar, resignificar y aplicar dichos saberes, no solo en el aula, sino también en contextos reales de comunicación.

El presente estudio se inscribe dentro de la metodología cualitativa, dado que busca comprender cómo los estudiantes y docentes perciben, experimentan y enfrentan la problemática en torno a la movilización de los conocimientos previos. Según Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa es idónea para explorar fenómenos educativos desde la perspectiva de los propios actores, atendiendo a sus significados y experiencias. Esta elección metodológica resulta especialmente adecuada porque el tema ha sido poco explorado en el contexto de la enseñanza universitaria del inglés.

El enfoque específico adoptado es la Investigación-Acción, concebida como un proceso que combina la indagación sistemática con la implementación de cambios prácticos en situaciones educativas concretas. Elliot (2010) sostiene que este tipo de investigación se orienta hacia la resolución de problemas inmediatos en el ámbito escolar, promoviendo la reflexión crítica y la mejora de la práctica docente. Así, no se limita a describir la realidad, sino que busca transformarla mediante la participación activa de profesores y estudiantes.

En este caso, la investigación-acción permitirá analizar la pertinencia del uso de estrategias didácticas para movilizar los conocimientos previos en el aula, con el propósito de diseñar y validar una propuesta de intervención que favorezca aprendizajes más significativos.

## **2.2 Diagnóstico educativo**

Como punto de partida, resulta indispensable realizar un diagnóstico educativo que proporcione evidencias claras de los principales ejes que configuran el problema. El diagnóstico, entendido como un proceso científico-profesional, implica la recolección, análisis y evaluación de información para orientar la toma de decisiones pedagógicas (Arriaga, 2015). En este estudio, el diagnóstico se aplicará al inicio del ciclo académico y comprenderá fases como:

- Identificación de las concepciones y prácticas docentes relacionadas con la activación de conocimientos previos.
- Exploración de la percepción estudiantil respecto al valor y uso de sus experiencias previas en el aprendizaje del inglés.
- Evaluación de la efectividad percibida de la metodología de Aula Invertida en la materia Inglés General.

A partir de este proceso, se pretende clarificar la naturaleza de la problemática y generar la base empírica necesaria para la propuesta de intervención.

### **2.2.1 Ejes del diagnóstico**

El análisis se concentrará en tres aspectos fundamentales que influyen directamente en la persistencia del problema educativo:

1. El uso de estrategias por parte del docente para movilizar los conocimientos previos en el aula, considerando que los estudiantes trabajan bajo la metodología de Aula Invertida.
2. La efectividad de la metodología de Aula Invertida, en términos de su capacidad para facilitar la creación de nuevos saberes y la integración de los conocimientos previos.
3. La comprensión de los estudiantes sobre qué son los conocimientos previos y cómo inciden en la construcción de nuevos aprendizajes.

Estos ejes no se analizan de manera aislada, sino como elementos interrelacionados que configuran la problemática central: la limitada movilización de los conocimientos previos en la enseñanza del inglés.

### **2.2.2 Contexto y población de estudio**

La investigación se desarrollará con 58 estudiantes inscritos en la materia de Inglés General en la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa. Este grupo está conformado por 40 mujeres y 18 hombres, con una moda de 19 años, pertenecientes a distintas licenciaturas: Contaduría Pública, Químico Farmacéutico-Biotecnólogo, Administración de Negocios Internacionales, Fisioterapia, Ingeniería Industrial, Nutrición y Enfermería.

La diversidad socioeconómica y cultural del grupo —compuesto por jóvenes de la capital tabasqueña y de zonas periféricas - enriquece el estudio al aportar distintas trayectorias de aprendizaje y experiencias previas con el idioma inglés. Además, la materia Inglés General se ubica como la antepenúltima de un total de cinco niveles obligatorios, lo que la convierte en un punto estratégico para analizar la consolidación de aprendizajes previos.

El curso tiene una duración de cinco meses (febrero a junio de 2024), con sesiones presenciales los lunes y miércoles en horarios de 13:00 a 14:30 y de 14:30 a 16:00 horas. El aula está equipada con recursos tecnológicos (pantalla inteligente de 70 pulgadas, conexión Wifi) y mobiliario en óptimas condiciones, lo que favorece la implementación de estrategias innovadoras como la metodología de Aula Invertida a través de la plataforma *Cambridge One*.

### **2.2.3 Selección de la muestra**

La muestra se conformará mediante un muestreo por conveniencia, en concordancia con Sampieri, Fernández y Baptista (2014). Se seleccionará de forma deliberada a los estudiantes que evidencien mayores dificultades para movilizar sus conocimientos previos, invitándolos a participar voluntariamente en el estudio. Esta decisión busca garantizar que los datos recolectados resulten pertinentes y útiles para comprender en profundidad la problemática planteada.

### **2.2.4 Relevancia del diagnóstico**

La realización de este diagnóstico permitirá contar con información precisa sobre las prácticas docentes, la percepción estudiantil y la efectividad de la metodología empleada. Con base en ello, se podrán diseñar estrategias

didácticas ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes, fortaleciendo así el proceso de intervención. En última instancia, el diagnóstico no se limita a describir el problema, sino que constituye un instrumento de mejora educativa, en coherencia con el propósito transformador de la investigación-acción.

### 2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para sustentar el proceso del diagnóstico educativo es necesario utilizar técnicas e instrumentos que garanticen la validez y pertinencia de la información recolectada. En este estudio, se trabajará en dos momentos: en primer lugar, se aplicará una encuesta tipo escala de Likert como instrumento de recolección de datos; posteriormente, los resultados serán analizados desde un enfoque cualitativo, con el propósito de interpretar en profundidad las percepciones de los estudiantes y su relación con la problemática investigada.

La técnica de la encuesta, de acuerdo con Archenti (2012), se caracteriza por el uso de cuestionarios estandarizados que permiten obtener información sobre hechos, actitudes, creencias, opiniones o percepciones de los participantes. En el ámbito educativo, esta técnica es especialmente útil para explorar la manera en que los estudiantes experimentan su proceso de aprendizaje y valoran las estrategias pedagógicas que se aplican en el aula.

La escala de Likert, creada por Rensis Likert (1932), constituye una herramienta psicométrica ampliamente utilizada en investigación social y educativa. Se basa en la presentación de afirmaciones o ítems ante los cuales los participantes deben expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo en una gradación que, por lo general, va desde *“totalmente en desacuerdo”* hasta *“totalmente de acuerdo”*. Su utilidad radica en la posibilidad de medir variables que no pueden observarse directamente, como actitudes, percepciones o niveles de motivación.

En esta investigación, el cuestionario de tipo Likert fue diseñado con base en las categorías derivadas del análisis preliminar de la problemática, observada en los estudiantes de Inglés General IV. Entre los patrones más frecuentes detectados se encuentran:

- La dificultad de los alumnos para movilizar o recuperar sus conocimientos previos.
- El incumplimiento en tiempo y forma de las actividades asignadas,
- La baja atención hacia la metodología de Aula Invertida implementada en la plataforma *Cambridge One*,
- La desmotivación para vincular experiencias previas con los nuevos contenidos, y
- El uso predominante de metodologías tradicionales por parte del docente, que disminuye el interés en la asignatura.

Para organizar la información y orientar el análisis, se elaboró una matriz de categorías, entendida como una herramienta metodológica que facilita la sistematización, interpretación y comprensión de los datos cualitativos (Giesecke, 2020). Dicha matriz se estructuró en torno a cuatro categorías principales:

1. Conocimientos previos. Según Aisenberg (2000), son la acumulación de información que el individuo ha adquirido o generado a lo largo de sus experiencias vitales y educativas, almacenada en su memoria y constituida por datos, conceptos, creencias, valores y percepciones.
2. Metodología de Aula Invertida. De acuerdo con García-Barrera (2013), consiste en trasladar las actividades convencionales de presentación de contenidos fuera del aula, utilizando recursos tecnológicos como videos, lecturas digitales o podcasts, y dedicar el tiempo presencial a actividades de aplicación, discusión y resolución de problemas.
3. Métodos de enseñanza. Neuner (1981) los define como un conjunto de acciones sistemáticas por parte del docente para organizar la actividad cognitiva y práctica del estudiante, con el fin de lograr una apropiación sólida de los contenidos.
4. Motivación. Robbins (1999) señala que incluye tanto factores concretos como abstractos que impulsan la conducta del individuo hacia el logro de metas, generando cambios en su comportamiento y resultados académicos.

La combinación de estas categorías permite comprender de manera integral los factores que intervienen en la problemática estudiada. Además, la aplicación de la escala de Likert ofrece datos estructurados que, al ser interpretados cualitativamente, facilitarán la identificación de tendencias, percepciones y patrones de comportamiento en los estudiantes.

En síntesis, la elección de la encuesta tipo Likert como instrumento de recogida de datos, junto con la matriz de categorías, constituye una estrategia metodológica adecuada para explorar la manera en que los estudiantes conciben y movilizan sus conocimientos previos en el contexto de la enseñanza del inglés, así como los factores motivacionales, pedagógicos y metodológicos que inciden en este proceso.

Tabla 2

Categoría	Definición	Autor	Posibles indicadores
<b>Conocimientos previos</b>	Conjunto de experiencias, información, conceptos, creencias, valores y percepciones adquiridos en distintos contextos y almacenados en la memoria.	Aisenberg (2000)	- Reconocimiento de saberes previos. - Capacidad de relacionar aprendizajes pasados con nuevos. - Uso de experiencias anteriores en la comprensión del inglés.
<b>Metodología de Aula Invertida</b>	Estrategia que traslada la exposición de contenidos fuera del aula mediante recursos digitales, reservando el espacio presencial para la aplicación práctica.	García-Barrera (2013)	- Uso de <i>Cambridge One</i> . - Preparación previa antes de clase. - Participación en actividades colaborativas en el aula.
<b>Métodos de enseñanza</b>	Conjunto de acciones sistemáticas del docente para organizar la actividad práctica y cognitiva del estudiante a fin de asegurar el aprendizaje.	Neuner (1981)	- Uso de estrategias tradicionales vs. innovadoras. - Rol del docente como mediador. - Diversificación de técnicas didácticas.
<b>Motivación</b>	Factores internos y externos que impulsan la conducta del individuo, generando cambios que favorecen el rendimiento académico.	Robbins (1999)	- Nivel de interés en el inglés. - Compromiso en la realización de actividades. - Persistencia frente a dificultades.

Fuente: Esquema de elaboración propia

A continuación, se presenta la matriz de categorías que se utilizó para poder diseñar el instrumento de investigación:

**Tabla 3**

Categoría	Concepto	Integrantes de concepto	Elaboración de ítems
<b>Conocimientos previos</b>	Los conocimientos previos son entendidos como la información que una persona tiene almacenada en la memoria de la realidad. Son la información que el individuo ha adquirido o generado gracias a sus experiencias pasadas y que están almacenados en su memoria, son un conjunto de experiencias, informaciones, conceptos, modelos, percepciones, creencias, actitudes y valores que se han obtenido de diferentes medios, ya sean de la vida cotidiana, por los estudios, la divulgación científica, etcétera.	Información, experiencias pasadas, conjunto de experiencias.	1. ¿Reconoces alguna vez haber utilizado tus conocimientos previos para aprender algún tema nuevo en inglés? Si ____ No ____
			2. ¿Cómo le haces para usar el conocimiento que ya sabes y aprender inglés? ( ) a) Utilizo mi vocabulario en español como punto de partida. Identifico palabras similares en inglés y trato de construir desde ahí. ( ) b) Cuando me encuentro con algo nuevo, busco conexiones con lo que ya sé. Por ejemplo, relaciono conceptos en inglés con experiencias previas en mi propio idioma. ( ) c) Hago uso de mi gramática nativa como referencia. Comparo estructuras de oraciones y trato de adaptarlas al inglés. ( ) d) Recuerdo frases o expresiones en mi lengua materna que tienen equivalentes en inglés. Eso me ayuda a recordar y entender mejor. ( ) e) Me apoyo en mis conocimientos de otras lenguas. Si sé algo en francés o italiano, busco similitudes y trato de aplicar ese conocimiento al inglés.
			3. ¿Consideras que repasar temas previos te facilita aprender cosas nuevas en inglés? ( ) a) Sí, definitivamente. Cuando repaso lo que ya sé, siento que tengo una base sólida para entender mejor las cosas nuevas en inglés. ( ) b) A veces. No siempre recuerdo todo, pero cuando encuentro conexiones con lo que ya aprendí, todo parece tener más sentido. ( ) c) No estoy seguro/a. A veces creo que ayuda, pero otras veces siento que los temas nuevos son tan diferentes que no hace mucha diferencia. ( ) d) Absolutamente. Repasar temas previos me da confianza y me ayuda a identificar patrones, lo que facilita la asimilación de nuevos conocimientos en inglés. ( ) e) En parte. A veces me encuentro con conceptos totalmente nuevos, pero tener una base previa me da la seguridad de que puedo abordarlos de manera más efectiva.
			4. ¿Cómo hace el profesor para ayudarte a usar el conocimiento de inglés que ya sabes en sus clases? ( ) a) El profesor siempre nos pregunta qué sabemos sobre el tema antes de empezar. Así nos da tiempo de pensar en lo que ya conocemos antes de meternos en lo nuevo. (Activación de conocimientos previos) ( ) b) Usa ejemplos que son familiares para nosotros. A veces, saca situaciones de la vida real que todos entendemos y luego nos conecta con el nuevo material. (Relación con experiencias personales) ( ) c) Nos hace discutir en grupos y compartir lo que sabemos. Es bueno porque aprendemos de nuestros compañeros y vemos diferentes perspectivas. (Discusión grupal) ( ) d) El profesor utiliza imágenes y videos relacionados con nuestras experiencias. Nos ayuda a visualizar y conectar lo que ya sabemos con lo que está enseñando. (Material multimedia) ( ) e) El profesor nos realiza preguntas sobre el tema visto previamente para introducir el tema. (Preguntas guiadas) ( ) f) El profesor nos pide que proporcionemos ejemplos sobre la pregunta que realiza, que sabemos sobre el tema, que entendemos, y así recordamos (Lluvia de ideas).
			5. ¿Qué tan frecuente el profesor utiliza la estrategia de "Activación de conocimientos previos"? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente
			6. ¿Qué tan frecuente el profesor utiliza la estrategia de "Material multimedia"? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente
			7. ¿Qué tan frecuente el profesor utiliza la estrategia de "Discusión grupal"? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente
			8. ¿Qué tan frecuente el profesor utiliza la estrategia de "Lluvia de ideas"? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente
			9. ¿Qué tan frecuente el profesor utiliza la estrategia de "Preguntas guiadas"? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente
			10. ¿Qué tan frecuente el profesor utiliza la estrategia de "Lluvia de ideas"? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente
			11. ¿Con qué frecuencia tu profesor repasa lo que ya sabes en inglés durante las clases? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente
			<b>Aula Invertida</b>
17. ¿Con qué frecuencia usas en clase lo que aprendiste antes en la plataforma <i>Cambridge One</i> ? ( ) Nunca ( ) Raramente. ( ) Ocasionalmente ( ) Frecuentemente. ( ) Muy frecuentemente			
18. ¿Piensas que aprender un tema nuevo en inglés de manera autónoma con el método del aula invertida a través de <i>Cambridge One</i> te ayuda a entender mejor los contenidos abordados en clase? ( ) Totalmente de acuerdo. ( ) De acuerdo ( ) No estoy seguro ( ) En desacuerdo ( ) Totalmente en desacuerdo			
<b>Métodos de enseñanza / estrategias</b>	Los métodos de enseñanza son estrategias y enfoques sistemáticos utilizados por los educadores para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Aula invertida. Estos métodos son utilizados en el proceso de instrucción y están diseñados	Estrategias, enfoques sistemáticos.	19. ¿Entiendes mejor lo que el profesor enseña en clase porque revisaste previamente el tema en <i>Cambridge One</i> antes? ( ) Totalmente de acuerdo. ( ) De acuerdo ( ) No estoy seguro ( ) En desacuerdo ( ) Totalmente en desacuerdo
			13. ¿Cómo hace el profesor en clase para que puedas aprender inglés? ( ) Enfoque Comunicativo: Este enfoque se trata de aprender a hablar y comunicarnos bien en inglés. Ejemplo: Practicamos mucho, nos metemos en roles divertidos, discutimos temas interesantes y hacemos tareas que simulan cosas que podríamos encontrar en la vida diaria. ( ) Enfoque Gramatical-Traductivo: Este es más sobre la gramática y la traducción. Nos enfocamos en entender las reglas del idioma y cómo traducir entre inglés y nuestra lengua. Ejemplos: Hacemos ejercicios de gramática, traducimos textos y analizamos cómo están armadas las oraciones. ( ) Enfoque por Tareas: Aquí nos metemos en tareas prácticas en inglés. La idea es hacer cosas que tengan sentido y estén relacionadas con nuestra vida cotidiana. Ejemplo: Trabajamos en proyectos, hacemos trabajos en grupo y resolvemos problemas que podríamos encontrar en la vida diaria. ( ) Aprendizaje Cooperativo: En este enfoque, trabajamos en grupo para lograr objetivos juntos. La idea es colaborar y hablar en inglés mientras trabajamos. Ejemplos: Hacemos proyectos en grupo, trabajamos en equipo y discusiones en grupo. ( ) Enfoque Lexical: Se enfoca en la adquisición de vocabulario y expresiones coloquiales. Se aprende a través de la exposición a contextos auténticos. Ejemplos: Juegos con palabras, actividades con palabras que usamos todos los días y usar expresiones que suenan más coloquiales.

para alcanzar objetivos educativos específicos.

14. ¿Cuáles son las estrategias que el profesor usa más seguido para enseñar en el aula? (puedes seleccionar hasta 3)
- Enfoque Comunicativo  Enfoque Gramatical-Traductivo  
 Enfoque por Tareas  Aprendizaje Cooperativo  
 Enfoque Lexical

15. ¿Cuál crees que es la mejor manera que el profesor usa para que puedas entender bien un tema en inglés?
- Enfoque Comunicativo  Enfoque Gramatical-Traductivo  
 Enfoque por Tareas  Aprendizaje Cooperativo  
 Enfoque Lexical

<b>Motivación / Autoestima</b>	La motivación se refiere al conjunto de factores internos o externos que impulsan a una persona a llevar a cabo ciertas acciones, adoptar determinadas actitudes o perseguir metas específicas. Es el impulso que dirige el comportamiento hacia un objetivo deseado y proporciona la energía y la persistencia necesarias para alcanzar ese objetivo.	impulso externo o interno, influencia en...	<p>21. ¿Te sientes motivado cuando tomas tus clases de inglés en el aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Raramente. <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Frecuentemente. <input type="checkbox"/> Muy frecuentemente</p> <p>21. ¿Qué es lo que más influye en que tengas ganas de aprender inglés?</p> <p><input type="checkbox"/> La forma en que el profesor explica las cosas. Si es interesante y hace las clases amenas, me dan más ganas de aprender.  <input type="checkbox"/> Cuando veo que el inglés tiene aplicaciones prácticas en la vida diaria y en el futuro. Eso me motiva a esforzarme más.  <input type="checkbox"/> La interacción con mis compañeros. Cuando trabajamos juntos y nos apoyamos, siento más ganas de aprender y mejorar.  <input type="checkbox"/> El uso de recursos multimedia y tecnológicos en las clases. Si las lecciones son interactivas y divertidas, me engancha más.  <input type="checkbox"/> Cuando veo mi progreso. Si noto que estoy mejorando y entiendo más, eso me impulsa a seguir aprendiendo.  <input type="checkbox"/> La variedad de actividades en clase. Si las clases no son monótonas y hay cosas nuevas para hacer, me mantiene interesado.*  <input type="checkbox"/> La conexión con mis intereses personales. Si puedo relacionar el inglés con cosas que me gustan, como música o películas, me motiva más.  <input type="checkbox"/> Recibir reconocimiento y feedback positivo. Cuando el profe reconoce mi esfuerzo, me siento más motivado.  <input type="checkbox"/> La sensación de logro al alcanzar metas pequeñas. Si veo que puedo superar retos, me dan más ganas de seguir aprendiendo.  <input type="checkbox"/> La importancia que le doy al inglés en mi vida. Si entiendo que es esencial para mi futuro, eso me motiva a dar lo mejor de mí.</p> <p>23. ¿El profesor te motiva a participar en clase?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Raramente. <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Frecuentemente. <input type="checkbox"/> Muy frecuentemente</p> <p>24. ¿Te sientes seguro de participar tomando como referencia que el tema lo revisaste previamente en la plataforma <i>Cambridge One</i> y tienes conocimientos previos sobre el tema a abordar en el salón de clase?</p> <p><input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo. <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> No estoy seguro  <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo</p>
--------------------------------	--	---	--

Fuente: Esquema de elaboración propia

## 2.4 Piloteo (Resultados del cuestionario)

Con el propósito de garantizar la calidad metodológica del instrumento de recogida de datos, se llevó a cabo un pilotaje con cinco estudiantes pertenecientes a la misma población objeto de estudio. Realizar un pilotaje constituye una práctica esencial en la investigación educativa, ya que permite evaluar la viabilidad, validez y confiabilidad del cuestionario antes de su aplicación en la muestra completa, reduciendo riesgos y optimizando recursos.

De acuerdo con Díaz-Muñoz (2020), el pilotaje consiste en un estudio breve o de pequeña escala que tiene como finalidad probar la factibilidad y pertinencia metodológica de una investigación más amplia y compleja. Este procedimiento contribuye a identificar problemas potenciales, perfeccionar los instrumentos de recolección de datos, estimar tiempos de aplicación y anticipar los recursos humanos y materiales necesarios para la ejecución del estudio principal.

En este caso, el pilotaje tuvo dos propósitos principales:

1. Verificación de categorías e ítems del cuestionario, asegurando que fueran claros, precisos y pertinentes.

2. Evaluación de la comprensión y pertinencia de las preguntas por parte de los estudiantes participantes.

Previo a su aplicación, el cuestionario fue revisado por un experto en investigación educativa, quien validó la coherencia de las categorías y la pertinencia de los ítems. Dentro de sus observaciones, destacó que en los reactivos con escala tipo Likert las afirmaciones debían graduarse según el criterio que corresponde a este tipo de instrumento: grado de acuerdo, frecuencia, importancia o probabilidad. Esto con el fin de garantizar respuestas más precisas y confiables.

Posteriormente, se aplicó el cuestionario a los cinco estudiantes seleccionados, quienes ofrecieron retroalimentación valiosa sobre la claridad de los ítems. Entre las observaciones reportadas se encontraron las siguientes:

- Los ítems 4 y 9 presentaban el mismo propósito, por lo que se recomendó fusionarlos o reformularlos para evitar redundancia.
- La pregunta 6 aparecía vacía, lo que exigió su corrección antes de la aplicación formal.

Con base en estas sugerencias, el instrumento fue rediseñado y ajustado, eliminando redundancias, completando los ítems faltantes y afinando la redacción de las escalas de respuesta.

En síntesis, el pilotaje no solo permitió validar la claridad y pertinencia de las categorías, sino también garantizar que el cuestionario pueda ser aplicado de manera efectiva en la población objetivo. Gracias a este proceso, se fortalece la confiabilidad de los datos que se obtendrán en la fase diagnóstica y se asegura que los resultados respondan con mayor precisión al objetivo de la investigación.

## **2.5 Resultados del diagnóstico**

La obtención de los resultados de la investigación se realizó en febrero de 2024, durante el ciclo escolar VH4C124 de la asignatura Inglés General en la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa. Dicho código corresponde a la sede (VH: Villahermosa), el nivel de inglés (4) y el primer ciclo del año 2024 (C124).

El 21 de febrero de 2024, en una reunión presencial, se informó a los 58 estudiantes inscritos sobre el propósito de la investigación y se solicitó su consentimiento para participar. Se les notificó que recibirían una encuesta a través del grupo de WhatsApp institucional *UVM – English IV L6/NC*. Ese mismo día, a las 18:00 horas, se compartió el cuestionario, estableciendo como fecha límite de respuesta el 23 de febrero a las 12:00 horas. El 22 de febrero se envió un recordatorio para reforzar la participación. Finalmente, se obtuvieron 41 respuestas, que constituyen la base para el análisis de los resultados.

La encuesta, elaborada bajo el formato de escala de Likert de cinco opciones graduadas, permitió medir actitudes, percepciones y opiniones respecto a los conocimientos previos y su movilización en el aula. Tal como explican Johnson (2018) y Smith y Jones (2020), el análisis de este tipo de instrumentos requiere codificación de respuestas, cálculo de medias, desviaciones estándar, tendencias y consistencia de los datos. En este estudio, se consideraron como respuestas favorables las dos primeras opciones (de izquierda a derecha) y como desfavorables las tres restantes, siguiendo lo establecido en el diseño del instrumento.

El análisis de los resultados se efectuó en dos momentos: primero, desde una perspectiva cuantitativa para mostrar tendencias generales; y posteriormente, mediante un análisis cualitativo, que permitió profundizar en la interpretación de las respuestas en relación con las categorías definidas.

La primera categoría corresponde a los Conocimientos Previos, entendidos de acuerdo con Aisenberg (2000), como la información que una persona ha adquirido o generado a partir de sus experiencias pasadas, y que se encuentra almacenada en su memoria. Estos abarcan experiencias, conceptos, datos, percepciones, creencias, actitudes y valores provenientes de la vida cotidiana, la educación formal y otros contextos de aprendizaje.

En los ítems 1 y 12, relacionados con el contexto en el que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia sus conocimientos previos para aprender un tema nuevo en inglés, los participantes señalaron que lo hacen principalmente en la plataforma *Cambridge One*, dentro de la metodología de Aula Invertida, más que en las clases presenciales. Este hallazgo refleja que, aunque los estudiantes tienen contacto con nuevos contenidos fuera del aula, no logran recuperar ni movilizar de manera adecuada sus conocimientos previos durante las sesiones

presenciales. Asimismo, en los ítems 16, 17, 18, 19 y 20, se evidenció que, aunque el profesor implementa algunas estrategias para fomentar dicha movilización, los estudiantes continúan mostrando dificultades para recuperar y aplicar de manera efectiva esos saberes en el proceso de aprendizaje.

Segunda categoría: Metodología de Aula Invertida. De acuerdo con García-Barrera (2013), esta consiste en trasladar las actividades tradicionales de exposición y explicación de contenidos fuera del aula, haciendo uso de recursos tecnológicos como videos, podcasts o internet. De esta manera, el tiempo en clase se orienta principalmente a actividades que promueven el aprendizaje significativo, tales como ejercicios prácticos, resolución de dudas y problemas, debates, trabajos en grupo, aprendizaje por descubrimiento, coevaluación y autoevaluación, entre otros.

En los ítems 31, 32, 33, 34 y 35, los estudiantes señalaron que, aun empleando la metodología de aula invertida, no logran recuperar de manera efectiva sus conocimientos previos. Esta dificultad se atribuye, en gran medida, a que el uso de la plataforma les demanda demasiado tiempo, lo cual genera desmotivación para explorar nuevos contenidos.

Tercera categoría: Métodos de enseñanza. Según Neuner (1981), el método de enseñanza constituye “un sistema de acciones del maestro encaminado a organizar la actividad práctica y cognoscitiva del estudiante con el objetivo de que asimile sólidamente los contenidos de la educación”. La enseñanza, en este sentido, implica una interacción esencial entre el docente y el alumno, donde el primero orienta y regula la actividad del segundo en torno al tema de estudio.

En el ítem 24 se evidenció que el profesor continúa utilizando metodologías tradicionales, como el enfoque gramatical-tractivo y la enseñanza basada en tareas. Este aspecto resulta determinante, ya que limita la posibilidad de que los estudiantes activen sus procesos cognitivos y, en consecuencia, movilicen sus experiencias previas de manera significativa.

Cuarta categoría: La motivación. Robbins (1999) sostiene que la motivación integra factores tangibles e intangibles que satisfacen las necesidades básicas del individuo, provocando cambios en su conducta que conducen a mejores resultados. De manera complementaria, Locke y Latham

(2004) explican que la motivación comprende tanto impulsos internos que orientan la acción como estímulos externos que funcionan como incentivos.

En los ítems 40, 41 y 42, los estudiantes expresaron que su motivación depende, en gran medida, de la forma en que el docente retoma los contenidos vistos en la plataforma *Cambridge One*. Afirman que trabajar de manera colaborativa o cooperativa les resulta motivador y favorece su participación activa.

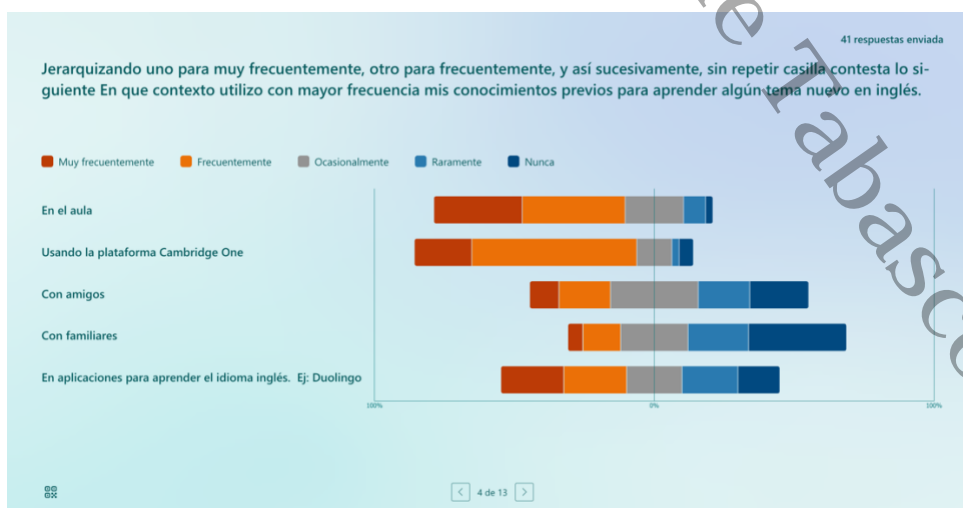
En conjunto, los estudiantes reconocen que emplean sus conocimientos previos en inglés en diferentes contextos. Tal como se observa en la Figura 1, la distribución de los datos revela que los espacios donde los movilizan con mayor frecuencia son la plataforma *Cambridge One* y el aula presencial. Esta distribución puede considerarse positiva, ya que refleja que los alumnos son conscientes de cuáles son sus conocimientos previos y en qué contextos los aplican.

En cuanto a los porcentajes, se observa que:

- En la plataforma *Cambridge One*, un 68.4% combinó respuestas positivas (“muy frecuentemente” y “frecuentemente”).
- En el aula, la cifra fue aún mayor, con un 79.5% de respuestas positivas.
- En contraste, los estudiantes utilizan con menor frecuencia sus conocimientos previos en interacciones con amigos (71.1% de respuestas negativas), con familiares (81% de respuestas negativas) y en aplicaciones para aprender inglés (55% de respuestas negativas).

**Figura 1**

Reconocimiento del uso de los conocimientos previos



*Nota:* El gráfico muestra la frecuencia con la que los estudiantes hacen uso de sus conocimientos previos en inglés en diferentes contextos.

*Fuente:* Esquema de elaboración propia

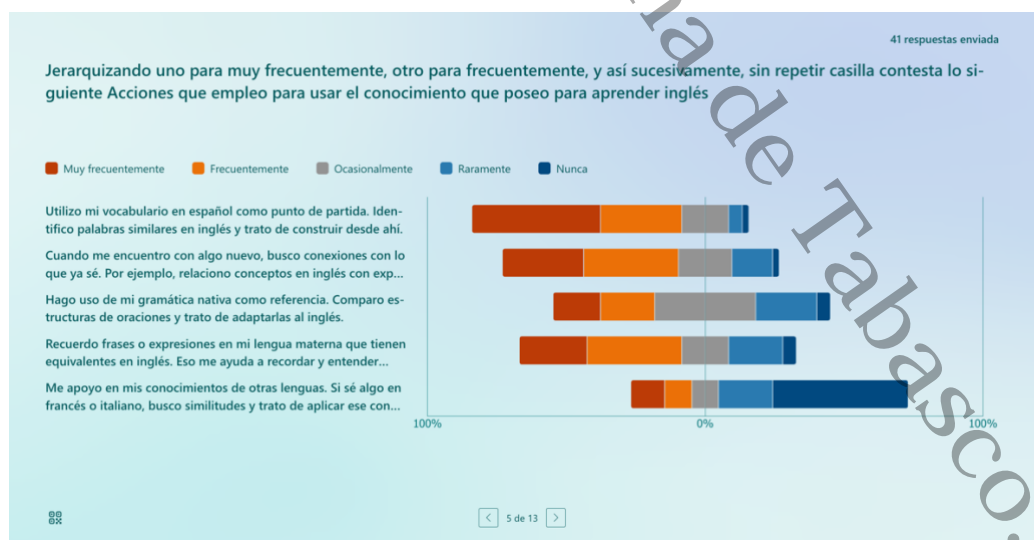
Por otra parte, los estudiantes ponen en práctica diversas acciones para emplear sus conocimientos previos en el aprendizaje del inglés. Entre las más frecuentes destacan: el uso del vocabulario en español como punto de partida para generar nuevos conocimientos, con un porcentaje combinado positivo (muy frecuentemente y frecuentemente) del 75.6%; la búsqueda de conexiones entre la información nueva y lo que ya saben, con un 63.4%; y el recuerdo de frases y expresiones en español con equivalencia en inglés, con un 54.5%.

En contraste, se observa una menor recurrencia en el uso de estructuras gramaticales del español como referencia para adaptarlas al inglés, con un porcentaje combinado negativo (ocasionalmente, raramente y nunca) del 63.5%. De manera similar, el uso de conocimientos adquiridos en otras lenguas obtuvo un porcentaje negativo aún mayor, con un 78.1%.

Estos resultados permiten concluir que la lengua materna, el español, desempeña un papel relevante en la movilización de conocimientos previos, principalmente a través del vocabulario. Sin embargo, su influencia es limitada cuando se trata de estructuras gramaticales, donde los estudiantes muestran menor tendencia a transferir saberes hacia el aprendizaje del inglés.

**Figura 2**

Categoría: Conocimientos previos



*Nota:* El gráfico muestra la frecuencia de las acciones que los estudiantes emplean para usar sus conocimientos previos en inglés.

Fuente: Esquema de elaboración propia

Es de gran relevancia señalar que en la Figura 3 se observa, de manera conjunta, que cuatro afirmaciones concentran un patrón positivo en la movilización de conocimientos previos:

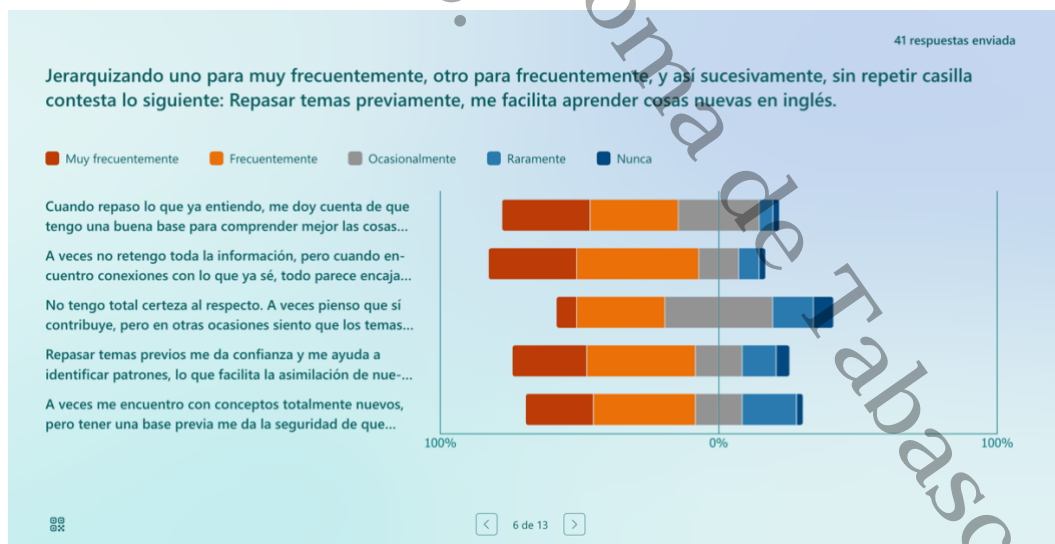
1. repasar lo que ya entienden,
2. establecer conexiones con información conocida,
3. identificar patrones y
4. contar con una base sólida de conocimientos previos.

En estos casos, los porcentajes combinados de respuestas positivas (Muy frecuentemente y Frecuentemente) superan el 60%, lo que indica que repasar temas de forma previa facilita la incorporación de nuevos aprendizajes en inglés.

Sin embargo, se destaca una excepción: cuando los contenidos no guardan relación con conocimientos previos, el 60.8% de los estudiantes manifestó que repasar no facilita el acceso a nueva información en inglés.

Figura 3

Categoría: Conocimientos previos



Nota: El gráfico muestra la frecuencia con la que repasar temas previamente les facilita a los estudiantes a conocer nueva información en inglés.

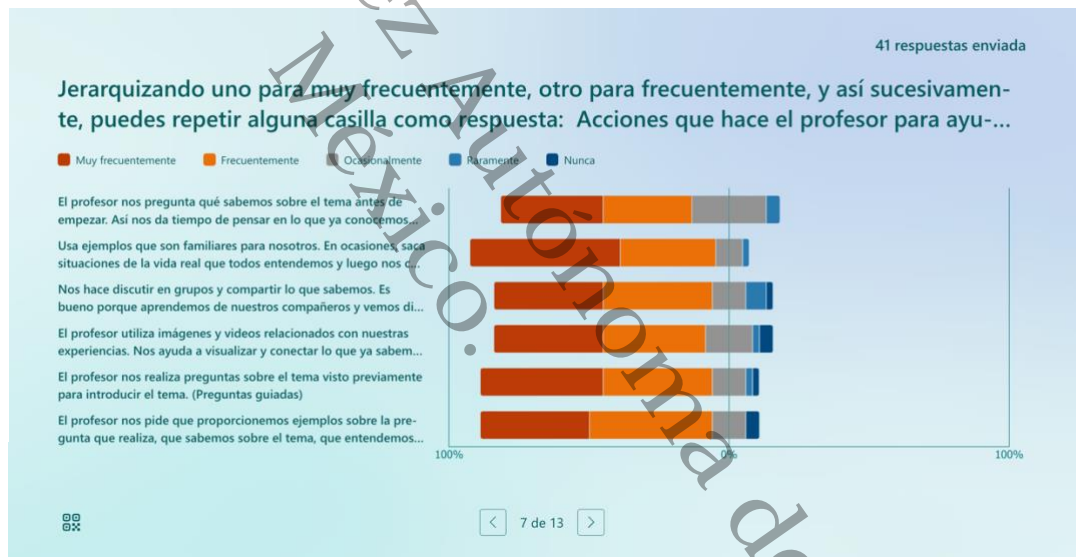
Fuente: Esquema de elaboración propia

Los estudiantes señalaron que las acciones que el profesor utiliza con mayor frecuencia para movilizar sus conocimientos previos se distribuyen en orden descendente de la siguiente manera: relación con experiencias personales, con un porcentaje combinado positivo de Muy frecuente y Frecuentemente del 87.8%; preguntas guiadas y lluvia de ideas, con un 82.9%; discusión grupal, con un 78%; uso de material multimedia, con un 75.6%; y finalmente, activación de conocimientos previos, con un 68.3%.

Estos resultados evidencian que los estudiantes perciben como más efectivos aquellos recursos que se vinculan directamente con sus vivencias y que promueven la interacción, mientras que la simple activación de conocimientos previos obtiene una valoración positiva menor, lo cual indica la necesidad de fortalecer esta práctica en el aula.

**Figura 4**

Categoría: Conocimientos previos



*Nota:* El gráfico muestra la frecuencia con la que el profesor moviliza los conocimientos previos en el aula.

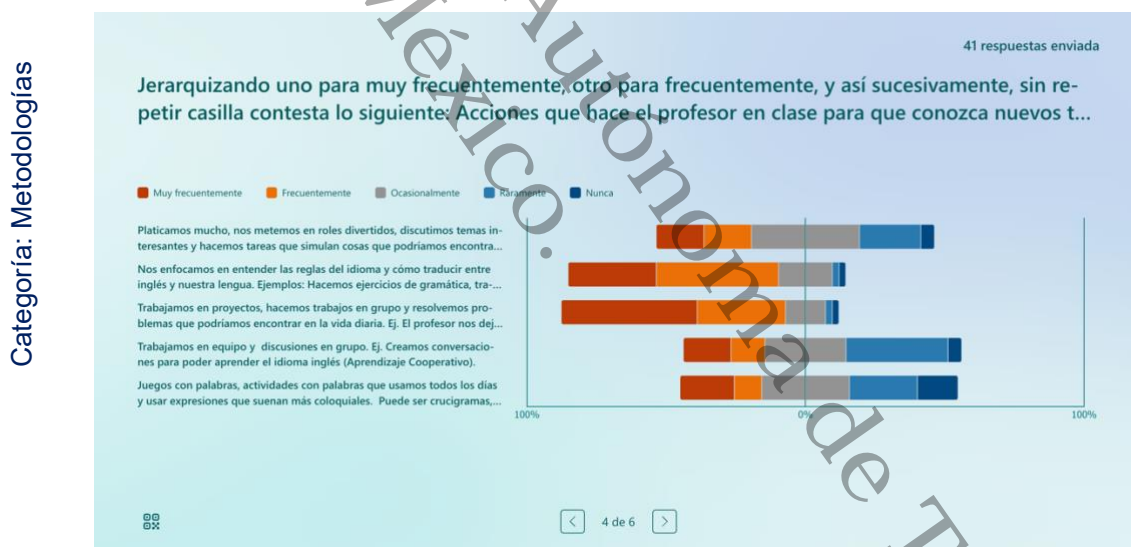
*Fuente:* Esquema de elaboración propia

En la categoría de métodos utilizados por el profesor para movilizar los conocimientos previos en el aula, los estudiantes respondieron, como se muestra en la Figura 6, lo siguiente:

- Enfoque comunicativo, con un porcentaje combinado positivo de *Muy frecuente y Frecuentemente* del 34.1%.
- Enfoque gramatical-traductivo, con un 75.6%.
- Enfoque por tareas, con un 80.5%.
- Aprendizaje cooperativo, con un 29.2%.
- Enfoque léxico, con un 29.3%.

Estos resultados permiten observar que los métodos más empleados en el aula son el enfoque por tareas y el gramatical-traductivo, ambos con porcentajes superiores al 75%, lo que confirma la tendencia hacia metodologías tradicionales. En contraste, enfoques como el comunicativo, el léxico y el cooperativo aparecen con valores considerablemente más bajos, lo cual sugiere que, aunque los estudiantes reconocen su aplicación ocasional, no constituyen la práctica predominante en el contexto observado.

**Figura 5**



**Nota:** El gráfico muestra la frecuencia que el profesor utiliza diferentes metodologías para conocer nuevos temas en inglés

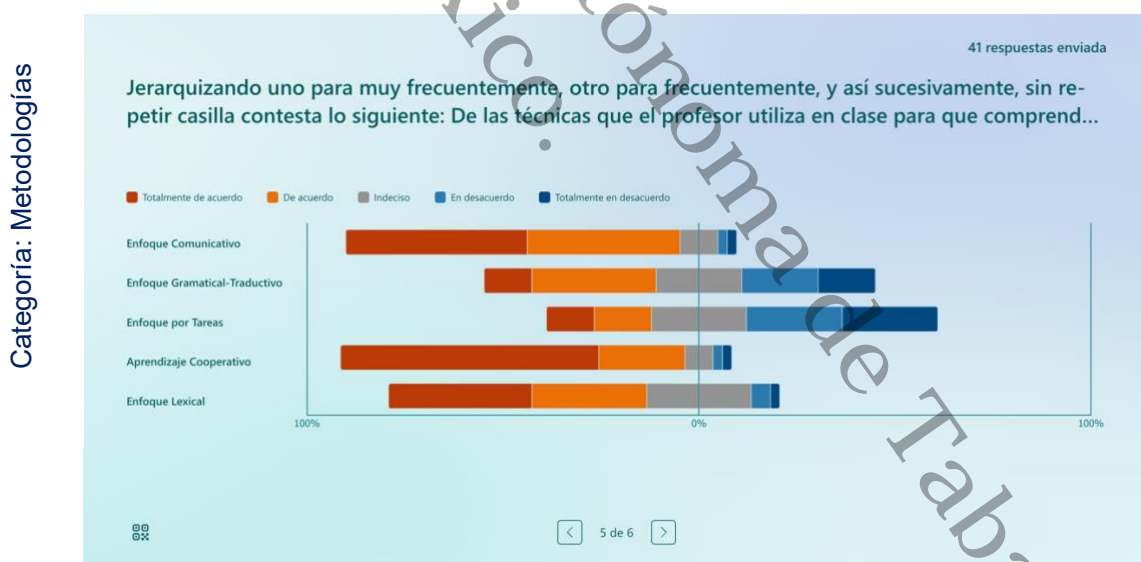
**Fuente:** Esquema de elaboración propia

Por otro lado, dentro de la misma categoría, pero en referencia a las metodologías que los estudiantes prefieren para comprender los nuevos conocimientos, los resultados muestran lo siguiente:

- Aprendizaje cooperativo, con un porcentaje combinado positivo de *Muy frecuente y Frecuentemente* del 87.9%.
- Enfoque comunicativo, con un 85.3%.
- Enfoque léxico, con un 65.9%.
- Enfoque gramatical-traductivo, con un 43.9%.
- Enfoque por tareas, con un 26.8%.

Estos resultados evidencian que los estudiantes valoran de manera prioritaria los enfoques dinámicos y participativos, como el aprendizaje cooperativo y el comunicativo, los cuales les permiten interactuar, reflexionar y construir significados en colaboración. En contraste, las metodologías más tradicionales, como el enfoque gramatical-traductivo y el enfoque por tareas, aparecen con menor aceptación, lo que sugiere que los estudiantes las perciben como menos útiles para favorecer un aprendizaje significativo y la movilización de sus conocimientos previos.

**Figura 6**



*Nota:* El gráfico muestra el acuerdo que tienen los estudiantes por los métodos usados por el profesor.

*Fuente:* Esquema de elaboración propia

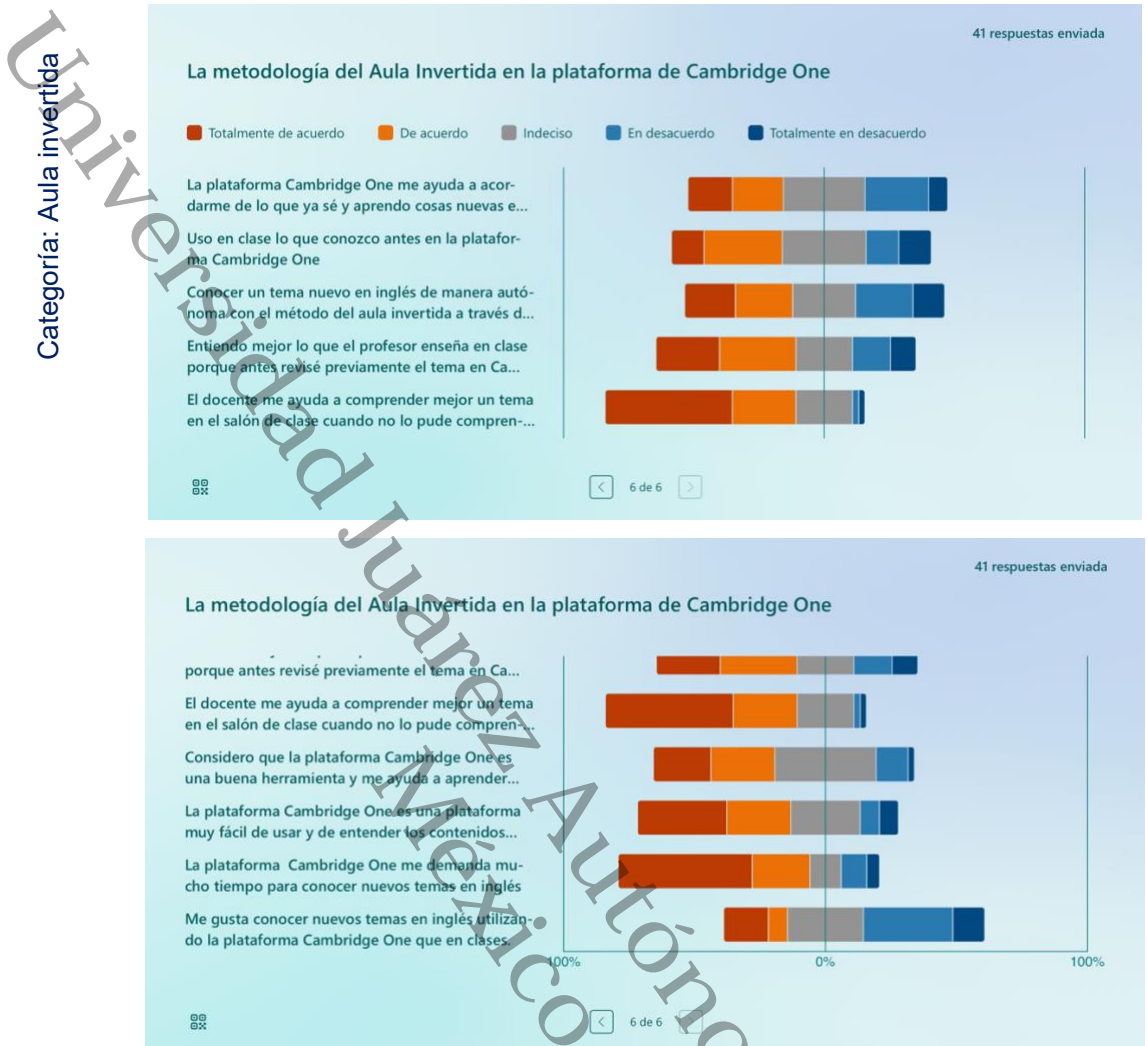
Los resultados obtenidos en la categoría de la metodología de Aula Invertida reflejan lo siguiente: la plataforma *Cambridge One* no logra cumplir de manera efectiva con la movilización de los conocimientos previos, ya que un 63.4% de los estudiantes se ubicó en los rangos negativos de indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Asimismo, el 57.5% señaló que los conocimientos revisados en la plataforma no se recuperan ni aplican adecuadamente durante la clase. De igual forma, un 56.6% expresó que conocer un tema nuevo en inglés a través de la plataforma no facilita la comprensión de los contenidos retomados en el aula.

En cuanto al aprendizaje autónomo, un 58.6% de los estudiantes indicó que el uso del método del aula invertida mediante *Cambridge One* no contribuye significativamente a comprender mejor los contenidos abordados en clase. Sin embargo, aunque un 53.6% manifestó percepciones negativas respecto a su utilidad como herramienta para aprender nuevos temas, también se observa que el 73.2% en un porcentaje combinado de acuerdo y totalmente de acuerdo considera que la plataforma demanda demasiado tiempo, lo que limita su eficacia.

Finalmente, el 75.6% de los estudiantes señaló que prefieren aprender nuevos temas en inglés de manera presencial con el docente, antes que utilizar la plataforma *Cambridge One*. Este hallazgo confirma que, aunque la plataforma es reconocida como un recurso accesible, su uso no logra sustituir la mediación docente ni garantizar una movilización adecuada de los conocimientos previos en el aula.

#### **Figura 7**

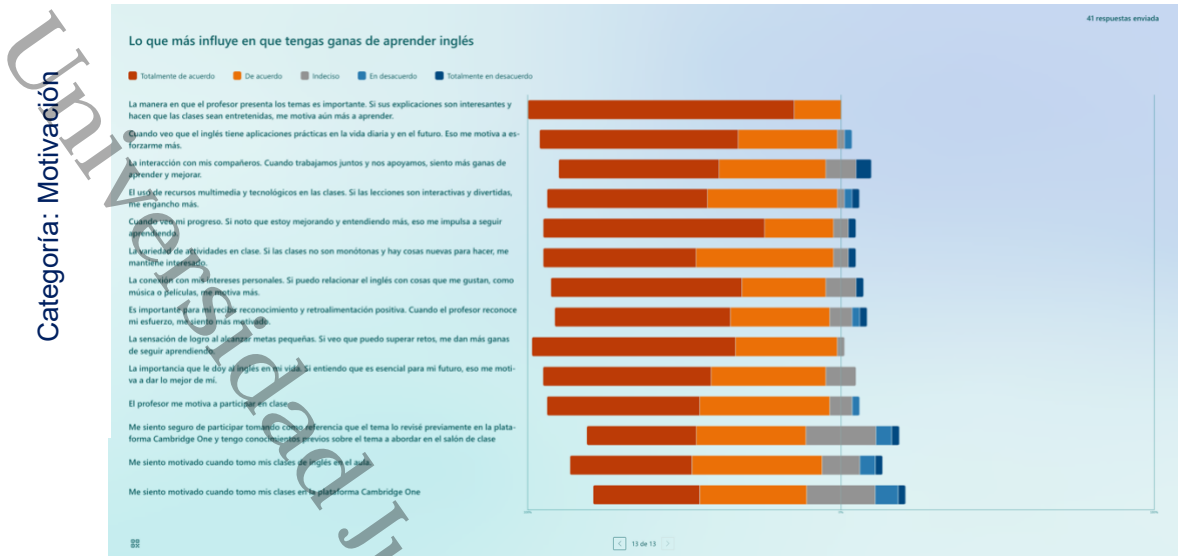
Figura 7



Nota: El gráfico muestra el acuerdo que los estudiantes tienen usando la Metodología de Aula Invertida.

Fuente: Esquema de elaboración propia

**Figura 8**



**Nota:** El gráfico muestra el acuerdo que tienen los estudiantes en relación con la motivación y las acciones que realiza el profesor y otras actividades.

**Fuente:** Esquema de elaboración propia

## 2.6 Análisis de resultados

Con base en los resultados obtenidos en la encuesta “*Mis conocimientos previos y el uso de ellos en el aula*”, se llevó a cabo un análisis de carácter cualitativo a partir de las 41 respuestas recolectadas mediante el uso de la escala de Likert. El instrumento, estructurado en torno a categorías previamente definidas, permitió indagar no solo en la percepción que los estudiantes tienen sobre sus conocimientos previos, sino también en la manera en que estos son movilizados y aprovechados dentro de la asignatura de Inglés General IV.

La escala de Likert, como señala Likert (1932), constituye una herramienta psicométrica ampliamente utilizada para medir actitudes, opiniones y percepciones. Su potencial radica en que, a través de afirmaciones con opciones de respuesta graduadas, posibilita identificar el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes con respecto a determinados enunciados. En este estudio, dicha escala resultó especialmente útil para detectar tendencias y patrones en la valoración que los estudiantes hacen de las estrategias docentes y del uso de la metodología de aula invertida.

Los resultados reflejan que, si bien los docentes ponen en práctica ciertas técnicas orientadas a activar los conocimientos previos, la metodología aplicada no responde a las expectativas ni a las necesidades reales de los estudiantes. Esta situación genera una brecha entre la intención pedagógica declarada y la experiencia concreta en el aula, limitando el impacto que podría tener la movilización de los conocimientos previos en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Un hallazgo relevante se relaciona con la aplicación de la metodología de Aula Invertida a través de la plataforma *Cambridge One*. Los estudiantes manifestaron que, aunque la plataforma es de uso sencillo y accesible, les resulta demandante en cuanto a tiempo y esfuerzo. Muchos consideran que el trabajo autónomo que requiere no siempre favorece la comprensión profunda de los temas, pues la preparación previa fuera del aula no se traduce necesariamente en una movilización efectiva de sus saberes durante la clase. De este modo, la autonomía exigida por la metodología no siempre se convierte en una fortaleza,

sino que, en algunos casos, se percibe como una dificultad que afecta la motivación y la disposición para participar activamente en el aula.

A pesar de estas dificultades, los estudiantes reconocen que revisar los contenidos en la plataforma antes de las sesiones les proporciona una preparación básica para abordar los temas en clase. Sin embargo, sostienen que el aprendizaje no es suficientemente claro sin la mediación del docente. De hecho, muestran una marcada preferencia por que los nuevos contenidos sean introducidos y explicados presencialmente, ya que valoran el acompañamiento pedagógico, la posibilidad de resolver dudas en tiempo real y la interacción con sus compañeros como factores indispensables para consolidar el aprendizaje.

En síntesis, los resultados del cuestionario evidencian dos problemáticas principales que deben ser atendidas:

1. Una limitada adecuación metodológica en las estrategias docentes, lo cual repercute en la escasa movilización de los conocimientos previos de los estudiantes.
2. Una baja efectividad percibida en el uso de la metodología de Aula Invertida mediante *Cambridge One*, que, aunque funciona como un recurso complementario, no logra sustituir la necesidad de un rol activo y mediador del docente en el aula.

Estos hallazgos reafirman la importancia de diseñar estrategias didácticas que no solo contemplen la existencia de conocimientos previos, sino que también promuevan su activación, confrontación y reconstrucción en escenarios colaborativos y comunicativos. De igual modo, subrayan la necesidad de replantear el uso de la metodología de aula invertida en la UVM, de manera que esta se convierta en un recurso realmente eficaz para integrar los aprendizajes autónomos con las experiencias presenciales en clase.

Relacionando las categorías de conocimientos previos y metodología utilizada por el profesor, se observa que los estudiantes reconocen que los conocimientos previos constituyen la información adquirida a lo largo de sus experiencias pasadas y almacenada en su memoria, lo cual permite otorgar significado a los nuevos aprendizajes (Aisenberg, 2000). Sin embargo, aunque

el docente emplea ciertas técnicas para activarlos, la metodología aplicada no corresponde a las expectativas de los estudiantes. Mientras el profesor privilegia enfoques tradicionales, como el método gramatical-traductivo y la enseñanza basada en tareas, los estudiantes manifiestan preferencia por metodologías cooperativas y comunicativas, en las que se promueve la interacción, el trabajo en equipo y el rol del docente como facilitador. Esta discrepancia repercute en una movilización de conocimientos previos limitada y poco efectiva.

En cuanto a la relación entre conocimientos previos y la metodología de aula invertida, los estudiantes consideran que la plataforma *Cambridge One* resulta accesible y fácil de usar; no obstante, perciben que no contribuye de manera significativa a la movilización de sus saberes iniciales ni a la construcción de nuevos aprendizajes. En particular, destacan que la plataforma demanda demasiado tiempo de preparación autónoma (como se refleja en el enunciado 8 y en la Figura 7), lo cual desincentiva su uso y disminuye la posibilidad de integrar lo revisado en casa con el trabajo realizado en el aula.

Con respecto a la categoría de conocimientos previos y motivación, los resultados evidencian que la motivación de los estudiantes para movilizar sus saberes depende en gran medida de la metodología que el docente implemente en el aula. Tal como se señaló en el análisis de categorías anteriores, la falta de enfoques dinámicos y participativos genera un bajo interés en el aprendizaje de nuevos contenidos, lo que repercute directamente en la disposición de los alumnos para comprometerse con el proceso formativo.

Finalmente, al analizar la relación entre la metodología de aula invertida y las estrategias utilizadas por el profesor, se confirma que los estudiantes no logran movilizar de forma efectiva sus conocimientos previos en ninguno de los escenarios evaluados. Esta situación, vinculada con la categoría de motivación, refuerza la conclusión de que la ausencia de metodologías adecuadas y atractivas limita tanto la activación de los saberes previos como el interés de los estudiantes por abordar nuevos contenidos.

En síntesis, los resultados ponen de manifiesto una desconexión entre las metodologías empleadas por el docente, la aplicación del aula invertida y las

expectativas de los estudiantes. Mientras estos últimos demandan enfoques más comunicativos, colaborativos y significativos, la práctica docente se mantiene centrada en métodos tradicionales, lo que genera escasa movilización de conocimientos previos y niveles bajos de motivación.

## 2.7 Líneas problemáticas

A partir del análisis de resultados, se identifican varias líneas problemáticas que constituyen los principales obstáculos en el proceso de movilización de los conocimientos previos de los estudiantes universitarios en la asignatura de Inglés General IV. Estas problemáticas reflejan tanto limitaciones en las metodologías empleadas por el docente como en la disposición y motivación de los propios estudiantes, lo que evidencia la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas utilizadas en este contexto.

### 1. Uso inadecuado y limitada diversificación de estrategias didácticas.

Si bien los docentes aplican técnicas destinadas a activar los conocimientos previos, estas se encuentran centradas principalmente en enfoques tradicionales, como el método gramatical-traductivo y las tareas mecánicas. Este enfoque resulta insuficiente para responder a las demandas actuales de una enseñanza centrada en el estudiante. Los alumnos manifiestan preferencia por metodologías más participativas, como el aprendizaje cooperativo y el enfoque comunicativo, en las que el protagonismo recae en ellos y el docente actúa como facilitador. La falta de estrategias diversificadas reduce la posibilidad de que los estudiantes logren conectar los nuevos contenidos con sus experiencias previas, limitando así la generación de aprendizajes significativos.

### 2. Escasa valoración de la metodología de Aula Invertida y de la plataforma *Cambridge One*.

Aunque la Universidad del Valle de México ha implementado la metodología de Aula Invertida mediante la plataforma *Cambridge One*, los estudiantes consideran que este recurso demanda demasiado tiempo y no siempre les facilita la comprensión de los contenidos. La preparación autónoma que implica esta metodología no logra convertirse en un hábito productivo, y los estudiantes muestran resistencia a asumir un rol más

activo fuera del aula. De esta situación emergen preguntas clave para la investigación:

- ¿Cómo pueden los estudiantes aprovechar de manera efectiva la metodología de Aula Invertida para conocer y comprender nuevos temas?
- ¿Qué relevancia tiene priorizar el uso de esta metodología para movilizar los conocimientos previos y generar aprendizajes significativos en el aula?

3. Limitada claridad docente respecto al uso de estrategias innovadoras.

El análisis sugiere que muchos docentes carecen de claridad sobre cuáles son las estrategias más efectivas para movilizar los conocimientos previos dentro de un marco metodológico innovador. Esta situación provoca que los conocimientos previos de los estudiantes sean activados solo de manera parcial y no se logre integrarlos de forma coherente con los nuevos aprendizajes. La necesidad de formación docente en metodologías activas - como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, o el aprendizaje situada - se vuelve crucial para atender este vacío. Surge así la interrogante:

- ¿Qué estrategias concretas se pueden implementar en el aula universitaria para movilizar los conocimientos previos de manera innovadora y contextualizada?

4. Desmotivación estudiantil.

La falta de estímulos externos adecuados y de metodologías dinámicas se traduce en bajos niveles de motivación para que los estudiantes recuperen y movilicen sus conocimientos previos. Este desinterés se refleja en la poca disposición a trabajar con la plataforma Cambridge One y en la preferencia por clases más tradicionales en las que el docente explique directamente los contenidos. Sin embargo, esta desmotivación también responde a la percepción de que las estrategias utilizadas no les permiten participar de manera activa ni sentirse protagonistas de su propio aprendizaje. De no atenderse, esta situación limita el compromiso con el proceso educativo y dificulta el logro de competencias comunicativas en inglés.

En conclusión, estas líneas problemáticas constituyen un marco de referencia esencial para esta investigación, ya que evidencian la necesidad de diseñar estrategias didácticas que logren movilizar los conocimientos previos de los estudiantes de forma efectiva y significativa. Asimismo, ponen de relieve la importancia de revalorizar la metodología de Aula Invertida, no como un requisito institucional, sino como una herramienta pedagógica flexible que, acompañada de metodologías innovadoras, permita superar la desmotivación y generar aprendizajes contextualizados, colaborativos y duraderos.

Los resultados del diagnóstico educativo acercan al investigador a realizar un proyecto de intervención que incida en esta situación, donde considere como finalidad, conocer y hacer uso adecuado de estrategias cognitivas y didácticas por parte del docente y el cual influye en el alcance de los objetivos educativos de los estudiantes (movilizar los conocimientos previos en inglés en el aula). Para ello es importante retomar las características de los participantes y el contexto en el que se encuentran:

1. Son 41 estudiantes de interés que conforman la muestra para realizar la propuesta de intervención, sin embargo, la cantidad total de alumnos en esta materia son 58 estudiantes, el cual se les realizará la invitación para participar en el taller que se impartirá.
2. Son 58 estudiantes que cursan la materia de Inglés General de las licenciaturas en Contaduría Pública, Químico Farmacéutico Biotecnólogo, Administración de Negocios Internacionales, Fisioterapia, Ingeniería Industrial, Nutrición y Enfermería. El grupo está conformado por 40 mujeres y 18 hombres, es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes se encuentran cursando el cuarto ciclo de su carrera universitaria y la materia Inglés General es la antepenúltima materia de los 5 niveles de inglés impartido en la Universidad del Valle de México.
3. Son estudiantes que utilizan la tecnología para poder utilizar la metodología de Aula Invertida fuera de clases, cuenta con dispositivos electrónicos como celulares, tabletas, laptops y usan plataformas educativas como *Cambridge One Platform* (donde realizan sus actividades previas al aula – aula invertida) y Microsoft Teams.

4. La mayoría de los estudiantes radican en Villahermosa y sus niveles socio económicos entre medio y alto.
5. Se solicitarán los permisos para poder llevar el plan de intervención durante los meses agosto – octubre 2024, tentativamente 2 veces por semana en horario vespertino 6 a 7pm, martes y jueves tentativamente. Se tiene planeado que la intervención sea de forma virtual a través de Microsoft Teams.
6. La formación disciplinar del facilitador es en Idiomas, se considera como ventaja para la implementación de las actividades, el uso del idioma inglés en ciertos momentos como la explicación de las fechas tentativas de la aplicación del taller, los horarios de sesión y envíos de recordatorios a través de un grupo de WhatsApp, ya que son estudiantes de la materia de Inglés General.
7. Finalmente, se considera como una posible limitante que se suspendan algunas actividades educativas en las fechas programadas o que la conexión a internet no sea estable y las sesiones virtuales puedan verse afectadas o interrumpidas.

### CAPITULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el contexto educativo contemporáneo, resulta indispensable reconocer la relevancia de los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos. No obstante, en la práctica, muchos alumnos encuentran dificultades para activar y relacionar esos saberes iniciales con los nuevos conceptos que se presentan en el aula. Frente a esta situación, cobra especial pertinencia el uso de estrategias cognitivas y didácticas que permitan movilizar dichos conocimientos de manera clara y efectiva, favoreciendo la comprensión y la integración de los aprendizajes.

La presente propuesta de intervención socioeducativa tiene como propósito implementar estrategias que faciliten la movilización de los conocimientos previos en los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más profundo, reflexivo y duradero. Los objetivos específicos que orientan esta propuesta son:

- Facilitar la activación y conexión de los conocimientos previos con los nuevos contenidos trabajados en el aula.
- Favorecer la comprensión y la retención de la información mediante la aplicación de estrategias cognitivas y didácticas.
- Estimular la participación activa, el compromiso y la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para alcanzar estos objetivos, se considera imprescindible abordar de manera integrada los conceptos de conocimientos previos, estrategias cognitivas, estrategias didácticas y motivación, así como analizar la pertinencia de la metodología del Aula Invertida. Este enfoque metodológico brinda un marco idóneo para que los estudiantes puedan no solo acceder anticipadamente a los contenidos, sino también crear nuevos conocimientos, movilizarlos y transferirlos al interior del aula.

A través de las estrategias planteadas, se busca que los alumnos tomen conciencia de cómo piensan y aprenden, cómo establecen relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, y cómo utilizan sus saberes previos - en este caso en el ámbito del inglés - para integrarlos con los nuevos aprendizajes de una manera activa, reflexiva y efectiva.

### 3.1 Conocimientos previos

El concepto de conocimientos previos constituye uno de los ejes centrales en el estudio del aprendizaje y la enseñanza, ya que permite comprender cómo los estudiantes incorporan, organizan y resignifican la nueva información a partir de lo que ya saben. Según Ormrod (2016), los conocimientos previos abarcan tanto las experiencias como los saberes que los alumnos poseen antes de participar en una actividad educativa determinada. Estos conocimientos se configuran como un punto de partida indispensable, pues influyen directamente en la manera en que el estudiante procesa, comprende y da sentido a los nuevos contenidos.

En la misma línea, Jonassen, Beissner y Yacci (1993) definen los conocimientos previos como *“la información, las ideas, las creencias y las expectativas que los estudiantes llevan consigo al inicio de un nuevo aprendizaje”* (p. 182). Esta definición evidencia que los conocimientos previos no se limitan a datos conceptuales, sino que incluyen también elementos actitudinales y creencias que pueden favorecer o entorpecer la construcción del aprendizaje. Por ello, reconocer y trabajar con estos saberes iniciales es fundamental para evitar que se conviertan en obstáculos y, en cambio, potenciarlos como recursos de construcción cognitiva.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, Ausubel (1968) subrayó que el factor más determinante en la adquisición de nuevos conocimientos es precisamente lo que el estudiante ya sabe. De este modo, los conocimientos previos operan como “anclajes” cognitivos que permiten establecer conexiones entre la información nueva y la estructura mental existente, favoreciendo un aprendizaje profundo y duradero. Asimismo, Bruner (1966) destacó la importancia de que los alumnos participen activamente en la organización de su experiencia, lo que resalta la necesidad de diseñar actividades que activen, cuestionen y reestructuren esos saberes iniciales.

De igual manera, Piaget (1970) sostuvo que el aprendizaje implica un proceso de adaptación en el que los esquemas previos se ven modificados a través de la asimilación y la acomodación. En este sentido, los conocimientos

previos cumplen un papel dinámico: no son simples acumulaciones de información, sino estructuras que evolucionan constantemente al enfrentarse a nuevas experiencias. Por su parte, Vygotsky (1978) añadió que los conocimientos previos adquieren un valor social y cultural, ya que se construyen y resignifican en la interacción con otros y en el marco de prácticas culturalmente compartidas.

En el campo educativo, la consideración de los conocimientos previos ha tenido un impacto directo en el diseño curricular, en la planificación didáctica y en la elaboración de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. Autores como Coll (1991) y Moreira (2017) sostienen que reconocer lo que el alumno ya sabe constituye el punto de partida indispensable para generar aprendizajes significativos y evitar la fragmentación del conocimiento. De esta forma, la activación de saberes previos no solo enriquece la enseñanza, sino que también permite al estudiante implicarse de manera más activa, crítica y reflexiva en su propio proceso de formación.

En el marco de esta investigación, los conocimientos previos se entienden como la base sobre la cual se articulan las estrategias didácticas propuestas. Su movilización, a través de metodologías como el aula invertida y el aprendizaje activo, se convierte en el eje de la intervención, en tanto posibilita que los estudiantes conecten lo ya aprendido con nuevas experiencias formativas, resignificando su aprendizaje y consolidando competencias transferibles a distintos contextos académicos y profesionales.

### **3.2 Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas constituyen un componente esencial de la práctica pedagógica, ya que se refieren al conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que el docente utiliza de manera intencional para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de ser acciones improvisadas, las estrategias requieren planificación y selección cuidadosa en función de los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y el contexto educativo en el que se aplican (Coll, Marchesi & Palacios, 2004). En este sentido, su diseño no se limita a la simple elección de recursos o actividades, sino que implica una

reflexión profunda sobre las metas formativas que se persiguen y sobre los medios más pertinentes para alcanzarlas.

Además, las estrategias didácticas cumplen un papel mediador entre los contenidos curriculares y la experiencia de los estudiantes, facilitando la construcción de aprendizajes significativos y transferibles. Esto exige que el docente considere no solo los saberes disciplinares, sino también los conocimientos previos, las motivaciones y las particularidades socioculturales de su grupo. De esta forma, las estrategias se convierten en un puente que vincula los propósitos educativos con las necesidades reales de los estudiantes, favoreciendo procesos de aprendizaje más activos, inclusivos y contextualizados.

En el marco de la presente investigación, las estrategias didácticas adquieren una relevancia particular al concebirse como el medio principal para movilizar los conocimientos previos de los estudiantes. Tal como lo sostiene Ausubel (1968), todo aprendizaje significativo se construye sobre lo que el alumno ya sabe, por lo que el diseño de actividades debe propiciar la activación, confrontación y reorganización de esos saberes iniciales. Desde esta perspectiva, el modelo de aula invertida ofrece el escenario idóneo, pues al acceder a los contenidos antes de la clase, los estudiantes llegan con ideas, hipótesis y comprensiones parciales que pueden ser retomadas en el espacio presencial mediante estrategias como el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas o la discusión guiada.

De esta manera, las estrategias didácticas no solo cumplen una función instrumental en la dinámica de enseñanza, sino que se convierten en herramientas clave para generar aprendizajes más profundos, reflexivos y contextualizados, coherentes con los objetivos de innovación educativa de esta propuesta de intervención.

Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos Sanz y Martín (2006) señalan que las estrategias didácticas son secuencias de acciones planificadas que buscan facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, garantizando que los estudiantes no solo reciban información, sino que

participen activamente en la construcción de su propio aprendizaje. En este mismo sentido, se trata de procedimientos más o menos elaborados que permiten al docente mediar entre los contenidos curriculares y la experiencia del alumno, con el propósito de generar aprendizajes significativos y transferibles.

Entre las principales modalidades de estrategias didácticas se encuentran aquellas que promueven la participación activa y la colaboración. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, fomenta la responsabilidad compartida y el intercambio de ideas entre los estudiantes, favoreciendo tanto la dimensión cognitiva como la social del aprendizaje (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos sitúa a los alumnos en un proceso de indagación y resolución de problemas que articula conocimientos previos con experiencias prácticas, permitiendo aplicar lo aprendido en contextos reales (Thomas, 2000). Estas propuestas didácticas responden a la necesidad de trascender la enseñanza tradicional centrada en la transmisión unidireccional de información, para dar paso a entornos de aprendizaje donde los estudiantes asumen un rol más activo, crítico y participativo.

En esa misma lógica, las estrategias didácticas deben ser lo suficientemente flexibles para atender a la diversidad de los grupos y adaptarse a las particularidades de cada contexto educativo. De ahí la relevancia de enfoques como la enseñanza diferenciada, que reconoce las distintas capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como la necesidad de ofrecer múltiples vías para que todos alcancen los objetivos de formación (Tomlinson, 2014).

Del mismo modo, la integración de la tecnología educativa amplía las posibilidades de acción pedagógica al poner a disposición recursos digitales, plataformas interactivas y materiales multimedia, que no solo potencian la motivación, sino que también facilitan el acceso a diversas formas de representación del conocimiento (Area & Adell, 2009).

Por otro lado, la enseñanza diferenciada responde a la necesidad de atender la diversidad en el aula, adaptando los métodos de enseñanza a las capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Tomlinson,

2014). Esta estrategia parte del reconocimiento de que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo, por lo que el docente debe ofrecer múltiples itinerarios de acceso al conocimiento que permitan a cada estudiante avanzar de acuerdo con sus posibilidades.

De manera complementaria, la integración de la tecnología educativa amplía las oportunidades de aprendizaje al incluir recursos digitales, plataformas interactivas y materiales multimedia, que no solo potencian la motivación, sino que también facilitan la representación de los contenidos en formatos diversos y accesibles, enriqueciendo así la comprensión (Area & Adell, 2009). Estas propuestas no deben entenderse como elementos aislados, sino como recursos que, articulados con las demás estrategias, favorecen la inclusión y promueven un aprendizaje más equitativo y contextualizado.

De igual modo, el aprendizaje activo se constituye como una estrategia que rompe con la pasividad del estudiante al involucrarlo en debates, discusiones, simulaciones o juegos de roles, experiencias que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Prince, 2004). Cuando se conjugan la diferenciación, el uso de recursos tecnológicos y la participación activa, se generan condiciones pedagógicas que permiten a los estudiantes movilizar sus conocimientos previos, confrontarlos con nuevas perspectivas y reconstruirlos en un entorno de colaboración y diálogo.

A ello se suman las estrategias de enseñanza explicativa, en las que el docente cumple un papel fundamental como mediador del conocimiento, empleando recursos como la exposición verbal, las analogías o la demostración de procesos cognitivos para clarificar los contenidos (Camilloni, 2007). De este modo, la acción docente no se reduce a transmitir información, sino que se orienta a guiar, contextualizar y resignificar el aprendizaje, consolidando la coherencia entre los saberes previos del alumno y los nuevos contenidos.

Asimismo, el aprendizaje activo se constituye como una estrategia que rompe con la pasividad del estudiante al involucrarlo en debates, discusiones, simulaciones o juegos de roles, experiencias que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Prince, 2004). A ello se suman las estrategias de

enseñanza explicativa, en las que el docente cumple un papel fundamental como mediador del conocimiento, empleando recursos como la exposición verbal, las analogías o la demostración de procesos cognitivos para clarificar los contenidos (Camilloni, 2007).

Finalmente, la evaluación formativa se consolida como una estrategia clave, ya que permite al docente recoger información continua sobre el progreso de los estudiantes y retroalimentar su aprendizaje en tiempo real, favoreciendo la autorregulación y la mejora constante (Black & Wiliam, 2009). Esta retroalimentación no solo cumple una función diagnóstica, sino que también se convierte en un medio para identificar y activar los conocimientos previos, reconociendo qué sabe cada estudiante, qué malentendidos posee y qué necesita reforzar para avanzar en su proceso de aprendizaje.

En síntesis, las estrategias didácticas no son elementos aislados, sino un entramado de decisiones pedagógicas que, al articularse, facilitan la movilización de los conocimientos previos, orientan la construcción de nuevos aprendizajes y promueven la participación activa de los estudiantes. Su elección depende no solo de los contenidos a enseñar, sino también de la intencionalidad pedagógica del docente y del compromiso por generar experiencias inclusivas, significativas y contextualizadas.

En el marco del aula invertida, estas estrategias adquieren una relevancia aún mayor, ya que el contacto previo de los alumnos con el material permite que el tiempo de clase se destine a actividades de análisis, discusión y aplicación. De este modo, los conocimientos previos se convierten en punto de partida para generar aprendizajes más profundos, mientras que el docente asume el rol de mediador que guía y resignifica la experiencia educativa, asegurando la coherencia entre teoría, práctica y contexto.

### **3.3 La motivación**

La motivación constituye uno de los conceptos centrales en la psicología y en las ciencias de la educación, pues se refiere al conjunto de procesos internos y externos que activan, dirigen y sostienen el comportamiento orientado al logro de metas y a la satisfacción de necesidades. En este sentido, no solo se

concebe como el punto de partida que impulsa la acción, sino también como la fuerza que mantiene la conducta a lo largo del tiempo, incluso frente a los obstáculos y las dificultades. Tal como señalan Pintrich y Schunk (2002), la motivación se vincula con las creencias, expectativas, metas y necesidades que energizan y orientan la actividad humana hacia objetivos concretos.

De acuerdo con Deci y Ryan (1985), la motivación puede entenderse como el proceso mediante el cual las personas inician, regulan y sostienen actividades con el propósito de satisfacer tanto necesidades intrínsecas como extrínsecas. Esta perspectiva se enmarca en su teoría de la autodeterminación, la cual distingue entre la motivación intrínseca - cuando el individuo actúa movido por el interés personal, la satisfacción o la curiosidad - y la motivación extrínseca - cuando la conducta se encuentra regulada por factores externos como recompensas, reconocimientos o la evitación de castigos. Esta distinción resulta fundamental en el ámbito educativo, ya que permite comprender por qué algunos estudiantes se involucran activamente en las tareas escolares mientras otros dependen en mayor medida de incentivos externos.

La motivación también implica la dirección del comportamiento hacia metas específicas. Dichas metas pueden ser inmediatas, como completar una tarea puntual, o de largo alcance, como alcanzar el éxito académico o profesional. Además, este proceso no solo impulsa el inicio de la conducta, sino que favorece la perseverancia, la regulación del esfuerzo y la capacidad para resistir la frustración, factores decisivos en la continuidad del aprendizaje (Schunk et al., 2014).

Existen múltiples teorías que han intentado explicar la motivación desde diferentes ángulos. La jerarquía de necesidades de Maslow (1943), por ejemplo, plantea que la conducta humana se organiza a partir de la satisfacción progresiva de necesidades básicas, sociales y de autorrealización. Por otro lado, la teoría de las expectativas y el valor (Eccles & Wigfield, 2002) sostiene que el compromiso del individuo hacia una tarea depende de la expectativa de éxito y del valor subjetivo que le atribuye. Estos marcos teóricos permiten entender que la motivación no es un fenómeno estático, sino un proceso dinámico, influido

tanto por factores internos (emociones, intereses, creencias) como por factores externos (contexto social, apoyos institucionales, prácticas pedagógicas).

En el campo educativo, la motivación adquiere un papel crucial, pues de ella depende en gran medida el grado de implicación, esfuerzo y persistencia de los estudiantes. Un alumnado motivado tiende a participar activamente en las actividades de aula, a mostrar mayor autonomía en el aprendizaje y a desarrollar habilidades de autorregulación. Por ello, el diseño de estrategias didácticas motivadoras constituye una condición indispensable para movilizar los conocimientos previos, ya que el interés y la disposición del estudiante son los que permiten que esos saberes se activen, se conecten con nuevos contenidos y se resignifiquen en experiencias de aprendizaje más profundas y duraderas.

### **3.4 Metodología de Aula Invertida**

La metodología de Aula Invertida se presenta como un espacio pedagógico idóneo para movilizar los conocimientos previos de los estudiantes. Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), se reconoce que el nuevo conocimiento solo puede ser integrado de manera duradera si se relaciona con lo que el alumno ya sabe, pues el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en la interacción entre saberes previos y nuevos contenidos.

En este sentido, el aula invertida ofrece las condiciones necesarias para este proceso, ya que los estudiantes acceden al contenido antes de la clase y llegan al espacio presencial con representaciones iniciales, hipótesis y comprensiones parciales que pueden ser activadas, contrastadas y reconstruidas en actividades diseñadas por el docente. Además, este modelo permite que el profesor no solo identifique el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes, sino que también planifique experiencias de aprendizaje que partan de esas concepciones previas y promuevan una reestructuración cognitiva más profunda.

Así, la fase previa de estudio autónomo funciona como un diagnóstico inicial de saberes, mientras que la interacción en el aula se convierte en un espacio de validación, ajuste y enriquecimiento del conocimiento, donde se

consolidan las conexiones entre lo ya aprendido y los nuevos conceptos. De esta manera, la metodología favorece no solo la retención de información, sino también la construcción de aprendizajes significativos y duraderos que responden a los objetivos formativos de la educación superior.

De acuerdo con Prince (2004), los entornos de aprendizaje activo potencian la transferencia de conocimientos, siempre y cuando se diseñen experiencias que demanden del estudiante explicar, discutir y aplicar lo aprendido. En este sentido, las estrategias didácticas contempladas en la intervención encuentran sustento en diversos enfoques pedagógicos y teóricos que refuerzan su pertinencia dentro de la metodología de aula invertida.

El análisis de casos tiene sus raíces en la tradición del *aprendizaje experiencial* planteado por Dewey (1938), quien enfatizó que la experiencia concreta constituye una vía privilegiada para la construcción del conocimiento. A través de la resolución de situaciones cercanas a la realidad, los estudiantes pueden poner en práctica lo que saben, contrastarlo con nuevas perspectivas y resignificarlo de manera crítica.

Por su parte, las discusiones guiadas se relacionan con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), al generar espacios de interacción en los que el diálogo funciona como mediador entre los saberes previos y los nuevos aprendizajes. En la medida en que los estudiantes intercambian ideas, formulan preguntas y reciben retroalimentación, se promueve la activación y reestructuración de sus esquemas cognitivos dentro de la zona de desarrollo próximo.

En cuanto al uso de mapas conceptuales, Novak y Gowin (1988) los conciben como herramientas que permiten organizar y representar gráficamente las relaciones jerárquicas entre conceptos. Esta estrategia favorece la explicitación de los conocimientos previos y facilita su conexión con las nuevas nociones, en coherencia con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), quien subrayó la importancia de los organizadores previos para la asimilación duradera del conocimiento.

Finalmente, las actividades colaborativas se respaldan en el enfoque de aprendizaje cooperativo desarrollado por Johnson, Johnson y Smith (1998), en el cual se destaca que la construcción del conocimiento se fortalece cuando los estudiantes trabajan en conjunto bajo condiciones de interdependencia positiva. En este marco, los saberes individuales se transforman en recursos compartidos que permiten alcanzar comprensiones más profundas y colectivas.

En conjunto, estas estrategias didácticas no solo dinamizan el espacio de aula invertida, sino que además aseguran la movilización de los conocimientos previos al situar al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo. De esta forma, lo que los alumnos ya saben se convierte en la base sobre la cual se construyen aprendizajes más complejos, críticos y transferibles.

El modelo se nutre también de la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), ya que el aula invertida facilita escenarios en los que los estudiantes interactúan con sus pares y con el docente en torno a problemas auténticos. Esta interacción moviliza conocimientos previos de manera dinámica: lo que un estudiante sabe se convierte en recurso para el grupo, generando un aprendizaje dialógico y situado. En este marco, el docente actúa como mediador que diagnostica, retoma y potencia los saberes que emergen en la actividad colectiva.

Por otra parte, la propuesta de Zimmerman (2002) sobre el aprendizaje autorregulado se integra de manera natural a la lógica del aula invertida y al objetivo de la intervención. Este enfoque sostiene que los estudiantes son capaces de gestionar sus propios procesos de aprendizaje en la medida en que desarrollan competencias vinculadas con la planificación, el monitoreo y la autoevaluación.

Así, cuando los alumnos revisan materiales antes de la sesión presencial, no solo adquieren una primera aproximación a los contenidos, sino que también ponen en práctica habilidades de gestión del tiempo, organización de la información y establecimiento de metas personales. Durante la clase, estas comprensiones iniciales se ven confrontadas con nuevas demandas cognitivas

que los impulsan a evaluar la pertinencia de sus interpretaciones y a ajustarlas a través del trabajo colaborativo y la retroalimentación del docente.

De esta manera, las estrategias diseñadas para movilizar saberes no solo operan en el plano de los contenidos conceptuales, sino que también fortalecen competencias metacognitivas relacionadas con la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje, identificar errores y reformular estrategias de estudio. Como señalan Andrade y Brookhart (2020), la autorregulación constituye un elemento clave en la formación de aprendices autónomos y críticos, capaces de transferir lo aprendido a nuevos contextos.

En consecuencia, la integración del aprendizaje autorregulado dentro del modelo de aula invertida potencia la movilización de los conocimientos previos, ya que invita al estudiante a asumir un rol activo y responsable en su formación, lo cual se traduce en aprendizajes más significativos y sostenibles en el tiempo.

Autores como Tourón y Santiago (2015) advierten que la clave del modelo no es únicamente reorganizar tiempos, sino transformar el aula en un espacio de aplicación, exploración y co-construcción. Precisamente en este punto se sitúa la intervención, pues cada estrategia didáctica implementada busca que los estudiantes pasen de un conocimiento inicial —a menudo fragmentado— a una comprensión integrada y significativa. El aula invertida ofrece la estructura necesaria para que este tránsito ocurra de manera natural y sostenida.

En el contexto de educación superior latinoamericana, García-Barrera, de la Fuente y Martínez-Vicente (2021) demuestran que el aula invertida aumenta la motivación y la participación activa, factores esenciales para que el estudiante se sienta con la confianza de expresar lo que ya sabe y confrontarlo con nuevas perspectivas. Este aspecto es clave para la movilización de conocimientos previos, ya que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes reconocen la relevancia de sus propios saberes y los ven como punto de partida para construir aprendizajes más complejos.

En síntesis, la intervención basada en Aula Invertida se justifica teóricamente porque ofrece un marco metodológico donde las estrategias

didácticas - activación de saberes, resolución de problemas, análisis colaborativo, discusión crítica - pueden desplegar todo su potencial para movilizar conocimientos previos. Al reorganizar el tiempo de aprendizaje, se garantiza que la fase presencial esté dedicada a la exploración y aplicación de los saberes, favoreciendo así la integración, el cuestionamiento y la consolidación de aprendizajes significativos en los estudiantes.

### **3.5 Perspectiva socioeducativa**

La propuesta del plan de intervención se sustenta también en la perspectiva socioeducativa, entendida como un enfoque teórico que reconoce que el proceso educativo está íntimamente ligado a los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla. Desde esta visión, la educación no puede concebirse como una práctica aislada ni neutral, sino como un fenómeno complejo atravesado por factores sociales, económicos, culturales y políticos que influyen de manera directa en las oportunidades de aprendizaje y en el desarrollo integral de las personas (Coll, 2002; Marcelo, 2016). Esta perspectiva implica reconocer que cada estudiante llega al aula con una historia particular, con un bagaje de experiencias y con condiciones sociales que condicionan la manera en que accede al conocimiento, lo comprende y lo resignifica.

En consecuencia, la práctica educativa no puede limitarse a la transmisión de contenidos descontextualizados, sino que debe orientarse a generar procesos de enseñanza y aprendizaje sensibles a las realidades sociales del alumnado. Esto supone, además, que el diseño curricular y las estrategias didácticas deben considerar las desigualdades existentes y proponer caminos para la inclusión, la equidad y la justicia social. Así, la perspectiva socioeducativa aporta un marco que permite entender la educación no solo como un medio para el desarrollo cognitivo, sino también como una herramienta para la transformación de las condiciones de vida, la participación ciudadana y la construcción de sociedades más democráticas.

En este marco, diversos autores han aportado visiones que enriquecen la perspectiva socioeducativa y que permiten comprender la educación como un proceso esencialmente social. Paulo Freire (1996) constituye uno de los

referentes centrales de esta perspectiva al proponer una educación liberadora orientada a la concientización y a la transformación social. Para Freire, el proceso educativo debe partir del diálogo, la problematización de la realidad y la participación activa de los estudiantes, de modo que estos se conviertan en agentes capaces de cuestionar y transformar las condiciones de opresión en las que viven.

En una línea complementaria, John Dewey (1938) subrayó que la educación no puede desligarse de la sociedad, pues debe responder a las necesidades cambiantes de la comunidad. Su propuesta de una educación experiencial otorga un lugar central a la interacción del estudiante con su entorno inmediato, fomentando aprendizajes significativos a partir de experiencias reales y socialmente relevantes.

Por su parte, Vygotsky (1986) enfatizó el papel fundamental de la interacción social y del contexto cultural en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Desde su perspectiva, el aprendizaje es esencialmente un fenómeno social en el que los conocimientos se construyen mediante la colaboración con otros y la participación en actividades culturalmente significativas, lo que aporta un marco sólido para comprender cómo los estudiantes movilizan y resignifican sus saberes previos en situaciones educativas.

En el ámbito más contemporáneo, Marcelo (2016) destaca la importancia de diseñar programas educativos que consideren explícitamente las diversidades individuales y sociales, promoviendo una educación inclusiva y equitativa. De igual manera, Coll (2002) aborda la dimensión socioeducativa al resaltar la necesidad de analizar cómo los contextos sociales influyen en la enseñanza y el aprendizaje, proponiendo la integración de enfoques constructivistas, el aprendizaje situado y la evaluación formativa como ejes fundamentales para la mejora de la práctica educativa.

En síntesis, la perspectiva socioeducativa se fundamenta en la idea de que la educación es un fenómeno social y cultural, y que su análisis y práctica deben considerar los condicionantes socioculturales, económicos y políticos para garantizar un aprendizaje más inclusivo, situado y transformador. Esta

visión supone reconocer que la escuela no opera al margen de la sociedad, sino en estrecha interacción con ella, y que los procesos formativos deben atender a la diversidad de experiencias, expectativas y realidades del alumnado. Desde este enfoque, la intervención aquí propuesta no se limita únicamente al plano didáctico, sino que busca incidir también en la formación de sujetos críticos, reflexivos y participativos, capaces de comprender su entorno, cuestionarlo y actuar de manera responsable en la construcción de una sociedad más justa. En consecuencia, movilizar los conocimientos previos de los estudiantes no solo responde a un principio pedagógico ausubeliano, sino también a una necesidad socioeducativa: permitir que los saberes individuales dialoguen con los contextos colectivos, favoreciendo aprendizajes que trasciendan el aula y se traduzcan en prácticas transformadoras en la vida cotidiana y comunitaria.

### **3.6 Teoría del aprendizaje significativo**

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel constituye uno de los pilares fundamentales en el campo de la psicología educativa, ya que ofrece una explicación clara acerca de cómo los estudiantes adquieren, organizan y retienen el conocimiento. A diferencia del aprendizaje memorístico, que se limita a la repetición de datos sin conexión, Ausubel (1963, 2002) sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos logran relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria con las ideas ya presentes en la estructura cognitiva del alumno.

Este planteamiento se aleja de modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de contenidos, al destacar que el verdadero aprendizaje se produce cuando el estudiante logra establecer vínculos significativos entre lo nuevo y lo previamente conocido. Dicho proceso no ocurre de forma mecánica, sino mediante la activación de los conocimientos previos que funcionan como anclajes para integrar la nueva información, lo que implica que el docente debe identificar, rescatar y reorganizar esos saberes iniciales para orientar la construcción del conocimiento.

En este sentido, el aprendizaje significativo no se concibe como una mera acumulación de datos, sino como un proceso de reestructuración cognitiva que

favorece la comprensión profunda, la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y la consolidación de aprendizajes duraderos en la memoria del estudiante.

En este sentido, el aporte de Ausubel resulta esencial para fundamentar la intervención educativa que busca movilizar los saberes de los estudiantes. Tal como el autor expresó en su célebre frase: *“Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”* (Ausubel, 1968, p. vi).

Esta afirmación evidencia que cualquier estrategia didáctica debe partir del diagnóstico, reconocimiento y reestructuración de los conocimientos previos, lo que se alinea directamente con el objetivo de la presente investigación. En este marco, el rol del docente adquiere una importancia central, ya que no solo debe transmitir contenidos, sino también identificar con precisión los saberes que el estudiante posee, distinguir entre aquellos que son pertinentes y los que constituyen concepciones erróneas, y diseñar experiencias que permitan resignificarlos.

El modelo de Aula Invertida constituye un escenario especialmente pertinente para llevar a cabo este proceso, ya que facilita la activación y posterior reconstrucción de los conocimientos previos. Al acceder al material de estudio antes de la clase, los estudiantes llegan al espacio presencial con representaciones iniciales, hipótesis o dudas que pueden ser tomadas por el docente como punto de partida para planificar actividades de análisis, discusión y resolución de problemas.

Así, la teoría del aprendizaje significativo se articula con la lógica de la clase invertida: los conocimientos previos funcionan como anclajes sobre los cuales se construye el nuevo aprendizaje, mientras que las estrategias didácticas diseñadas permiten transformarlos en estructuras cognitivas más complejas y duraderas. De esta manera, la intervención educativa no se limita a presentar información, sino que busca generar procesos de reflexión, contraste

y aplicación que conduzcan a un aprendizaje profundo y verdaderamente significativo.

Otros teóricos también han contribuido a consolidar la comprensión del aprendizaje significativo. Bruner (1966) introdujo un enfoque constructivista al señalar que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su propio conocimiento a partir de la exploración y el descubrimiento. Su propuesta del *aprendizaje por descubrimiento* complementa la visión ausubeliana al resaltar la importancia de generar experiencias de aprendizaje en las que el alumno interactúe con los contenidos y los reorganice en función de su contexto.

Por otra parte, Piaget (1970) aportó con su teoría del desarrollo cognitivo una explicación sobre cómo los procesos de asimilación y acomodación permiten que los esquemas mentales de los estudiantes evolucionen y se adapten a nuevas situaciones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo no solo implica incorporar información nueva, sino también transformar las estructuras cognitivas existentes, lo cual ocurre a través de un proceso activo y continuo de adaptación.

A su vez, Vygotsky (1978) complementa esta visión con el énfasis en el papel del contexto social y cultural en el aprendizaje. Su concepto de zona de desarrollo próximo pone de manifiesto que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes trabajan de manera colaborativa y cuentan con la mediación del docente o de sus pares. En este marco, la movilización de los conocimientos previos no es un proceso individual, sino que se fortalece en la interacción social y en la construcción compartida de significados.

En este marco, la intervención educativa que aquí se plantea encuentra su justificación en la aplicación de la teoría del aprendizaje significativo como eje articulador de las estrategias didácticas diseñadas para movilizar los conocimientos previos. La integración de metodologías innovadoras como el aula invertida, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías digitales no solo responde a las demandas actuales de la educación superior, sino que

también garantiza que los saberes iniciales de los estudiantes se conviertan en puntos de partida efectivos para la construcción de nuevos aprendizajes.

Así, cada estrategia propuesta —desde la activación y recuperación de ideas previas hasta su resignificación en actividades de análisis, discusión y aplicación— se sustenta en la premisa ausubeliana de que aprender de manera significativa implica relacionar lo nuevo con lo ya conocido. De esta forma, la intervención no se limita a transmitir información, sino que busca generar procesos reflexivos y colaborativos que potencien la comprensión, la transferencia y la consolidación de aprendizajes duraderos, coherentes con los objetivos de innovación educativa de la maestría en intervención.

En este sentido, el sustento teórico de la intervención se encuentra en la convergencia de estas perspectivas. Mientras Ausubel proporciona la base para comprender la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje, Bruner aporta el énfasis en la construcción activa, Piaget explica los mecanismos de adaptación cognitiva y Vygotsky resalta la dimensión social y cultural del proceso. En conjunto, estos enfoques sustentan la necesidad de diseñar estrategias didácticas que no se limiten a transmitir contenidos, sino que movilicen, reconstruyan y enriquezcan los saberes previos de los estudiantes, generando aprendizajes más profundos, significativos y duraderos.

Este marco teórico no solo permite comprender cómo se construye el conocimiento, sino que también ofrece criterios claros para la innovación pedagógica en el aula. La convergencia de estas perspectivas orienta al docente hacia la implementación de metodologías activas, colaborativas y contextualizadas, donde el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico y reflexivo. Así, la intervención educativa aquí planteada se legitima en fundamentos psicológicos y pedagógicos sólidos que reconocen al estudiante como sujeto activo, capaz de reorganizar y expandir sus saberes previos en interacción con otros y bajo la guía del docente.

En consecuencia, la propuesta no se reduce a una práctica instrumental, sino que responde a un compromiso más amplio con la formación de aprendices autónomos, críticos y socialmente responsables, capaces de transferir lo

aprendido a contextos diversos y de afrontar con éxito los retos del entorno contemporáneo.

### **3.7 Teoría socio cultural de Vygotsky**

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky constituye uno de los referentes fundamentales en la comprensión del aprendizaje y el desarrollo humano, al plantear que estos procesos no pueden explicarse de manera aislada, sino en estrecha relación con el contexto social, cultural e histórico en el que se desenvuelven los individuos. Para Vygotsky (1978), el aprendizaje es esencialmente un fenómeno social, mediado por la interacción con los otros y por el uso de herramientas culturales - entre ellas, el lenguaje - que permiten al sujeto apropiarse de los saberes colectivos y transformarlos en conocimientos personales.

De este modo, el desarrollo cognitivo no depende únicamente de las capacidades individuales, sino de la participación activa en prácticas sociales que generan oportunidades de intercambio, colaboración y construcción conjunta de significados. La interacción, por tanto, se convierte en el motor del aprendizaje, en tanto posibilita que los estudiantes confronten, negocien y amplíen sus propios saberes en contacto con los de los demás.

Un concepto clave en esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede lograr de manera autónoma y lo que es capaz de alcanzar con la ayuda de un adulto o de sus pares más competentes. La ZDP pone de relieve la importancia de la mediación pedagógica, en la que el docente y los compañeros se convierten en facilitadores del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes avancen hacia niveles superiores de comprensión.

Este planteamiento evidencia que el aprendizaje no es un proceso estático ni meramente individual, sino que depende de la interacción social y del acompañamiento pedagógico para estimular el potencial del estudiante. En este sentido, la movilización de los conocimientos previos adquiere un papel decisivo, ya que permite al alumno conectar lo que ya sabe con nuevas experiencias de aprendizaje y, al mismo tiempo, contrastar esas ideas con las de sus pares, enriqueciendo la comprensión a través del diálogo y la colaboración.

En el marco de la presente investigación, la teoría sociocultural de Vygotsky proporciona el soporte necesario para comprender cómo las estrategias didácticas orientadas a la movilización de conocimientos previos encuentran su mayor potencial en la interacción social y en la mediación pedagógica. La figura del docente, en consecuencia, deja de ser únicamente transmisora de contenidos y se convierte en mediadora del aprendizaje, guiando al estudiante para que transforme sus saberes iniciales en estructuras cognitivas más elaboradas y significativas.

En síntesis, la teoría sociocultural de Vygotsky ofrece un marco interpretativo sólido para comprender que el aprendizaje no es un proceso meramente individual, sino que se construye en interacción con otros y mediado por herramientas culturales. Esta visión permite fundamentar la importancia de reconocer y movilizar los conocimientos previos de los estudiantes en escenarios de diálogo, cooperación y mediación pedagógica.

De esta forma, las estrategias didácticas cobran un papel esencial, al convertirse en los medios concretos mediante los cuales el docente puede activar, confrontar y enriquecer esos saberes iniciales en el aula. Así, la teoría vygotskiana no solo explica la naturaleza social del aprendizaje, sino que también respalda la pertinencia de diseñar intervenciones educativas que, como la presente, promuevan un aprendizaje significativo y contextualizado a través de la movilización de los conocimientos previos.

Además, este enfoque resalta la figura del docente como mediador del aprendizaje, capaz de generar experiencias colaborativas que potencien el desarrollo de los estudiantes más allá de lo que lograrían de manera autónoma. En este marco, la activación de los saberes iniciales no se entiende como un ejercicio aislado, sino como parte de un proceso de construcción compartida de significados, donde la interacción, el lenguaje y las herramientas culturales se convierten en elementos clave para la formación integral.

En consecuencia, la aplicación de esta teoría en el ámbito educativo ofrece un soporte sólido para la intervención propuesta, al demostrar que la movilización de los conocimientos previos no solo es posible, sino necesaria para

consolidar aprendizajes profundos, transferibles y coherentes con las demandas del contexto actual.

De acuerdo con los resultados en el diagnóstico de investigación, se ha observado que muchos estudiantes muestran dificultades para relacionar los nuevos conceptos con sus experiencias previas en inglés, lo que dificulta su comprensión y retención de la información. Esto se refleja en un bajo rendimiento académico y una falta de participación en el proceso de aprendizaje en el aula. Por otra parte, el docente debe tener la claridad sobre que son las estrategias cognitivas y didácticas y como pueden ser implementadas para ser más efectivas en el aula y así movilizar los conocimientos previos en inglés.

En este capítulo se describen los elementos que permiten el diseño de la planeación pedagógica en la intervención socioeducativa, partiendo del resultado de los instrumentos empleados en el diagnóstico, como lo fue el cuestionario tipo Escala de Likert y la observación aplicado a 41 estudiantes de la materia de Inglés General IV, en la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa, el cual favoreció la selección de la estrategia que permitió el trabajo con un grupo de estudiantes de la materia de Inglés General IV.

## CAPÍTULO 4. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### ***Building on my foundation: Una Propuesta de intervención didáctica***

Integración de estrategias para el aprendizaje significativo del inglés en nivel universitario mediante Aula Invertida y la movilización de conocimientos previos.

#### **4.1. Descripción del taller**

Tras finalizar el diagnóstico educativo en los estudiantes de Inglés General IV de la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa, se identificaron problemáticas recurrentes que limitaban el proceso de aprendizaje. Entre las principales se destacaron la dificultad para movilizar y aprovechar los conocimientos previos en el aula, el desinterés hacia la metodología de Aula Invertida implementada en la plataforma *Cambridge One*, así como una baja motivación para integrar los saberes ya adquiridos con los nuevos contenidos. Estas situaciones reflejan un desfase entre las metodologías aplicadas y las necesidades reales de los estudiantes, lo que repercute directamente en su rendimiento académico y en la posibilidad de consolidar aprendizajes significativos. De esta manera, los hallazgos obtenidos evidenciaron la urgencia de diseñar e implementar una propuesta de intervención que respondiera a estas carencias, ofreciendo alternativas pedagógicas más dinámicas, contextualizadas y coherentes con los estilos de aprendizaje de los participantes.

En este contexto surge el taller *Building on my foundation*, concebido como una estrategia de intervención didáctica que busca atender de manera específica las problemáticas detectadas. Este taller se orienta a que los estudiantes reconozcan, integren y movilicen sus conocimientos previos mediante la aplicación de estrategias didácticas pre, co y post instruccionales, favoreciendo la articulación entre lo que ya saben y los nuevos contenidos que deben aprender. El propósito es que estos saberes, producto de experiencias pasadas tanto académicas como personales, se conviertan en la base para la adquisición de nuevas competencias lingüísticas. Con ello se pretende generar un aprendizaje más sólido, duradero y funcional, estrechamente vinculado con la práctica académica y profesional, fortaleciendo no solo el dominio del idioma

inglés, sino también las habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para un aprendizaje autónomo y significativo.

#### **4.2 Contenidos temáticos de la propuesta de intervención:**

- Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel
- Conocimientos previos: conceptualización y uso.
- Estrategias didácticas pre instruccionales: Redes semánticas, mapas conceptuales y lluvia de ideas.
- Estrategias didácticas co instruccionales: Analogías guiadas, resúmenes colaborativos y preguntas guiadas.
- Estrategias didácticas post instruccionales: Ejercicios de aplicación, juegos de rol y preguntas de reflexión.

#### **4.3 Sujetos involucrados**

Aunque el diagnóstico inicial contemplaba a los 58 estudiantes inscritos en la asignatura de Inglés General de la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa, la propuesta de intervención se aplicó únicamente con 29 alumnos pertenecientes al grupo de modalidad mixta L6. En este sentido, es importante precisar que las licenciaturas del área de la salud, Químico Farmacéutico Biotecnólogo, Fisioterapia, Nutrición y Enfermería no formaron parte de la intervención, quedando la muestra limitada a los estudiantes de otras áreas.

El grupo participante estuvo conformado por jóvenes con una edad predominante de 19 años, en su mayoría provenientes de Villahermosa y de municipios aledaños, lo que aportó una diversidad sociocultural significativa para el estudio. Esta heterogeneidad en experiencias previas y trayectorias académicas constituyó un recurso valioso para analizar la forma en que los estudiantes movilizan sus conocimientos previos en el aprendizaje del inglés.

La materia de Inglés General V, ubicada como la última dentro de los cinco niveles obligatorios de inglés en el plan curricular, representó un momento estratégico para la aplicación del taller. El curso se desarrolló durante el periodo

agosto-diciembre de 2024, con sesiones presenciales en el aula D205, equipada con pantalla inteligente de 70 pulgadas, conexión Wifi y mobiliario adecuado, lo que permitió implementar actividades bajo la metodología de Aula Invertida y aprovechar recursos de la plataforma *Cambridge One*.

Un aspecto fundamental es que esta intervención no solo atendió la movilización de conocimientos previos y el fortalecimiento de competencias lingüísticas en inglés, sino que también proporcionó a los estudiantes una ventaja competitiva en su preparación para la certificación *Electronic Language English Test (ELET)*. El taller funcionó como un espacio de práctica estratégica en el que los alumnos desarrollaron habilidades lingüísticas alineadas con los criterios de evaluación de dicha certificación, lo que aumentó su confianza, autonomía y seguridad al enfrentarse a una prueba estandarizada de alcance institucional e internacional.

#### **4.4 Etapas de aplicación**

El taller *Building on my foundation* se estructuró en cinco fases principales, cuidadosamente diseñadas para guiar de manera ordenada y coherente la implementación de la propuesta didáctica. Cada fase no solo respondió a un propósito específico dentro del proceso, sino que además aseguró la pertinencia de la intervención, su adaptación al contexto universitario y su viabilidad dentro de la práctica docente. El diseño de estas etapas permitió articular acciones de planeación, sensibilización, aplicación, análisis y evaluación, generando una ruta clara que favoreció la organización del trabajo y la coherencia metodológica.

De este modo, cada fase se constituyó en un momento clave del proceso de intervención, garantizando que las decisiones tomadas se fundamentaran en evidencias diagnósticas y en las necesidades reales de los estudiantes. La secuencia de fases también facilitó una implementación flexible pero rigurosa, en la que los participantes pudieron transitar desde el reconocimiento de sus conocimientos previos hasta la consolidación de aprendizajes significativos. Asimismo, esta estructura permitió integrar el uso de metodologías innovadoras, como el Aula Invertida, con estrategias didácticas pre, co y post instruccionales, asegurando la coherencia entre teoría y práctica.

En conjunto, el desarrollo de estas fases articuló la propuesta desde la planeación inicial hasta la evaluación final de los aprendizajes, generando un proceso formativo integral que no solo respondió al objetivo general de la investigación, sino que también fortaleció la experiencia docente e impactó de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a nivel universitario.

#### **4.4.1 Objetivos del programa**

##### **Objetivo principal**

Diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en el Aula Invertida y en estrategias pre, co y post instruccionales que permita a los estudiantes de nivel universitario integrar y movilizar sus conocimientos previos para favorecer aprendizajes significativos y fortalecer sus competencias lingüísticas en inglés.

##### **Objetivos específicos**

1. Aplicar estrategias pre, co y post instruccionales que faciliten la recuperación, movilización y resignificación de los conocimientos previos en el aula.
2. Analizar la relación entre los conocimientos previos y la comprensión de nuevos contenidos en inglés, identificando fortalezas y vacíos cognitivos.
3. Valorar la percepción y motivación de los estudiantes respecto al uso de metodologías innovadoras como el Aula Invertida y su impacto en el aprendizaje del inglés.
4. Evaluar los resultados del taller mediante evidencias de aprendizaje y retroalimentación de los estudiantes, con el fin de comprobar su efectividad en el fortalecimiento de competencias lingüísticas.
5. Proponer lineamientos pedagógicos derivados de la experiencia del taller que orienten la práctica docente hacia un mejor aprovechamiento de los conocimientos previos en la enseñanza del inglés.

#### **4.4.2 Fase 1: Construyendo puentes (3 semanas)**

Esta primera fase, denominada Construyendo puentes, se centró en el acceso al campo y en la creación de un marco de colaboración institucional que garantizara la viabilidad del proyecto. El 6 de julio de 2024 se realizó una reunión formal con la Coordinación de Idiomas de la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa. En esta sesión participaron el investigador y el coordinador de idiomas, quienes dialogaron en torno al plan de acción del taller *Building on my foundation*.

Durante la reunión se proyectó la propuesta de intervención, explicando su estructura, objetivos y pertinencia en relación con las problemáticas detectadas en el diagnóstico educativo. El coordinador de idiomas mostró disposición para apoyar el proyecto, siempre y cuando las actividades y contenidos se ajustaran a la planeación semestral establecida, evitando sobrecargar a los estudiantes con tareas adicionales, dado que ya contaban con la plataforma *Cambridge One* como parte de su carga académica.

Como resultado, se acordaron modificaciones específicas, entre ellas la adecuación de las sesiones durante el periodo de festividades de octubre y noviembre, y la delimitación de la población participante a los estudiantes de modalidad mixta del grupo L6. Asimismo, se estableció que el taller tendría un valor curricular de 36 horas y 30 minutos, distribuidas en 17 sesiones presenciales y 8 horas asincrónicas, impartidas en el aula D205 y mediante la plataforma Teams.

La fase concluyó con la autorización oficial para la implementación del proyecto, lo que constituyó un puente entre la planeación inicial y la ejecución del taller. Este paso fue clave no solo para validar la pertinencia académica de la propuesta, sino también para consolidar la coordinación con las autoridades institucionales, asegurando que la intervención respondiera tanto a los objetivos investigativos como a las demandas del contexto universitario.

##### **4.4.2.1 Subfase 1: Regando la tierra**

En esta subfase se concibió como el punto de partida del taller *Building on my foundation*, funcionando como un espacio de acercamiento con los

estudiantes de Inglés General IV. El objetivo fue sensibilizar a los participantes sobre la importancia de reconocer y movilizar sus conocimientos previos como base para el aprendizaje del inglés, así como generar un clima de confianza y apertura que favoreciera la participación activa en las fases posteriores.

Durante este periodo se llevaron a cabo actividades introductorias, dinámicas de integración y ejercicios de reflexión orientados a que los estudiantes identificaran sus experiencias previas relacionadas con el aprendizaje del idioma. Se promovió el diálogo abierto mediante preguntas detonadoras y ejemplos cercanos a su vida cotidiana, lo cual permitió que expresaran cómo habían utilizado anteriormente el inglés y en qué contextos lo relacionaban con otras áreas de su formación.

Asimismo, se dio a conocer de manera explícita el propósito del programa, los objetivos de la intervención y la manera en que este se articulaba con la materia en curso y con la preparación para la certificación *Electronic Language English Test (ELET)*. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de manifestar sus expectativas, aclarar dudas y reflexionar sobre sus propias metas académicas, de modo que se estableciera un puente entre los propósitos institucionales y las aspiraciones personales.

En esta fase también se construyó el encuadre general del taller: se explicaron los acuerdos de trabajo, los criterios de participación y los lineamientos de evaluación, resaltando el valor de la implicación constante y del aprendizaje colaborativo. Se evitó el uso de una exposición teórica tradicional, privilegiando el descubrimiento guiado y la construcción colectiva de significados, lo cual permitió que los alumnos se reconocieran como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y sentaran las bases para transitar con mayor claridad hacia las fases siguientes del taller.

#### **4.4.3 Fase 2: Primeros pasos hacia la cosecha.**

La segunda fase representó el inicio formal del taller, constituyéndose como un momento clave para establecer las bases de trabajo con los estudiantes y asegurar su disposición hacia la propuesta de intervención. El 11 de octubre de 2024 se realizó una sesión presencial de tres horas, en la que se buscó no solo sensibilizar a los participantes acerca de la importancia del taller *Building on*

*my foundation*, sino también generar un clima de confianza, apertura y compromiso colectivo.

El eje temático central de esta sesión fue “El aprendizaje significativo y los conocimientos previos”. A partir de este punto de partida, se planteó como objetivo que los estudiantes pudieran reconocer la existencia, utilidad y función de los saberes adquiridos con anterioridad y comprender su papel como cimientos para la construcción de nuevos aprendizajes. En este sentido, se promovió una reflexión inicial en la que cada estudiante identificó de qué manera sus experiencias pasadas, tanto académicas como personales, podían servirle para fortalecer su desempeño en la asignatura de inglés.

La dinámica se desarrolló mediante actividades grupales e individuales que propiciaron la identificación de ejemplos concretos. Algunos estudiantes compartieron logros previos, dificultades enfrentadas y estrategias que habían utilizado en su proceso de aprendizaje del idioma, lo cual permitió visibilizar la diversidad de trayectorias y experiencias dentro del grupo. Este ejercicio de reconocimiento personal y colectivo favoreció la comprensión de que los conocimientos previos no son estáticos, sino que constituyen un recurso dinámico que puede ser activado y ampliado constantemente.

Asimismo, durante esta fase se establecieron acuerdos grupales respecto a la organización del taller: reglas de convivencia, compromisos de puntualidad, respeto a la participación de los compañeros y responsabilidad en la realización de actividades. Estos acuerdos constituyeron un encuadre pedagógico que orientó el desarrollo posterior de las sesiones y, al mismo tiempo, reafirmaron la importancia de la participación activa como condición indispensable para alcanzar aprendizajes significativos.

Finalmente, se enfatizó que el éxito del taller dependía en gran medida del grado de involucramiento de los estudiantes, quienes fueron motivados a asumir un rol protagónico en su proceso de aprendizaje. De esta forma, la Fase 2 no solo introdujo los fundamentos conceptuales de la propuesta, sino que también sentó las bases actitudinales y organizativas que sostendrían las fases posteriores de la intervención.

#### **4.4.4 Fase 3: *Building on my foundation***

La tercera fase representó el núcleo del taller, en la que los estudiantes participaron activamente en 17 sesiones presenciales que se organizaron en tres situaciones didácticas. Cada una de ellas integró estrategias pre, co y post instruccionales, con el propósito de activar los conocimientos previos, integrarlos con nuevos contenidos y reflexionar críticamente sobre el proceso de aprendizaje.

##### **4.4.4.1 Subfase 3.1: Primera situación didáctica de intervención.**

###### **Descubriendo tu camino hacia el conocimiento: Un viaje de exploración**

El trabajo inició con estrategias pre instruccionales, diseñadas para activar la memoria y organizar ideas; llevada a cabo en el periodo del 14 al 18 de octubre de 2025, con duración total de 7 horas y 30 minutos. La lluvia de ideas fue la primera actividad: los estudiantes expresaron palabras y frases relacionadas con el tema “Logros personales”. Al proyectar la pregunta detonadora: “*What are your greatest achievements?*”, uno de los estudiantes (Participante 3) respondió en inglés: “*For me, finishing high school was important, because I thought I couldn’t do it, but I did*”. Esta intervención motivó a otros compañeros a compartir experiencias similares.

En la dinámica de redes semánticas, los estudiantes organizaron conceptos en torno a la palabra “achievement”. El Participante 7 comentó: “*I think achievement can also be small things, like learning to cook or helping at home*”, lo que permitió ampliar el concepto y reconocer que los logros no siempre son académicos. Finalmente, en la construcción de mapas conceptuales, los grupos identificaron relaciones jerárquicas entre conceptos. El Participante 9 reflexionó: “*Now I see that achievements are not isolated, they are connected with our effort and motivation*”.

##### **4.4.4.2 Subfase 3.2: Segunda situación didáctica de intervención.**

###### **Profundizando en la comprensión y expresión en inglés a través de textos narrativos**

En esta etapa se aplicaron estrategias co instruccionales, llevada a cabo en el periodo del 21 al 25 de octubre de 2025, con una duración total de 7 horas y 30 minutos; privilegiando la colaboración. A través de analogías guiadas, el docente planteó la comparación entre “aprender inglés” y “construir un puente”. El Participante 5 señaló: *“The base of the bridge is like our previous knowledge, without that the new part can fall”*, generando una discusión grupal en torno a la importancia de los cimientos para el aprendizaje.

Durante las discusiones colaborativas, los estudiantes debatieron sobre cómo relacionar vocabulario previo con expresiones nuevas en inglés. El Participante 11 dijo: *“Sometimes I forget words, but when I connect them with Spanish, I can remember faster”*. Este comentario fue retomado por otro compañero (Participante 13), quien añadió: *“Yes, but sometimes Spanish confuses us, especially with false friends”*. Esta interacción enriqueció la discusión al mostrar puntos de vista complementarios.

En los resúmenes colectivos, cada grupo presentó conclusiones sobre los textos trabajados. Un equipo explicó en inglés: *“Achievements are important because they help us to continue learning. Without goals, we cannot grow”*. El ejercicio permitió valorar la producción escrita y oral como procesos colectivos.

#### **4.4.4.3 Subfase 3.3: Tercera situación didáctica de intervención.**

##### **Empoderando el aprendizaje autónomo: estrategias para conectar conocimientos y resolver problemas reales.**

La última etapa de esta fase incluyó estrategias post instruccionales, enfocadas en la autorregulación y la reflexión crítica. Llevada a cabo en el periodo del 04 al 08 de noviembre de 2025, haciendo énfasis sobre la adecuación en las fechas establecidas del 28 de octubre al 01 de noviembre, por la semana de día de muertos y Halloween en la universidad, con una duración total de 7 horas y 30 minutos; En los ejercicios de autoevaluación, los estudiantes respondieron una guía en la que calificaban su propio desempeño. El Participante 2 expresó: *“I need to study more vocabulary. I can understand ideas, but sometimes I don't find the right word”*.

En actividades de metacognición, los estudiantes identificaron qué estrategias les habían funcionado mejor. El Participante 14 comentó: *“The mind maps helped me the most, because I can see the connections. Now I know how to organize my ideas”*.

Finalmente, en la reflexión crítica colectiva, se discutió cómo integrar lo aprendido en otros contextos. El Participante 8 compartió: *“This workshop helps not only in English, but also in other subjects, because I learn how to use my previous knowledge to understand new things”*. La intervención cerró con un consenso grupal sobre la utilidad práctica del taller.

#### **4.4.4.4 Síntesis de las subfases.**

En conjunto, esta fase constituyó el espacio de mayor interacción, experimentación y reflexión dentro del taller, pues los estudiantes no solo participaron como receptores de información, sino que asumieron un rol activo y protagónico en la construcción de su propio aprendizaje. Las actividades diseñadas propiciaron un ambiente dinámico en el que cada estudiante tuvo la oportunidad de movilizar lo que ya sabía, confrontarlo con nuevos conocimientos y generar conexiones significativas que le permitieron avanzar en su competencia lingüística. Esta vinculación entre experiencias previas y contenidos novedosos en inglés fortaleció la comprensión, al tiempo que hizo posibles aprendizajes más sólidos, duraderos y con un mayor sentido de utilidad práctica.

Asimismo, la implementación de una diversidad de estrategias pre, co y post instruccionales favoreció la atención a distintos estilos de aprendizaje presentes en el grupo. Mientras algunos estudiantes lograron organizar mejor sus ideas a través de mapas conceptuales o redes semánticas, otros encontraron en las discusiones colaborativas y en los juegos de rol un medio eficaz para expresar opiniones y consolidar vocabulario. Este abanico metodológico no solo enriqueció las dinámicas de clase, sino que también incrementó la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades, generando una mayor disposición para participar, compartir y asumir riesgos comunicativos en inglés.

Finalmente, el proceso contribuyó a consolidar una actitud más positiva tanto hacia el idioma como hacia la incorporación de metodologías innovadoras, particularmente el Aula Invertida. Aunque al inicio algunos estudiantes mostraban resistencia o inseguridad frente al trabajo autónomo en plataforma, la experiencia de articularlo con actividades presenciales les permitió reconocer su valor como complemento en el proceso de aprendizaje. De esta manera, la fase no solo cumplió con los objetivos pedagógicos planteados, sino que también sembró en los estudiantes una visión más amplia y abierta frente a la enseñanza del inglés y al uso de estrategias que colocan al aprendiz en el centro del proceso educativo.

#### **4.4.5 Fase 4: Cosechando frutos**

Esta fase tuvo como finalidad recopilar y analizar los resultados obtenidos durante la implementación del taller, a través de instrumentos como listas de cotejo, registros anecdóticos, encuestas de satisfacción y observaciones directas. El objetivo fue identificar las fortalezas, limitaciones y áreas de mejora que surgieron en el proceso.

En una de las primeras actividades de reflexión grupal, los estudiantes respondieron a la pregunta detonadora: *“What did you learn from connecting your previous knowledge with new content?”*. El Participante 12 comentó: *“When I remember what I already know, I feel more confident, because I don’t start from zero”*. Esta idea fue reforzada por el Participante 17, quien añadió: *“It is easier to learn new vocabulary if I connect it with words in Spanish, but also with the examples we discuss in class”*.

En los registros anecdóticos, el docente notó que varios estudiantes inicialmente mostraban timidez al participar en inglés, pero conforme avanzaban las sesiones, sus intervenciones fueron más frecuentes y fluidas. El Participante 6, en su autoevaluación, escribió: *“Now I speak more in class. Before I was afraid of making mistakes, but the activities with my classmates helped me to feel safe”*.

El análisis de las encuestas de satisfacción mostró que la mayoría de los estudiantes valoraron positivamente el uso de estrategias variadas. Sin embargo, también señalaron que el trabajo en la plataforma Cambridge One les

resultó demandante. El Participante 9 expresó: *“Cambridge One is good, but sometimes it takes too much time. I prefer activities in class where we can talk and practice”*.

En síntesis, esta fase permitió reconocer el impacto inmediato del taller, evidenciando un incremento en la participación, en la confianza para expresarse en inglés y en la valoración del aprendizaje colaborativo. No obstante, también puso de manifiesto la necesidad de equilibrar el uso de plataformas digitales con la mediación presencial del docente.

#### **4.4.6 Fase 5: Cerrando el círculo**

La última fase correspondió a la evaluación final del taller y a la reflexión conjunta sobre la experiencia vivida. El 15 de noviembre de 2024 se realizó una mesa redonda en la que participaron los 29 estudiantes. El propósito fue valorar los aprendizajes alcanzados, analizar la pertinencia de las estrategias utilizadas y proyectar posibles mejoras para futuras experiencias educativas.

La sesión inició con una dinámica de autoevaluación, donde los estudiantes respondieron preguntas como: *“What did you improve the most?”* y *“What do you still need to work on?”*. El Participante 4 reflexionó: *“I improved my confidence to speak, but I still need to study grammar more”*. El Participante 15 comentó: *“I learned to organize ideas with mind maps, but I want to practice more writing”*.

Posteriormente, en la discusión colectiva, surgieron valoraciones significativas sobre el taller. El Participante 21 compartió: *“This program helped me to see that learning English is not only about grammar, but also about using what I already know to understand new things”*. Mientras tanto, el Participante 8 señaló: *“The best part was working in groups. I learned from my classmates and not only from the teacher”*.

La evaluación final incluyó también un test de inglés que abarcó gramática, vocabulario y comprensión lectora. Los resultados mostraron un progreso general en comparación con el diagnóstico inicial, reflejando que la

movilización de conocimientos previos fortaleció la adquisición de competencias lingüísticas.

Finalmente, los estudiantes completaron una encuesta de satisfacción digital. El 86% indicó sentirse motivado a seguir utilizando estrategias como mapas conceptuales, resúmenes colaborativos y juegos de rol en su aprendizaje del inglés. El cierre estuvo acompañado de un video elaborado por el docente, que resumía momentos clave del taller. Al finalizar, los estudiantes aplaudieron espontáneamente, mostrando entusiasmo y satisfacción por la experiencia compartida.

#### **4.4.7 Cierre del plan de intervención**

Las fases 4 (Resultados) y 5 (Evaluación) representaron el momento de consolidación del taller *Building on my foundation*, en el que se pudieron observar de manera clara los logros alcanzados y las transformaciones generadas en los estudiantes. Los resultados obtenidos confirmaron que el trabajo sistemático con estrategias pre, co y post instruccionales favoreció la movilización de conocimientos previos y su integración con nuevos contenidos, lo que se tradujo en aprendizajes más sólidos, significativos y aplicables a diversos contextos académicos.

De igual forma, se constató un cambio paulatino en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés: pasaron de mostrar cierta resistencia y dependencia de la explicación docente a participar con mayor autonomía, confianza y apertura al trabajo colaborativo. Este impacto fue visible no solo en el rendimiento académico, evidenciado en las evaluaciones y productos generados, sino también en la disposición a asumir un papel activo dentro del aula.

La evaluación final, tanto cuantitativa como cualitativa, permitió reconocer las fortalezas del taller y, al mismo tiempo, señalar áreas de mejora que enriquecen la práctica docente y sientan bases para futuras intervenciones. Entre las principales reflexiones, destaca la necesidad de mantener un equilibrio entre el uso de metodologías innovadoras —como el Aula Invertida— y la

mediación docente, la cual se reconoció como indispensable para guiar, motivar y orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En síntesis, las últimas fases no solo validaron la pertinencia del diseño e implementación de la propuesta, sino que también dejaron como legado una experiencia transformadora para los estudiantes y para la práctica docente misma, abriendo la puerta a seguir explorando estrategias que fortalezcan la enseñanza del inglés en el nivel universitario.

#### 4.5 Plan de acción

La Tabla \_\_ presenta de forma general el plan de acción diseñado para implementar la propuesta de intervención *Taller: Building on my foundation*. Este plan integra los elementos necesarios para su ejecución, entre ellos los objetivos específicos, las actividades a desarrollar en cada sesión presencial, las metas e indicadores de resultados, los medios de verificación, los plazos y tiempos establecidos, así como los espacios, materiales e instrumentos de evaluación requeridos.

#### Plan de acción

Tabla 4

Objetivos específicos	Actividades	Metas con indicadores de resultados	Medio de verificación	Plazos y tiempo	Lugar y participantes	Materiales	Instrumentos de evaluación
<b>Fase 1. Acceso al campo</b>							
Mostrar el 'Plan de acción' al coordinador académico de idiomas.	Presentar a los integrantes de la coordinación de idiomas el taller ' <i>Building on my foundation</i> ' para su autorización e implementación.	Lograr la aprobación de la implementación del taller y acordar su puesta en práctica.	Autorización escrita con firma del coordinador de idiomas.	06 de julio – 2 horas	Coordinación de Idiomas, edificio A, UVM, Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales	Plan de acción impreso. Documento digital de autorización de implementación del taller, firmado por la autoridad pertinente.	—
<b>Fase 2. Inicio</b>							
Explicar a los estudiantes el Taller ' <i>Building on my foundation</i> '; identificar si tienen conocimiento previo de las estrategias didácticas de aprendizaje.	Sesión 1: Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del taller. Trabajar el primer tema: El aprendizaje significativo y definición de conocimientos previos.	Asistencia 90%. Los estudiantes pueden comprender la teoría del aprendizaje significativo y los conocimientos previos.	Asistencia 100%. Formato 1. RAC – Registro anecdótico de clase.	Viernes 11 de octubre – 3 horas	Edificio D205, Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales, Estudiantes de inglés general IV.	Internet, laptop, material didáctico para presentar mediante la app Visme, lista de asistencia, Formato 1. RAC, Formato A. Rúbrica de evaluación.	Lista de asistencia, Formato 1. RAC, Formato A.
<b>Fase 3. Aplicación</b>							

<b>Utilizar las estrategias didácticas pre instruccionales.</b>	1ra situación didáctica de intervención: Abordar las estrategias pre instruccionales y utilizarlas.	Asistencia 90%. Los estudiantes comprenden las estrategias pre instruccionales. Los estudiantes utilizan al menos una estrategia pre instruccional	Asistencia 100%. Uso de las estrategias pre instruccionales. Formato 2. EDPRE – Estrategias didácticas pre instruccionales.	Del 14 al 18 de octubre – 13:00hr a 14:30 hrs. 7.5 horas	Edificio D205, Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales, Estudiantes de inglés general IV.	Internet, laptop, material didáctico para presentar mediante la app Visme, lista de asistencia, Formato 2. EDPRE, Formato B. Rúbrica de evaluación.	Lista de asistencia, Formato 2. EDPRE, Formato B.
<b>Fase 3. Aplicación</b>							
<b>Utilizar las estrategias didácticas co instruccionales.</b>	2da situación didáctica de intervención: Abordar las estrategias co instruccionales y utilizarlas.	Asistencia 90%. Los estudiantes comprenden las estrategias co instruccionales. Los estudiantes utilizan al menos una estrategia co instruccional	Asistencia 100%. Uso de las estrategias co instruccionales. Formato 3. EDCO – Estrategias didácticas pre instruccionales.	Del 21 al 25 de octubre – 13:00hr a 14:30 hrs. 7.5 horas	Edificio D205, Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales, Estudiantes de inglés general IV.	Internet, laptop, material didáctico para presentar mediante la app Canva, lista de asistencia, Formato 3. EDCO, Formato C. Rúbrica de evaluación.	Lista de asistencia, Formato 3. EDCO, Formato C.
<b>Fase 3. Aplicación</b>							
<b>Utilizar las estrategias didácticas post instruccionales.</b>	3ra situación didáctica de intervención: Abordar las estrategias post instruccionales y utilizarlas.	Asistencia 90%. Los estudiantes comprenden las estrategias post instruccionales. Los estudiantes utilizan al menos una estrategia post instruccional	Asistencia 95%. Uso de las estrategias post instruccionales. Formato 4. EDPOST – Estrategias didácticas post instruccionales.	Del 28 al 01 de noviembre – 13:00hr a 14:30 hrs. 7.5 horas	Edificio D205, Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales, Estudiantes de inglés general IV.	Internet, laptop, material didáctico para presentar mediante la app Power Point, lista de asistencia, Formato 4. EDPOST, Formato D. Rúbrica de evaluación.	Lista de asistencia, Formato 4. EDPOST, Formato D.
<b>Fase 4. Cierre</b>							
<b>Reflexionar sobre la importancia del uso de estrategias didácticas durante el proceso de aprendizaje mediante una mesa redonda.</b>	Sesión 2: Realizar la mesa redonda y reflexionar sobre la importancia que tiene las estrategias didácticas en cada uno de los estudiantes.	Asistencia 90%. Los estudiantes reflexionan y muestran ejemplos claros de uso de estrategias en contextos específicos.	Asistencia 100%. Formato 5. MR – Mesa redonda	Lunes 4 de noviembre – 13:00hr a 14:30 hrs. 1.5 horas	Edificio D205, Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales, Estudiantes de inglés general IV.	Internet, laptop, material didáctico para presentar mediante la app Power Point y Evernote, lista de asistencia, Formato 5. MR, Formato E. Rúbrica de evaluación.	Lista de asistencia, Formato 5. MR, Formato E.
<b>Fase 5. Evaluación final</b>							
<b>Evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes con el taller.</b>	Sesión 3: Encuesta de satisfacción sobre el taller: 'Building on my foundation'	Asistencia 90%. Resultados de la encuesta en Google Forms.	Asistencia 100%. Resultados de encuesta en Google Forms.	Viernes 8 de noviembre – 1.5 horas	Edificio D205, Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales, Estudiantes de inglés general IV.	Internet, laptop, TV, formulario mediante Google Forms, lista de asistencia, Formato 6. ES, Formato F. Encuesta de evaluación.	Lista de asistencia, Formato 6. ES, Formato F.

Fuente: Esquema de elaboración propia

## **CAPITULO 5: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN**

### **5.1 Diseño de la planeación de la evaluación**

La evaluación de la estrategia de intervención ha sido planificada en relación con los objetivos a alcanzar. Se realizan evaluaciones continuas a lo largo de todo el proceso, llevadas a cabo por el interventor del taller, lo que se conoce como heteroevaluación. El propósito de esta evaluación es comprender en detalle los acontecimientos ocurridos antes, durante y después de la implementación del proyecto de intervención.

Es importante mencionar que en este proyecto de intervención se está atendiendo la problemática encontrada en el diagnóstico realizado previamente, en el cual los estudiantes tienen dificultades para recuperar, movilizar y crear nuevos conocimientos en inglés; es por ello que a través de un taller, se está presentando el plan de formación en el uso de estrategias didácticas para movilizar los conocimientos previos en estudiantes del nivel superior; el cual utilizan la metodología de Aula Invertida, por lo que los estudiantes acceden previamente a la teorización del conocimiento por medio de lecturas que se asignan a través de la aplicación Microsoft Teams.

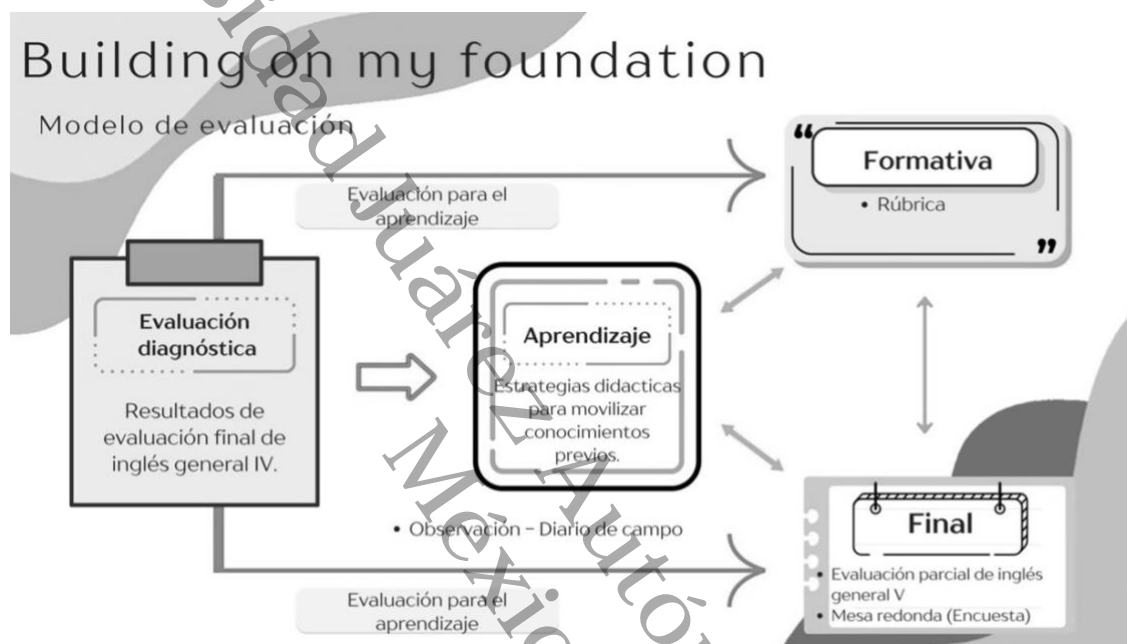
Es importante mencionar que la evaluación es un proceso sistemático y reflexivo que permite analizar y valorar el grado en que se han alcanzado determinados objetivos, ya sean educativos, sociales, o de cualquier otra índole. Consiste en recopilar información relevante, analizarla y emitir juicios de valor sobre la situación evaluada.

Según Alkin (1969), la evaluación se entiende como el proceso de identificar las áreas clave de toma de decisiones, seleccionar y analizar la información adecuada, con el fin de generar datos que faciliten la toma de decisiones y la elección de alternativas. Por su parte, Scriven (1967) la describe como el proceso mediante el cual se establece el valor o mérito de algo. Además, Bloom et al (1971) conceptualizan la evaluación como una recopilación sistemática de evidencias, cuyo propósito es determinar si se han producido cambios en los estudiantes y, en caso afirmativo, medir el grado de esos cambios en cada uno de ellos.

En la Figura se presenta de manera detallada el modelo de evaluación elaborado para esta propuesta educativa.

Modelo de evaluación

Figura 9



Fuente: Esquema de elaboración propia.

De acuerdo con la Figura, la evaluación no pierde de vista la categoría de interés de análisis planteadas desde un principio en esta investigación: el uso de estrategias didácticas pre, con y post instruccionales para movilizar conocimientos previos en el idioma inglés; esta categoría en todo momento es evaluada desde el enfoque cuantitativo y cualitativo. Es importante destacar que la evaluación de este proyecto se integra en tres momentos: diagnóstica, formativa y final, que de acuerdo con el modelo de evaluación de Tyler en su obra *Basic principles of curriculum and instrucción* (1949), propone un modelo de evaluación que abarca todas las etapas de un proceso educativo, dividiéndolo en tres tipos fundamentales:

1. La evaluación diagnóstica se realiza al inicio de cualquier intervención educativa, con el objetivo de identificar las necesidades, características y

contextos de los estudiantes, lo cual es esencial para diseñar un enfoque de enseñanza que responda a sus necesidades individuales y a las condiciones del entorno, en este sentido se toma como evaluación diagnóstica el examen final que los participantes tomaron al finalizar el ciclo cuatro de la materia de inglés general IV.

2. La evaluación formativa, tiene lugar durante la implementación del programa. Según Tyler, este tipo de evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo, permitiendo monitorear tanto el progreso de los estudiantes como la eficacia de la intervención. Su función principal es proporcionar retroalimentación en tiempo real, lo que facilita la realización de ajustes necesarios para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante la implementación del Taller *Building on my foundation*, se utilizó un enfoque de seguimiento del aprendizaje que consistió en tres formatos de acuerdo con el momento de cada estrategia pre, co y post instruccional; los cuales proporcionaron evidencia del avance y el cumplimiento de los objetivos específicos de aprendizaje. La evaluación de estos formatos se realizó a través de una rúbrica estandarizada para el Taller.

3. Evaluación final o sumativa se lleva a cabo al término del programa, con el objetivo de evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos inicialmente. Tyler sostiene que esta evaluación es crucial para determinar el éxito de la intervención y orientar futuras decisiones sobre la continuidad, modificación o mejora del programa.

Con el objetivo de comparar y resaltar las diferencias en la categoría de análisis de este proyecto, se aplicó una evaluación parcial que permitió realizar un contraste y observar posibles cambios. Además, se administró una encuesta de satisfacción del taller para evaluar la efectividad de la propuesta, los contenidos, los materiales y el desempeño del interventor.

El modelo propuesto por Tyler promueve un enfoque de evaluación integral y continuo, que no solo mide los resultados finales, sino que también se enfoca en la identificación de las necesidades iniciales y en el seguimiento del

progreso durante el proceso, brindando así una visión completa de la efectividad educativa.

## **5.2 Diseño de los instrumentos de cotejo**

Con el fin de llevar a cabo el proceso de evaluación, se diseñó un instrumento: el diario de campo, dividido en 5 formatos de acuerdo con la planeación realizada, que permitió realizar observaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Esto facilitó la recopilación de la información más completa y relevante, lo que permitió conocer la evolución del problema y asegurar el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos establecidos en el plan de acción.

### **1. Diario de campo 1: Registro de la introducción al taller**

Este formato se utilizó para observar y registrar las actividades iniciales del taller, así como las expectativas y la preparación de los participantes al inicio de la intervención. Permitted establecer una línea base sobre el conocimiento previo de los participantes y su disposición para participar.

### **2. Diario de campo 2: Registro de las estrategias pre instruccionales**

En este formato se documentaron las estrategias utilizadas antes de la instrucción directa. Se evaluaron las actividades previas al taller que ayudaron a preparar a los participantes, tales como la motivación, la contextualización y la activación de conocimientos previos.

### **3. Diario de campo 3: Registro de las estrategias co instruccionales**

Este formato se centró en las estrategias que se implementaron durante la instrucción. Se registraron las metodologías utilizadas para facilitar el aprendizaje en tiempo real, como el uso de recursos didácticos, dinámicas de grupo y la interacción con los participantes.

### **4. Diario de campo 4: Registro de las estrategias post instruccionales**

Aquí se documentaron las estrategias implementadas después de la instrucción para consolidar los aprendizajes. Esto incluyó la retroalimentación, las evaluaciones formativas y las actividades de refuerzo que facilitaron la transferencia del conocimiento y el desarrollo de habilidades.

### **5. Diario de campo 5: Registro del cierre y mesa redonda**

Este formato permitió registrar las actividades realizadas al final del taller, como la discusión en mesa redonda, la reflexión sobre lo aprendido y la evaluación final. Fue clave para valorar el impacto del taller en los participantes y asegurar que se cumplieran los objetivos establecidos.

Cada uno de estos instrumentos fue evaluado a través de una heteroevaluación, en la cual el facilitador del taller empleó un formato de rúbrica (Formato X) como herramienta de apoyo para tomar decisiones informadas.

#### 6. Formato 6: Rúbrica: *Building on my foundation*.

La creación de este instrumento tuvo como objetivo principal proporcionar una perspectiva objetiva y neutral sobre lo que se evaluaba en cada uno de los objetivos específicos establecidos en el plan de acción del taller. La intención detrás de su diseño fue asegurar que la evaluación fuera lo más imparcial posible, evitando sesgos que pudieran influir en los resultados.

Al utilizar este instrumento, se buscaba obtener una visión clara y precisa del desempeño de los participantes en relación con los objetivos planteados, permitiendo un análisis más riguroso y fundamentado. Esto también garantizó que las decisiones tomadas a lo largo del proceso fueran basadas en datos objetivos y relevantes, favoreciendo la mejora continua y el ajuste de estrategias según fuera necesario.

La rúbrica presentada es un instrumento de evaluación cualitativa diseñado para valorar el desempeño de los estudiantes en el contexto de la implementación de diversas estrategias didácticas.

Díaz-Barriga (2004), define las rúbricas como escalas de evaluación que permiten graduar el grado de experticia de un sujeto durante el desempeño de una determinada tarea. Estas escalas, integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto; por otra parte, Stiggins, R. (2001), enfatiza la importancia de la evaluación formativa y destaca el papel de las rúbricas como herramientas para proporcionar retroalimentación oportuna y específica a los estudiantes; y Andrade, H. (2010), aborda la importancia de las rúbricas para promover el aprendizaje profundo y significativo.

Este instrumento se construyó con el objetivo de ofrecer una evaluación detallada y precisa de los logros de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos y está constituida por 13 ítems de los cuales 1

corresponde al objetivo de la evaluación, 4 corresponden a las estrategias pre instruccionales, 4 a las estrategias co instruccionales y 4 a las estrategias post instruccionales y fueron aplicadas de acuerdo con el tiempo de ejecución de cada estrategia.

### **5.3 Estructura de la Rúbrica**

La rúbrica se estructura en una matriz construida que cruza dos dimensiones:

1. Dimensiones de evaluación: Se han establecido cuatro dimensiones principales que abarcan los diferentes aspectos del desempeño de los estudiantes:

- Objetivo: Evalúa la comprensión del objetivo de aprendizaje y la capacidad de aplicarlo en diferentes situaciones.
- Estrategias pre instruccionales: Evalúa la participación y el aporte de los estudiantes en actividades como la lluvia de ideas, la construcción de redes semánticas y mapas conceptuales.
- Estrategias co instruccionales: Evalúa la participación en actividades colaborativas, la resolución de problemas y la construcción de argumentos.
- Estrategias post instruccionales: Evalúa la aplicación de los conocimientos adquiridos en diferentes contextos y la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje.

2. Niveles de desempeño: Para cada dimensión se han definido cuatro niveles de desempeño: Excelente, Bueno, Suficiente e Insuficiente. Cada nivel describe las características del desempeño esperado en relación con los criterios establecidos.

Además, la rúbrica se basó en los siguientes puntos: 1. claridad y precisión: los criterios de evaluación se han definido de manera clara y concisa, evitando ambigüedades; 2. relevancia: los criterios seleccionados son relevantes para los objetivos de aprendizaje y las estrategias didácticas implementadas; 3.

factibilidad: la rúbrica es fácil de utilizar tanto para el docente como para los estudiantes. 4. validez: la rúbrica ha sido diseñada para medir lo que se pretende medir, es decir, el logro de los objetivos de aprendizaje.

Cada celda de la rúbrica contiene una descripción detallada del desempeño esperado en cada nivel para cada criterio. Por ejemplo, en la dimensión "Objetivo", el nivel "Excelente" indica que el estudiante aplica el objetivo de aprendizaje en situaciones nuevas y complejas, mientras que el nivel "Insuficiente" indica que el estudiante no demuestra comprensión del objetivo.

#### **5.4 Registro del proceso de implementación**

La estrategia de intervención titulado "*Building on my foundation*", tiene su base en el diagnóstico realizado el segundo semestre del año 2023 en los alumnos de la materia de inglés general III en la Universidad del Valle de México campus Villahermosa, ubicada en avenida México 101, Col, del Bosque, 86180 en Villahermosa Tabasco, en un horario de lunes, miércoles y viernes de 13 a 14:30 horas.

Se han dado detalles sobre los resultados del diagnóstico en capítulos anteriores pero se mencionan brevemente las tres líneas problemáticas encontradas: 1. Desconocimiento de estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos en el aula por parte de los estudiantes de inglés general III; 2. Uso incorrecto de estrategias didácticas por parte del profesor para que los estudiantes movilicen conocimientos previos; y 3. Poco interés en la metodología de Aula Invertida por parte de los estudiantes para acceder a nuevos conocimientos.

De acuerdo a la relevancia, se eligió atender la problemática número uno: Desconocimiento de estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos en el aula por parte de los estudiantes de inglés general III, para poder llevar a los participantes a la quinta dimensión de acuerdo a la nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (2001), el cual se refiere a los procesos mentales que se desarrollan para adquirir conocimientos, y que permiten el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y de autorregulación; en ellos los participantes podrán ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento y utilizar estrategias para mejorar su aprendizaje.

La estrategia de intervención fue realizada de forma presencial de lunes a viernes de 13 a 14:30 horas y de forma asíncrona de 2 horas por semana; dando inicio el día 11 de octubre y finalizando el día 15 de noviembre, con un total de 28 horas 30 minutos presenciales y 8 horas asíncronas, cabe mencionar que durante el periodo comprendido del 28 de octubre al 01 de noviembre no se pudo implementar la estrategia de intervención por motivos de ser periodo de festividades de Día de muertos y *Halloween* por lo que los estudiantes estuvieron enfocados en la creación de un concurso de disfraces, calaveritas y construcción de lápidas, retomando la estrategia de intervención el día 4 de noviembre.

Con el objetivo de dar continuidad a las sesiones planificadas en el plan de intervención se elaboraron 2 planificaciones individuales y 3 situaciones didácticas de intervención, la primera con una duración de 3 horas, al inicio de la estrategia, bienvenida e introducción a los conocimientos previos y la última sesión, con una duración de 3 horas, el cual fue una mesa redonda donde los participantes guiados por el interventor realizaron reflexiones finales acerca de la estrategia implementada; las 3 situaciones didácticas de intervención fueron planeadas de acuerdo a las estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos.

Éstas se clasifican de acuerdo al tiempo de aplicación como lo menciona Díaz-Barriga y Hernández (1999), estrategias didácticas pre instruccionales, el cual se da al inicio de una sesión y ésta activa los conocimientos previos de los estudiantes, genera interés y expectativas, y los prepara para la nueva información; con una duración de 7 horas 30 minutos divididas en 5 sesiones de 1 hora 30 minutos; estrategias didácticas co instruccionales ésta se implementa durante el desarrollo de una sesión y facilita la construcción del conocimiento significativo a través de la interacción con el contenido y con los demás, con una duración de 7 horas 30 minutos divididas en 5 sesiones de 1 hora 30 minutos; y por ultimo estrategias didácticas post instruccionales, ésta se da en el cierre y consolida los aprendizajes, evalúa la comprensión y promueve la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, con una duración de 7 horas 30 minutos divididas en 5 sesiones de 1 hora 30 minutos.

Estas situaciones didácticas de intervención detallaban paso a paso la intervención, con el propósito de abarcar los contenidos necesarios. Además, se realizaron diarios de campo que permitieron mantener un seguimiento,

recolectando información durante la implementación del taller. Estas observaciones reflejan de manera clara cómo se llevó a cabo el proceso de intervención, protegiendo en todo momento la confidencialidad de los participantes involucrados según las disposiciones éticas:

**I) Fase I: Acceso al campo.**

Sesión: Toma de decisiones

Lugar: Coordinación de Idiomas

Fecha: 09 de agosto de 2024.

Hora: 16 horas.

Participantes: Agente de intervención: Emmanuel Omar Martínez Morales  
Coordinador de Idiomas: Miguel Ángel Ricárdez

La planeación de esta fase inició con la parte de las dos personas interesadas: el investigador y el coordinador de idiomas, responsable de todos los niveles de la materia de inglés en la Universidad del Valle de México. El objetivo de esta reunión era mostrar al coordinador de idiomas el diseño del plan de acción de la propuesta del taller "*Building on my foundation*" y recibir comentarios y sugerencias, de ser necesarios atenderlas, hacer modificaciones y tomar acuerdos pertinentes para obtener su autorización con la finalidad de implementar el taller.

La reunión se llevó a cabo con normalidad, en el tiempo estipulado. El plan de acción se proyectó por medio del cañón, el coordinador se mostró muy entusiasmado y accesible en todo momento y únicamente sugirió que en las actividades, los contenidos para implementar fueran las que están dentro de la planeación didáctica semestral del plan de estudios, ya que el taller se implementó en el horario en el que los estudiantes tomaban la materia de inglés y que no los satura de actividades adicionales debido a que tiene que realizar sus actividades en la plataforma *Cambridge One*, misma que se explicó en el capítulo de diagnóstico.

Por lo tanto, al aceptar las sugerencias, se tomaron los siguientes acuerdos:

1. Las actividades de aprendizaje estaban consideradas desde la planeación detallada de las sesiones, pues se conocía a profundidad el contexto y la situación de la población con la que se trabajaba, por lo que la modificación realizada fue en la semana de festividades por el Día de Muertos y Halloween.

2. Se consideró pertinente para el proceso de investigación e implementación únicamente la información que se pudiera obtener del 80% de los participantes previamente identificados con características de interés para el proyecto.

El coordinador de idiomas y el agente de intervención coincidieron en los anteriores puntos y el coordinador autorizó la implementación del taller “*Building on my foundation*” con un valor curricular de 36 horas y 30 minutos, de los cuales 28.5 horas fueron presenciales y 8 horas fueron asíncronas a través de la plataforma de Teams, el cual incluyó 15 sesiones de 1 hora y 30 minutos; y 2 sesiones de 3 horas, como se mencionó anteriormente de lunes a viernes de 13 a 14.30 horas, dando inicio el día viernes 11 de octubre y finalizando el día 15 de noviembre.

## II) Fase 2: Inicio

Sesión: 1.

Lugar: D205

Fecha: 11 de octubre de 2024

Hora: 13:30 a 16:00 hrs.

Participantes: Agente de intervención: Lic. Emmanuel Omar Martínez  
29 estudiantes (100% de asistencia)

La planeación de la primera sesión del taller (ver anexo 1) cumplió con dos objetivos; el primero informar y sensibilizar a los estudiantes sobre la temática e importancia del taller. Y segundo, introducir el tema inicial con la finalidad de que los participantes identificaran si saben que son los conocimientos previos, si poseen que tienen conocimientos previos y cómo movilizarlos.

La sesión dio inicio de forma puntual, con un total de asistencia de 29 estudiantes. No hubo imprevistos en la primera sesión, todo salió dentro de lo esperado en la planeación. Inició con la presentación del nombre del taller e información general del taller, por ser un grupo y materia de inglés, se les mencionó que el taller sería impartido en inglés, los participantes mostraron interés y aceptaron tomar el taller, se les mencionó que se estarían viendo los contenidos programados en su plan de estudios con adecuaciones referente al taller, los alumnos solicitaron que si no entendían alguna terminología en inglés fuera posible explicarlas en español, el interventor aceptó y quedó acordada el desarrollo del taller.

Enseguida, el interventor presentó el objetivo específico del taller; posteriormente realizó con una pregunta detonadora para movilizar sus conocimientos previos referente a los contenidos conceptuales previstos en esa semana, "Logros personales", se presentó una imagen de un hombre practicando deporte, y se proyectaron dos preguntas: ¿Dónde está el hombre? ¿Cómo creen que se siente?, los participantes contestaron de acuerdo con sus propias experiencias personales, después se les realizó dos preguntas referente al tema: ¿Qué son los logros personales? Y ¿Podrías mencionar ejemplos de tus logros personales?, de las 7 participaciones: 5 estudiantes pudieron comentar de forma oportuna que son los logros personales, de acuerdo con sus ejemplos concretos definidos por sus vivencias personales, se mencionan a continuación:

Participante 1: *"Para mí, un logro personal es haber superado el miedo a hablar en público. Recuerdo cuando tenía que presentar un trabajo en clase y me ponía súper nervioso. Ahora, puedo dar una presentación sin problemas y hasta me gusta. Siento que he crecido mucho."*

Participante 2: *"Creo que un logro importante es haber aprendido a manejar. Me da mucha independencia y me permite explorar nuevos lugares. Además, me siento más seguro y confiado al conducir."*

Participante 3: *"Haber mantenido una amistad verdadera durante varios años es un logro que valoro mucho. Hemos pasado por muchas cosas juntos y nuestra amistad se ha fortalecido con el tiempo."*

Participante 4: *"Superar una dificultad académica que me parecía imposible fue un gran logro para mí. Estudié mucho y al final logré entender el tema. Me siento más capaz y motivado para seguir aprendiendo."*

Participante 5: *"Haber encontrado un trabajo de medio tiempo y ser responsable con mis tareas y horarios es algo de lo que estoy orgulloso. Me ayuda a ser más independiente y a valorar el dinero."*

En la parte del desarrollo de la sesión se abordó la parte teórica de que son los conocimientos previos, es importante mencionar que previo al inicio del taller vía Teams se les asignó la lectura de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, por lo que los participantes pudieron mencionar ejemplos concretos, se retoman 2 ejemplos de respuestas:

Participante 2: *"Para mí, los conocimientos previos son como los cimientos de una casa. Si quiero construir un edificio nuevo (aprender algo nuevo), necesito una base sólida donde apoyarme. Mis conocimientos previos son esa base, me ayudan a entender mejor las cosas nuevas que estoy aprendiendo y a relacionarlas con lo que ya sé."*

Participante 6: *"Los conocimientos previos son como una red. Cada vez que aprendemos algo nuevo, estamos agregando un hilo a esa red. Si la red ya es fuerte y tiene muchos hilos, será más fácil retener la nueva información y hacer conexiones entre diferentes ideas."*

Finalmente, en el cierre de la sesión se abordó la importancia de los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, y más aún tener conocimiento de que estrategias les podría ayudar a recuperar, movilizar y generar nuevos conocimientos a partir del que ya poseen. El interventor les comentó que vía Teams podrían ver la siguiente asignación el cual era: Estrategias pre instruccionales para movilizar conocimientos previos.

### **III) Fase 3 Aplicación.**

Sesión: 1ra situación didáctica (5 sesiones)

Lugar: D205

Fecha: 14 al 18 de octubre de 2024.

Hora: 13:00 a 14:30 hora.

Participantes:

Agente de intervención: Emmanuel Omar Martínez Morales  
29 estudiantes (100% de asistencia)

La segunda sesión del taller (ver anexo 2) el cual fue una situación didáctica de intervención el cual constó de 5 sesiones de lunes a viernes de 13:00 a 14:30hrs, cumplió con dos objetivos: los estudiantes comprendieron que son las estrategias pre instruccionales para movilizar sus conocimientos previos y utilizar una de ellas de acuerdo con el tema previsto.

La sesión inició retomando contenidos abordados en la sesión previa y se indujeron preguntas detonadoras para recordar el contenido visto previamente, los participantes tuvieron en claro y recordaron que son los conocimientos previos y mencionaron la teoría de David Ausubel.

El interventor proyecto en la *Smart TV* que son las estrategias pre instruccionales de acuerdo con Diaz-Barriga y Hernández (1999) y de forma intencional se eligieron tres estrategias, las cuales fueron: lluvia de ideas, redes

semánticas y mapas conceptuales. El interventor inició con una breve introducción a las tres estrategias: lluvia de ideas, redes semánticas y mapas conceptuales además presentó un ejemplo de cada estrategia relacionado con un tema familiar para los estudiantes: una receta de cocina y un viaje. Los participantes se mostraron entusiasmados realizando los siguientes comentarios:

*Participante 1: “Me gusta saber que estrategia puedo usar para poder movilizar mis conocimientos previos”*

*Participante 6: “Que cool, que nos esté mostrando este contenido profe, considero que saber cómo aprendo o como recordar información es de suma importancia en mi proceso de formación profesional”.*

*Participante 8: “Estos saberes me ayudan y complementan con mi formación y en otras materias de microenseñanza”.*

Posteriormente el interventor promovió el uso de la estrategia de lluvia de ideas en grupos de 5 estudiantes formándolos de acuerdo con la aplicación de sorteos aleatorio, para identificar los beneficios y posibles usos de cada estrategia.

En la parte del desarrollo el interventor profundizó en la estrategia de la lluvia de ideas y su aplicación para generar ideas y conceptos relacionados con un tema. Presentando la teorización de Frola. También se introdujo la estrategia de las redes semánticas como una forma de organizar y visualizar las relaciones entre conceptos. Los participantes trabajaron en sus grupos para crear una red semántica a partir de las ideas generadas en la actividad anterior.

En esta parte del desarrollo los participantes se mostraron sorprendidos con la definición de una red semántica y como debe ser estructurada, se retoman algunos comentarios de los participantes. Participante 9 : *“Wow, no sabía que era una red semántica, ni tampoco sabía que era diferente de un mapa conceptual, ahora puedo realizarlo y sé que me ayuda a recordar información”.* Participante 1: *“la estrategia de lluvia de ideas se utiliza de mejor manera de forma individual cuando quieres replantearte ideas originales”.*

*El interventor* explicó la estructura y los componentes de un mapa conceptual, presentó ejemplos de mapas conceptuales sobre diferentes temas, como redes sociales e inteligencia artificial. Los estudiantes utilizaron el software de creación

de mapas conceptuales (*mind concepts*) para elaborar un mapa conceptual sobre el tema elegido, colocando conectores e ideas principales.

Posterior a la actividad el interventor presentó diferentes escenarios o problemas relacionados con los temas trabajados y los participantes trabajaron en grupos para aplicar las tres estrategias de aprendizaje a cada escenario en el que se fomentó la discusión y el intercambio de ideas entre los grupos.

En la parte de cierre se realizó una reflexión final sobre las ventajas y desventajas en caso los participantes lo mencionaran de cada estrategia, se realizó una puesta en común para compartir experiencias y aprendizajes adquiridos, los participantes comentaron:

Participante 10: *“Siempre es bueno saber y volver a repasar los conocimientos previos mediante estas estrategias”.*

Participante 6: *“La estrategia pre instruccional que podría utilizar dependerá en mayor medida del nivel cognitivo del contenido para poder ejecutarla en tiempo real”.*

Participante 8: *“Ahora que se sobre estas estrategias puedo asumir que me funciona mejor la estrategia de mapas conceptuales porque puedo usar conectores para poder ir conectando conceptos y recuperar de mejor forma mis conocimientos previos”.*

El interventor les solicitó enviar su evidencia de aprendizaje vía Teams, en el apartado de tareas para llevar un control sobre su proceso de aprendizaje; y así es como finalizó la primera situación didáctica de intervención.

#### **IV) Fase 3 Aplicación.**

Sesión: 2da situación didáctica (5 sesiones)

Lugar: D205

Fecha: 21 al 25 de octubre de 2024.

Hora: 13:00 a 14:30 hora.

Participantes: Agente de intervención: Emmanuel Omar Martínez Morales  
28 estudiantes (96% de asistencia)

La tercera sesión del taller (ver anexo 3) el cual fue una situación didáctica de intervención y constó de 5 sesiones de lunes a viernes de 13:00 a 14:30hrs, cumplió con dos objetivos: los estudiantes comprendieron que son las

estrategias co instruccionales para movilizar sus conocimientos previos y utilizar una de ellas de acuerdo con el tema previsto.

La sesión inició con una breve conversación sobre las experiencias previas de los estudiantes con la lectura de textos narrativos en inglés. El interventor, preguntó: "¿Qué tipo de historias les gusta leer en español? ¿Qué elementos consideran importantes en una buena historia?". Las respuestas de los estudiantes fueron variadas, mencionando géneros como la fantasía, el romance y la ciencia ficción, y elementos como los personajes, la trama y el escenario.

A continuación, el interventor presentó los objetivos de la unidad: el cual fue comprender y utilizar estrategias co instruccionales para movilizar conocimientos previos, de forma intencionada se eligieron tres estrategias: analogías guiadas, discusiones guiadas y resúmenes colaborativos.

Para movilizar los conocimientos previos, el interventor utilizó una analogía guiada comparando la estructura de una narración con la construcción de un puente. "Piensen en las palabras y las ideas como bloques que debemos organizar para cruzar de un lado al otro", comentó. En ese momento, el Participante 6 levantó la mano y añadió: "Creo que el tema del puente también puede ser como la conexión entre el conflicto y la resolución en las historias". Este comentario permitió al interventor reforzar la conexión entre las partes del texto narrativo.

A medida que avanzaba la lectura del texto seleccionado, el interventor implementó una discusión guiada. Detuvo la lectura en un punto crítico de la trama y planteó la pregunta: "¿Qué creen que motiva al personaje principal a actuar de esta forma?" El Participante 8 respondió: "*Tal vez está tratando de proteger algo importante para él, como su familia o su hogar*". Otro compañero, el Participante 10, agregó: "*Pero creo que también tiene miedo de lo que pueda pasar si no toma esa decisión. Es una situación difícil.*" Estas intervenciones ayudaron a los estudiantes a reflexionar sobre los conflictos internos de los personajes, desarrollando una comprensión más profunda de la narrativa.

Durante la fase de expresión oral, los estudiantes trabajaron en pequeños grupos para desarrollar un resumen colaborativo del texto leído. Cada grupo utilizó una plantilla proporcionada por el docente que organizaba la información en secciones como "Personajes principales", "Conflicto" y "Resolución". El Participante 12, liderando su grupo, propuso incluir detalles sobre las emociones

del personaje principal, mientras que el Participante 11 sugirió que sería útil agregar citas del texto para apoyar las ideas. Este intercambio fomentó un diálogo significativo, con todos los miembros contribuyendo a la creación de un resumen cohesivo.

Finalmente, en la etapa de cierre, los participantes presentaron sus resúmenes frente al grupo. El Participante 8 concluyó su presentación diciendo: *"Creo que este texto nos enseña cómo las decisiones difíciles a veces tienen un gran impacto en nuestras vidas."* El interventor utilizó esta observación como punto de partida para evaluar las producciones de los estudiantes, destacando la calidad de sus análisis y la profundidad de sus reflexiones.

A lo largo de la intervención, las estrategias co instruccionales como las analogías guiadas, las discusiones guiadas y los resúmenes colaborativos no solo facilitaron la movilización de conocimientos previos, sino que también promovieron una participación activa y significativa en el aprendizaje.

La implementación de esta situación didáctica permitió observar los siguientes resultados: 1. aumento de la comprensión lectora: Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para comprender textos narrativos en inglés, identificando los elementos clave de la historia y analizando el significado de las palabras y expresiones al utilizar las analogías guiadas, como estrategia para comprender de una mejor manera; 2. desarrollo de habilidades de escritura creativa: Los estudiantes produjeron textos originales y coherentes, utilizando un vocabulario rico y variado; 3. Mayor confianza en la expresión oral: Los estudiantes participaron activamente en las discusiones guiadas y presentaciones, demostrando una mayor seguridad en su capacidad para comunicarse en inglés; y 4. Fomento del trabajo colaborativo: Las actividades en parejas y en grupo permitieron a los estudiantes aprender unos de otros y desarrollar habilidades de colaboración utilizando la estrategia de resúmenes colaborativos.

En general, la situación didáctica resultó ser efectiva para lograr los objetivos planteados. Los estudiantes mostraron un gran interés y motivación por las actividades propuestas, y los resultados obtenidos fueron muy positivos.

### **III) Fase 3 Aplicación.**

Sesión: 3ra situación didáctica (5 sesiones)

Lugar: D205

Fecha: 04 al 08 de noviembre de 2024.

Hora: 13:00 a 14:30 hora.

Participantes: Agente de intervención: Emmanuel Omar Martínez Morales  
29 estudiantes (100% de asistencia)

La cuarta sesión del taller (ver anexo 4) el cual fue una situación didáctica de intervención y constó de 5 sesiones de lunes a viernes de 13:00 a 14:30hrs, cumplió con dos objetivos: los estudiantes comprendieron que son las estrategias post instruccionales para movilizar sus conocimientos previos y utilizar una de ellas de acuerdo con el tema previsto.

Se enfatizará el uso de estrategias de aprendizaje autónomo y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, mediante la implementación de actividades post instruccionales que promovieron la consolidación y transferencia de los conocimientos adquiridos.

La clase comenzó puntualmente a las 13:00 horas los participantes ansiosos por participar en la sesión que prometía ser dinámica e interactiva. A pesar de que el aula contaba con 29 estudiantes matriculados, solo 12 de ellos fueron destacados como los principales participantes de esta narración. Bajo la dirección del interventor, la clase se desarrolló con un enfoque claro: fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes mediante el uso de estrategias post instruccionales que les permitieran conectar conocimientos previos con nuevos contenidos, a la vez que resolvían problemas reales de comunicación en inglés.

Desde el inicio, la atmósfera estuvo cargada de entusiasmo y participación activa. A través de una serie de estrategias cuidadosamente seleccionadas – ejercicios de aplicación, juegos de rol y preguntas de reflexión–, los estudiantes tuvieron la oportunidad de involucrarse profundamente en su propio proceso de aprendizaje, siendo guiados por el interventor y por sus compañeros en cada una de las actividades.

La clase comenzó con una dinámica de activación de conocimientos previos. Los estudiantes participaron con entusiasmo en una sesión de Kahoot, una plataforma interactiva que permitió repasar conceptos gramaticales y vocabulario relevante. La participación fue inmediata, con muchos estudiantes levantando la mano para responder las preguntas. En cuanto se planteó una cuestión sobre el uso de los tiempos verbales, participante 6 fue uno de los primeros en levantar la mano, destacando la diferencia entre el uso de "have" y "had". Su participación

fue seguida por varios comentarios de sus compañeros, generando un ambiente de interacción fluida y colaborativa.

Participante 2 mostró su interés por un tema relacionado con el equilibrio entre la vida personal y profesional, diciendo: *“La pregunta sobre cómo equilibrar la vida personal con el trabajo me hizo pensar en la importancia de esa habilidad, especialmente para nosotros como estudiantes”*. Su comentario llevó a una breve discusión sobre cómo esos conceptos se podían aplicar al aprendizaje de idiomas, conectando la estrategia de *“work-life balance”* con los contenidos de la clase.

A continuación, el docente pasó a la presentación teórica, explicando de manera clara las tres estrategias post instruccionales que se usarían durante la clase. El entusiasmo en el aula seguía palpable, y los estudiantes parecían emocionados de saber cómo las herramientas que utilizarían podrían ayudarlos a regular y enriquecer su aprendizaje. Participante 6 fue muy vocal durante esta parte, comentando: *“Me interesa mucho cómo los juegos de rol pueden ayudarnos a practicar inglés de manera más realista. Me gustaría ver cómo funciona en esta clase”*. Este tipo de participación activa no solo mostró el entusiasmo de los estudiantes, sino que también abrió un espacio para la exploración de cada estrategia.

En el desarrollo de la clase, los estudiantes se sumergieron de lleno en el uso de las estrategias post instruccionales. La primera de estas estrategias fueron los ejercicios de aplicación, que consistieron en un cuestionario interactivo sobre la estructura de la voz pasiva en inglés. Los estudiantes se organizaron en equipos y comenzaron a trabajar de manera colaborativa. La tarea parecía desafiante, pero los estudiantes estaban comprometidos y dispuestos a aprovechar la oportunidad para mejorar.

Participante 14 en su grupo, reflexionó en voz alta: *“Aunque el uso de la voz pasiva me resulta complicado, la explicación que el docente dio antes me ayudó a entender la estructura”*. En este punto, los estudiantes comenzaron a analizar las respuestas que iban obteniendo, compartiendo dudas y soluciones. En particular, participante 10, quien era parte de otro equipo, intervino con entusiasmo: *“¡Ya entendí! En la voz pasiva, el sujeto recibe la acción, no la hace. Ahora todo tiene más sentido”*. Este tipo de epifanías en el aula mostraron cómo

los ejercicios de aplicación permitían que los estudiantes conectaran de manera concreta lo aprendido con su comprensión del idioma.

A continuación, el grupo pasó a realizar los juegos de rol, una estrategia que entusiasmó a los estudiantes de inmediato. La actividad consistía en simular entrevistas de trabajo en inglés, lo que les permitió practicar el uso del vocabulario aprendido, las estructuras gramaticales y las habilidades de comunicación. En el desarrollo de esta actividad, los estudiantes no solo pusieron en práctica lo que ya sabían, sino que también se desafiaron a mejorar sus habilidades orales de manera activa y dinámica.

Participante 11 y participante 13 se emparejaron y comenzaron a simular una entrevista. Participante 14, en el papel de entrevistador, preguntó: *“Can you tell me about a recent experience where you worked in a team?”*. Participante 11, como candidato, respondió con una descripción clara: *“In my last project, I learned how to balance my work and personal life. I believe this is essential for success in any team environment.”* Esta intervención generó una inmediata retroalimentación por parte del interventor, quien destacó la relevancia de usar ejemplos reales y vocabulario preciso. Al mismo tiempo, participante 8, quien estaba observando, comentó: *“Creo que participante 11 hizo un buen trabajo, pero tal vez podría haber dado más detalles sobre cómo manejó los desafíos en el equipo”*. Este tipo de observaciones y la interacción entre compañeros enriqueció aún más la experiencia, permitiendo que todos los estudiantes reflexionaran sobre el uso efectivo del idioma.

Durante esta fase, los estudiantes no solo aplicaron lo que aprendían en un contexto práctico, sino que también participaron activamente en la discusión guiada, donde reflexionaron sobre las estrategias post instruccionales. Participante 5 señaló: *“Los juegos de rol me ayudaron a poner en práctica lo que he aprendido, pero me gustaría que pudiéramos hacer más prácticas de conversación, especialmente con estructuras más complejas”*. Esta participación encendió una conversación sobre la importancia de la práctica constante y de cómo las estrategias podrían ajustarse a las necesidades de los estudiantes.

La actividad de las preguntas de reflexión fue la última fase antes del cierre. Los estudiantes se agruparon para responder preguntas abiertas como: *“¿Cómo esta estrategia te ayuda a identificar tus áreas de mejora?”* y *“¿Qué pasos seguirías para consolidar este conocimiento?”*. La discusión generada en esta

parte fue aún más profunda. Participante 15 reflexionó: *“Creo que debo seguir practicando mi pronunciación y fluidez. A veces me siento inseguro al hablar, pero los juegos de rol realmente me ayudaron a mejorar mi confianza”*.

Esta reflexión fue seguida por una intervención de participante 7 quien compartió: *“Yo también me siento más seguro después de las simulaciones. Creo que el aspecto más difícil es no perderme en las respuestas, pero con más práctica creo que podré mejorar”*. Las preguntas de reflexión no solo alentaron a los estudiantes a pensar en su propio proceso de aprendizaje, sino que también les proporcionaron una oportunidad para identificar sus debilidades y crear un plan de acción para mejorarlas.

Para finalizar, se dedicó una hora y media al cierre de la clase. El interventor presentó los resultados obtenidos de las actividades realizadas durante la sesión. Los estudiantes, satisfechos con su participación activa, completaron una encuesta de evaluación en línea sobre la experiencia de aprendizaje. Participante 9 expresó con entusiasmo: *“Me ha gustado mucho la clase. Creo que las estrategias post instruccionales fueron muy útiles, especialmente los juegos de rol. Me ayudaron a comprender cómo usar mejor el lenguaje en situaciones reales”*. La retroalimentación de los estudiantes destacó cómo estas estrategias fueron clave para su aprendizaje, y cómo las actividades les ayudaron a reflexionar de manera profunda sobre sus fortalezas y áreas de mejora.

La intervención didáctica tuvo un éxito moderado, caracterizado por la participación activa, el entusiasmo y el uso efectivo de las estrategias post instruccionales. Los ejercicios de aplicación, los juegos de rol y las preguntas de reflexión no solo fueron bien recibidos, sino que también generaron un ambiente de aprendizaje dinámico donde los estudiantes pudieron conectar de manera significativa con los contenidos, mientras reflexionaban sobre su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias permitieron que los estudiantes no solo mejoraran su dominio del inglés, sino que también desarrollaran habilidades críticas para su aprendizaje autónomo y para enfrentar problemas comunicativos reales en el futuro.

### **III) Fase 3 Cierre.**

Sesión: Mesa redonda (1 sesiones)

Lugar: D205

Fecha: 15 de noviembre de 2024.

Hora: 13:00 a 16:00 hora.

Participantes: Agente de intervención: Emmanuel Omar Martínez Morales  
29 estudiantes (100% de asistencia)

La clase comenzó puntual, con un aire de expectación entre los estudiantes. A pesar de que el aula estaba llena de 29 participantes, la atención se concentró en 15 de ellos, quienes participaron activamente en las diferentes fases de la intervención didáctica. El docente, Emmanuel Omar Martínez Morales, inició la clase con una breve presentación sobre los objetivos del día: reflexionar sobre la importancia de las estrategias pre, co y post instruccionales y cómo se podían aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

La introducción estuvo marcada por una dinámica interactiva que tenía como objetivo activar los conocimientos previos de los estudiantes y hacer que reflexionaran sobre las estrategias didácticas que ya conocían. El docente les pidió que se agruparan en pequeños equipos, donde cada grupo debía compartir ejemplos de estrategias que consideraban más útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Participante 13 al ser parte del grupo 1, comenzó compartiendo su experiencia: *“Una de las estrategias más útiles para mí ha sido la lluvia de ideas. Me ayuda a organizar mis pensamientos antes de empezar a escribir o hablar en inglés, y ahora sé que es una estrategia que me ayuda a recordar mis conocimientos”*. Esta intervención fue seguida por un animado intercambio de ideas entre los miembros del grupo, quienes discutieron sobre las ventajas de las estrategias pre instruccionales. Los estudiantes explicaron cómo estas herramientas, como los mapas conceptuales y las redes semánticas, les ayudaban a organizar el vocabulario y los conceptos antes de adentrarse en los temas complejos del idioma.

Participante 7 desde el grupo 2, comentó: *“Creo que las estrategias co instruccionales, como los análisis y las discusiones grupales, son muy efectivas. Cuando discutimos el significado de una palabra o una estructura gramatical, me ayuda a entenderla mejor”*. Su comentario abrió el debate sobre la importancia de la colaboración y la interacción con los compañeros durante el proceso de aprendizaje. El interventor, guiando la discusión, resaltó cómo estas estrategias co instruccionales favorecían la comprensión mutua y el aprendizaje colaborativo.

La dinámica continuó con el participante 18, quien aportó su visión sobre las estrategias post instruccionales: *“Las reflexiones después de la clase son fundamentales. A veces, no me doy cuenta de mis errores hasta que reflexiono sobre ellos, y eso me ayuda a mejorar la próxima vez, siempre me ha gustado hacer reflexiones de como aprendo, no sabía que tenía un nombre”*. Esta reflexión permitió a los estudiantes entender la importancia de la autorregulación y la metacognición en el proceso de aprendizaje. Al final de la dinámica, cada grupo presentó sus conclusiones en un máximo de 5 minutos, y el docente anotó los puntos clave en el pizarrón, lo que facilitó una visualización clara de las ideas principales de la discusión.

La siguiente fase de la clase consistió en una reflexión en grupos pequeños, donde los estudiantes trabajaron nuevamente en equipos para profundizar en el análisis de las estrategias. El docente les proporcionó una serie de preguntas clave que debían discutir entre ellos, tales como: *“¿Cuál es la importancia de esta estrategia en el aprendizaje del estudiante?”* y *“¿Cómo podría mejorarse su aplicación en clase?”*.

Participante 6 quien se encontraba en el grupo 3, destacó: *“Creo que las estrategias pre instruccionales, como los mapas conceptuales, son muy útiles para los estudiantes que necesitan visualizar el contenido antes de enfrentarse a la clase. Pero también creo que podrían integrarse más dinámicas interactivas para mantener a todos involucrados”*. Esta observación fue discutida por el grupo, quienes coincidieron en que las estrategias pre instruccionales deben estar alineadas con el ritmo de la clase para que no se pierda el interés.

Por otro lado, participante 19, en el grupo 4, reflexionó sobre la estrategia co instruccional: *“profesor quisiera decirle en español: las discusiones entre compañeros son muy valiosas, pero siento que a veces hay estudiantes que se sienten incómodos al hablar. Tal vez podríamos usar más ejemplos visuales o videos para fomentar la participación”*. Este comentario permitió a los demás estudiantes compartir sus propias experiencias de cómo algunas estrategias co instruccionales, como las discusiones grupales, pueden resultar intimidantes para algunos. Fue un momento crucial para reflexionar sobre cómo crear un ambiente seguro y abierto para que todos participen sin temor a cometer errores.

Al final de esta etapa, Participante 2 sintetizó: *“Creo que es importante usar las tres estrategias juntas. Las pre instruccionales nos ayudan a preparar el*

*terreno, las co instruccionales nos permiten trabajar juntos y entender mejor los conceptos, y las post instruccionales nos permiten reflexionar sobre lo que aprendimos y lo que podemos mejorar, wow que cool todo esto*". Esta conclusión fue destacada por el interventor, quien resaltó cómo las tres estrategias podían integrarse de manera efectiva para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de aplicar lo aprendido, los estudiantes se reunieron en un círculo para una discusión más amplia, moderada por el interventor. El grupo discutió de manera más profunda sobre cómo las estrategias pre, co y post instruccionales se relacionan entre sí en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participante 7 planteó una cuestión interesante: "¿Cómo podemos utilizar las estrategias pre instruccionales para hacer que los estudiantes se involucren más desde el principio de la clase?". Esta intervención abrió un debate sobre la importancia de la planificación previa y cómo una buena introducción a los temas podía captar la atención de los estudiantes. El interventor sugirió que las estrategias pre instruccionales, como los mapas conceptuales, podían ayudar a los estudiantes a visualizar lo que aprenderían y, por lo tanto, facilitarían su motivación para participar.

En cuanto a las estrategias co instruccionales, Participante 8 destacó la importancia de realizar actividades interactivas en grupo: "*Cuando tenemos discusiones sobre los temas, nos damos cuenta de que podemos aprender de los demás. Además, si explicamos algo a un compañero, también reforzamos nuestro propio aprendizaje*". Este punto fue respaldado por participante 9, quien mencionó: "*Definitivamente las discusiones en grupo me han ayudado a comprender mejor los temas. A veces, escuchar a mis compañeros me da otra perspectiva que no había considerado*".

La moderación del interventor jugó un papel crucial para que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar y expresar sus opiniones. Se fomentó un ambiente de respeto y reflexión crítica, lo que permitió que los estudiantes pudieran compartir sus propias experiencias y observaciones sobre las estrategias utilizadas, esta sesión se realizó simultáneamente en inglés y español para aclarar dudas y terminologías técnicas.

La parte final de la clase consistió en la aplicación práctica de las tres estrategias. Los estudiantes trabajaron en pequeños grupos para aplicar una

estrategia de cada tipo (pre, co y post) en una situación simulada de enseñanza del inglés. Se les asignó un tema relacionado con la gramática, como “La gramática del pasado simple”, y debían planificar brevemente cómo utilizarían las tres estrategias en una clase real.

Participante 10, en el grupo 5, explicó cómo aplicarían las estrategias pre instruccionales: *“Usaremos un mapa conceptual para explicar la estructura del pasado simple y cómo se usa en diferentes contextos. Primero, mostraremos ejemplos visuales de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas”*. Esta intervención permitió que los demás grupos comprendieran cómo las estrategias pre instruccionales podían facilitar la introducción de un tema complejo de manera estructurada.

En la parte co instruccional, participante 19 propuso: *“Después de la explicación, podríamos hacer una discusión grupal sobre las diferencias entre el uso del pasado simple y el presente perfecto. Así cada estudiante podría compartir ejemplos y ayudarse mutuamente a entender mejor los conceptos”*. Esta estrategia co instruccional fomentó el aprendizaje colaborativo, como se había discutido previamente.

Finalmente, en la fase post instruccional, participante 13 sugirió que los estudiantes completaran un ejercicio de reflexión: *“Después de la actividad, todos podemos escribir un breve ensayo sobre lo que aprendimos y cómo podemos mejorar nuestra comprensión del pasado simple”*. Este ejercicio ayudó a los estudiantes a consolidar lo aprendido y a identificar áreas en las que aún podrían mejorar.

Al final de la clase, se dedicaron 15 minutos a la reflexión final. Los participantes discutieron cómo las estrategias utilizadas a lo largo de la clase les ayudaron a mejorar su comprensión del inglés y cómo las aplicarían en futuras clases. Participante 10 reflexionó: *“Creo que las estrategias pre instruccionales me ayudaron a organizar mejor la información antes de comenzar a hablar, mientras que las estrategias co instruccionales me permitieron entender los puntos de vista de mis compañeros”*. Esta reflexión fue seguida por participante 16, quien agregó: *“Las estrategias post instruccionales, como la reflexión al final, me permiten evaluar mi aprendizaje y pensar en lo que necesito mejorar”*.

Finalmente, participante 21 mencionó: *“Este tipo de clase me hace ver que las estrategias no solo nos ayudan a aprender, sino también a enseñar mejor.*

Las tres estrategias se complementan y nos permiten tener un aprendizaje más completo". Esta última reflexión cerró la clase con una sensación de satisfacción por el aprendizaje compartido y la reflexión crítica sobre las estrategias aplicadas.

Considero que la planeación y desarrollo de la sesión fue un éxito rotundo, marcada por la participación activa de los estudiantes, su reflexión continua sobre las estrategias aplicadas y la integración efectiva de las estrategias pre, co y post instruccionales. Gracias a la dinámica de discusión, la aplicación práctica y la reflexión final, los estudiantes no solo comprendieron mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, sino que también desarrollaron habilidades para regular y optimizar su propio aprendizaje.

### III) Fase 4. Evaluación final.

Sesión: 18.

Lugar: D205.

Fecha: 17 de noviembre de 2022.

Hora: 13:00 a 14:00hrs.

Participantes.

Interventor: Lic. Emmanuel Omar Martínez Morales.

29 estudiantes (100% asistencia).

En la planificación de la sesión de evaluación (consultar Anexo M), se había programado una reunión con el propósito de realizar la evaluación final, la cual consistió en un test de inglés que abarcó áreas clave como gramática, vocabulario y comprensión lectora. Además, se evaluó el taller en sí. La evaluación del taller se llevó a cabo dentro de un tiempo estimado de 75 minutos, durante el cual todo transcurrió de manera fluida y sin contratiempos. Al finalizar, se proporcionó a los estudiantes un código QR y/o un enlace para acceder a la encuesta de satisfacción del taller, permitiéndoles evaluar la experiencia vivida. Como cierre de la sesión, se proyectó un video de despedida elaborado por el interventor, quien también ofreció unas palabras de conclusión. Este momento fue recibido con aplausos por parte de los participantes, quienes mostraron un ambiente de entusiasmo, alegría y satisfacción al término del taller.

#### 5.4. Ajustes y observaciones durante la implementación

Durante la implementación de la estrategia de intervención "*Building on my foundation*", se realizaron una serie de ajustes en función de las observaciones obtenidas de las primeras sesiones, la retroalimentación de los participantes y

las condiciones imprevistas que surgieron. A continuación, se detallan los principales ajustes y observaciones realizadas durante el proceso:

1. Adaptación a las sugerencias del coordinador: Tras la reunión inicial con el coordinador de idiomas, se acordó realizar modificaciones en las actividades de aprendizaje, específicamente en el contenido que se implementaría. Se incluyeron únicamente los contenidos establecidos en la planeación didáctica semestral para no saturar a los estudiantes con actividades adicionales, tomando en cuenta su carga académica en otras plataformas.
2. Modificación durante el periodo de festividades: El taller se vio interrumpido por las festividades del Día de Muertos y Halloween entre el 28 de octubre y el 1 de noviembre, lo que llevó a una pausa en la implementación. Durante este periodo, los estudiantes participaron en un concurso relacionado con las festividades, lo que afectó temporalmente su participación en el taller. El regreso a las actividades del taller se reanudó el 4 de noviembre, ajustando el plan de acción para cubrir los contenidos necesarios.
3. Ajustes en la dinámica del taller: Durante las primeras sesiones, se observaron que algunos estudiantes requerían una mayor explicación en español para comprender algunos términos en inglés. Como resultado, se ajustó la estrategia para ofrecer explicaciones bilingües cuando fuera necesario, garantizando la comprensión de todos los participantes.
4. Ajustes en la metodología de Aula Invertida: Aunque la metodología de Aula Invertida fue bien recibida inicialmente, se hizo un ajuste en la cantidad de lectura asignada en línea, ya que algunos estudiantes reportaron dificultades para mantenerse al día con el contenido fuera del aula. Se incrementó el tiempo de interacción presencial para revisar las lecturas y proporcionar clarificaciones adicionales.
5. Observaciones sobre la participación estudiantil: Durante las primeras fases de implementación, se notó que algunos estudiantes mostraron mayor participación que otros, especialmente en actividades interactivas como las discusiones en grupo y los juegos de rol. En respuesta a esto, se realizaron ajustes en la formación de grupos, buscando un equilibrio más equitativo en la distribución de participación entre los estudiantes.

6. Mejoras en la integración de las estrategias pre, co y post instruccionales:  
A lo largo de las sesiones, los estudiantes demostraron un mayor entendimiento y aplicación de las estrategias pre instruccionales, como las lluvias de ideas y los mapas conceptuales. Sin embargo, las estrategias post instruccionales necesitaron más enfoque en el desarrollo de habilidades de autorreflexión, por lo que se incorporaron más actividades de reflexión individual al final de las sesiones para permitir a los estudiantes consolidar su aprendizaje.
7. Refinamiento del uso de recursos tecnológicos: Se observó que algunos estudiantes tuvieron dificultades para utilizar las herramientas tecnológicas, especialmente al trabajar con plataformas en línea para entregar evidencias de aprendizaje. Se ofreció capacitación adicional para garantizar que todos los participantes pudieran hacer uso adecuado de los recursos digitales, lo que mejoró la fluidez de las actividades asincrónicas.

Los ajustes realizados durante la implementación del taller fueron clave para mejorar la experiencia de aprendizaje y asegurar que los objetivos educativos se cumplieran de manera eficaz. Las observaciones continuas y las modificaciones basadas en las necesidades de los estudiantes contribuyeron al éxito del proceso de intervención.

### **5.5 Informe de evaluación**

Este informe tiene como objetivo presentar el análisis detallado de los resultados obtenidos a partir de la implementación de estrategias pre, con and post instruccionales en un grupo de participantes en el taller *Building on my Foundation*. Se utilizaron seis instrumentos de evaluación basados en una rúbrica que mide el dominio de diversas estrategias didácticas pre, co y post instruccionales.

Los estudiantes fueron evaluados en cinco dimensiones: Objetivo, Estrategias Pre instruccionales: Lluvia de Ideas, Redes Semánticas y Mapas Conceptuales. Los resultados fueron segmentados por equipo, con un total de seis grupos, cinco de cinco participantes y uno de cuatro participantes.

## 5.5.1 Resultados generales: Estrategias pre instruccional

### 5.5.1.1 Desempeño general por dimensión evaluada

Se muestra el desempeño general promedio por dimensión para todos los equipos:

**Tabla 5**

Dimensión	Promedio de Resultados
Objetivo	3.7
Estrategias Pre instruccionales	3.9
Lluvia de Ideas	3.5
Redes Semánticas	3.2
Mapas Conceptuales	3.5

*Fuente: Tabla de elaboración propia.*

Se observa que la dimensión Estrategias Pre instruccionales obtuvo el puntaje más alto (3.9), lo que indica que la mayoría de los estudiantes demostraron un dominio adecuado de las actividades diseñadas para activar conocimientos previos. En contraste, Redes Semánticas muestra un puntaje más bajo (3.2), lo que sugiere que hubo ciertas dificultades con esta estrategia, posiblemente debido a la confusión con los mapas conceptuales.

### 5.5.1.2 Desempeño por equipo

Los resultados individuales de cada equipo en las distintas categorías también fueron evaluados. A continuación, se presenta una tabla con los puntajes promedio por equipo:

**Tabla 6**

Equipo	Objetivo	Estrategias Pre instruccionales	Lluvia de Ideas	Redes Semánticas	Mapas Conceptuales
Equipo 1	3	4	2	3	2
Equipo 2	4	4	4	4	4
Equipo 3	4	4	4	2	3
Equipo 4	3	2	3	2	4
Equipo 5	4	4	4	4	4
Equipo 6	4	4	4	3	4

*Fuente: Tabla de elaboración propia.*

- Equipo 2 y Equipo 5 demostraron el mejor desempeño en todas las dimensiones evaluadas, obteniendo el puntaje más alto en la mayoría de las categorías. Estos equipos mostraron un dominio profundo en las estrategias didácticas pre instruccionales y una comprensión clara de los objetivos de aprendizaje.
- Equipo 1 presentó dificultades en la generación de ideas y en la construcción de mapas conceptuales, con un desempeño particularmente bajo en la dimensión de Lluvia de Ideas.
- Equipo 4 también enfrentó desafíos en el uso de estrategias pre instruccionales, con un puntaje bajo en esa dimensión y en Redes Semánticas.

### 5.5.1.3 Evaluación de las dimensiones

- Objetivo: En general, los estudiantes comprendieron bien los objetivos del taller (promedio de 3.7). Sin embargo, los equipos 1 y 4 demostraron una comprensión más superficial, lo que reflejó un bajo puntaje en esta categoría.
- Estrategias Pre instruccionales: La mayoría de los estudiantes demostraron un buen dominio de los conocimientos previos y participaron activamente en las actividades de activación, como lluvias de ideas, redes semánticas y mapas conceptuales. Los equipos 2 y 5 destacaron por su participación activa y por relacionar los conocimientos previos con el nuevo contenido.
- Lluvia de Ideas: Los estudiantes generaron una cantidad adecuada de ideas, aunque en algunos casos las ideas no estaban suficientemente conectadas. El Equipo 1 presentó dificultades en este aspecto, pues las ideas que generaron no fueron lo suficientemente relevantes ni conectadas, lo que afectó su desempeño.
- Redes Semánticas: Esta estrategia mostró el desempeño más variable. Mientras que el Equipo 2 fue capaz de construir redes semánticas completas, otros equipos, como el Equipo 1, no lograron crear conexiones claras entre los conceptos. Algunos estudiantes confundieron esta estrategia con la construcción de mapas conceptuales, lo que indica la necesidad de una mejor explicación y distinción entre ambas estrategias.

- Mapas Conceptuales: Hubo dificultades generales en el uso correcto de conectores y en la elaboración de mapas conceptuales. Algunos equipos, como el Equipo 3, no lograron hacer mapas completos, mientras que otros, como el Equipo 5, mostraron una comprensión profunda y creatividad al estructurarlos.

#### **5.5.1.4 Recomendaciones**

##### **5.5.1.4.1 Mejora en la enseñanza de redes semánticas y mapas conceptuales**

Los resultados sugieren que algunos estudiantes, especialmente del Equipo 1 y Equipo 3, tuvieron dificultades al construir redes semánticas y mapas conceptuales. Sería recomendable dedicar más tiempo en futuras intervenciones a explicar las diferencias entre estos dos tipos de herramientas y brindar ejemplos más claros sobre cómo construirlos correctamente.

##### **5.5.1.4.2 Fomento de la participación activa en lluvias de ideas**

Aunque la mayoría de los equipos participó de manera activa en las lluvias de ideas, algunos estudiantes aún necesitan aprender a conectar mejor sus ideas. Se podría promover una estructura más guiada para estas actividades, con el fin de reforzar la conexión de las ideas generadas.

##### **5.5.1.4.3 Evaluación continua y retroalimentación**

Se recomienda implementar evaluaciones continuas durante el desarrollo del taller, enfocándose en las áreas que necesitan más atención, como las redes semánticas y la estructura de los mapas conceptuales. Esto permitirá un ajuste más inmediato en las estrategias didácticas.

En general, los estudiantes demostraron un buen dominio de las estrategias pre instruccionales, especialmente en las áreas de activación de conocimientos previos y participación en actividades. Sin embargo, hubo áreas en las que los estudiantes enfrentaron dificultades, particularmente en la construcción de redes semánticas y en la correcta elaboración de mapas conceptuales. Los equipos más exitosos fueron aquellos que integraron bien las estrategias didácticas y mostraron mayor colaboración entre sus miembros.

El informe destaca la importancia de proporcionar una mayor orientación en las actividades de lluvia de ideas y redes semánticas, y de seguir fomentando la participación activa en todas las estrategias. La implementación de estas

recomendaciones puede mejorar la efectividad de la intervención didáctica en futuras ediciones del taller.

## 5.5.2 Resultados Generales: Estrategias co instruccionales

### 5.5.2.1 Desempeño promedio por dimensión evaluada

A continuación, se presenta un resumen del desempeño promedio de los estudiantes en cada dimensión evaluada, utilizando una escala de 1 a 4, donde 4 es el nivel más alto de competencia:

**Tabla 7**

Dimensión	Promedio de Resultados
Liderazgo en Actividades Colaborativas	3.9
Analogías Guiadas	3.6
Discusiones Guiadas	3.9
Resúmenes Colaborativos	3.6

*Fuente: Tabla de elaboración propia.*

El desempeño en liderazgo en actividades colaborativas y discusiones guiadas fue particularmente fuerte, con un promedio de 3.8 y 3.9 respectivamente. Esto indica que la mayoría de los estudiantes participaron activamente y asumieron roles de liderazgo dentro de sus grupos. Sin embargo, en analogías guiadas y resúmenes colaborativos, los puntajes fueron más bajos (promedio de 3.6), sugiriendo que algunos grupos enfrentaron desafíos en la creatividad y profundidad de sus aportaciones en estas áreas.

### 5.5.2.2 Desempeño por equipo

Se presenta un análisis por equipo, destacando las fortalezas y áreas de mejora en cada una de las dimensiones evaluadas.

**Tabla 8**

Equipo	Liderazgo	Analogías Guiadas	Discusiones Guiadas	Resúmenes Colaborativos	Comentarios
Equipo 1	4	4	4	3	<i>Cumplió con las expectativas generales, aunque se observó una falta de cohesión en los resúmenes.</i>
Equipo 2	4	4	4	4	<i>Excelente desempeño en todas las áreas, con una participación clara y</i>

					<i>precisa en las actividades colaborativas.</i>
<b>Equipo 3</b>	4	4	4	4	<i>Demostraron gran capacidad organizativa y pensamiento crítico en las discusiones y resúmenes.</i>
<b>Equipo 4</b>	3	3	4	3	<i>Buen desempeño, pero se identificaron áreas de mejora en las analogías y la creatividad en los resúmenes.</i>
<b>Equipo 5</b>	4	2	3	4	<i>Necesitaron más creatividad en el uso de analogías, pero produjeron buenos resúmenes colaborativos.</i>
<b>Equipo 6</b>	3	4	4	2	<i>Buen compromiso en discusiones y analogías, pero los resúmenes carecieron de profundidad y originalidad.</i>

Fuente: Tabla de elaboración propia.

- Equipo 2 y equipo 3 fueron los más destacados en todas las dimensiones, mostrando una participación activa y un pensamiento crítico sólido.
- Equipo 5 mostró dificultades con las analogías, pero produjo buenos resúmenes colaborativos, destacándose en esa área.
- Equipo 4 y equipo 6 presentaron áreas de mejora, principalmente en el uso creativo de las analogías y en la profundidad de los resúmenes colaborativos.

### 5.5.2.3 Evaluación de las dimensiones.

#### 5.5.2.3.1 Liderazgo en actividades colaborativas

La mayoría de los estudiantes demostraron habilidades de liderazgo en las actividades colaborativas, participando activamente en las discusiones y facilitando el aprendizaje de sus compañeros. Equipo 2 y equipo 3 sobresalieron en este aspecto, mostrando un liderazgo compartido efectivo que permitió una participación equitativa de todos los miembros. Equipo 4, aunque destacó en las discusiones, presentó una menor cohesión en las tareas colaborativas.

#### 5.5.2.3.2 Analogías guiadas

En el uso de analogías guiadas, los equipos más exitosos, como equipo 1 y equipo 3, hicieron conexiones complejas y originales entre conceptos, lo que permitió una comprensión más profunda de los temas. Sin embargo, equipo 5 se quedó corto en la creación de analogías más creativas, lo que limitó el

enriquecimiento de su aprendizaje. La falta de creatividad en equipo 4 en esta área también fue notable.

#### **5.5.2.3.3 Discusiones guiadas**

Discusiones guiadas fue un área de fortaleza para la mayoría de los equipos. Los estudiantes participaron activamente, defendieron sus ideas y cuestionaron las de los demás. El equipo 3 destacó por su pensamiento crítico y la calidad de sus argumentos, enriqueciendo el debate. Equipo 5, aunque participó de manera activa, se centró en ideas más superficiales, lo que sugiere la necesidad de profundizar más en el análisis crítico.

#### **5.5.2.3.4 Resúmenes colaborativos**

Los resúmenes colaborativos presentaron una mayor variabilidad. Los equipos 2 y 3 fueron los más exitosos, elaborando resúmenes claros, concisos y bien estructurados. Sin embargo, los equipos 4 y 5 presentaron resúmenes adecuados, pero carecieron de la originalidad y profundidad que se observó en otros equipos. El equipo 6, por su parte, mostró una colaboración limitada en esta área, lo que resultó en resúmenes poco profundos.

#### **5.5.2.4 Recomendaciones**

##### **5.5.2.4.1 Fomentar la creatividad en las analogías guiadas**

Aunque algunos equipos demostraron un excelente uso de las analogías, otros, como el equipo 5, pueden mejorar en la variedad y complejidad de las analogías que utilizan. Se recomienda proporcionar más ejemplos y ejercicios que fomenten la creatividad en esta área.

##### **5.5.2.4.2 Profundizar en los resúmenes colaborativos**

Los resúmenes colaborativos fueron una parte fundamental del proceso, pero algunos equipos necesitan mejorar la cohesión y la profundidad de sus resúmenes. Sería útil introducir más actividades de síntesis que desafíen a los estudiantes a integrar los conceptos de manera más profunda.

##### **5.5.2.4.3 Enfoque en el pensamiento crítico durante las discusiones**

Si bien la mayoría de los equipos participaron activamente en las discusiones, algunos estudiantes, como los del equipo 5, necesitarían mejorar la profundidad de su análisis. Se recomienda promover actividades que estimulen la reflexión crítica y la argumentación sólida.

El análisis de los resultados demuestra que la mayoría de los estudiantes lograron un buen desempeño en las estrategias co instruccionales, especialmente en el liderazgo en actividades colaborativas y discusiones guiadas. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en el uso de analogías guiadas y la profundidad de los resúmenes colaborativos. En conjunto, los equipos que demostraron una mayor participación activa y colaboración, como los equipos 2 y 3, fueron los más exitosos, mientras que otros equipos, como el 5 y 6, necesitaron más enfoque en la creatividad y profundidad de sus contribuciones.

### 5.5.3 Resultados generales: Estrategias post instruccionales

#### 5.5.3.1 Desempeño promedio por dimensión evaluada

El desempeño promedio de los estudiantes en las distintas dimensiones fue el siguiente:

**Tabla 9**

Dimensión	Promedio de Resultados
Aplicación de conocimientos	4.0
Ejercicios de aplicación	4.0
Juegos de rol	4.0
Preguntas de reflexión	3.8

*Fuente: Tabla de elaboración propia.*

- Aplicación de conocimientos, ejercicios de aplicación y juegos de rol fueron áreas de alto rendimiento, con un promedio de 4.0, indicando un excelente dominio de las actividades.
- Preguntas de reflexión obtuvo un puntaje ligeramente inferior (promedio de 3.8), lo que sugiere que, aunque los estudiantes respondieron adecuadamente, hubo margen para un desarrollo más profundo en sus respuestas.

#### 5.5.3.2 Desempeño por equipo

Se presenta un análisis de los resultados por equipo, destacando sus fortalezas y áreas de mejora en cada dimensión:

**Tabla 10**

Equipo	Aplicación de conocimientos	Ejercicios de Aplicación	Juegos de Rol	Preguntas de Reflexión	Comentarios
Equipo 1	4	4	4	3	<i>Excelente desempeño general, aunque los resúmenes y la reflexión podrían mejorar.</i>
Equipo 2	4	4	4	4	<i>Sobresaliente en todas las áreas, demostraron un gran compromiso y pensamiento crítico.</i>
Equipo 3	4	4	4	4	<i>Muy buen desempeño, con respuestas profundas y excelentes soluciones innovadoras.</i>
Equipo 4	4	4	3	3	<i>Buen trabajo, pero podrían mejorar la creatividad y profundidad en los juegos de rol.</i>
Equipo 5	4	4	4	4	<i>Gran capacidad para aplicar conocimientos y reflexionar críticamente sobre los temas.</i>
Equipo 6	4	4	4	4	<i>Buen desempeño general, pero algunos miembros pueden mejorar en la creatividad durante los juegos de rol.</i>

*Fuente: Tabla de elaboración propia.*

### **5.5.3.3 Evaluación de las dimensiones**

#### **5.5.3.3.1 Aplicación de conocimientos**

Los equipos demostraron una excelente capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas. Los equipos 2 y 3 destacaron por integrar de manera efectiva diversas perspectivas, mostrando un enfoque innovador y completo en la solución de los problemas presentados. Este nivel de desempeño refleja un dominio sólido de los conceptos y habilidades adquiridas durante el taller.

#### **5.5.3.3.2 Ejercicios de aplicación**

En los ejercicios de aplicación, los estudiantes resolvieron correctamente los problemas propuestos y de manera creativa. Los equipos 5 y 6 destacaron por abordar los ejercicios con enfoques innovadores. Aunque la mayoría de los

grupos resolvieron correctamente los ejercicios, algunos, como el equipo 4, podrían haber explorado soluciones más complejas y variadas.

#### **5.5.3.3.3 Juegos de rol**

Juegos de rol fue una dimensión donde los estudiantes demostraron un alto nivel de compromiso y creatividad. Los equipos, especialmente el 2 y 3, asumieron roles de manera natural y contribuyeron significativamente al desarrollo de la actividad. Sin embargo, el equipo 4 podría haber mejorado su nivel de creatividad en esta área, ya que algunos miembros se mostraron más pasivos en comparación con los demás equipos.

#### **5.5.3.3.4 Preguntas de reflexión**

La evaluación de preguntas de reflexión mostró que los estudiantes respondieron de manera reflexiva, aunque algunos, como en el equipo 1, podrían haber desarrollado más profundamente sus respuestas. Los equipos 2 y 5 demostraron un excelente pensamiento crítico, formulando preguntas profundas y ofreciendo respuestas completas. Sin embargo, algunos grupos no aprovecharon completamente esta dimensión para mostrar un análisis más detallado de los temas tratados.

#### **5.5.3.4 Recomendaciones**

##### **5.5.3.4.1 Fomentar la creatividad en los juegos de rol**

Aunque los equipos participaron activamente en los juegos de rol, se recomienda fomentar la creatividad aún más, animando a los estudiantes a asumir roles más complejos y explorar diferentes escenarios. El equipo 4 podría beneficiarse de actividades adicionales para mejorar la creatividad en esta área.

##### **5.5.3.4.2 Desarrollar respuestas más profundas en las preguntas de reflexión**

Aunque los participantes respondieron adecuadamente a las preguntas de reflexión, algunos podrían profundizar más en sus respuestas. Se recomienda incentivar a los estudiantes a formular respuestas más detalladas y a desarrollar preguntas más desafiantes para fomentar una reflexión crítica más profunda.

##### **5.5.3.4.3 Continuar fomentando la aplicación creativa de conocimientos**

La capacidad para aplicar conocimientos en contextos nuevos y complejos fue una fortaleza significativa en todos los equipos. Se recomienda

seguir incentivando a los estudiantes a aplicar lo aprendido en situaciones novedosas y a continuar explorando soluciones innovadoras.

En general, los estudiantes mostraron un excelente desempeño en las estrategias post instruccionales, especialmente en las áreas de aplicación de conocimientos, ejercicios de aplicación y juegos de rol. Los equipos 2 y 3 sobresalieron por su pensamiento crítico y creatividad, mientras que el equipo 4 presentó algunas áreas de mejora en la creatividad en los juegos de rol y en la profundidad de las respuestas a las preguntas de reflexión.

La implementación de las recomendaciones propuestas puede mejorar aún más la creatividad, la profundidad de las respuestas reflexivas y el compromiso en las actividades de rol. Este informe proporciona una base sólida para ajustar y mejorar las futuras intervenciones en el taller, asegurando el continuo desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

#### 5.5.4 Resultados de evaluación diagnóstica y evaluación final

La tabla proporcionada muestra la distribución de estudiantes en diferentes rangos de calificación tanto para la prueba diagnóstica como para la prueba final. A continuación, se presenta un análisis detallado de los datos, destacando los patrones de rendimiento en ambas pruebas, cabe mencionar que la prueba diagnóstica fue realizada el día 20 de julio de 2024 y la prueba final el día 19 de noviembre de 2024.

**Tabla 11**

Evaluación diagnóstica	Promedio	Evaluación diagnóstica	Promedio	Evaluación final	Promedio	Evaluación final	Promedio
100		72		74		72	
90		73		100		83	
86		72		100		83	
83		70		100		83	
82		69		99		83	
82	72	65	72	96	87	83	87
81		65		95		82	
81		65		94		81	
80		65		91		77	
78		65		90		76	
78		65		90		75	
77		56		87		74	

77	40	86	74
75	25	86	73
75		85	

Fuente: Tabla de elaboración propia

Los estudiantes muestran una mejora notable entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final. El promedio de la evaluación diagnóstica es de 72, lo que indica que la mayoría de los estudiantes comenzaron con un nivel de conocimiento razonablemente promedio. Sin embargo, al llegar a la evaluación final, el promedio sube a 87, lo que refleja un avance muy significativo, especialmente considerando que los estudiantes mostraron una progresión hacia rangos más altos de calificación.

Este aumento en el rendimiento sugiere que las intervenciones didácticas fueron efectivas, permitiendo que los estudiantes mejoraran su comprensión y habilidades durante el curso. Este cambio positivo es un indicador claro de que los estudiantes han alcanzado un dominio más sólido de los temas tratados, con un enfoque más amplio en los aspectos evaluados en la prueba final.

#### 5.5.4.1 Resultados de evaluación diagnóstica y evaluación final por rangos

La siguiente tabla presenta los resultados de los participantes, distribuidos por rangos de calificación. A continuación, se analiza el avance de los estudiantes, considerando un avance aceptable como una mejora hacia los rangos más altos, de 80 a 100.

**Tabla 12**

Rango de calificación	Número de participantes en la prueba diagnóstica	Porcentaje en la prueba diagnóstica	Número de participantes en la prueba final	Porcentaje en la prueba final
90-100	2	7%	11	37%
80-89	7	24%	12	40%
70-79	10	34%	6	20%
60-69	7	24%	0	0%
50-59	1	3%	1	3%
40-49	1	3%	0	0%
30-39	1	3%	0	0%

#### **5.5.4.1.1 Rango de calificación 90-100**

- Prueba diagnóstica: 2 estudiantes (el 7% del total) obtuvieron calificaciones entre 90-100 en la prueba diagnóstica, lo que indica que solo un pequeño grupo de estudiantes tenía un conocimiento avanzado al inicio del curso.
- Prueba final: En la prueba final, 11 estudiantes (el 37% del total) alcanzaron este rango. Esto demuestra un avance muy significativo, ya que una gran parte de los estudiantes logró mejorar notablemente su rendimiento, pasando de un nivel bajo o intermedio a un nivel avanzado, esto muestra que las estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos tuvieron un efecto muy positivo.

#### **5.5.4.1.2 Rango de calificación 80-89**

- Prueba diagnóstica: 7 estudiantes (el 24% del total) comenzaron en este rango, lo que representa una proporción considerable de estudiantes con un buen nivel inicial.
- Prueba final: Este grupo tuvo una mejora notable, ya que 12 estudiantes (el 40% del total) obtuvieron calificaciones en este rango en la prueba final. Este aumento de 5 estudiantes muestra un progreso sostenido, con una mayor participación y éxito en la segunda evaluación.

#### **5.5.4.1.3 Rango de calificación 70-79**

- Prueba diagnóstica: 10 estudiantes (el 34% del total) se ubicaron en este rango en la evaluación diagnóstica, lo que indica que un número significativo de estudiantes tenía un conocimiento adecuado al inicio del curso.
- Prueba final: Sin embargo, solo 6 estudiantes (el 20% del total) lograron mantener o mejorar su rendimiento en la evaluación final. Este descenso puede indicar que algunos estudiantes en este grupo no lograron mantener el nivel alcanzado o que algunos progresaron hacia rangos más altos.

Los resultados en la prueba diagnóstica fueron de un rango de 30% obtuvo un promedio de calificación de 80% o más, y en la prueba final a un 79% obtuvo

un promedio de calificación de 80% o más, esto indica de forma clara que el taller tuvo éxito al duplicar los resultados esperados y que las estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos tuvieron un papel fundamental para mejorar los resultados obtenidos en la prueba final.

#### **5.5.4.1.4 Rango de calificación 60-69**

- Prueba diagnóstica: 7 estudiantes (el 24% del total) comenzaron en este rango, lo que sugiere que tenían una base de conocimiento algo limitada.
- Prueba final: Ningún estudiante alcanzó este rango en la evaluación final, lo que sugiere que este grupo mejoró y pasó a un nivel de resultado más alto.

#### **5.5.4.1.5 Rango de calificación 50-59**

- Prueba diagnóstica: 1 participante (el 3.4% del total) se ubicó en este rango, lo que indica que este estudiante comenzó con un nivel de conocimiento muy limitado.
- Prueba final: Un participante obtuvo un resultado en este rango, lo que sugiere que fue la calificación más baja, pero se toma de forma positiva tomando en consideración que en la prueba diagnóstica 3 participantes obtuvieron un porcentaje menor.

#### **5.5.4.1.6 Rango de calificación 40-49**

- Prueba diagnóstica: 1 estudiante (el 3.4% del total) se ubicó en este rango, lo que también refleja un nivel bajo de conocimiento inicial.
- Prueba final: Ningún estudiante alcanzó este rango en la evaluación final, lo que sugiere que este grupo mejoró y pasó a un nivel de resultado más alto.

#### **5.5.4.1.7 Rango de calificación 30-39**

- Prueba diagnóstica: 1 estudiante (el 3.4% del total) comenzó en este rango, lo que refleja un conocimiento muy limitado al inicio del curso.
- Prueba final: Al igual que el grupo anterior, ningún participante alcanzó este rango en la evaluación final, lo que sugiere que este grupo mejoró y pasó a un nivel de resultado más alto.

#### **5.5.4.1.8 Conclusiones generales**

1. Avance notable en los rangos 90-100 y 80-89: Los estudiantes en los rangos 90-100 y 80-89 muestran avances destacables entre la prueba diagnóstica y la prueba final. En particular, el grupo de 90-100 demuestra un gran progreso, pasando de solo el 7% al 37% en la prueba final, lo cual indica una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes en este grupo.
2. Estabilidad en los rangos 70-79: Aunque un número considerable de estudiantes comenzó en el rango de 70-79 (34%), solo el 20% logró mantenerse en este rango al final. Esto sugiere que los estudiantes en este rango tuvieron dificultades para mejorar o sostener su rendimiento.
3. Desempeño Débil en los Rangos Inferiores: Los estudiantes en los rangos más bajos (50-59, 40-49, y 30-39) mostraron poco o ningún avance, ya que no lograron mejorar de manera significativa en la prueba final. Esto indica que los estudiantes con calificaciones bajas enfrentaron grandes dificultades para mejorar sus resultados.

#### **5.5.4.1.8 Recomendaciones**

- Fomentar el avance de los estudiantes de rango medio: Para aquellos en el rango de 70-79, se deben identificar las áreas de dificultad y proporcionar más apoyo para asegurar que mantengan o mejoren su rendimiento en futuras evaluaciones.
- Mejorar la estrategia de enseñanza para los estudiantes de rango bajo: Los estudiantes en los rangos inferiores necesitan una atención más individualizada y estrategias específicas que les ayuden a mejorar significativamente sus resultados.

### **5.6 Hallazgos**

En esta sección se presentan los principales hallazgos derivados del análisis de los resultados obtenidos tras la implementación de estrategias pre, co y post instruccionales en el taller "*Building on my Foundation*". Se destacan los aspectos más relevantes de los desempeños de los participantes en relación con las distintas dimensiones evaluadas a través de seis instrumentos de

evaluación, permitiendo identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en el proceso de aprendizaje.

#### **5.6.1 Hallazgos generales: Estrategias pre instruccionales**

En general, los participantes demostraron un buen dominio de las estrategias pre instruccionales, especialmente en la activación de conocimientos previos. La dimensión de "Estrategias Pre instruccionales" obtuvo el puntaje más alto con un promedio de 3.9, destacando la capacidad de los estudiantes para involucrarse en actividades que activaran su conocimiento previo. No obstante, algunas áreas, como "Redes Semánticas", presentaron dificultades, con un puntaje más bajo de 3.2, sugiriendo confusión entre esta estrategia y los mapas conceptuales.

Los equipos más exitosos, como los equipos 2 y 5, mostraron un dominio profundo en las estrategias de activación de conocimiento, mientras que equipos como el 1 y el 4 enfrentaron dificultades significativas en la aplicación de algunas de las estrategias, como la lluvia de ideas y la creación de redes semánticas.

#### **5.6.2 Hallazgos generales: Estrategias co instruccionales**

En cuanto a las estrategias co instruccionales, los estudiantes mostraron un desempeño destacado en "liderazgo en actividades colaborativas" y "discusiones guiadas", con un promedio de 3.9 en ambas áreas. Estos hallazgos reflejan una participación activa y un sólido sentido de responsabilidad dentro de los equipos. Sin embargo, en áreas como "analogías guiadas" y "resúmenes colaborativos", los resultados fueron más dispersos, con puntajes promedio de 3.6, indicando que algunos equipos lucharon por generar analogías creativas y elaborar resúmenes con mayor profundidad.

Los equipos 2 y 3 fueron los más sobresalientes, demostrando un pensamiento crítico más fuerte y un mayor nivel de cohesión y colaboración. Por otro lado, los equipos 4 y 5 presentaron áreas de mejora, particularmente en el uso de analogías y en la originalidad de los resúmenes colaborativos.

#### **5.6.3 Hallazgos generales: Estrategias post instruccionales**

En las estrategias post instruccionales, los resultados fueron muy positivos, con un desempeño promedio de 4.0 en "aplicación de conocimientos",

"ejercicios de aplicación" y "juegos de rol", lo que indica que los estudiantes lograron aplicar eficazmente lo aprendido en situaciones prácticas y complejas. Sin embargo, en "Preguntas de Reflexión", el puntaje fue ligeramente inferior (3.8), sugiriendo que, aunque los estudiantes respondieron adecuadamente, hubo margen para una mayor profundidad en sus reflexiones.

Los equipos 2 y 3 se destacaron por su capacidad para integrar diferentes perspectivas y por su enfoque innovador en la resolución de problemas. Aunque los equipos 1 y 4 lograron buenos resultados en la mayoría de las áreas, hubo una menor creatividad en sus juegos de rol y una reflexión algo superficial en las respuestas dadas a las preguntas de reflexión.

#### **5.6.4 Recomendaciones para mejorar el desempeño**

A partir de los hallazgos, se proponen varias recomendaciones clave:

- En las estrategias pre instruccionales: Es esencial dedicar más tiempo a explicar las diferencias entre las redes semánticas y los mapas conceptuales, ofreciendo ejemplos más claros y detallados para mejorar la comprensión y aplicación de estas herramientas.
- En las estrategias co instruccionales: Se recomienda fomentar la creatividad en la construcción de analogías y resúmenes colaborativos, promoviendo ejercicios que desafíen a los estudiantes a hacer conexiones más complejas y a integrar los conocimientos de manera más profunda.
- En las estrategias post instruccionales: Para las actividades de juegos de rol, se sugiere aumentar la creatividad en la asunción de roles y la exploración de escenarios, y para las preguntas de reflexión, fomentar respuestas más detalladas y profundas, desafiando a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre los contenidos.

En general, los resultados reflejan una sólida ejecución de las estrategias didácticas en todos los equipos, pero también evidencian áreas en las que es necesario mejorar para asegurar un mayor nivel de creatividad y profundidad en el aprendizaje de los estudiantes. La implementación de estas recomendaciones en futuras ediciones del taller permitirá una mejora continua en las competencias adquiridas por los participantes.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## CONCLUSIONES

Al concluir el desarrollo de esta investigación, resulta fundamental destacar que el proceso permitió identificar y comprender con mayor claridad la importancia de los conocimientos previos en la enseñanza del inglés a nivel universitario, así como los factores que dificultan su adecuada movilización dentro del aula. Los hallazgos obtenidos tras el diagnóstico inicial fueron consistentes: los estudiantes reconocen tener conocimientos previos, pero encuentran serias dificultades para utilizarlos de manera efectiva en clase. Esto se debe, principalmente, al uso limitado y poco diversificado de estrategias docentes para activar y recuperar los saberes previos, a la baja aceptación y motivación hacia la metodología de aula invertida mediante la plataforma *Cambridge One* y a la percepción de que el aprendizaje no siempre responde a sus necesidades inmediatas.

El objetivo general planteado en esta investigación consistió en diseñar una propuesta didáctica, fundamentada en estrategias diversificadas y en la metodología de aula invertida, que permitiera integrar y movilizar los conocimientos previos de los estudiantes con el fin de favorecer aprendizajes significativos y fortalecer el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. A partir de la implementación del taller *Building on my foundation*, se puede afirmar que este objetivo se alcanzó en gran medida, pues se ofreció un espacio de intervención pedagógica que permitió a los estudiantes reconocer, resignificar y poner en práctica sus conocimientos previos en la construcción de nuevos aprendizajes. La propuesta, al apoyarse en estrategias pre, co y post instruccionales, generó un ambiente de participación más activo y motivador, en donde los estudiantes comenzaron a vincular lo que ya sabían con los contenidos abordados en clase.

Los resultados evidenciaron un impacto positivo en distintos niveles. Por un lado, se fortaleció la participación activa, ya que los estudiantes respondieron con mayor interés a las actividades colaborativas y reflexivas. Por otro, se observó un incremento en la motivación, pues al sentirse valorados en sus saberes iniciales mostraron mayor disposición a comprometerse con las dinámicas del aula. Finalmente, se logró un mejor equilibrio entre el trabajo

autónomo en la plataforma *Cambridge One* y la mediación docente, lo cual permitió que el aprendizaje fuera más significativo y menos dependiente de una sola metodología. De esta forma, la investigación cumplió con su propósito de demostrar que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede desligarse de los conocimientos previos, sino que debe partir de ellos para construir experiencias formativas más profundas y contextualizadas.

En relación con las preguntas de investigación que guiaron este estudio, los hallazgos permiten establecer varias precisiones. En primer lugar, respecto a la manera en que los estudiantes movilizan sus conocimientos previos en la asignatura de Inglés General al trabajar con la metodología de aula invertida, se observó que, antes de la intervención, dicha movilización era fragmentada, poco consciente y, en muchos casos, limitada a la repetición de estructuras memorizadas. A través del taller, los estudiantes comenzaron a recurrir de forma más sistemática a sus experiencias previas, a sus saberes lingüísticos y a sus recursos estratégicos (traducción, inferencia, analogías, experiencias académicas y personales), especialmente cuando se les proporcionaron andamiajes claros y espacios de reflexión guiada.

En segundo lugar, en cuanto a las estrategias didácticas que favorecen con mayor eficacia la recuperación y activación de los conocimientos previos, se corroboró la pertinencia de las estrategias pre instruccionales como las redes semánticas, los mapas conceptuales y las lluvias de ideas; de las estrategias co instruccionales, tales como las analogías guiadas, las discusiones orientadas y los resúmenes colaborativos; y de las estrategias post instruccionales, entre ellas los juegos de rol, los ejercicios de aplicación contextualizada y las preguntas de reflexión crítica. Estas estrategias, cuando se articulan coherentemente con los contenidos del curso y con las actividades de *Cambridge One*, facilitan que el estudiantado recupere, reorganice y proyecte sus saberes previos hacia nuevos contextos de uso del idioma.

En tercer lugar, en lo relativo a la influencia de la plataforma *Cambridge One* en la disposición y motivación de los estudiantes, los resultados muestran una tensión permanente entre las exigencias de trabajo autónomo y las condiciones reales de carga académica y gestión del tiempo del alumnado. Si

bien al inicio la plataforma era percibida como demandante y poco conectada con la realidad del aula, la intervención permitió resignificar parcialmente su función, al vincular de forma más explícita las actividades en línea con las tareas presenciales y al utilizar los productos de *Cambridge* como insumo para las actividades de movilización de conocimientos previos. No obstante, persisten resistencias asociadas al exceso de tareas, a las dificultades de acceso tecnológico y a la percepción de que no siempre hay una retroalimentación inmediata y significativa sobre el trabajo realizado fuera del aula.

En cuarto lugar, respecto a la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de las estrategias pre, co y post instruccionales, se identificó una valoración predominantemente positiva. El alumnado señaló que estas estrategias hacían las clases más dinámicas, comprensibles y cercanas a sus intereses, además de permitirles tomar conciencia de lo que ya sabían y de aquello que necesitaban reforzar. Sin embargo, también señalaron la necesidad de contar con tiempos más amplios para desarrollar algunas actividades, así como con criterios de evaluación claros y consistentes que reconozcan el esfuerzo individual y colectivo en la movilización de sus conocimientos previos.

En quinto lugar, en relación con los principales retos que enfrentan los docentes al diseñar e implementar estrategias didácticas orientadas a la movilización de conocimientos previos en un enfoque de aula invertida, la experiencia mostró que uno de los desafíos más significativos es la planeación sistemática de actividades que integren las evidencias de *Cambridge One* con las dinámicas presenciales, evitando la duplicidad de esfuerzos y la sobrecarga de tareas. Asimismo, se identificó la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de estrategias diversificadas, en la gestión de grupos heterogéneos en cuanto a niveles de inglés y en la evaluación formativa que reconozca la movilización de saberes previos como un proceso gradual y no como un producto inmediato.

El objetivo general planteado en esta investigación consistió en diseñar una propuesta didáctica fundamentada en estrategias diversificadas y en la metodología de Aula Invertida, que permitiera integrar y movilizar los conocimientos previos de los estudiantes con el fin de favorecer aprendizajes

significativos y fortalecer el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. A partir de la implementación del taller *Building on my foundation*, se puede afirmar que este objetivo se alcanzó en gran medida, pues se ofreció un espacio de intervención pedagógica que permitió a los estudiantes reconocer, resignificar y poner en práctica sus conocimientos previos en la construcción de nuevos aprendizajes. La propuesta, al apoyarse en estrategias pre, co y post instruccionales, generó un ambiente de participación más activo y motivador, en donde los estudiantes comenzaron a vincular lo que ya sabían con los contenidos abordados en clase.

En términos de los objetivos específicos, la investigación permitió: a) diagnosticar el estado de los conocimientos previos del estudiantado en relación con el inglés, sus experiencias de aprendizaje y su exposición al idioma; b) identificar desafíos y limitaciones en la aplicación de estrategias para movilizar dichos conocimientos, tanto del lado docente como del estudiantil; c) aplicar una propuesta de intervención basada en métodos pedagógicos pertinentes que integran conocimientos previos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; d) analizar la influencia de estos conocimientos en la construcción de aprendizajes significativos, reconociendo fortalezas y vacíos en la estructura cognitiva de los estudiantes; y e) explorar la percepción del alumnado respecto al uso de estrategias que consideran sus saberes previos. Algunos objetivos vinculados a la percepción docente y al impacto de la propuesta en indicadores externos, como los resultados en certificaciones estandarizadas, pudieron abordarse solo de manera incipiente, lo que abre la necesidad de profundizar en estos aspectos en investigaciones posteriores.

Como toda investigación situada en un contexto específico, este estudio presenta limitaciones que es importante reconocer. La muestra se circunscribe a estudiantes de un solo campus y de una asignatura particular (Inglés General V), lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros niveles, programas e instituciones. El tiempo de implementación del taller - acotado a 17 sesiones - limitó la observación de efectos de más largo plazo en el desempeño académico y en los resultados de certificación. Además, los datos obtenidos se apoyan principalmente en instrumentos cualitativos y en registros de desempeño

en el aula, sin contar con un grupo de comparación formal que permita establecer diferencias más claras respecto a enfoques tradicionales de enseñanza. A ello se suman factores externos, como la carga académica del estudiantado, la disponibilidad de infraestructura tecnológica y las políticas institucionales de evaluación, que influyen en la manera en que se apropia la metodología de aula invertida.

Estas limitaciones no invalidan los resultados, sino que orientan la interpretación de los hallazgos y señalan líneas futuras de indagación. Entre ellas, se sugiere: ampliar la propuesta a otros niveles de inglés y a otros programas académicos, incluyendo contextos con distinta composición socio académica; diseñar estudios comparativos entre grupos que trabajen con y sin la intervención, para valorar con mayor precisión su impacto en el rendimiento y en la certificación; profundizar en la voz de los docentes mediante entrevistas y observaciones sistemáticas que permitan comprender mejor las tensiones entre las demandas institucionales y las posibilidades reales de implementación de estrategias diversificadas; y desarrollar seguimientos longitudinales que exploren cómo la movilización de conocimientos previos se sostiene - o se debilita - a lo largo de la trayectoria universitaria. Asimismo, resulta pertinente explorar adaptaciones de la propuesta en entornos híbridos y virtuales, con el fin de aprovechar de manera más equitativa los recursos digitales disponibles.

Desde una perspectiva personal y formativa, este proceso de investigación-intervención significó, como maestrante y docente de inglés, un ejercicio profundo de reflexión sobre mi propia práctica. El diseño, la implementación y la evaluación del taller *Building on my foundation* me permitieron confrontar mis supuestos acerca de la enseñanza del idioma, reconocer las limitaciones de enfoques excesivamente centrados en el libro de texto o en la plataforma digital y valorar la potencia de las estrategias que colocan en el centro los saberes, las trayectorias y las voces del estudiantado. Este trabajo me llevó a comprender que la innovación didáctica no se reduce a incorporar nuevas herramientas, sino a reconfigurar las formas de relación pedagógica, de modo que el aula se convierta en un espacio de reconocimiento, diálogo y construcción compartida de significados.

Finalmente, los aportes de esta investigación se inscriben en mi formación dentro del posgrado en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, al evidenciar que es posible articular el rigor académico con la transformación concreta de la realidad áulica. La propuesta de movilización de conocimientos previos en un enfoque de aula invertida ofrece lineamientos pedagógicos que pueden ser retomados y adaptados por otros docentes de inglés u otras disciplinas, siempre que se reconozca la centralidad de los saberes previos, la necesidad de diversificar las estrategias y la importancia de acompañar al estudiantado en procesos de reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, el mayor fruto de este trabajo no se limita a los resultados obtenidos en un grupo y un contexto determinados, sino a la consolidación de una mirada crítica y propositiva sobre la práctica docente, que seguirá orientando mis futuras intervenciones educativas y mis proyectos de investigación.

En definitiva, el proyecto *Building on my foundation* demostró que los conocimientos previos son el cimiento sobre el cual se construye todo aprendizaje significativo, y que movilizarlos de forma intencionada en la enseñanza del inglés no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la confianza, la autonomía y la motivación de los estudiantes. Para mí, como docente-investigador, esta experiencia reafirma la convicción de que la educación no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe entenderse como un proceso humano, social y dinámico en el que cada estudiante aporta su historia, su bagaje y su voz. Esa es la verdadera riqueza de enseñar y, al mismo tiempo, la mayor responsabilidad de quienes tenemos la tarea de formar profesionales capaces de enfrentar los retos de un mundo globalizado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Archenti, N. (2012). La encuesta. En A. Marradi, N. Archenti & J. I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 201-230). Cengage Learning.
- Arriaga, M. (2015). Diagnóstico educativo: Concepto, fases y aplicación. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 123–138.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.<sup>a</sup> ed.). Trillas. (Trabajo original publicado en 1968).
- Baddeley, A. D. (1976). *The psychology of memory*. Basic Books.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: El dominio cognitivo*. Editorial Aguilar.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment*. ASCD.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1996). *La cultura de la educación*. Harvard University Press.
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(2), 57–74.

- Carvajal-Portuguez, Z. E. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: Una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37(1), 79–101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029444004>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Constructivismo. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/constructivismo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm)
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13(2), 145–182. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1302\\_1](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1302_1)
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación*. Alianza Editorial.
- Coll, C., & Palacios, J. (2002). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas*. Morata.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Teachers College Record.
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 144, 69–76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Díaz-Barriga, A., & Hernández, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

- Díaz-Barriga, F. (2004). Las rúbricas: Su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1). <https://www.researchgate.net/publication/284235461>
- Elden, M., & Chisholm, R. F. (1993). Emerging varieties of action research: Introduction to the special issue. *Human Relations*, 46(2), 121–142.
- El aprendizaje del inglés en México. (2015). *Mexicanos Primero*. <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- El modelo educativo 2016. (2016). Secretaría de Educación Pública. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Fabbri, M. (1998). Las técnicas de investigación: La observación. Universidad Nacional de Rosario. <http://humyar.unr.edu.ar>
- Federación, D. O. (2016). Reglas de operación del programa nacional de inglés para el ejercicio fiscal 2017. Diario Oficial de la Federación. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5467931&fecha=28/12/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467931&fecha=28/12/2016)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum.
- García Barrera, A. (2013). El aula inversa: Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*, 19. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications.
- González, A. (2007). *Investigación cualitativa*. Editorial Ecimed.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>
- Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. (1993). *Structural knowledge: Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*. Routledge.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5–55.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153–170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.499>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Ontoria, A. (1994). *Mapas conceptuales: Una técnica para aprender*. Narcea.

- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19, 93–110.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.
- Peverly, S. T. (2016). *Handbook of college reading and study strategy research*. Routledge.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Education.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Reason, P., & Rowan, J. (1981). *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research*. Wiley.
- Robbins, S. P. (1999). *Comportamiento organizacional*. Prentice Hall.
- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Santander Becas. (2022, septiembre 28). ¿Qué es la clase invertida? Características, beneficios y aplicación. *Becas Santander*. <https://www.becas-santander.com/es/blog/clase-invertida.html>
- Schank, R., & Abelson, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Paidós.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

- Stiggins, R. (2001). *Student-involved assessment for learning*. Allyn & Bacon.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática*. Thomson Learning.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNIR – La Universidad en Internet. (2022, octubre 18). *Flipped classroom: Las claves de una metodología rompedora*. <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/flipped-classroom>
- Universia México. (s.f.). *UVM Universidad del Valle de México – Centro Ejecutivo Marina*. <https://cursos.universia.net/mx/centros-educativos/uvm-universidad-del-valle-de-mexico--campus-marina-U2828.html>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action research*. Falmer Press.

## Anexos

### Anexo 1

#### Situación didáctica de intervención Plan de intervención

---

##### 1ra Situación didáctica de intervención

---

##### Datos generales

---

- Institución: Universidad del Valle de México
  - Semestre: V
  - Asignatura: Inglés General V (Evolve 5)
  - Profesor: Emmanuel Omar Martínez Morales.
  - Nivel: Intermedio avanzado
  - Grupo: D
  - Aula: D203
  - Horario: 13.00 a 14.30 (lunes, martes, jueves y viernes)
  - Alumnos matriculados: 29
- 

##### Descubriendo tu camino hacia el conocimiento: Un viaje de exploración

---

##### Propósito:

Desarrollar en los estudiantes la capacidad de movilizar conocimientos previos sobre diferentes temas, relacionarlos de manera significativa y organizarlos en estructuras conceptuales, a través de diversas estrategias como la lluvia de ideas, la construcción de redes semánticas y mapas conceptuales, con el fin de fomentar un aprendizaje activo, significativo y colaborativo.

##### Materiales

Inicio (1 hora 30 minutos)

**Actividad 1: ¿Qué sabemos? (30 minutos)**

- El profesor inicia con una breve introducción a las tres estrategias de aprendizaje: lluvia de ideas, redes semánticas y mapas conceptuales.
- El profesor presenta un ejemplo de cada estrategia relacionado con un tema familiar para los estudiantes (e.g., una receta de cocina, un viaje).
- El profesor promueve una lluvia de ideas en grupos de 5 estudiantes para identificar los beneficios y posibles usos de cada estrategia.

**Actividad 2: ¡Manos a la obra! (60 minutos)**

- Se divide a los estudiantes en grupos de 4-5 personas. Cada grupo elige uno de los tres temas propuestos (e.g., "The future of food", "College life", "Personal achievements").
- Los estudiantes realizan una lluvia de ideas individual sobre el tema elegido y luego comparten sus ideas con el grupo.
- El profesor facilita la discusión creando preguntas detonantes y guía a los estudiantes para que identifiquen las ideas principales y las relaciones entre ellas.

Pizarra y proyector

Marcadores

Papel / cuaderno.

Computadoras con

acceso a internet

Software para la

creación de mapas

conceptuales (e.g.,

Coggle, Canva, Power

point)

Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

### Para el tema "The future of food"

- ¿Cómo crees que cambiarán nuestros hábitos alimenticios en los próximos 10 años?
- ¿Qué nuevos alimentos o ingredientes crees que se volverán populares?
- ¿Qué papel jugará la tecnología en la producción y distribución de alimentos?
- ¿Cómo podemos garantizar una alimentación saludable y sostenible para todos?
- ¿Qué desafíos éticos plantea la producción de alimentos en el futuro?

### Para el tema "College life"

- ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentarán los estudiantes universitarios en el futuro?
- ¿Qué habilidades crees que serán más valoradas por los empleadores en los próximos años?
- ¿Cómo crees que cambiará la forma de aprender en las universidades?
- ¿Qué papel jugarán las tecnologías digitales en la vida universitaria?
- ¿Cómo podemos fomentar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y diverso en las universidades?

### Para el tema "Personal achievements"

- ¿Cuál ha sido tu mayor logro hasta ahora y por qué?
- ¿Qué obstáculos has tenido que superar para alcanzar tus metas?
- ¿Qué habilidades has desarrollado a lo largo de tu vida?
- ¿Qué metas te gustaría alcanzar en el futuro?
- ¿Qué consejos le darías a alguien que quiere alcanzar sus sueños?

Desarrollo (4 horas 30 minutos)

#### Sesión 1: Lluvia de ideas y redes semánticas (1 hora 30 minutos)

- Se profundiza en la estrategia de la lluvia de ideas y su aplicación para generar ideas y conceptos relacionados con un tema.
- Se introduce la estrategia de las redes semánticas como una forma de organizar y visualizar las relaciones entre conceptos.
- Los estudiantes trabajan en sus grupos para crear una red semántica a partir de las ideas generadas en la actividad anterior.

#### Sesión 2: Mapas conceptuales (1 hora 30 minutos)

- Se explica la estructura y los componentes de un mapa conceptual.
- Se presentan ejemplos de mapas conceptuales sobre diferentes temas.
- Los estudiantes utilizan un software de creación de mapas conceptuales para elaborar un mapa conceptual sobre el tema elegido.

#### Sesión 3: Aplicación práctica (1 hora 30 minutos)

- Se presentan diferentes escenarios o problemas relacionados con los temas trabajados.
- Los estudiantes trabajan en grupos para aplicar las tres estrategias de aprendizaje a cada escenario.
- Se fomenta la discusión y el intercambio de ideas entre los grupos.

Pizarra y proyector

Marcadores

Papel / cuaderno.

Computadoras con

acceso a internet

Software para la

creación de mapas

conceptuales (e.g.,

Coggle, Canva, Power

point)

Cierre (1 hora 30 minutos)

Pizarra y proyector  
Marcadores  
Papel / cuaderno.  
Computadoras con  
acceso a internet  
Software para la  
creación de mapas  
conceptuales (e.g.,  
Coggle, Canva, Power  
point)

**Actividad 1: Reflexión individual y grupal (45 minutos)**

- Los estudiantes reflexionan sobre las ventajas y desventajas de cada estrategia.
- Se realiza una puesta en común para compartir las experiencias y aprendizajes adquiridos.

**Actividad 2: Evaluación de las estrategias (45 minutos)**

- Los estudiantes evalúan la efectividad de cada estrategia para la comprensión y retención de la información.
- Se identifican las fortalezas y debilidades de cada estrategia.
- Se discuten las posibles aplicaciones de estas estrategias en otras áreas de estudio.

**Evaluación:**

La evaluación se realizará de forma continua a lo largo de toda la secuencia, a través de la observación de la participación de los estudiantes, la revisión de los productos finales (redes semánticas, mapas conceptuales) y la realización de una evaluación final escrita.

Anexo 2

**Plan de intervención**

**2da Situación didáctica de intervención**

**Datos generales**

- Institución: Universidad del Valle de México
- Semestre: V
- Asignatura: Inglés General V (Evolve 5)
- Profesor: Emmanuel Omar Martínez Morales.
- Nivel: Intermedio avanzado
- Grupo: D
- Aula: D203
- Horario: 13.00 a 14.30 (lunes, martes, jueves y viernes)
- Alumnos matriculados: 29

**Profundizando en la comprensión y expresión en inglés a través de textos narrativos**

**Propósito**

Desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender, analizar y expresar ideas en inglés a través de la lectura y discusión de diversos textos narrativos, demostrando un uso adecuado del vocabulario, estructuras gramaticales y habilidades comunicativas en contextos variados utilizando estrategias didácticas co instruccionales para movilizar conocimientos previos. Materiales

**Introducción (1.5 horas)**

- Actividad 1: Recapitulando lo aprendido (30 minutos): Se realiza una breve revisión de las estrategias de aprendizaje utilizadas en la secuencia anterior y se conecta con el nuevo objetivo de profundizar en la comprensión y expresión en inglés.

Pizarra y  
proyector.  
Marcadores

- **Actividad 2:** Presentación de estrategias co instruccionales para movilizar conocimientos previos: Se presentan 3 estrategias co instruccionales: analogías guiadas, discusiones guiadas, resúmenes colaborativos. Papel /  
cuaderno.  
Computadoras  
con acceso a  
internet  
Software para la  
creación de  
mapas  
conceptuales  
(e.g., Coggle,  
Canva, Power  
point)

#### Desarrollo (4.5 horas)

- **Sesión 1: Lectura comprensiva y análisis (1.5 horas):** Se realiza una lectura guiada del texto, fomentando la identificación de la trama, personajes, conflicto y resolución. Se utilizan preguntas de comprensión y actividades de análisis para profundizar en el significado del texto. Se propone utilizar la estrategia de resúmenes colaborativos para que los estudiantes puedan sintetizar la información de manera grupal.
- **Sesión 2: Expresión oral y debate (1.5 horas):** Se organizan debates en grupos pequeños sobre temas controvertidos relacionados con el texto, fomentando la expresión de opiniones y la argumentación. Se utiliza la estrategia de discusiones guiadas para asegurar la participación de todos los estudiantes y fomentar un ambiente de respeto.
- **Sesión 3: Producción escrita creativa (1.5 horas):** Los estudiantes escribirán una continuación del texto leído, utilizando la estrategia de analogías para crear nuevas situaciones y personajes. Esta actividad permitirá a los estudiantes aplicar su creatividad y su comprensión del texto original.

#### Cierre (1.5 horas)

- **Actividad 1: Presentación de trabajos (45 minutos):** Los estudiantes presentarán sus continuaciones de la historia al resto del grupo, utilizando herramientas tecnológicas como presentaciones o videos cortos.
- **Actividad 2: Evaluación y reflexión (45 minutos):** Se realiza una evaluación de la secuencia didáctica en conjunto, reflexionando sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las posibles mejoras. Se utilizará un formato de evaluación colaborativa para que los estudiantes puedan compartir sus opiniones y sugerencias.

La evaluación será continua y se basará en:

- La participación activa de los estudiantes en las actividades.
- La calidad de sus respuestas a las preguntas de comprensión.
- La coherencia y fluidez de sus expresiones orales y escritas.

- La capacidad de argumentar y defender sus ideas.
- La originalidad y creatividad de sus producciones escritas.

Anexo 3

### Plan de intervención

#### 3ra Situación didáctica de intervención

##### Datos generales

- |  |  |
|--|--|
| • Institución: Universidad del Valle de México | • Nivel: Intermedio avanzado                               |
| • Semestre: V                                  | • Grupo: D   |
| • Asignatura: Inglés General V (Evolve 5)      | • Aula: D203   |
| • Profesor: Emmanuel Omar Martínez Morales.    | • Horario: 13.00 a 14.30 (lunes, martes, jueves y viernes) |
|  | • Alumnos matriculados: 29                                 |

#### Empoderando el aprendizaje autónomo: estrategias para conectar conocimientos y resolver problemas reales

##### Propósito

Desarrollar en los estudiantes de Inglés General V la capacidad de regular y evaluar de manera consciente sus propios procesos de aprendizaje, aplicando estrategias didácticas post instruccionales para activar y conectar sus conocimientos previos con los nuevos contenidos, a fin de construir aprendizajes significativos y resolver problemas de manera autónoma en contextos comunicativos reales.

##### Materiales

##### Introducción (1.5 horas)

Propósito: Presentar y contextualizar las estrategias post instruccionales como herramientas para movilizar conocimientos previos, conectar nuevos contenidos y fomentar aprendizajes significativos.

Presentación digital, cuestionarios de Kahoot, videos cortos sobre estrategias didácticas.

##### 1. Actividades:

- Dinámica de Activación (30 min): Los estudiantes participan en una actividad grupal para recordar conocimientos previos mediante una sesión de "Kahoot" interactiva con preguntas relacionadas con estructuras gramaticales y vocabulario relevante.
- Presentación Teórica (30 min): Explicación guiada por el docente sobre las tres estrategias post instruccionales que se aplicarán durante la sesión:
  - Ejercicios de aplicación.
  - Juegos de rol.
  - Preguntas de reflexión.
- Discusión Guiada (30 min): Los estudiantes analizan cómo estas estrategias pueden ayudarles a regular sus procesos de aprendizaje. Se utilizan ejemplos relacionados con temas previos como "community action" y "work-life balance".

##### 2. Indicadores de éxito:

- Participación activa en la dinámica interactiva.
- Identificación de las estrategias post instruccionales y su aplicación a contextos específicos.

---

### Desarrollo (4.5 horas)

Propósito: Guiar a los estudiantes en el diseño y aplicación de estrategias post instruccionales para resolver problemas comunicativos reales en inglés.

Plataformas como Google Docs para colaboración, fichas con vocabulario, guías de preguntas para simulación de entrevistas.

1. Actividades:

- Ejercicios de Aplicación (1.5 horas):
  - En equipos, los estudiantes completan un cuestionario interactivo en línea sobre estructuras de la voz pasiva en el presente y pasado.
  - Los equipos comparten las respuestas y analizan errores comunes con el apoyo del docente.
- Juegos de Rol (1.5 horas):
  - Los estudiantes trabajan en parejas para simular una entrevista de trabajo en inglés.
  - Deben utilizar vocabulario específico y estructuras gramaticales relacionadas con logros personales y "teamwork skills".
  - Los compañeros observadores toman notas sobre el uso del lenguaje y dan retroalimentación estructurada.
- Preguntas de Reflexión (1.5 horas):
  - Los estudiantes, en equipos, responden a preguntas abiertas como "¿Cómo esta estrategia te ayudó a identificar tus áreas de mejora?" o "¿Qué pasos seguirás para consolidar este conocimiento?".
  - Elaboran un breve ensayo grupal con sus respuestas y planes de acción.

2. Indicadores de Éxito:

- Resolución correcta de ejercicios sobre estructuras gramaticales.
- Uso efectivo del vocabulario y fluidez en las simulaciones.
- Reflexiones estructuradas y alineadas con objetivos de aprendizaje.

---

### Cierre (1.5 horas)

Propósito: Evaluar las estrategias creadas y aplicadas por los estudiantes, promoviendo la metacognición y la mejora continua.

Rubricas de evaluación, encuestas digitales, plantillas para la presentación de resultados.

1. Actividades:

- Presentación de Resultados (45 min): Cada equipo presenta su estrategia aplicada (ejercicios, simulación o reflexión) y explica cómo les ayudó a movilizar sus conocimientos previos y aprender nuevos conceptos.
- Retroalimentación Colaborativa (30 min): Los equipos reciben comentarios del docente y de sus compañeros sobre la eficacia de las estrategias empleadas.

- Evaluación Individual (15 min): Los estudiantes completan una encuesta en línea sobre su percepción del aprendizaje y proponen mejoras para futuras actividades.
2. Indicadores de Éxito:
- Claridad y coherencia en las presentaciones.
  - Identificación de fortalezas y áreas de mejora en las estrategias empleadas.
  - Propuestas concretas para optimizar su aprendizaje autónomo.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

#### Anexo 4

### Plan de intervención

#### 4ta Situación didáctica de intervención

##### Datos generales

- |  |  |
|--|--|
| • Institución: Universidad del Valle de México | • Nivel: Intermedio avanzado                               |
| • Semestre: V                                  | • Grupo: D   |
| • Asignatura: Inglés General V (Evolve 5)      | • Aula: D203   |
| • Profesor: Emmanuel Omar Martínez Morales.    | • Horario: 13.00 a 14.30 (lunes, martes, jueves y viernes) |
|  | • Alumnos matriculados: 29                                 |

#### Empoderando el Aprendizaje Autónomo: Estrategias para Conectar Conocimientos y Resolver Problemas Reales

##### Propósito

Reflexionar sobre la importancia de las estrategias didácticas pre, co y post instruccionales y cómo aplicarlas en la enseñanza del inglés.

##### Materiales

##### Introducción (45 min)

- Bienvenida y objetivos: Breve presentación del tema y los objetivos de la sesión. Se contextualiza la reflexión sobre las estrategias pre, co y post instruccionales, recordando su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dinámica inicial: Los estudiantes se agrupan en tríos o cuartetos. Cada grupo elige una estrategia de cada tipo (pre, co, post) que haya utilizado o que considere importante. Los estudiantes compartirán en un corto tiempo (5 minutos) sus ejemplos de uso en el aula.

Pizarras o  
papelógrafos  
Marcadores  
Proyector (si es necesario)  
Tarjetas con preguntas clave  
Recursos visuales con ejemplos de

- Instrucciones:

Los estudiantes se dividen en tres grupos:

- Grupo 1: Reflexionará sobre las estrategias pre instruccionales (Lluvia de ideas, Redes semánticas, Mapas conceptuales).
- Grupo 2: Reflexionará sobre las estrategias co instruccionales (Analogías, Discusiones guiadas, Resúmenes colaborativos).
- Grupo 3: Reflexionará sobre las estrategias post instruccionales (Ejercicios de aplicación, Juegos de rol, Preguntas reflexivas).

- Tareas por grupo:

Cada grupo debe discutir las siguientes preguntas clave y escribir las respuestas en una pizarra o papelógrafo:

- ¿Cuál es la importancia de esta categoría de estrategias para el aprendizaje del estudiante?
- ¿Cómo pueden facilitar la comprensión y la retención de información?
- ¿Qué beneficios específicos aporta esta estrategia en un contexto de clase de inglés?
- ¿Cómo podría mejorarse su aplicación en clase?  
Al finalizar la discusión, cada grupo presentará sus conclusiones en un máximo de 5 minutos.

---

**Desarrollo (1 hora 45 min)**

Mesa Redonda (60 minutos)

- Instrucciones:

Los estudiantes se reúnen en un círculo para una discusión más amplia, con un moderador (puede ser el docente o un estudiante asignado) guiando el debate. Los grupos deben compartir y reflexionar sobre los puntos tratados, buscando generar una discusión enriquecedora sobre las diferentes estrategias.

- Preguntas para la mesa redonda:

- ¿Cómo se relacionan las estrategias pre, co y post instruccionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son los desafíos al aplicar estas estrategias en el aula de inglés?

- ¿Cómo impactan estas estrategias en la motivación y el desempeño de los estudiantes?
- ¿Qué ejemplos específicos podrían utilizarse para ilustrar la efectividad de estas estrategias?
- ¿Cómo pueden estas estrategias adaptarse a diferentes niveles de habilidad en el aula?
- Moderación:  
El moderador se asegura de que todos los estudiantes participen y expresen sus opiniones. Se fomenta un ambiente de respeto y reflexión crítica, donde se destaquen tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad de cada tipo de estrategia.

#### 4. Aplicación práctica (45 minutos)

- Ejercicio práctico:  
Los estudiantes aplicarán una estrategia de cada tipo (pre, co, post) en una situación simulada de enseñanza del inglés. Se les asigna una temática general (por ejemplo, "La gramática del pasado simple") y deben planificar brevemente cómo utilizarían las tres estrategias en una clase real.
  - Ejemplo de tarea:
    - Pre instruccional: Crear un mapa conceptual para introducir el tema de los verbos irregulares.
    - Co instruccional: Realizar una discusión guiada sobre ejemplos de verbos regulares e irregulares en el contexto de una conversación.
    - Post instruccional: Aplicar un ejercicio de aplicación en el que los estudiantes deban corregir errores en un texto usando los verbos del pasado.
- Presentación de los resultados:  
Cada grupo presentará su planificación y justificación del uso de las estrategias, explicando cómo contribuyen al aprendizaje de los estudiantes.

---

#### Cierre (15 minutos)

---

##### Cierre y reflexión final (15 minutos)

- Dinámica de cierre:  
Los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido durante la clase, compartiendo sus pensamientos sobre la utilidad de las estrategias didácticas. El docente podrá hacer preguntas abiertas para fomentar una última reflexión crítica:

- ¿Cómo cambiaría su visión de la enseñanza del inglés utilizando estas estrategias?
- ¿Qué estrategias sienten que aplicarán más en su práctica docente?
- Conclusión:  
Se resumen los puntos clave tratados y se enfatiza la importancia de la reflexión continua sobre la práctica docente. Se cierra la sesión agradeciendo a los estudiantes por su participación activa.

Evaluación:

- Participación activa en la mesa redonda y discusiones grupales.
- Aplicación práctica de las estrategias en la tarea simulada.
- Reflexión final sobre el impacto de las estrategias en su futura práctica docente.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## Resultados de estrategias pre instruccionales

Equipo 1 (Participantes 1 al 5)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas pre instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Objetivo	El estudiante	Aplican el objetivo de aprendizaje en situaciones nuevas y complejas.	Demuestran una comprensión clara y completa del objetivo de aprendizaje.	Demuestran una comprensión básica del objetivo de aprendizaje.	No demuestran comprensión del objetivo de aprendizaje.	3	
	El estudiante	Demuestran un dominio profundo de los conocimientos previos y los relaciona con el nuevo contenido.	Participan activamente en las actividades de activación y aporta ideas relevantes.	Participan de manera limitada en las actividades de activación.	No participan en las actividades de activación de conocimientos previos.	4	
Estrategias Pre instruccionales	Lluvia de ideas	Generan ideas originales y creativas que enriquecen la discusión.	Generan múltiples ideas relevantes y conectadas entre sí.	Generan algunas ideas, pero no están conectadas entre sí.	No generan ideas relevantes.	2	Las ideas debieron ser expresadas en frases cortas, no en párrafos.
	Redes semánticas	Construyen una red semántica compleja que muestra relaciones profundas entre los conceptos.	Construyen una red semántica completa y bien organizada.	Construyen una red semántica simple con pocos conceptos.	No construyen una red semántica.	3	Los participantes no sabían de esta estrategia, lo habían visto pero pensaban que era un mapa conceptual
	Mapas conceptuales	Elaboran un mapa conceptual creativo y original que refleja una comprensión profunda del tema.	Elaboran un mapa conceptual completo y bien estructurado.	Elaboran un mapa conceptual básico con pocos conceptos y relaciones.	No elaboran un mapa conceptual.	2	Los participantes creían que un mapa conceptual podía o no podía llevar conectores.

## Equipo 2 (Participantes 6 al 10)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas pre instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Objetivo	El estudiante	Aplican el objetivo de aprendizaje en situaciones nuevas y complejas.	Demuestran una comprensión clara y completa del objetivo de aprendizaje.	Demuestran una comprensión básica del objetivo de aprendizaje.	No demuestran comprensión del objetivo de aprendizaje.	4	
	El estudiante	Demuestran un dominio profundo de los conocimientos previos y los relaciona con el nuevo contenido.	Participan activamente en las actividades de activación y aporta ideas relevantes.	Participan de manera limitada en las actividades de activación.	No participan en las actividades de activación de conocimientos previos.	4	
Estrategias Pre instruccionales	Lluvia de ideas	Generan ideas originales y creativas que enriquecen la discusión.	Generan múltiples ideas relevantes y conectadas entre sí.	Generan algunas ideas, pero no están conectadas entre sí.	No generan ideas relevantes.	4	
	Redes semánticas	Construyen una red semántica compleja que muestra relaciones profundas entre los conceptos.	Construyen una red semántica completa y bien organizada.	Construyen una red semántica simple con pocos conceptos.	No construyen una red semántica.	4	Tuvieron apoyo por parte de dos de los participantes que tienen conocimiento adicional sobre estrategias didácticas.
	Mapas conceptuales	Elaboran un mapa conceptual creativo y original que refleja una comprensión profunda del tema.	Elaboran un mapa conceptual completo y bien estructurado.	Elaboran un mapa conceptual básico con pocos conceptos y relaciones.	No elaboran un mapa conceptual.	4	Una construcción muy creativa con conectores

## Equipo 3 (Participantes 11 al 15)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas pre instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Objetivo	El estudiante	Aplican el objetivo de aprendizaje en situaciones nuevas y complejas.	Demuestran una comprensión clara y completa del objetivo de aprendizaje.	Demuestran una comprensión básica del objetivo de aprendizaje.	No demuestran comprensión del objetivo de aprendizaje.	4	
	El estudiante	Demuestran un dominio profundo de los conocimientos previos y los relaciona con el nuevo contenido.	Participan activamente en las actividades de activación y aporta ideas relevantes.	Participan de manera limitada en las actividades de activación.	No participan en las actividades de activación de conocimientos previos.	4	
Estrategias Pre instruccionales	Lluvia de ideas	Generan ideas originales y creativas que enriquecen la discusión.	Generan múltiples ideas relevantes y conectadas entre sí.	Generan algunas ideas, pero no están conectadas entre sí.	No generan ideas relevantes.	4	
	Redes semánticas	Construyen una red semántica compleja que muestra relaciones profundas entre los conceptos.	Construyen una red semántica completa y bien organizada.	Construyen una red semántica simple con pocos conceptos.	No construyen una red semántica.	2	Los participantes confundían el significado de una red semántica con un mapa conceptual y mapa mental.
	Mapas conceptuales	Elaboran un mapa conceptual creativo y original que refleja una comprensión profunda del tema.	Elaboran un mapa conceptual completo y bien estructurado.	Elaboran un mapa conceptual básico con pocos conceptos y relaciones.	No elaboran un mapa conceptual.	3	Los participantes tuvieron dificultades para adecuar conectores y cuales eran estos conectores.

## Equipo 4 (Participantes 16 al 20)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas pre instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Objetivo	El estudiante	Aplican el objetivo de aprendizaje en situaciones nuevas y complejas.	Demuestran una comprensión clara y completa del objetivo de aprendizaje.	Demuestran una comprensión básica del objetivo de aprendizaje.	No demuestran comprensión del objetivo de aprendizaje.	3	
	El estudiante	Demuestran un dominio profundo de los conocimientos previos y los relaciona con el nuevo contenido.	Participan activamente en las actividades de activación y aporta ideas relevantes.	Participan de manera limitada en las actividades de activación.	No participan en las actividades de activación de conocimientos previos.	2	Tuvieron dificultades para entender por consiguiente la participación fue un poco limitada.
Estrategias Pre instruccionales	Lluvia de ideas	Generan ideas originales y creativas que enriquecen la discusión.	Generan múltiples ideas relevantes y conectadas entre sí.	Generan algunas ideas, pero no están conectadas entre sí.	No generan ideas relevantes.	3	Las ideas eran claras.
	Redes semánticas	Construyen una red semántica compleja que muestra relaciones profundas entre los conceptos.	Construyen una red semántica completa y bien organizada.	Construyen una red semántica simple con pocos conceptos.	No construyen una red semántica.	2	Los participantes no comprendían como realizar una red semántica.
	Mapas conceptuales	Elaboran un mapa conceptual creativo y original que refleja una comprensión profunda del tema.	Elaboran un mapa conceptual completo y bien estructurado.	Elaboran un mapa conceptual básico con pocos conceptos y relaciones.	No elaboran un mapa conceptual.	4	Muy bien

## Equipo 5 (Participantes 21 al 25)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas pre instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
<b>Objetivo</b>	El estudiante	Aplican el objetivo de aprendizaje en situaciones nuevas y complejas.	Demuestran una comprensión clara y completa del objetivo de aprendizaje.	Demuestran una comprensión básica del objetivo de aprendizaje.	No demuestran comprensión del objetivo de aprendizaje.	4	Excelente
	El estudiante	Demuestran un dominio profundo de los conocimientos previos y los relaciona con el nuevo contenido.	Participan activamente en las actividades de activación y aporta ideas relevantes.	Participan de manera limitada en las actividades de activación.	No participan en las actividades de activación de conocimientos previos.	4	Excelente
<b>Estrategias Pre instruccionales</b>	Lluvia de ideas	Generan ideas originales y creativas que enriquecen la discusión.	Generan múltiples ideas relevantes y conectadas entre sí.	Generan algunas ideas, pero no están conectadas entre sí.	No generan ideas relevantes.	4	Excelente
	Redes semánticas	Construyen una red semántica compleja que muestra relaciones profundas entre los conceptos.	Construyen una red semántica completa y bien organizada.	Construyen una red semántica simple con pocos conceptos.	No construyen una red semántica.	4	Excelente
	Mapas conceptuales	Elaboran un mapa conceptual creativo y original que refleja una comprensión profunda del tema.	Elaboran un mapa conceptual completo y bien estructurado.	Elaboran un mapa conceptual básico con pocos conceptos y relaciones.	No elaboran un mapa conceptual.	4	Excelente.

Equipo 6 (Participantes 26 al 29)

**Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas pre instruccionales**

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Objetivo	El estudiante	Aplican el objetivo de aprendizaje en situaciones nuevas y complejas.	Demuestran una comprensión clara y completa del objetivo de aprendizaje.	Demuestran una comprensión básica del objetivo de aprendizaje.	No demuestran comprensión del objetivo de aprendizaje.	4	
	El estudiante	Demuestran un dominio profundo de los conocimientos previos y los relaciona con el nuevo contenido.	Participan activamente en las actividades de activación y aporta ideas relevantes.	Participan de manera limitada en las actividades de activación.	No participan en las actividades de activación de conocimientos previos.	4	
Estrategias Pre instruccionales	Lluvia de ideas	Generan ideas originales y creativas que enriquecen la discusión.	Generan múltiples ideas relevantes y conectadas entre sí.	Generan algunas ideas, pero no están conectadas entre sí.	No generan ideas relevantes.	4	
	Redes semánticas	Construyen una red semántica compleja que muestra relaciones profundas entre los conceptos.	Construyen una red semántica completa y bien organizada.	Construyen una red semántica simple con pocos conceptos.	No construyen una red semántica.	3	Se tuvo que indagar un poco más para entender con claridad que es una red semántica
	Mapas conceptuales	Elaboran un mapa conceptual creativo y original que refleja una comprensión profunda del tema.	Elaboran un mapa conceptual completo y bien estructurado.	Elaboran un mapa conceptual básico con pocos conceptos y relaciones.	No elaboran un mapa conceptual.	4	

Equipo 1 (participantes 25, 15, 11, 27 y 28)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas co instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Comentarios
Estrategias Co instruccionales	El estudiante	Demuestra liderazgo en las actividades colaborativas y facilita el aprendizaje de sus compañeros.	Participa activamente en las discusiones y aporta ideas relevantes.	Participa de manera pasiva en las discusiones.	No participa en las actividades de discusión y colaboración.	4	Cumplió con las expectativas en general
	Analogías guiadas	Utiliza las analogías para resolver problemas nuevos.	Establece conexiones complejas y originales entre conceptos.	Establece conexiones simples entre conceptos.	No establece conexiones entre conceptos.	4	Excelente
	Discusiones guiadas	Demuestra un pensamiento crítico y reflexivo en las discusiones.	Participa activamente en las discusiones y argumenta sus ideas.	Participa de manera superficial en las discusiones.	No participa en las discusiones.	4	Muy bien.
	Resúmenes colaborativos	Elabora resúmenes creativos y originales que sintetizan la información de manera efectiva.	Colabora activamente en la elaboración de resúmenes claros y concisos.	Colabora de manera limitada en la elaboración de resúmenes.	No colabora en la elaboración de resúmenes.	3	Faltó un poco más de cohesión y trabajo colaborativo.

Equipo 2 (participantes 8, 29, 14, 10 y 20)

**Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas co instruccionales**

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Comentarios
Estrategias Co instruccionales	El estudiante	Demuestra liderazgo en las actividades colaborativas y facilita el aprendizaje de sus compañeros.	Participa activamente en las discusiones y aporta ideas relevantes.	Participa de manera pasiva en las discusiones.	No participa en las actividades de discusión y colaboración.	4	Cumplió con las expectativas en general
	Analogías guiadas	Utiliza las analogías para resolver problemas nuevos.	Establece conexiones complejas y originales entre conceptos.	Establece conexiones simples entre conceptos.	No establece conexiones entre conceptos.	4	Presentaron varios escenarios muy precisos
	Discusiones guiadas	Demuestra un pensamiento crítico y reflexivo en las discusiones.	Participa activamente en las discusiones y argumenta sus ideas.	Participa de manera superficial en las discusiones.	No participa en las discusiones.	4	Definieron correctamente las analogías guiadas.
	Resúmenes colaborativos	Elabora resúmenes creativos y originales que sintetizan la información de manera efectiva.	Colabora activamente en la elaboración de resúmenes claros y concisos.	Colabora de manera limitada en la elaboración de resúmenes.	No colabora en la elaboración de resúmenes.	4	Trabajaron de forma colaborativa, aportaban ideas claras y precisas

Equipo 3 (participantes 17, 13, 4, 2 y 9)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas co instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

**Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.**

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Comentarios
Estrategias Co instruccionales	El estudiante	Demuestra liderazgo en las actividades colaborativas y facilita el aprendizaje de sus compañeros.	Participa activamente en las discusiones y aporta ideas relevantes.	Participa de manera pasiva en las discusiones.	No participa en las actividades de discusión y colaboración.	4	El grupo ha demostrado una capacidad notable para organizarse y trabajar de manera colaborativa, rotando los roles de liderazgo y asegurando que todos participen activamente.
	Analogías guiadas	Utiliza las analogías para resolver problemas nuevos.	Establece conexiones complejas y originales entre conceptos.	Establece conexiones simples entre conceptos.	No establece conexiones entre conceptos.	4	El grupo ha demostrado un gran ingenio al utilizar analogías para explicar conceptos complejos, lo que ha enriquecido significativamente el aprendizaje de todos.
	Discusiones guiadas	Demuestra un pensamiento crítico y reflexivo en las discusiones.	Participa activamente en las discusiones y argumenta sus ideas.	Participa de manera superficial en las discusiones.	No participa en las discusiones.	4	Demuestra un pensamiento crítico muy desarrollado al cuestionar las ideas de los demás y aportar argumentos sólidos.
	Resúmenes colaborativos	Elabora resúmenes creativos y originales que sintetizan la información de manera efectiva.	Colabora activamente en la elaboración de resúmenes claros y concisos.	Colabora de manera limitada en la elaboración de resúmenes.	No colabora en la elaboración de resúmenes.	4	El grupo ha demostrado una excelente capacidad para sintetizar la información y elaborar resúmenes claros y concisos, que reflejan una comprensión profunda de los temas tratados.

Equipo 4 (participantes 16, 21, 7, 26 y 5)

## Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas co instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

**Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.**

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Comentarios
Estrategias Co instruccionales	El estudiante	Demuestra liderazgo en las actividades colaborativas y facilita el aprendizaje de sus compañeros.	Participa activamente en las discusiones y aporta ideas relevantes.	Participa de manera pasiva en las discusiones.	No participa en las actividades de discusión y colaboración.	3	El equipo ha demostrado un liderazgo compartido muy efectivo, lo que ha permitido que todos los miembros contribuyan de manera equitativa y se sientan valorados.
	Analogías guiadas	Utiliza las analogías para resolver problemas nuevos.	Establece conexiones complejas y originales entre conceptos.	Establece conexiones simples entre conceptos.	No establece conexiones entre conceptos.	3	El grupo ha demostrado un buen entendimiento de los conceptos, pero podrían explorar analogías más creativas para profundizar en su comprensión
	Discusiones guiadas	Demuestra un pensamiento crítico y reflexivo en las discusiones.	Participa activamente en las discusiones y argumenta sus ideas.	Participa de manera superficial en las discusiones.	No participa en las discusiones.	4	El equipo ha mantenido discusiones interesantes y productivas, donde todos los miembros han tenido la oportunidad de expresar sus opiniones y escuchar las de los demás.
	Resúmenes colaborativos	Elabora resúmenes creativos y originales que sintetizan la información de manera efectiva.	Colabora activamente en la elaboración de resúmenes claros y concisos.	Colabora de manera limitada en la elaboración de resúmenes.	No colabora en la elaboración de resúmenes.	3	El grupo ha demostrado una buena capacidad para trabajar en equipo y producir resúmenes claros y concisos, aunque podrían mejorar en la originalidad de sus ideas.

Equipo 5 (participantes 1, 23, 19, 24 y 18)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas co instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

**Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.**

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Comentarios
Estrategias Co instruccionales	El estudiante	Demuestra liderazgo en las actividades colaborativas y facilita el aprendizaje de sus compañeros.	Participa activamente en las discusiones y aporta ideas relevantes.	Participa de manera pasiva en las discusiones.	No participa en las actividades de discusión y colaboración.	4	El equipo ha demostrado un liderazgo compartido muy efectivo, lo que ha permitido que todos los miembros contribuyan de manera equitativa y se sientan valorados
	Analogías guiadas	Utiliza las analogías para resolver problemas nuevos.	Establece conexiones complejas y originales entre conceptos.	Establece conexiones simples entre conceptos.	No establece conexiones entre conceptos.	2	El equipo ha demostrado un buen entendimiento de los conceptos, pero podrían explorar analogías más creativas para profundizar en su comprensión. El uso de analogías más variadas podría enriquecer el aprendizaje.
	Discusiones guiadas	Demuestra un pensamiento crítico y reflexivo en las discusiones.	Participa activamente en las discusiones y argumenta sus ideas.	Participa de manera superficial en las discusiones.	No participa en las discusiones.	3	El equipo ha mantenido discusiones interesantes y productivas, donde todos los miembros han tenido la oportunidad de expresar sus opiniones y escuchar las de los demás. Sin embargo, se observó una tendencia a centrarse en ideas más superficiales, y podrían profundizar más en el análisis crítico de los temas.
	Resúmenes colaborativos	Elabora resúmenes creativos y originales que sintetizan la información de manera efectiva.	Colabora activamente en la elaboración de resúmenes claros y concisos.	Colabora de manera limitada en la elaboración de resúmenes.	No colabora en la elaboración de resúmenes.	4	El equipo ha demostrado una buena capacidad para trabajar en equipo y producir resúmenes claros y concisos, aunque podrían mejorar en la originalidad de sus ideas. Se sugiere que intenten incorporar más ejemplos y conexiones entre los diferentes conceptos.

Equipo 6 (participantes 6, 22, 3 y 12)

## Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas co instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

**Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas.**

**Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.**

Dimensión	Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Comentarios
Estrategias Co instruccionales	El estudiante	Demuestra liderazgo en las actividades colaborativas y facilita el aprendizaje de sus compañeros.	Participa activamente en las discusiones y aporta ideas relevantes.	Participa de manera pasiva en las discusiones.	No participa en las actividades de discusión y colaboración.	3	Participaron activamente en las discusiones, aportando ideas relevantes, aunque en ocasiones hubo momentos de poca interacción. Sin embargo, en general, mostraron buen compromiso.
	Analogías guiadas	Utiliza las analogías para resolver problemas nuevos.	Establece conexiones complejas y originales entre conceptos.	Establece conexiones simples entre conceptos.	No establece conexiones entre conceptos.	4	Los estudiantes utilizaron analogías muy claras y originales para resolver problemas complejos, mostrando creatividad y comprensión profunda de los conceptos.
	Discusiones guiadas	Demuestra un pensamiento crítico y reflexivo en las discusiones.	Participa activamente en las discusiones y argumenta sus ideas.	Participa de manera superficial en las discusiones.	No participa en las discusiones.	4	El grupo demostró un pensamiento crítico y reflexivo en sus discusiones. Las aportaciones fueron bien estructuradas y profundamente analizadas, enriqueciendo el debate.
	Resúmenes colaborativos	Elabora resúmenes creativos y originales que sintetizan la información de manera efectiva.	Colabora activamente en la elaboración de resúmenes claros y concisos.	Colabora de manera limitada en la elaboración de resúmenes.	No colabora en la elaboración de resúmenes.	2	Colaboraron de manera limitada, pero los resúmenes fueron adecuados, aunque carecieron de originalidad o de mayor profundidad.

## Equipo 1 (participantes 25, 15, 11, 27 y 28)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas post instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Estrategias post instruccionales	El estudiante	Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas.	Realiza las actividades de aplicación de manera correcta y completa.	Realiza las actividades de aplicación de manera superficial.	No realiza las actividades de aplicación.	4	<i>El grupo demostró una gran habilidad para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas. Lograron integrar diversas perspectivas y soluciones innovadoras a los problemas planteados.</i>
	Ejercicios de aplicación	Resuelve todos los ejercicios de manera correcta y creativa.	Resuelve la mayoría de los ejercicios correctamente.	Resuelve algunos ejercicios correctamente.	No resuelve los ejercicios correctamente.	4	<i>Resolvieron todos los ejercicios de manera correcta y creativa, mostrando no solo comprensión, sino también la capacidad de aplicar soluciones innovadoras a los problemas propuestos.</i>
	Juegos de rol	Demuestra un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol.	Participa activamente en los juegos de rol y asume diferentes roles.	Participa de manera pasiva en los juegos de rol.	No participa en los juegos de rol.	4	<i>Demostraron un alto nivel de compromiso y creatividad al participar en los juegos de rol, asumiendo diferentes roles de manera natural y contribuyendo significativamente al desarrollo de la actividad.</i>
	Preguntas de reflexión	Formula nuevas preguntas y demuestra un pensamiento crítico.	Responde de manera completa y reflexiva a las preguntas.	Responde de manera superficial a las preguntas de reflexión.	No responde a las preguntas de reflexión.	3	<i>Respondieron de manera completa y reflexiva a las preguntas, aunque en algunos casos pudieron haber desarrollado más sus respuestas para una mayor claridad.</i>

## Equipo 2 (participantes 8, 29, 14, 10 y 20)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas post instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Estrategias post instruccionales	El estudiante	Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas.	Realiza las actividades de aplicación de manera correcta y completa.	Realiza las actividades de aplicación de manera superficial.	No realiza las actividades de aplicación.	4	<i>El grupo demostró una comprensión sobresaliente de los conceptos al aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas y complejas. Su capacidad para integrar estos conocimientos en diferentes contextos fue notable.</i>
	Ejercicios de aplicación	Resuelve todos los ejercicios de manera correcta y creativa.	Resuelve la mayoría de los ejercicios correctamente.	Resuelve algunos ejercicios correctamente.	No resuelve los ejercicios correctamente.	3	<i>La mayoría de los ejercicios fueron resueltos correctamente. Aunque demostraron un buen dominio, en algunos casos no hubo tanto nivel de creatividad o complejidad en sus respuestas.</i>
	Juegos de rol	Demuestra un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol.	Participa activamente en los juegos de rol y asume diferentes roles.	Participa de manera pasiva en los juegos de rol.	No participa en los juegos de rol.	4	<i>El grupo demostró un nivel alto de compromiso y creatividad en los juegos de rol. Asumieron diferentes roles con facilidad y aportaron significativamente al desarrollo de las actividades.</i>
	Preguntas de reflexión	Formula nuevas preguntas y demuestra un pensamiento crítico.	Responde de manera completa y reflexiva a las preguntas.	Responde de manera superficial a las preguntas de reflexión.	No responde a las preguntas de reflexión.	4	<i>Formularon preguntas profundas y reflexivas, demostrando un excelente pensamiento crítico. Sus respuestas a las preguntas fueron completas y demostraron una reflexión profunda sobre los temas tratados.</i>

## Equipo 3 (participantes 17, 13, 4, 2 y 9)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas post instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Estrategias post instruccionales	El estudiante	Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas.	Realiza las actividades de aplicación de manera correcta y completa.	Realiza las actividades de aplicación de manera superficial.	No realiza las actividades de aplicación.	4	<i>El grupo mostró una excelente capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones complejas y novedosas. Cada miembro demostró habilidad para integrar lo aprendido y adaptarse a diferentes contextos de manera efectiva y creativa.</i>
	Ejercicios de aplicación	Resuelve todos los ejercicios de manera correcta y creativa.	Resuelve la mayoría de los ejercicios correctamente.	Resuelve algunos ejercicios correctamente.	No resuelve los ejercicios correctamente.	4	<i>Resolvieron todos los ejercicios correctamente, demostrando un dominio completo del contenido y una notable creatividad al abordar los problemas presentados. Su enfoque innovador fue destacado.</i>
	Juegos de rol	Demuestra un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol.	Participa activamente en los juegos de rol y asume diferentes roles.	Participa de manera pasiva en los juegos de rol.	No participa en los juegos de rol.	4	<i>El grupo demostró un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol. Asumieron diversos roles con naturalidad y contribuyeron de manera activa a la dinámica del grupo, enriqueciendo la experiencia colectiva.</i>
	Preguntas de reflexión	Formula nuevas preguntas y demuestra un pensamiento crítico.	Responde de manera completa y reflexiva a las preguntas.	Responde de manera superficial a las preguntas de reflexión.	No responde a las preguntas de reflexión.	4	<i>El grupo formuló preguntas complejas y reflexivas, demostrando un excelente pensamiento crítico. Las respuestas a las preguntas fueron profundas y detalladas, mostrando una comprensión avanzada de los temas.</i>

## Equipo 4 (participantes 16, 21, 7, 26 y 5)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas post instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Estrategias post instruccionales	El estudiante	Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas.	Realiza las actividades de aplicación de manera correcta y completa.	Realiza las actividades de aplicación de manera superficial.	No realiza las actividades de aplicación.	4	Los estudiantes aplicaron con éxito los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas. Su capacidad para integrar estos conocimientos y aplicar soluciones creativas en contextos inéditos fue ejemplar.
	Ejercicios de aplicación	Resuelve todos los ejercicios de manera correcta y creativa.	Resuelve la mayoría de los ejercicios correctamente.	Resuelve algunos ejercicios correctamente.	No resuelve los ejercicios correctamente.	4	Resolvieron todos los ejercicios de manera correcta y creativa, demostrando un alto nivel de comprensión y habilidades para aplicar soluciones innovadoras. Cada tarea fue abordada con un enfoque original.
	Juegos de rol	Demuestra un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol.	Participa activamente en los juegos de rol y asume diferentes roles.	Participa de manera pasiva en los juegos de rol.	No participa en los juegos de rol.	3	Participaron activamente en los juegos de rol, asumiendo diferentes roles. Sin embargo, algunos podrían haber mostrado un mayor nivel de creatividad en su enfoque o mayor profundidad en los personajes asumidos.
	Preguntas de reflexión	Formula nuevas preguntas y demuestra un pensamiento crítico.	Responde de manera completa y reflexiva a las preguntas.	Responde de manera superficial a las preguntas de reflexión.	No responde a las preguntas de reflexión.	4	El grupo formuló preguntas reflexivas y profundas, demostrando un pensamiento crítico sobresaliente. Sus respuestas fueron detalladas y bien fundamentadas, lo que permitió una discusión significativa sobre los temas.

## Equipo 5 (participantes 1, 23, 19, 24 y 18)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas post instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Estrategias post instruccionales	El estudiante	Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas.	Realiza las actividades de aplicación de manera correcta y completa.	Realiza las actividades de aplicación de manera superficial.	No realiza las actividades de aplicación.	4	Los estudiantes demostraron una habilidad sobresaliente para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas. Su capacidad para transferir lo aprendido a diferentes contextos fue impresionante, mostrando un alto nivel de reflexión y comprensión.
	Ejercicios de aplicación	Resuelve todos los ejercicios de manera correcta y creativa.	Resuelve la mayoría de los ejercicios correctamente.	Resuelve algunos ejercicios correctamente.	No resuelve los ejercicios correctamente.	4	Resolvieron todos los ejercicios de manera correcta y con gran creatividad. Su capacidad para abordar problemas complejos con soluciones innovadoras demostró una comprensión profunda y habilidades avanzadas.
	Juegos de rol	Demuestra un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol.	Participa activamente en los juegos de rol y asume diferentes roles.	Participa de manera pasiva en los juegos de rol.	No participa en los juegos de rol.	4	El grupo demostró un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol. Cada miembro asumió diversos roles con naturalidad, contribuyendo significativamente a la dinámica y enriqueciendo la experiencia de los demás participantes.
	Preguntas de reflexión	Formula nuevas preguntas y demuestra un pensamiento crítico.	Responde de manera completa y reflexiva a las preguntas.	Responde de manera superficial a las preguntas de reflexión.	No responde a las preguntas de reflexión.	4	El grupo formuló preguntas profundas y reflexivas, mostrando un pensamiento crítico destacado. Las respuestas fueron completas y detalladas, demostrando una excelente capacidad para analizar y reflexionar sobre los temas tratados.

## Equipo 6 (participantes 6, 22, 3 y 12)

### Rúbrica para evaluar el manejo de estrategias didácticas post instruccionales

Objetivo: Evaluar la efectividad de diferentes estrategias didácticas (pre, co y post instruccionales) en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una rúbrica como instrumento de evaluación.

Utiliza esta rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas. Cada nivel (4, 3, 2, 1) representa un grado de dominio de la competencia evaluada.

Dimensión	Criterios de evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2 (Suficiente)	Nivel 1 (Insuficiente)	Total	Observaciones
Estrategias post instruccionales	El estudiante	Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas y complejas.	Realiza las actividades de aplicación de manera correcta y completa.	Realiza las actividades de aplicación de manera superficial.	No realiza las actividades de aplicación.	4	El equipo ha mostrado un buen nivel de comprensión de los conceptos, pero podrían profundizar en la aplicación de los conocimientos en situaciones más complejas y variadas.
	Ejercicios de aplicación	Resuelve todos los ejercicios de manera correcta y creativa.	Resuelve la mayoría de los ejercicios correctamente.	Resuelve algunos ejercicios correctamente.	No resuelve los ejercicios correctamente.	4	El equipo ha demostrado habilidades sólidas para resolver problemas, pero podrían trabajar en desarrollar estrategias más creativas para abordar desafíos.
	Juegos de rol	Demuestra un alto nivel de compromiso y creatividad en los juegos de rol.	Participa activamente en los juegos de rol y asume diferentes roles.	Participa de manera pasiva en los juegos de rol.	No participa en los juegos de rol.	4	El equipo ha demostrado un gran entusiasmo y creatividad en los juegos de rol, lo que ha facilitado el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, algunos miembros podrían tomar un papel más activo en la creación de escenarios y diálogos.
	Preguntas de reflexión	Formula nuevas preguntas y demuestra un pensamiento crítico.	Responde de manera completa y reflexiva a las preguntas.	Responde de manera superficial a las preguntas de reflexión.	No responde a las preguntas de reflexión.	4	El equipo ha demostrado capacidad para reflexionar sobre los temas tratados, pero podrían desarrollar habilidades más avanzadas para formular preguntas abiertas y desafiantes.

# Mis conocimientos previos y el uso de ellos en el aula.

8 dic 2023

UAT, MIIFE Instrumento de tipo Escala de Likert.  
Contesta el cuestionario de acuerdo a tus percepciones personales, siendo lo mas sincero posible, no hay respuestas buenas ni malas, esto es con el fin de mejorar la practica educativa de tu profesor.

\* Obligatoria

## Los conocimientos previos

¿Qué son los conocimientos previos y como los utilizas en el aula de clase?

1. Reconozco alguna vez haber utilizado mis conocimientos previos para aprender algún tema nuevo en inglés

	Muy frecuente	Frecuente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
En el aula	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usando la plataforma Cambridge One	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Alojamiento de la Tesis en el Repositorio Institucional</b>	
<b>Título de Tesis:</b>	Estrategias didácticas para movilizar conocimientos previos en inglés en estudiantes de nivel superior
<b>Autor de la Tesis:</b>	Emmanuel Omar Martínez Morales
<b>ORCID:</b>	<a href="https://orcid.org/0009-0008-2274-0575">https://orcid.org/0009-0008-2274-0575</a>
<b>Resumen de la Tesis:</b>	<p>La enseñanza del inglés en educación superior enfrenta un reto constante: muchos estudiantes no logran movilizar sus conocimientos previos para construir nuevos aprendizajes. En la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa, los alumnos de Inglés General tienen dificultades para vincular experiencias anteriores con contenidos actuales, lo que impacta su desempeño en la certificación <i>English Language E Test (ELET)</i>. También se observa baja adhesión a la metodología de Aula Invertida mediante la plataforma <i>Cambridge One</i>, que exige autonomía y constancia.</p> <p>El objetivo general es diseñar una propuesta didáctica que integre y movilice los conocimientos previos, articulándolos con el Aula Invertida para favorecer aprendizajes significativos y fortalecer competencias lingüísticas.</p> <p>La investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, utilizando encuestas tipo Likert, observación y registros anecdóticos. Participan 58 estudiantes de diversas licenciaturas, quienes cursan el taller <i>Building on my foundation</i> (17 sesiones presenciales).</p>

	<p>El diagnóstico muestra que, aunque se intenta activar saberes previos, las metodologías aplicadas no satisfacen las expectativas del alumnado, que prefiere enfoques comunicativos y colaborativos. Asimismo, la preparación autónoma en <i>Cambridge One</i> no garantiza por sí misma la activación y transferencia de conocimientos al trabajo en clase.</p> <p>Se concluye que la intervención propuesta es pertinente para el contexto: promueve la movilización estratégica de conocimientos previos, incrementa la motivación y mejora la preparación para la certificación en inglés, además de ofrecer lineamientos pedagógicos para fortalecer la práctica docente.</p>
<p><b>Palabras claves de la Tesis:</b></p>	<p>Conocimientos previos, estrategias didácticas, aula invertida, aprendizaje significativo, enseñanza del inglés.</p>
<p><b>Referencias citadas:</b></p>	<p>Arriaga, M. (2015). Diagnóstico educativo: Concepto, fases y aplicación. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 33(2), 123–138.</p> <p>Ausubel, D. P. (1963). <i>The psychology of meaningful verbal learning</i>. Grune &amp; Stratton.</p> <p>Díaz-Barriga, A., &amp; Hernández, F. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.</p> <p>Santander Becas. (2022, septiembre 28). ¿Qué es la clase invertida? Características, beneficios y aplicación. <i>Becas Santander</i>. <a href="https://www.becas-santander.com/es/blog/clase-invertida.html">https://www.becas-santander.com/es/blog/clase-invertida.html</a></p> <p>Arriaga, M. (2015). Diagnóstico educativo: Concepto, fases y aplicación. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 33(2), 123–138.</p>