



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés como Lengua Extranjera

**LA CLASE INVERTIDA COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE
DE TERMINOLOGÍA PARA COMERCIO EXTERIOR**

Tutor(a):

Dra. Marina Meza

Autora:

Lic. Mariel Montoya

C.I:15.091.530

Caracas, Julio 2018

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

LA CLASE INVERTIDA COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE DE
TERMINOLOGÍA PARA COMERCIO EXTERIOR

Autora: Mariel Montoya

Trabajo que se presenta para optar al grado
de Magister Scientiarum en Inglés.

Mención: Inglés como Lengua Extranjera.

Tutora:

Dra. Marina Meza



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, para examinar el **Trabajo de Grado**, presentado por: **MARIEL ALEJANDRA MONTOYA VILLASMIL**, C.I. No. 15.091.530, bajo el título "**La clase invertida como herramienta en el aprendizaje de terminología para comercio exterior**", a fin de cumplir con el requisito legal para optar al grado académico de **MAGISTER SCIENTIARUM EN INGLÉS, MENCIÓN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**, dejan constancia de lo siguiente:

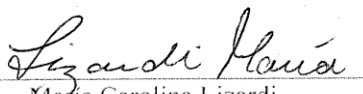
1.- Leído como fue dicho trabajo por cada uno de los miembros del jurado, se fijó el día 09 de julio de 2018 a las 10:00 a.m., para que la autora lo defendiera en forma pública, lo que esta hizo en el aula 16 del piso 3 del Centro Comercial Los Chaguaramos, sede de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual **respondió SATISFACTORIAMENTE** a las preguntas que le fueron formuladas por el jurado, todo ello conforme con lo dispuesto en los Artículos 48, 50, 51 y 52 del Reglamento de Estudios de Postgrado vigente.

2.- Finalizada la defensa del trabajo, el jurado decidió por unanimidad **APROBARLO**, por considerar, sin hacerse solidario con la ideas expuestas por la autora, que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado. Para dar este veredicto, el jurado estimó que el trabajo examinado:

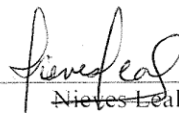
Es un trabajo innovador, con una organización metodológica que se ajusta al problema investigado. El análisis de los resultados obtenidos permitió conocer categorías emergentes de interés para la didáctica y el desarrollo de éstas en estudios posteriores. Esta experiencia debería ser replicada no sólo para el desarrollo de las competencias del idioma y de las competencias digitales.

3.- El jurado por unanimidad decidió otorgar la calificación de **EXCELENTE** al presente trabajo por considerarlo de excepcional calidad y un aporte significativo a la investigación en el área.

En fe de lo cual se levanta la presente ACTA, en Caracas a los 09 días del mes de julio del año 2018, conforme a lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado, actuó como Coordinadora del jurado la profesora **Marina Meza**.



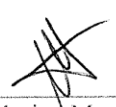
Maria Carolina Lizardi
C.I. V- 6.841.523
UCV



Nieves Leal
C.I. V- 8.491.842
UCV



MM/ei.-09/07/2018


Marina Meza
C.I. V- 9.096.113
USB
Tutora



ÍNDICE

RESUMEN.....	i
ABSTRACT.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Justificación.....	11
1.3 Objetivo General.....	14
1.4 Objetivos Específicos	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes.....	15
2.2 Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el Blended learning (B-18 learning).....	
2.2.1 Las TIC.....	18
2.2.2 B- Learning.....	23
2.3 El aprendizaje significativo, el aprendizaje constructivista y el aprendizaje26 autónomo.....	
2.4 La clase invertida.....	30
2.4.1 Ventajas y desventajas de la clase invertida.....	34
2.4.2 La clase invertida y el aprendizaje autónomo.....	37
2.5 El Inglés como Lengua Extranjera.....	39
2.5.1 La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.....	41

2.5.2 Características que distinguen a un Curso de Inglés para Fines Específicos	45
de uno para Inglés General.....	
2.6 El Inglés para Fines Específicos (IFE).....	47
2.6.1 Clasificación del Inglés con Fines Específicos.....	50
2.7 La Terminología.....	53
2.7.1 Los términos.....	54
2.7.2 La Importancia de la enseñanza de Terminología en el Inglés con Fines	55
Específicos.....	
2.8 Las lenguas para fines específicos.....	56
2.9 La enseñanza y aprendizaje de vocabulario.....	57
2.10 El proceso de lectura en una lengua extranjera.....	64
2.10.1 Teorías de la lectura.....	65
2.10.2 Modelos de lectura.....	69
2.10.3 Estrategias de lectura.....	71
2.10.4 Programas de lectura.....	74

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación	76
3.2 Población y muestra	78
3.3 Formulación de la Hipótesis.....	79
3.4 Variables e indicadores.....	79
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	81
3.6 Validación y confiabilidad de los instrumentos.....	82
3.7 Planificación y procedimientos.....	84
3.8 Fases de la investigación.....	85

3.9 Limitaciones del estudio.....	86
3.10 Cronograma de la investigación.....	88

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Resultados Pre y post test Clase Invertida.....	89
4.1.1 Pre- Test.....	90
4.1.2 Post- Test.....	91
4.2 Resultados Pre y post test Clase Tradicional.....	93
4.2.1 Pre- Test #2.....	93
4.2.2 Post- Test #2.....	94
4.3 Análisis de los resultados del cuestionario aplicado.....	97
4.4 Resultados de la observación directa no estructurada.....	113

CAPÍTULO V: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hallazgos.....	116
Recomendaciones.....	121

REFERENCIAS

ANEXOS

Anexo 1:	129
Anexo 2:	130
Anexo 3:	131
Anexo 4:	132
Anexo 5:.....	133

Anexo 6:.....	134
---------------	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: El árbol de la enseñanza del inglés.....	50
Figura 2: Inglés para Fines Específicos.....	51
Figura 3: Inglés para Fines Específicos según la experiencia.....	52
Figura 4: Clasificación del IFE según el área profesional.....	52

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Datos del pre-test Clase Invertida (CI).....	90
Tabla 1.1: Datos procesados del pre-test para sacar la media aritmética CI.....	90
Tabla 2: Datos del post-test Clase Invertida.....	91
Tabla 2.2: Datos procesados del post-test para sacar la media aritmética CI.....	91
Tabla 3: Datos del pre-test Clase Tradicional (CT).....	93
Tabla 3.1: Datos procesados para la obtención de la media aritmética CT.....	93
Tabla 4: Datos del post-test Clase Tradicional.....	94
Tabla 4.1: Datos procesados del post-test para obtener la media aritmética CT.....	94
Tabla 5: Categoría Tiempo dedicado a la preparación de la lección en la Clase Invertida.	97
Tabla 6: Categoría Tiempo dedicado a la preparación de la lección en la clase tradicional	99
Tabla 7: Categoría Motivación para estudiar durante la utilización de la estrategia de la clase invertida o con la clase tradicional.....	101
Tabla 8: Categoría Facilidad de aprendizaje con la utilización de la estrategia de la clase invertida o con la clase tradicional.....	103
Tabla 9: Preferencia de método desde la perspectiva del estudiante: la clase invertida o	

con la clase tradicional.....	105
Tabla 10: Estilo de aprendizaje y método desde la perspectiva del estudiante: la clase invertida o con la clase tradicional.....	106
Tabla 11: Elección del método de aprendizaje a futuro: la clase invertida o con la clase tradicional.....	108
Tabla 12: Mejora en el nivel de comprensión de textos.....	109
Tabla 13: Mejora en el desempeño global de los estudiantes.....	111
Tabla 14: Necesidad de mejorar la suficiencia en el idioma.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Calificaciones obtenidas del pre y post test - clase invertida.....	92
Gráfico 2: Media aritmética del pre y post test - clase invertida.....	92
Gráfico 3: Calificaciones obtenidas del pre y post test - clase tradicional.....	95
Gráfico 4: Media aritmética del pre y post test - clase tradicional.....	96



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés como Lengua Extranjera

LA CLASE INVERTIDA COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE DE TERMINOLOGÍA PARA COMERCIO EXTERIOR

Autora: Mariel A. Montoya V.

Tutora: Marina Meza

Abril , 2018

RESUMEN

La presente investigación, tuvo como propósito fundamental determinar de qué manera influye el uso de la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología en los estudiantes de Inglés III de la carrera de Comercio Exterior de la Universidad Simón Bolívar. Desde el punto de vista teórico, el estudio se sustenta en la Clase Invertida propuesta por Bergmann y Sams (2012), el Inglés para Fines Específicos (ESP) según Hutchinson y Waters (1987), la necesidad en el aprendizaje de terminología según Woodward -Kron (2008) y la alfabetización digital en el aula de Hargreaves (2005). En cuanto a la metodología empleada, este estudio se considera de tipo cuasi- experimental - mixto ya que contiene una combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo. Las técnicas e instrumentos de recolección lo constituyeron un cuestionario de preguntas abiertas para el análisis cualitativo y un pre- test con su post – test para el análisis cuantitativo. Los resultados arrojados indicaron que la clase invertida demostró ser una estrategia efectiva y altamente motivadora que ayudó a mejorar el nivel de suficiencia del idioma de los alumnos. Además, tuvo resultados positivos en cuanto al empoderamiento de los estudiantes como aprendices autónomos haciendo la enseñanza más interactiva.

Palabras claves: Clase invertida, aprendizaje autónomo, TIC, IFE, terminología.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés como Lengua Extranjera

LA CLASE INVERTIDA COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE DE TERMINOLOGÍA PARA COMERCIO EXTERIOR

Author: Mariel A. Montoya V.

Tutor: Marina Meza

April , 2018

ABSTRACT

The main purpose of this investigation was to determine how the Flipped Classroom influences as a terminology learning strategy in the students of English III of the Foreign Trade career at the Simon Bolivar University. The theoretical frame used in this investigation was The Flip Class proposed by Bergmann and Sams (2012), the English for Specific Purposes (ESP) of Hutchinson and Waters (1987), the necessity of learning terminology according to Woodward - Kron (2008) and digital literacy in the classroom by Hargreaves (2005). Regarding the methodology used, this study is considered as quasi-experimental – mixed, since it contains a combination of the quantitative and qualitative approach. The collection techniques and instruments were constituted by a questionnaire of open questions for the qualitative analysis and a pre - test with its post - test for the quantitative analysis. The results indicated that the inverted class proved to be an effective and highly motivating strategy that helped to improve the level of sufficiency of the language of the students. In addition, the flipped class had positive results in terms of empowering students as autonomous learners, and made teaching more interactive

Key words: Flipped class, autonomous learning, ICT, ESP, terminology

DEDICATORIA

A Dios primeramente por guiar mi vida y siempre abrir los caminos para lograr mis metas.

A mi mamá porque le debo todo lo que soy.

A mis abuelos que siempre me inculcaron el valor del estudio.

A Gabriela por siempre ser mi apoyo incondicional en cualquier situación.

A mi tutora Marina Meza por darme la guía necesaria para culminar esta etapa.

A mi Kalhúa, porque no hay gata más académica que tú.

A ti, my perfect rock bottom, vusm!

Mariel A. Montoya V.

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque solo él sabe el sacrificio realizado para poder llegar a la realización de esta meta.

A mi madre por su paciencia y apoyo en este proceso

A mi abuelo por siempre decirme “estudie hijita”

A mi tutora Marina Meza por haber sido una luz de esperanza cuando todo parecía perdido

A Gabriela nuevamente por ser mi paño de lágrimas en este proceso

A Lucius Daniel sin cuyo apoyo no hubiese sido posible la presentación de este trabajo

A las profesoras Rebecca Beke y Eva Zeuch por sus magníficas enseñanzas durante la escolaridad, las cuales se ven reflejadas en este trabajo.

A Yleni por sus “pet talk” y a Terry por sus “tu puedes”, gracias chicos

A mi gata por su compañía incondicional en tantos trasnochos

Y finalmente le agradezco al “NO” sin él no hubiese salido de mi letargo... Gracias infinitas

MAMV

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, los planes de estudios de la mayoría de las carreras a nivel universitario incluyen el aprendizaje de un idioma extranjero. Es por ello que dependiendo de la carrera, las exigencias y enfoques se ajustan a los requerimientos de las mismas. Este es el caso de la Universidad Simón Bolívar (USB), la cual es una prestigiosa universidad venezolana en la cual se imparte entre otras, la carrera de Técnico Superior Universitario en Comercio Exterior en la Sede de Camurí Grande y Sartenejas respectivamente, en su pensum de estudios se encuentran cinco asignaturas de inglés que van del I al V, y cuyos programas se diversifican de la siguiente manera: Inglés I y II se dictan como Inglés general comunicativo e Inglés III, IV y V como Inglés para Comercio Exterior.

El enfoque que se le da a esta asignatura, particularmente en inglés III está basado en la psicología cognitiva, ya que la comprensión de la lectura está ligada a la parte cognitiva del proceso de aprendizaje y es uno de los objetivos principales de la materia. Los cinco niveles de inglés antes mencionados se imparten de la siguiente manera, los dos primeros como Inglés General (EG), y desde inglés III hasta el V, como Inglés para Fines Específicos (ESP). Es en estos últimos niveles donde se espera por parte del estudiante que demuestren comprensión de la lectura presentada extrayendo, evaluando y relacionando la información de los textos con situaciones auténticas del ámbito de Comercio Exterior.

Durante estos cursos, los estudiantes pueden descubrir que existen mecanismos y estrategias para decodificar la lectura más fácilmente, siendo el manejo de terminología específica de la carrera de Comercio Exterior (CE) una de las principales herramientas a

utilizar para la comprensión de lectura. El conocimiento de la terminología puede facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que permite que se reconozcan los elementos de las unidades lingüísticas del idioma. En el aprendizaje de terminología, la clase invertida se muestra como una estrategia de aprendizaje prometedora, capaz de ayudar a mejorar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes.

Por lo antes expuesto, esta investigación estuvo orientada a determinar de qué manera influye el uso de la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología en los estudiantes de Inglés III de la carrera Comercio Exterior de la USB. Para ello se llevó a cabo una investigación mixta, de campo, de tipo explicativo, enmarcada en un diseño cuasi experimental cuyos contenidos generales están desarrollados de la siguiente manera:

Capítulo I: En este capítulo se encuentra el planteamiento del problema, las interrogantes del estudio, los objetivos generales y específicos, así como también la justificación del trabajo.

Capítulo II: Está constituido por el marco referencial en el que se apoya la investigación y los antecedentes del estudio. Esta sección también incluye las bases teóricas de la investigación entre las cuales se encuentran: Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el Blended learning (B- learning); El aprendizaje significativo, el aprendizaje constructivista y el aprendizaje autónomo; La clase invertida, El Inglés como lengua extranjera (ILE); El inglés para fines específicos (IFE); La terminología; Las lenguas para fines específicos; La enseñanza y aprendizaje de vocabulario, y finalmente, El proceso de lectura en una lengua extranjera.

Capítulo III: Se describe la metodología utilizada, el diseño de investigación, los instrumentos utilizados y la planificación de los procedimientos y el cronograma de actividades.

Capítulo IV: Se presenta el análisis e interpretación de los resultados de la investigación desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa.

Capítulo V: Se explican los hallazgos del estudio realizado y se presentan las recomendaciones pertinentes.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

A lo largo de los años, las sociedades han evolucionado de manera vertiginosa así como también lo ha hecho la tecnología, sobre todo en su uso en el ámbito educativo. A través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la manera de dar clases se ha visto impactada y ha cambiado en las últimas décadas a nivel mundial. La UNESCO (2015) considera que:

Las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación , la equidad en la educación , la entrega de la calidad del aprendizaje y la enseñanza , el desarrollo profesional de los docentes , así como mejorar la gestión de la educación, el gobierno y la administración proporcionando la combinación adecuada de políticas, tecnologías y capacidades que se encuentran en el lugar¹

Dado que la tecnología ha evolucionado tan rápido en tan pocos años, las personas tienden a pensar que las TIC son nuevas en el ámbito educativo, específicamente en la enseñanza-aprendizaje del inglés (en inglés *English Language Teaching – ELT*). Sin embargo hay evidencia de que esta línea de pensamiento no es cierta, ya que según Dudeney y Hockly (2007) la tecnología ha estado involucrada en la enseñanza de los idiomas por décadas; si se toma el pizarrón como una forma de tecnología se podría argumentar que por siglos. De hecho, estos autores señalan que dispositivos tecnológicos como la radio; los casetes, el VHS, laboratorios de idiomas, entre otros dispositivos tecnológicos se comenzaron a usar en el aula desde la década de 1960 y todavía son utilizados a nivel mundial.

¹ Original en inglés: “ICTs can contribute to universal access to education, equity in education, the delivery of quality learning and teaching, teachers’ professional development as well as improve education management, governance and administration provided the right mix of policies, technologies and capacities are in place.”

Desde el primer “*Computer –Assisted language learning*” (CALL por sus siglas en inglés) hasta la más reciente Web 7.0, el campo de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas ha ganado mayores y más amplias oportunidades de compartir conocimiento y comunicarse de una manera más fácil y expedita a través de los dispositivos electrónicos disponibles hoy día. De hecho, las personas viven en un mundo globalizado en gran parte porque la tecnología está presente en casi todos los aspectos de la vida cotidiana y, dada su gran evolución, ahora se pueden hacer cosas que solo eran posibles en la imaginación durante el siglo pasado. Dicho avance tecnológico ha traído consigo muchos cambios en la sociedad entre los cuales resaltan la manera de hablar, de comportarse, de buscar y compartir información, pero sobre todo ha cambiado la manera de aprender y de enseñar. Esta tendencia ha dado como resultado que también hayan cambiado los estudiantes y por ende sus intereses, creencias y necesidades, siendo este último aspecto en donde debe enfocarse principalmente el uso de la tecnología en el ámbito educativo.

A pesar de los avances tecnológicos, el cambio de creencias, intereses y necesidades en el ámbito educativo y el manejo de la tecnología en el salón como un beneficio representan un gran reto para los educadores de hoy, sobre todo en Venezuela. Aun cuando los docentes estén capacitados y cuenten con los recursos para usar las TIC en sus clases, incluirlas en la praxis docente diaria comprende mucho compromiso, tiempo y preparación de su parte. De ahí la importancia de tener claro la forma de enseñanza a emplear, el tipo de comunicación, la herramienta a utilizar y cómo utilizarla, todo esto tomando en cuenta el contexto y los recursos con los que cuenta la clase para evitar perder el objetivo pedagógico por el uso incorrecto de los espacios o dispositivos tecnológicos.

Una nueva opción en la enseñanza-aprendizaje a través de medios tecnológicos que está disponible desde el año 2012 es la clase invertida o como se conoce en inglés *flipped classroom*, que según Miralpeix y Uffartes (2015) es un modelo en el cual

La teoría y el auto aprendizaje se puede hacer en casa, en tanto que se aprovechan las clases presenciales en las universidades (...) para realizar experiencias creativas y colaborativas entre el alumnado, con la guía y el estímulo constante del profesor. (p. 106)

En otras palabras, este modelo cambia el paradigma tradicional de la educación, donde es costumbre que el docente explique el contenido en el aula y el alumno realice las actividades y tareas en su casa.

Básicamente, el modelo de clase invertida propone que el estudiante reciba los contenidos de manera asincrónica fuera del aula, a través de tutoriales, vídeos, *podcasts*, entre otros, y el tiempo de clase sea dedicado a realizar las actividades y tareas sobre esos contenidos ya vistos, al mismo tiempo que se da el intercambio de conocimientos e ideas entre los alumnos y la aclaración de dudas con el profesor.

No obstante, esta tendencia de la clase invertida va más allá de la grabación y distribución de un video o un *podcast*. La clase invertida debe ser vista como un enfoque integral que combine la instrucción directa con métodos constructivistas que permitan el incremento de compromiso y la inmersión total de los estudiantes en el proceso de aprendizaje para mejorar la comprensión del contenido del curso (Rodríguez, s.f). En este sentido, Segura (2014) explica que

La clase invertida exige un rol diferente por parte de los docentes dentro del aula, quienes ahora deben alentar y asistir individualmente a los alumnos en su trayecto de experimentación práctica de los conceptos aprendidos, con el fin de habilitar la fijación de saberes y comprensiones holísticas integrales, vinculadas al tópico de estudio.(p. 165)

Cabe destacar que la clase invertida ofrece otra alternativa en cuanto al uso de las TIC para la práctica del ELT. Actualmente, los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a clases más interesantes y significativas, y los maestros pueden tener acceso a materiales y herramientas auténticas para mejorar su trabajo. Sin embargo, como Salomón y Schrum (2010) explican,

El punto no es el número de herramientas que existen ahora, ni donde se encuentran, sino que en el futuro, los estudiantes (con la guía del docente) serán capaces de encontrar y utilizar los tipos de herramientas que se ajusten a sus estilos de aprendizaje.²

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se puede decir que el uso de la tecnología en el ámbito educativo y específicamente en la enseñanza de idiomas no puede considerarse ni utilizarse por moda. Por el contrario, el uso de las TIC debe ofrecer soluciones reales para los contextos educativos, especialmente aquellos donde es más difícil el acceso a la educación y las lenguas extranjeras no se estudian habitualmente.

Actualmente, en la Universidad Simón Bolívar (USB), universidad venezolana, pública y gratuita, se dictan las lenguas extranjeras como asignaturas en todas sus carreras, en ella el uso de las TIC juega un rol importantísimo, ya que ofrece soluciones para las carencias que viene presentando la universidad por falta de presupuesto y de profesores.

Conviene destacar que la USB tiene una sede en el Valle de Sartenejas y una en Camurí Grande llamada Sede del Litoral. En ambas sedes se ofrece la carrera de TSU en Comercio Exterior la cual tiene una duración de tres años. El sistema de estudio de la USB es trimestral (12 semanas) y desde el primer trimestre hasta el quinto, el estudiante debe cursar

² Original en inglés: “the point isn’t the number of tools or where they exist now, but that in the future, students (with teacher guidance) will be able to find and use the kinds of tools that fit in their learning styles.”

los cinco niveles de inglés. Vale acotar que de acuerdo al rendimiento académico del estudiante, estos tiempos pueden llegar a variar.

La modalidad de enseñanza de la USB es primordialmente presencial, pero dadas las precarias condiciones de presupuesto, además de la evolución en la tecnología y los métodos de enseñanza, la universidad se ha visto obligada a migrar algunas de sus materias a la modalidad mixta o como se le conoce en inglés *blended learning*. En el caso del Inglés III para Comercio Exterior se utiliza dicha metodología para su enseñanza en la sede de Sartenejas.

En la carrera de TSU en Comercio Exterior (CE) a partir de inglés III, se enseña como inglés para fines específicos (ESP por sus siglas en inglés) cuyo propósito fundamental es que el estudiante desarrolle destrezas que le permitan desenvolverse exitosamente en diferentes contextos, utilizando la terminología propia de CE a un nivel intermedio. El conocimiento lingüístico básico de la terminología del CE es fundamental para la comprensión de textos escritos en inglés relacionados con dicho campo, ya que se espera que el estudiante al final del curso esté en capacidad de decodificar una lectura en el idioma inglés, y de comunicarse con precisión y brevedad dentro del campo del Comercio Exterior.

En la asignatura de Inglés III, el énfasis se coloca en los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos que pueden resultar problemáticos para un lector hispanohablante, por ser el primer nivel de ESP para CE, el objetivo general de esta asignatura según el programa emitido por Vicerrectorado Académico (s.f) de la USB es el siguiente:

Desarrollar en el estudiante destrezas orales y escritas que le permitan desempeñarse exitosamente en diversos contextos y situaciones laborales usando el contenido y la terminología propia del comercio exterior a un nivel intermedio. (p.1)

En los últimos años, la USB ha visto cómo su presupuesto ha disminuido por múltiples razones, afectando de manera directa el normal desarrollo de las actividades académicas y el poder adquisitivo de los estudiantes. La insuficiencia presupuestaria y la crisis económica que atraviesa Venezuela impiden que el material instruccional sea reproducido de cualquier forma (pago por los estudiantes o gratuitamente por la universidad).

Dadas estas condiciones, ahora en la USB se debe trabajar con material digital tanto en clase como para el repaso en casa. Es por ello que resulta imperativo buscar apoyo en las TIC, pues estas se han venido insertando paulatinamente como una mejora a la educación, para poder suplir las carencias monetarias de la institución y permitir que la educación impartida en la universidad siga siendo de calidad. Esta situación corresponde a lo que Ryan, Scott, Freeman y Patel (2000) afirman:

Las universidades y otros proveedores están respondiendo a estas exigencias cambiantes al incrementar la flexibilidad en su enseñanza, ofreciendo un rango más amplio y variado de cursos que pueden ser estudiados en varias modalidades y a través de distintos medios, incluyendo clases semi-presenciales y a distancia.³
(p. 9)

De acuerdo a lo anteriormente descrito, se considera pertinente utilizar como estrategia de aprendizaje la clase invertida en la asignatura Inglés III para Comercio Exterior (CE) en la USB. En este sentido, la clase invertida se pudiera adaptar a las necesidades actuales de los estudiantes de la asignatura Inglés III para CE, ya que combina las ventajas de la instrucción directa y el aprendizaje activo, involucrando a los estudiantes en su proceso educativo junto con la construcción colectiva de conocimiento.

³ Original en Inglés: “Universities and other providers are responding to these changing demands by increasing the flexibility on their provision, offering a greater range and variety of courses that can be studied in various modes and by a number of means, including part-time attendance and distance learning”.

De aquí que la presente investigación pretende hacer uso como estrategia pedagógica de la clase invertida para el curso de Inglés III para CE, específicamente en el aprendizaje de terminología inherente a la carrera.

En virtud de lo planteado anteriormente se presentan las siguientes interrogantes:

¿Cuáles serán los efectos de aplicar la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología inherente a la carrera de Comercio Exterior en los estudiantes de Inglés III?

¿Es la clase invertida una estrategia efectiva para el aprendizaje de terminología inherente a la carrera de Comercio Exterior en los estudiantes de Inglés III?

¿Cuáles son los beneficios de utilizar la clase invertida en el aprendizaje de terminología inherente a la carrera de Comercio Exterior en los estudiantes de Inglés III?

¿Permite la terminología aprendida a través de la clase invertida un mayor entendimiento del contenido de las lecturas discutidas y realizadas en clase presencial?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cambiando el proceso de enseñanza -aprendizaje. El avance tecnológico en el ámbito educativo ayuda en el diseño de nuevas estrategias didácticas y de herramientas que han generado nuevas formas de difusión del conocimiento vinculadas a nuevas formas de aprender.

En el idioma inglés las TIC han aportado una gran variedad de herramientas y estrategias, tanto en su enseñanza como en su aprendizaje, dado que a nivel mundial es reconocida la importancia y la necesidad del estudio del idioma en el ámbito académico. Su condición de lengua internacional, global o franca (Bhatia, 1997; Widdowson, 1997; Brutt-Griffler, 1998) ha impulsado, en las últimas décadas, la conveniencia de su enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el inglés se ha convertido en un requisito indispensable para graduarse en la universidad.

En la USB, los estudiantes de la carrera de comercio exterior necesitan aprobar cinco niveles de inglés vistos como materias para optar por el título de TSU en Comercio Exterior. Para lograr este objetivo, los estudiantes necesitan entre otras cosas, aprender vocabulario y terminología inherentes a la carrera para así poder desempeñarse de manera efectiva tanto en la carrera como en su ámbito laboral. El contacto que ofrece la clase invertida con material autentico en inglés, aunado a información y contenido del área de Comercio Exterior, puede llegar a brindar una preparación más completa a los estudiantes. Estar en contacto con material autentico en la web, tener la oportunidad de poder solventar todas las dudas en el tiempo de clase es una necesidad latente que tienen los estudiantes de la USB. Es por ello que la clase invertida pareciera ser una herramienta ideal para adaptarse a la necesidad actual en el aprendizaje del inglés para estudiantes de Comercio Exterior de la USB.

Durante el proceso de aprendizaje, el conocimiento de vocabulario se torna muy importante para los estudiantes, ya que expresarse de manera efectiva en el idioma bien sea de forma oral o escrita, no es una tarea fácil para los principiantes. Los estudiantes que cursan inglés como lengua extranjera se enfrentan a una gran cantidad de limitaciones y problemas en cuanto a la expresión oral, así como también en la comprensión de textos.

Es por ello que, se hace necesario resaltar que hoy en día la adquisición de vocabulario y de terminología ha asumido un papel más importante en el proceso de aprendizaje; de hecho, algunos estudiosos como Lewis (1993) argumentan que el vocabulario tiene un papel central en el aprendizaje de un segundo idioma.

Muchos alumnos consideran que la adquisición de un segundo idioma es esencialmente una cuestión de aprendizaje de vocabulario, por lo que dedican una gran cantidad de tiempo a memorizar listas de palabras en inglés. Para los hablantes nativos aunque el crecimiento y desarrollo más rápido ocurre en la infancia, el conocimiento del vocabulario continúa desarrollándose en la vida adulta en respuesta a nuevas experiencias, inventos, tendencias sociales, etc. Para los estudiantes, por otro lado, aprender o adquirir vocabulario es más un proceso consciente y exigente, mientras que la adquisición de terminología les permitirá manejar el vocabulario especializado de su profesión.

Los estudios sobre el vocabulario de los hablantes nativos parecen sugerir que los estudiantes de segundo idioma (L2) necesitan saber un gran número de palabras. (Nation, 2001). Es por ello que los profesores deben usar estrategias y técnicas especiales cuando enseñan terminología. Con respecto a esto, Nation (2001) enumera y explica algunas de las tendencias de enseñanza comunes al enseñar vocabulario entre las cuales para esta investigación se resaltarán como las más importantes en primer lugar “la enseñanza explícita”, que es aquella donde el profesor diagnostica las necesidades del alumno y elabora materiales y

actividades que permitan el aprendizaje intencional del vocabulario. Y en segundo lugar la estrategia llamada “Fomentar estrategias de aprendizaje independientes” donde lo más importante es ayudar a los estudiantes a aprender cómo continuar aprendiendo vocabulario por su cuenta ya que es imposible que los alumnos aprendan todo el vocabulario que necesitan en el aula.

Con base en estas evidencias y sobre todo por esta última tendencia que indica Nation (2001), se considera que la clase invertida utilizada como estrategia con los estudiantes de inglés III en el aprendizaje de terminología podría aportar un mejor aprovechamiento del tiempo y del material de clase, pudiendo dar paso a un grado mayor en la comprensión del contenido. Además, podría dar paso al empoderamiento del estudiante convirtiéndolo en un ser autónomo en el desarrollo y manejo de los contenidos, ya que la clase invertida permite que el estudiante elija el momento de ver la clase así como también permitiría impartir clases más dinámicas, significativas y actualizadas utilizando contenido auténtico facilitando el aprendizaje y manejo de la terminología de comercio.

A este respecto, lo planteado anteriormente respalda la importancia de la presente investigación, dado que la capacitación de estudiantes que cursan las materias del inglés en el reconocimiento y el uso de terminología utilizando la clase invertida como estrategia, podría beneficiarlos de una manera significativa en su vida académica.

1.3 Objetivo General

- Analizar los efectos de la aplicación de la clase invertida como estrategia para el aprendizaje de terminología en los estudiantes de Inglés III de la carrera de comercio exterior

1.4 Objetivos específicos

- Aplicar la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología en los estudiantes de Inglés III de la carrera de comercio exterior
- Determinar si el aprendizaje de terminología a través de la clase invertida mejora la comprensión de lectura de los estudiantes
- Establecer si el aprendizaje de terminología a través de clase invertida ayuda a mejorar el desempeño general de los estudiantes en el aula de clase

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo se presentan los diferentes referentes teóricos que sustentan esta investigación. Primeramente, se hace una reseña de los antecedentes que dan fundamentos teóricos al mismo, luego para la parte teórica de la investigación se desarrolla lo relacionado con las TIC y el B-learning, el aprendizaje significativo, el aprendizaje constructivista y el aprendizaje autónomo, lo relativo a la clase invertida, el Inglés como lengua extranjera (ILE); el inglés para fines específicos (IFE), la terminología, las lenguas para fines específicos además de la enseñanza y aprendizaje de vocabulario, para finalmente explicar el proceso de lectura en una lengua extranjera.

2.1 Antecedentes:

En este segmento se encuentran los antecedentes de la investigación los cuales guardan relación con la problemática que se estudió proporcionando así una perspectiva multidimensional sobre las distintas formas en las cuales se ha utilizado la tecnología, el vocabulario y la clase invertida como estrategias de aprendizaje.

En primer lugar encontramos la investigación de Bernal (2014), el cual se enmarcó en una propuesta titulada “Flipped maths: invirtiendo la enseñanza tradicional” la cual desarrolló sobre la base de los siguientes objetivos 1) Fomentar que los alumnos aprendan a tomar las riendas de su aprendizaje y manejar su tiempo, logrando una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura de matemáticas 2) Conseguir que los alumnos desarrollen valores y habilidades sociales 3) Desarrollar motivación e interés por la asignatura 4) Adaptar el material a alumnos con necesidades educativas especiales 4) Promover la utilización de las

TIC para el proceso enseñanza aprendizaje 5) Facilitar la implicación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. La metodología propuesta para alcanzar dichos objetivos fue la combinación de la estrategia de la clase invertida con el trabajo grupal en clase. Finalmente, el autor afirma sobre el hecho de que su sistema de enseñanza sería útil para los docentes, ya que logra un mayor contacto con sus alumnos; que estos adquieren autonomía, aptitudes personales y sociales; y que para las familias es beneficioso ya que tienen, mayor acceso al contenido de la enseñanza de sus hijos y contacto con el docente.

A su vez, Calvillo (2014), realizó una investigación para optar al título de doctor en la Universidad de Valladolid titulada “El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado.” El trabajo mantuvo una línea de investigación- acción en donde el investigador buscaba como eje fundamental la implantación del modelo metodológico conocido como Flipped Learning en la materia de música en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria y las mejoras que puede llegar a producir con respecto a la práctica docente en general y del rendimiento académico del alumnado en particular. Los resultados de esta investigación arrojaron que el alumnado estaba más atento en clase y trabajaba más y mejor.

Así mismo, García (2015), llevó a cabo una investigación titulada “Estrategias de enseñanza de vocabulario, un camino hacia el incremento del léxico en inglés” de corte cualitativo y cuyo enfoque metodológico utilizado fue el estudio de caso. Los participantes de este estudio fueron tres estudiantes pertenecientes a una institución pública localizada al noroeste de Colombia. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios, entrevistas y observación no participante. Los resultados arrojados por esta investigación determinaron que

el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario es crucial durante el aprendizaje de una segunda lengua. Además, los resultados también resaltaron que un mejor conocimiento de las estrategias de vocabulario permite dar una guía más efectiva a los discentes para que adopten estrategias exitosas en la adquisición de léxico.

Por su parte, Kirk et al. (2015), realizaron la investigación titulada “Flipping the ESP Classroom”, cuyo objetivo fue mostrar cómo se aplicó la clase invertida a un curso de escritura de EFL en la Universidad de Tokio centrado en la redacción de trabajos de investigación científica. La estrategia utilizada por los investigadores fue el uso de videos. Los resultados señalaron que lo más importante de la clase invertida no era el video sino lo que se hacía en el tiempo de clase presencial.

Además, encontramos la investigación de Hernández (2016), titulada "Uso de la plataforma en línea Duolingo para el incremento del nivel de habilidades receptivas en inglés en los alumnos de Técnico Superior Universitario de una Escuela Técnica Superior en la ciudad de Guatemala" la cual fue de tipo experimental y cuyo objetivo fue determinar la utilidad de utilizar la plataforma en línea Duolingo para incrementar las habilidades receptivas durante el aprendizaje del idioma inglés. Para tal fin, se utilizó primeramente el English Placement Test de la Universidad de Michigan para medir la diferencia de medias entre un grupo control y un grupo experimental. El grupo experimental utilizó únicamente la plataforma en línea Duolingo, mientras el grupo control recibió clases presenciales. Los resultados arrojados por esta investigación muestran que los estudiantes avanzaron en la adquisición de habilidades receptivas en ambos grupos.

Finalmente, Nuruzzaman, A. (2016), llevo a cabo un estudio descriptivo basado en datos secundarios titulado “*The Pedagogy of Blended Learning: A Brief Review*” La

investigación se centra especialmente en estudios anteriores en el área de pedagogía y del blended learning para cumplir con los siguientes objetivos 1) comprender la pedagogía del blended learning, 2) obtener una visión general del aprendizaje combinado, 3) Sobre la base de la revisión, tratar de descubrir las ventajas y los desafíos del blended learning. Las conclusiones derivadas de esta investigación fueron las siguientes 1) el blended learning es beneficioso para las instituciones ya que reduce costos, 2) los estudiantes aman la libertad que conlleva el uso del blended learning, 3) participar en un curso de blended learning requiere que los estudiantes tengan auto motivación y sean sinceros con el proceso.

2.2 Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el Blended learning (B-learning)

2.2.1 Las TIC

La alfabetización digital juega un papel muy importante en cuanto al uso de las TIC ⁴ y la pedagogía se refiere, no puede darse una educación de calidad enmarcada en el uso de las tecnologías si ni el estudiante ni el profesor son alfabetizados en el área. De este modo se puede lograr que ambos estén en capacidad de discernir qué puede ser apropiado o no para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Hargreaves (2005), en este aspecto afirma que

El desarrollo de la alfabetización digital en el aula ve como los estudiantes se convierten cada vez más independientes en su aprendizaje. A medida que se les apoya para encontrar y seleccionar información para sí mismos, para comunicar su aprendizaje, para expresar su creatividad y pensar críticamente sobre las posibilidades de la tecnología digital, los estudiantes son reformulados de receptores pasivos de la información a creadores activos de

⁴ TIC: Tecnologías de Información y Comunicación

significados, trabajando con sus profesores para codificar y personalizar su aprendizaje⁵ (p.90)

Sin embargo, más allá de que los maestros sepan cómo usar la tecnología y quieran incorporarla en sus clases, incluir la tecnología en la práctica docente implica un gran compromiso y preparación por parte del docente. Es necesario que sepan exactamente qué tipo de aprendizaje, comunicación y herramientas deben usarse para evitar perder el punto pedagógico debido al uso incorrecto de estos entornos.

En principio, hay varios tipos de aprendizaje dependiendo de la forma en que se usará la tecnología en el salón, y son:

- *E-learning*: e-learning se refiere al uso de Internet o tecnologías inalámbricas para ofrecer una amplia gama de soluciones de capacitación. Los eLearners ⁶ acceden al aprendizaje desde una computadora a través de Internet o una intranet, o mediante un dispositivo portátil.
- *Educación a distancia*: la educación a distancia consiste en proporcionar acceso al aprendizaje para aquellos que están geográficamente distantes. En este tipo de educación tanto el instructor como el alumno están físicamente en lugares diferentes y distantes. la educación a distancia permite que la clase se realice en momentos diferentes para los participantes.

⁵ Original en inglés: “Developing digital literacy in the classroom sees students becoming more independent in their learning. As they are supported to find and select information for themselves, to communicate their learning, to express their creativity and to think critically about the affordances of digital technology, students are recast from passive recipients of information to active meaning-makers, working with their teachers to code sign and personalize their learning.”

⁶ eLearners: Persona (s) que aprenden a través del E- learning

- *Aprendizaje en línea o virtual*: la mayoría de los autores describe el aprendizaje en línea como el acceso a experiencias de aprendizaje a través del uso de alguna tecnología. Según Benson (2002), (citado en Moore, Dickson-Deane y Galyen (2011), el aprendizaje en línea es una versión más nueva o mejorada del aprendizaje a distancia.
- *Aprendizaje semipresencial* ⁷(*B- learning*): es considerado un programa de educación formal. En este programa la educación se imparte de forma presencial y de forma virtual a través de algún medio tecnológico, por ende el que un alumno aprende mediante la entrega en línea de contenido.
- *Aprendizaje móvil*⁸: el aprendizaje se da a través de dispositivos móviles, bien sean estos de última generación como los teléfonos inteligentes y tabletas electrónicas o dispositivos algo ya pasados de moda como los, reproductores de MP3, asistentes digitales personales, tabletas, etc. Investigaciones recientes han sugerido que el m-learning funciona bien en entornos donde el acceso a este tipo de tecnologías es más formal y aceptado o donde los estilos de vida demandan soluciones más flexibles para la capacitación y el aprendizaje.

La comunicación a través de computadoras en red es bastante diferente a la que los profesores están acostumbrados en un entorno tradicional, por tanto, es importante tener claro qué tipo de comunicación pueden o quieren tener con sus alumnos, lo que según Warschaver (2001), puede ser:

⁷ Original en inglés: B-learning

⁸ Original en inglés: M-learning

- *Comunicación síncrona* es aquella mediante la cual las personas se comunican en tiempo real a través de cualquier chat o herramienta tecnológica previamente establecida entre las partes, donde todos los participantes están conectados en sus dispositivos al mismo tiempo para la clase u actividad.
- *Comunicación asincrónica* mediada por computadora, mediante la cual las personas se comunican de forma diferida.

Además de los tipos de aprendizaje tecnológico, los docentes deben saber y aprender sobre las diferentes herramientas tecnológicas que se pueden utilizar en la enseñanza de idiomas a través de la tecnología. Dudeney & Hockley (2007), nombran y definen algunos de ellos:

- *Procesadores de texto*: Son aplicaciones disponibles en la web que permiten manipular y crear textos. Mediante los procesadores de texto, los profesores pueden preparar, crear, almacenar y compartir materiales para sus clases. además, presenta la opción al estudiante de utilizarlo dentro y fuera del aula para practicar o realizar las actividades enviadas por el profesor, así como también sirve para presentar su trabajo.
- *Uso de sitios web*: el uso de sitios web es una de las maneras más fáciles y menos estresantes de comenzar a usar la tecnología en el aula ya que permite utilizar recursos disponibles en la red sin necesidad de comenzar uno desde cero. Sin embargo, el docente debe estar en capacidad de poder elegir correctamente el material a tomar de la red dada la gran cantidad de material inadecuado que se encuentra en la red. Como ventaja en la enseñanza de idiomas se encuentra que los profesores pueden elegir entre fuentes auténticas (escritas para usuarios de Internet en general) o específicas de ELT⁹

⁹ ELT: English Language Teaching

(realizadas por y para profesores), sitios monolingües o multilingües, sitios multimedia o simplemente texto simple, para aquellos con conexiones más lentas.

- *Trabajo basado en proyectos en Internet*: se presentan como una estrategia alternativa de evaluación y uso de la tecnología en el aula. Dentro de sus ventajas se destaca que permiten incorporar el internet al aula de idiomas de una forma más ordenada y estructurada. Además, fomenta el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico, se utiliza para fines interdisciplinarios
- *Correo electrónico*: es una de las herramientas de utilización masiva en todo el mundo. En el ámbito educativo permite la rápida difusión de contenidos e información entre profesores y alumnos a través de listas de correo y grupos de discusión, la comunicación con los alumnos fuera del aula y a diferencia de páginas web o herramientas pesadas, el correo electrónico facilita la comunicación en lugares de pobre o poca conectividad.
- *Software social (Blogs- Wikis- Podcasts)*: Blogs- Wikis- Podcasts son ejemplos de software social, herramientas informáticas que permiten a las personas conectarse, comunicarse y colaborar en línea. Pueden ser muy motivadores para los estudiantes y muy útiles para la enseñanza de idiomas.
- *Chats*: permiten a los estudiantes de todo el mundo comunicarse en tiempo real. Es una tecnología que permite el contacto directo entre profesores y alumnos, por lo que vale la pena explotarla en el aula siempre que sea posible.
- *Herramientas de referencia en línea*: permiten al estudiante consultar rápidamente y de obtener de manera formal y segura una respuesta a su inquietud. Hoy en día existe una

gran variedad entre las cuales se encuentran las pagas y las gratuitas, también herramientas de referencia tales como: diccionarios, enciclopedias y traductores, entre otros.

Sin duda, la tecnología ofrece varias opciones para la práctica de ELT. Y ciertamente esas opciones serán cada vez más amplias a medida que pase el tiempo. En lo sucesivo, los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a clases más interesantes y significativas, y los maestros pueden acceder a material y herramientas auténticos para mejorar también su trabajo.

Sin embargo, como Solomon y Schrum (2010) explican "el punto no es la cantidad de herramientas o dónde existen ahora, sino que en el futuro, los estudiantes (con la guía del docente) podrán encontrar y utilizar los tipos de herramientas que encajan en sus estilos de aprendizaje" Eso significa que el uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas no puede ser visto como una moda. De hecho, debe ofrecer soluciones reales para contextos educativos, especialmente aquellos en los que el acceso a la educación es más difícil y las lenguas extranjeras no son comúnmente estudiadas. Además, los estudiantes deben estar en capacidad de manejar el contenido a través de las tecnologías, siendo aquí el punto más influyente para que la tecnología funcione en el proceso pedagógico y la madurez con la que el estudiante asume la responsabilidad que implica aprender a través de un medio tecnológico.

2.2.2 B- Learning

La educación tradicionalista presencial donde el profesor explica todo y el alumno asiste al aula a aprender del que posee todo el conocimiento todavía está muy arraigada, sobre todo en Venezuela. Cambiar el viejo paradigma de la clase magistral y darle paso a un nuevo

rol del profesor y del estudiante no es tarea fácil, por lo que el B-learning se muestra como un posible mediador entre lo antiguo y lo nuevo.

El surgimiento del B-learning ¹⁰ se genera con la incorporación en los procesos educativos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), cambiando así los medios de comunicación e innovando en los factores del proceso educativo con el uso de la tecnología. En sus inicios, el B-learning nace como una opción al desgastado E-learning el cual era totalmente a distancia y principalmente pensado para que los trabajadores de empresas no tuviesen que moverse de sus lugares a estudiar. El B- learning permitió mezclar técnicas del E-learning con métodos tradicionales de enseñanza para aprovechar al máximo la experiencia educativa.

Según Reynolds & Greiner (2005), el B- learning mezcla y equilibra "lo mejor de ambos mundos", el tecnológico virtual y el presencial. En tal sentido, el B- learning se adapta perfectamente a la metodología de la clase invertida, convirtiéndose de esta forma en su principal aliado cuando de TIC y educación se trata. Sin embargo, administrar la tecnología en el aula como un beneficio y una forma adecuada de superar el entorno tradicional del aula es un gran desafío para los docentes, ya que incluir la tecnología en clase sin seguir los mismos patrones de un aula tradicional, y lograr que un maestro pueda hacer que una clase de idiomas tenga sentido a través del uso de la tecnología es una tarea que requiere mucha planificación y tiempo, tanto para revisar material y plataformas disponibles en la web. Además requiere de un proceso de adaptación por parte de los docentes y de los alumnos que puede darse fácil o llegar a ser realmente tortuoso, dando como resultado en este segundo panorama el abandono de la tecnología en el aula.

¹⁰ B- learning: Blended learning

Comprender que la tecnología forma parte de la vida cotidiana de las personas y que se está volviendo cada vez más móvil y que puede ser utilizada para la educación y no solo para el ocio es esencial para que la tecnología pueda llegar realmente a transformar el proceso educativo, sobre todo en la enseñanza de los idiomas. El uso de Internet ha cambiado la forma de vida y aprendizaje de los individuos, principalmente porque Internet está cada vez más disponible para las personas, presenta nuevas oportunidades para tareas y para entrar en contacto con materiales auténticos, lo que permite en el caso de la enseñanza de los idiomas un contacto más real con la lengua. Con respecto a esto, Whaschaver, Meloni y Sheltzer (2000), esgrimen que existen cinco razones para usar Internet en la enseñanza del inglés, lo que lo hace "ALIVE¹¹”:

- Autenticidad (Authenticity): los contextos auténticos y significativos permiten al aprendizaje de idiomas tener más éxito.
- Alfabetización (Literacy): Dentro de las alfabetizaciones necesarias, el internet se presenta como una nueva forma importante y preponderante de alfabetización en el siglo XXI.
- Interacción (Interaction): Permite e incentiva la interacción de los estudiantes sin límite de tiempo con hablantes nativos y no nativos de todo el mundo.
- Vitalidad (Vitality): inyecta vitalidad a la enseñanza a la vez de motivar la comunicación de los estudiantes, mostrándose como un medio flexible que está conectado con las necesidades de la vida real, además de estar en constante cambio.

¹¹ Original en inglés: Authenticity, Literacy, Interaction, Vitality, Empowerment

- Empoderamiento (Empowerment): Internet permite el empoderamiento de los estudiantes convirtiéndolos en aprendices autónomos de por vida.

Sin embargo, más allá de que los maestros sepan cómo usar la tecnología y quieran incorporarla en sus clases, incluir la tecnología en la práctica docente implica un gran compromiso y preparación por parte del docente. Es necesario que sepan exactamente qué tipo de aprendizaje, comunicación y herramientas deben usarse para evitar perder el punto pedagógico de la misma debido al uso incorrecto de estos entornos. Además, el uso de la tecnología en clase y sobre todo el uso de la estrategia del b-learning ameritan que los alumnos estén motivados y comprometidos con el proceso de aprendizaje utilizando las TIC.

2.3 El aprendizaje significativo, el aprendizaje constructivista y el aprendizaje autónomo.

A continuación se presentan brevemente una serie de teorías que por su concepción del rol protagónico del estudiante en su proceso de aprendizaje, se relacionan directamente con la metodología de la clase invertida.

En primer lugar, el aprendizaje significativo es una teoría de aprendizaje presentada por Ausubel y se basa en la noción de integración de nuevos conocimientos a los conocimientos previos.

Según lo planteado por Ausubel (1978) (citado en Acedo, 2004) “lo fundamental del aprendizaje significativo como proceso consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto”. En otras palabras, el aprendiz siempre tiene un conocimiento previo relacionado con la información que se le va a presentar y por ende él relaciona la

información nueva con la ya existente en su estructura mental, creando así nuevos conceptos.

Para que el aprendizaje sea realmente significativo deben existir las siguientes condiciones (Ausubel. 1983):

- Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno.
- Que el alumno posea realmente los conocimientos previos necesarios en su estructura cognitiva para que la nueva información pueda convertirse en contenido cognoscitivo nuevo.
- Que el alumno tenga disposición para el aprendizaje significativo, es decir que este trate de relacionar la nueva información en su estructura cognitiva de manera sustantiva y no literal.

En cuanto al aprendizaje constructivista, puede decirse que es otra de las teorías más conocidas en el ámbito educativo, porque enfatiza el rol del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. A continuación se presentan varios conceptos sobre esta teoría de aprendizaje propuesta por Lev Vygotsky.

Desde el punto de vista de Fosnot (1993) (citado en Soler, 2006) el aprendizaje constructivista “es un proceso autorregulado de solución de conflictos que se puede manifestar en experiencias concretas, en el discurso colaborativo y en la autorreflexión”. (p.16).

Dentro de esta línea, Payer (2005) explica que desde la perspectiva constructivista el aprendizaje es un proceso esencialmente activo, porque los conocimientos previos son

modificados constantemente por el individuo a medida que este va integrando nuevos conocimientos a su saber. Por ende, el aprendizaje se concibe como un proceso subjetivo que cada persona va modificando según su experiencia.

Por su parte, Hernández (2008) describe las siguientes características del aprendizaje constructivista:

- El ambiente constructivista permite que las personas estén en contacto con múltiples representaciones de la realidad.
- Estas representaciones evaden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real.
- El aprendizaje constructivista se enfatiza al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo.
- Resalta tareas auténticas de manera significativa y contextualizada.
- Facilita entornos de aprendizaje a través de la vida diaria.
- Incentiva la reflexión en la experiencia.
- Permite la construcción del conocimiento a partir del contenido y el contexto.
- Apoya la construcción colaborativa del aprendizaje.

Finalmente, el aprendizaje autónomo es otra teoría de aprendizaje que enfatiza la habilidad que tienen los individuos, especialmente los adultos, para autorregular la forma en la que aprenden.

La autonomía en el aprendizaje es definida por Monereo y Castelló (1997) como “aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje”.

Por su parte, Moreno y Martínez (2007) explican que el aprendizaje autónomo “sería el conseguido por el individuo sin el concurso de otros, sin estar causado por un agente personal o material distinto al sujeto de aprendizaje” (p.54). Dentro de esta línea, Martínez (2007) define el aprendizaje autónomo como “una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándola a su propio ritmo”. (P.37)

En este sentido, para que un alumno pueda ser considerado autónomo debe tener las siguientes características (Aebli, 2001 y Martínez, 2007):

- capacidad de iniciativa.
- sabe configurar planes de trabajo.
- establece contacto por sí mismo con cosas e ideas.
- comprende por sí mismo fenómenos y textos.
- ejerce actividades por su cuenta.
- maneja fuentes de información y sabe contrastarlas.
- plantea y resuelve problemas.
- tiene voluntad para conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
- transfiere, extrapola y aplica conocimientos en situaciones nuevas.
- se mantiene motivado para aprender.

- reflexiona y evalúa su propio trabajo.

Por otro lado, Martínez (2007) señala que la labor docente para el desarrollo de habilidades autónomas debe contemplar:

- un sistema intenso de tutoría.
- mayor esfuerzo docente que las lecciones.
- preparación del alumnado en el dominio de ciertas técnicas de trabajo (incluidas las TIC).

Las teorías explicadas previamente tienen una estrecha relación con la clase invertida porque el propósito fundamental de esta metodología de enseñanza es promover el protagonismo del estudiante en su proceso educativo al ofrecerle diversas fuentes de información más allá de la que el profesor le pueda facilitar.

De esta forma al emplear la clase invertida se puede decir que el aprendizaje es significativo porque el estudiante con base en sus conocimientos previos integra aquella nueva información que considera necesaria para consolidar su proceso, es constructivista porque permite la reconstrucción del conocimiento a través de los contenidos presentados en diferentes fuentes de información y promueve la autonomía, porque el estudiante no depende del profesor para aprender como en la clase tradicional, sino que por el contrario la función del docente pasa a ser orientador del proceso de aprendizaje, a la vez que es un recurso de apoyo para aclarar dudas presentadas.

2.4 La clase invertida

La clase invertida es un término relativamente nuevo y está tomando mucho auge dentro del ámbito educativo. Este concepto fue desarrollado por los profesores Bergmann y

Sams en el año 2012, para ayudar a aquellos alumnos que faltaban a clase a través de la distribución de videos y grabaciones de sus lecciones. En el modelo de la clase invertida, la modalidad de la clase se invierte, el rol del profesor cambia a solo facilitador y guía en el proceso, el contenido de la clase se estudia fuera del aula, y el tiempo en el aula se dedica a resolver dudas y a actividades consolidativas del conocimiento adquirido previamente a la misma en casa u otro lugar elegido por el estudiante.

Esta adquisición se logra a través de la revisión de videos, materiales instruccionales, guías, cuestionarios, lecturas, etc., que se supone que el alumno como participante activo y co-constructor del conocimiento realiza antes de asistir a las clases presenciales. Por ende, esta estrategia, requiere un alto nivel de compromiso y madurez por parte del estudiante dada la autonomía que ofrece, donde el alumno debe aprender a aprender a ser más autónomo, de pensamiento crítico, y a ser el eje central del proceso, ya que el profesor pasa de ser el que proporciona el conocimiento de manera exclusiva a un guía en el proceso de aprendizaje, donde el estudiante está en la obligación entonces de construir el significado de dicho conocimiento (Weimer, 2013). Es decir, que más allá de reconocer una idea determinada o un concepto, con la clase invertida se busca ir más allá de la información dada, donde se espera que el estudiante sea capaz de pensar, reflexionar, juzgar, relacionar, organizar, analizar críticamente o resumir el contenido de clase enviado para la casa, liberando así el tiempo de clase presencial en el aula para ser utilizado de forma más eficaz en la resolución de problemas y en la parte más importante del proceso de aprendizaje que es la aplicación práctica (Johnson y Renner, 2012).

La clase invertida proporciona además de un ambiente flexible, la oportunidad de que el estudiante vaya a su propio ritmo, lleve las dudas consigo a la clase presencial e incluso

puede tener la oportunidad de resolver esas dudas antes del encuentro en el aula. Invertir la clase atiende a los distintos ritmos de aprendizaje puesto que el alumnado siempre tiene acceso a toda la información. Asimismo, personaliza la educación, ya que en la clase invertida los encuentros presenciales se construyen estrictamente a través de las necesidades que el estudiante lleve consigo al aula. (Bergmann y Sams, 2012).

La clase invertida es un modelo pedagógico que ha permitido transpolar el proceso de aprendizaje que estaba estrictamente atado al aula de clase a un contexto extraescolar, dando un enfoque más integral al proceso de aprendizaje, dado que permite dar una respuesta más adecuada a cada una de las necesidades individuales de los estudiantes, sin requerir que esto se convierta en un esfuerzo en escalada por parte del docente. Invertir la clase permite establecer “un marco que garantice que los estudiantes reciben una educación personalizada adaptada a sus necesidades individuales” (Bergmann y Sams, 2012, p.6).

Dada la naturaleza de la estrategia de la clase invertida, las TIC y las actividades de enseñanza - aprendizaje se convierten prácticamente en fundamentales para que se dé este modelo, por lo que el denominado “Blended learning” que permite la combinación eficiente de recursos tecnológicos y de actividades de aprendizaje (Bersin, 2004), se convierte en el centro metodológico de la clase invertida, ya que la misma fomenta el aprendizaje enriquecido mediante tecnología (technology-rich instruction¹²), con herramientas digitales, tales contenidos de internet, libros de texto digitales, dispositivos electrónicos, lecciones en línea, entre otros, combinado con el aprendizaje tradicional (Staker y Horn, 2012).

El uso de la clase invertida permite diseñar o encontrar actividades, materiales y lecciones para su uso fuera del aula, permitiendo que los materiales elegidos para la clase se

¹² Original en inglés: technology-rich instruction

adapten mejor a las necesidades de los estudiantes. En consecuencia, la clase invertida es una metodología que permite atender las diversas necesidades presentes en nuestras aulas. A pesar de ello, la clase invertida se llega a confundir con la sustitución del profesor por un video, donde los estudiantes trabajen sin estructuras y delante de una pantalla todo el tiempo, deshumanizando el proceso educativo, pero nada más fuera de la realidad, la clase invertida es entre otras cosas una manera de incrementar el tiempo de interacción y el contacto personalizado entre estudiantes y profesores.

El término clase invertida dio paso al término aprendizaje invertido. Este último está sustentado en cuatro pilares fundamentales identificados por sus siglas en inglés como “FLIP¹³”, el cual es el acrónimo de ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y educadores profesionales (Classroom Window & The Flipped Learning Network, 2012, p.2)

El ambiente flexible (*Flexible environment*) hace referencia a la decisión por parte del alumno de dónde y cómo aprender, obligando al docente a flexibilizar el tiempo y ajustar la evaluación para que se pueda dar el aprendizaje. Esta flexibilización se da a través del constante monitoreo y observación del docente hacia sus alumnos, lo que le permite hacer los cambios oportunos para garantizar el proceso.

El segundo pilar denominado la cultura de aprendizaje (Learning Culture) consiste en dar al estudiante oportunidades y actividades significativas que permitan que el discente se convierta en protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

¹³ Original en inglés: Flexible environment, Learning Culture, Intentional Content and Professional Educator

El tercer pilar hace referencia a la importancia de discernir, curar y jerarquizar lo que es importante para el alumno y con qué materiales se va a trabajar durante el curso. Este tercer pilar se llama Contenido intencional (Intentional Content).

Por último se encuentra el cuarto pilar que se denomina Educadores profesionales (Professional Educator) que como su nombre lo indica consiste en que el papel del profesor en la clase invertida debe ser de total compromiso con el método donde deberá observar, guiar y evaluar el trabajo del alumnado en tiempo real en el salón, además de compartir con otro docente materiales realizados para la clase.

2.4.1 Ventajas y desventajas de la clase invertida

Por décadas, la educación se había visto limitada a que durante las horas de clase se recibía el conocimiento y fuera del aula por lo general en casa el alumno repasaba e intentaba reforzar lo visto en el aula, sin la guía o la ayuda del profesor. Durante la clase tradicional el tiempo, el contenido y todo lo referente a la clase giran en torno al profesor, dejando de lado las necesidades del estudiante.

Desde el año 2012 gracias a los profesores Bergmann y Sams, la estrategia de la clase invertida ha ido en crecimiento dentro del ámbito educativo, poniendo al parecer un fin al paradigma de la clase en el salón y fuera de este las tareas y el refuerzo. Este nuevo modelo presenta según estudios realizados mayores ventajas que desventajas. Por lo anteriormente expuesto encontramos que en el estudio llamado “El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes” , realizado por García- Barrera (2013), la mayoría de los resultados arrojados fueron positivos, resaltando entre los más importantes (...)“y especialmente en las etapas obligatorias, el modelo planteado podría ayudar a establecer

una mayor relación entre el trabajo que los alumnos realizan en casa con lo que tanto anterior como posteriormente llevarán a cabo en clase. De este modo los deberes o trabajos realizados cobran un mayor significado, formando parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje” (...)

Del mismo modo en el estudio titulado “Flipped maths: Invirtiendo la enseñanza”, realizado por Bernal (2014), la investigación arrojó que (...) su mayor beneficio sería el aprovechamiento de las horas de clase, destinando el tiempo para desarrollar actividades motivadoras, más atractivas y pudiendo transmitir el sentido y utilidad de las matemáticas.

Igualmente, en la investigación titulada “Una experiencia de flipped classroom”, llevada a cabo por Prieto Espinosa et al. (2016), dio como resultado: “De los resultados descritos anteriormente se pone de manifiesto que el rendimiento académico, medido a través de porcentaje de alumnos que aprueba la asignatura a lo largo de los cinco últimos cursos académicos ha mejorado sustancialmente en los dos últimos cursos en los que hemos utilizado implementado la metodología de enseñanza invertida, pasando del 57% al 83%.”

De estas evidencias empíricas, se puede verificar que la clase invertida muestra tendencia a tener siempre más ventajas que desventajas. Aunado a lo anterior, es importante destacar que en la teoría de la clase invertida, también se encuentran más beneficios que desventajas. Entre los beneficios de la clase invertida se destacan:

- Fomenta el aprendizaje activo y descarta el aprendizaje pasivo
- Se adapta a los múltiples estilos de aprendizaje
- Permite que el profesor le dedique más tiempo a las necesidades de sus alumnos dentro del aula

- El modelo centra el proceso en el estudiante y sus necesidades
- Mantiene la motivación activa a través de las múltiples herramientas que permiten las TIC
- Permite que el estudiante vaya a su propio ritmo

Dentro de las desventajas que presenta la clase invertida se encuentran:

- Tanto el profesor como los estudiantes deben manejar la tecnología y tener acceso a ella.
- Los estudiantes necesitan un nivel de madurez y de compromiso alto para que la estrategia funcione.
- Curar el contenido, para no perder el objetivo pedagógico, la realización o elección de actividades para enviarles a los estudiantes en algunos casos demandará mayor dedicación que las horas de clase. Dicha cantidad significativa de tiempo y esfuerzo adicional no siempre será bien vista por todos los profesores y en algunos casos no estarán dispuestos a afrontarlo.

En virtud de los resultados obtenidos en los estudios previamente mencionados y por lo que se puede observar en la teoría, se puede inferir que la clase invertida es recomendable como estrategia, ya que brinda muchos más beneficios que desventajas al proceso de enseñanza – aprendizaje.

2.4.2 La clase invertida y el aprendizaje autónomo

En un mundo que se encuentra en constante cambio de manera tan radical día a día, la integración de las TIC en la enseñanza se ha vuelto necesaria como nexo entre la sociedad convulsionada y la educación (González, García y Gonzalo, 2011). Es por ello que el aprendizaje autónomo se ha convertido en cierto modo como una herramienta indispensable para mantener el ritmo acelerado de cambio que permite mantenerse a la vanguardia.

De acuerdo con la teoría de Piaget (s/f) citado en Kamil (1982) “la autonomía es la finalidad de la educación” La autonomía en el aprendizaje lleva definitivamente a un proceso evolutivo tanto en lo moral como en lo intelectual, permitiendo al individuo manejarse y mantenerse dentro de la sociedad como un ente dentro del colectivo. En este sentido, Piaget (s/f) citado en Kamil (1982), afirma que “se alcanza la autonomía cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos diferentes de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual”.

En sociedades donde prima el valor del conocimiento, la innovación, lo científico y tecnológico, la educación entonces se convierte en un algo trascendental y valioso para la vida dado que ésta permite a los individuos ser competitivos y los provee de bienestar tanto personal como colectivo.

El conocimiento hoy día está al alcance de un clic, sin embargo no todas las personas pueden acceder a él. Existe una vasta cantidad de información en internet pero no todos saben cómo convertir esa información en conocimiento.

Es por esta razón que se muestra imperativo entonces desarrollar la capacidad de pensar y la independencia intelectual, si el individuo tiene acceso a la información pero no es

capaz de procesarla, la misma es desechada al no tener utilidad más allá que el de estar informado durante el día. Enseñar a las personas a pensar, a ser críticas, a actuar de manera independiente y a aprender a discernir entre lo importante y lo trivial es la clave para poder convertir la información en conocimiento.

A pesar de que la educación siempre ha perseguido formar individuos críticos, autónomos e independientes, las sociedades por años han dado por sentado que el conocimiento solo se obtiene en las escuelas con la guía de un profesor y otras herramientas como libros y estrategias de aprendizaje, por lo que el conocimiento en teoría no siempre estuvo al alcance de todos. No obstante, hoy día ese paradigma pareciera estar cambiando con el uso de las TIC en la educación.

En este proceso de cambio en el panorama educativo, las TIC están revolucionando el proceso educativo generando nuevas formas de difusión del conocimiento (Arnaiz y Azorín, 2012). A pesar de que las TIC ofrecen una oportunidad de oro para que la educación abarate sus costos y pueda llegar a más personas, el aprendizaje autónomo es fundamental y necesario para que esto pueda llevarse a cabo. Aun cuando la persona maneje la tecnología, el uso de las TIC en la educación por sí solo no es suficiente para obtener conocimiento.

El aprendizaje autónomo, y la clase invertida van de la mano, ya que el eje principal de la estrategia de la clase invertida es que el alumno se convierta en protagonista de su propio proceso educativo, dejando de lado las ataduras que puedan tener sobre la clase tradicional donde es el profesor el que imparte y posee el conocimiento. La clase invertida fomenta el aprendizaje autónomo dado que el profesor pasa a ser un acompañante cognitivo (Tedesco, 2010), un simple guía del proceso individual. Invertir el aula convierte al alumno en un ente

activo y consiente de su proceso de aprendizaje. Los estudiantes que aprenden de esta manera tienen más probabilidades de lograr un aprendizaje significativo.

La autonomía que demanda el modelo de la clase invertida, permite que el profesor le dé un tratamiento más personalizado a cada estudiante sobre cualquier duda que se presente sobre el contenido que el mismo estudiante investigó fuera de clase. Sin embargo, se puede presentar como un arma de doble filo en los estudiantes que no asuman el proceso con la responsabilidad que la individualidad y la autonomía que este proceso demanda y que no todos están acostumbrados a ella. El comportamiento de los estudiantes es el factor determinante de lo que se aprende (Michael, 2006). Es por lo anteriormente expuesto que la madurez es fundamental para poder alcanzar el éxito en la clase invertida a través del aprendizaje autónomo.

2.5 El Inglés como Lengua Extranjera

A través de los años la economía mundial siempre estuvo basada en la oferta y demanda de productos y servicios. Sin embargo hoy día esta paso a ser una economía basada mayoritariamente en la información, donde el inglés se ha convertido en la lengua que permite el canje de la información, dando como resultado que sea la lengua más hablada (Kam-Mei et al. 2002). Aunado a lo anterior, existen además razones políticas e históricas que han permitido que un gran porcentaje de países a nivel mundial adoptaran el inglés como lengua materna o como segunda lengua (Broughton et al., 1980; González y Celaya, 1992; Alcaraz Varó, 2000). En consecuencia, el inglés es ahora una de las lenguas maternas que cuenta con un número significativo de hablantes (Broughton et al., 1980; Alcaraz Varó, 2000).

La geopolítica mundial y los mercados de comercios dominados por los grandes consorcios de origen anglosajón, aunado al desarrollo tecnológico, han dejado como

consecuencia que el inglés, se haya convertido en un medio de comunicación internacional actuando como lengua franca indispensable para la comunicación en los sectores científico, político, empresarial y comercial (Graddol, 1997; Alcaraz Varó, op.cit; Kindelán y Echevarría, 2001; Broca y Escobar, 2002).

Además de ser la lengua franca para los negocios, el inglés está presente a nivel mundial gracias a la masificación de la información con las tecnologías de información y comunicación. Aunque dichas tecnologías se podría decir que son recientes, no es el caso con la presencia del idioma inglés a nivel mundial. El cine, la televisión, los periódicos, la literatura, la mayor parte de los estudios científico-tecnológicos están en su mayoría en inglés y su difusión ha sido a nivel mundial, por lo que la presencia del idioma en el globo terráqueo es prácticamente total. Aunado a esto, en la academia, el idioma preponderante para la investigación es el inglés, por lo que el acceso a la misma requiere el dominio del idioma. En este sentido Flowerdew y Peacock (op.cit, p.10) afirman que "el idioma internacional de investigación y publicación académica es inglés¹⁴". Asimismo, Alcaraz Varó (2000, p. 15), dice que "en la mayor parte de las distintas especialidades, las publicaciones de revistas en lengua inglesa son las de mayor prestigio y difusión internacional".

Por todo esto, se puede decir que es el inglés la mayor herramienta disponible para acceder al mundo del conocimiento y la investigación, además de ser la lengua materna en los países que dominan el mercado económico global, es el inglés el idioma más aprendido como segunda lengua en el mundo. Con la aparición del internet, el dominio del idioma inglés a nivel mundial se ha visto incrementado, ya que el 80% del material conseguido allí está en inglés (Graddol 1997), por lo que el Internet ha contribuido a reforzar este panorama de

¹⁴ Original en inglés: "the international language of research and academic publication is English"

dominio de la lengua inglesa (Graddol, 1997; Alcaraz Varó, 2000). Es por ello que cada día más personas se vean en la necesidad de aprender inglés. En este sentido, Kachru y Nelson (2001), señalan que no hay duda de que el Inglés es la lengua que más se enseña, se lee y se habla en estos momentos mundialmente.

El conocimiento en lenguas extranjeras se ha convertido a través de los años en un requisito indispensable en diversos ámbitos profesionales y académicos (Cantón Rodríguez, 2000; Palmer Silveira, 2000). Particularmente en el caso del idioma inglés, éste se ha convertido en una lengua internacional (Alcaraz Varó, 2000; Flowerdew y Peacock, 2001) por lo que Fishman (2002) asegura que su conocimiento supone casi una condición esencial para el éxito profesional. Por ende, la enseñanza del inglés en Venezuela ha tomado un gran auge tanto en el mundo académico como en el laboral dado la diversificación y el acelerado desarrollo en la demanda de conocimiento que existe hoy día. Esto aunado al uso obsesivo de las TIC donde mayormente el usuario se encuentra con contenido en inglés ha desencadenado entre otras cosas la generación de nuevas carreras universitarias y de ahí la necesidad de crear cursos en la lengua inglesa dirigidos a estas carreras específicamente, lo cual en contraste con el pasado se ha hecho presente con mucha más fuerza hoy día.

2.5.1 La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

En los últimos años, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha tenido un boom a nivel mundial en cuanto a su aprendizaje se refiere, dado que cada vez es más necesario tener conocimiento del idioma inglés para acceder a información, para obtener un mejor trabajo e incluso para comunicarse con otras personas en situaciones cotidianas. Este frenesí por el aprendizaje ha influido directamente en la enseñanza del mismo, los profesores se han

visto en la obligación de adaptar los cursos de acuerdo a las necesidades que se presenten de acuerdo a su contexto. Por ende, dichas adaptaciones se enmarcan dentro de las categorías y sub categorías de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el EFL existen tres grandes categorías y dos subcategorías. Dentro de las tres grandes categorías se encuentran: el Inglés como Lengua Materna (EMT, ¹⁵/L1¹⁶), el Inglés como Segunda Lengua (ESL¹⁷, /L2¹⁸) y el Inglés como Lengua Extranjera (EFL¹⁹/ILE²⁰). El inglés como lengua materna es la primera gran categoría, y no es otra cosa que el idioma que aprende el niño directamente de sus padres. González y Celaya (1992). El inglés como lengua materna o Mother Tongue (MT) es una rama del ELT²¹ y se enseña oficialmente en los países en los que el inglés (en este caso) es el idioma oficial. Su enseñanza en estos sitios consiste en proporcionarla como aprendizaje de la lengua en general a aquellos estudiantes de temprana edad que la consideran su primera lengua (L1). Sin embargo, existen personas que estudian el inglés como una lengua diferente a su lengua materna como es el caso de los venezolanos. Los venezolanos tienen como lengua materna el español por ende aprenden el inglés como segunda lengua. Su motivación para aprender inglés va desde lo personal hasta lo profesional. El aprendizaje de una lengua o el aprendizaje de cualquier tipo siempre van a estar directamente ligado a la motivación. Los aprendices de una lengua, en este caso el inglés, pueden llegar a tener dos formas distintas de motivación para su aprendizaje: integrativa e instrumental (Broughton et al., 1980, p. 5).

¹⁵ Original en inglés: English as a Mother Tongue

¹⁶ Original en inglés: First Language

¹⁷ Original en inglés: English as a Second Language

¹⁸ Original en inglés: Second Language

¹⁹ Original en inglés: English as a Foreign Language

²⁰ En español: Lengua Extranjera

²¹ Original en inglés: English Language Teaching

La motivación integrativa es aquella como su nombre lo indica en la que el estudiante necesita la lengua para formar parte de la sociedad en que vive, integrarse como individuo apto para desenvolverse en ella. Esta necesidad se deriva de que para lograr la comunicación dentro de la sociedad donde se encuentra necesita el manejo de otra lengua que no sea la materna. Por el contrario, la motivación instrumental es aquella en la que el estudiante no necesita la nueva lengua para comunicarse e integrarse dentro de una sociedad, en este caso el inglés, sino que necesita aprender la lengua para poder hablar y establecer relaciones con hablantes de otros países, otras culturas y para acceder a medios de comunicación foráneos, revistas de investigación en otro idioma, entre otros. De acuerdo con Broughton et al. (1980) si un estudiante aprende la lengua por una motivación integrativa, se toma como segunda lengua o English as a Second Language (ESL).

El ESL es la segunda gran categoría que existe dentro de la enseñanza del inglés y ésta consiste en el uso del inglés como medio de comunicación en las instituciones oficiales de gobierno, del comercio, la industria encargada de la exportación de países que no son de habla inglesa, así como también su uso en la educación. Según Richards et al., (1992) el término ESL “se utiliza para designar la enseñanza/aprendizaje cuando esta lengua desempeña una función comunicativa importante dentro de un país en el cual el inglés no sea la lengua materna “

La tercera gran categoría de la enseñanza de la lengua inglesa es el Inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language), la cual está directamente relacionada con la motivación instrumental, ya que según Richards et al., (1992, p.143) en esta categoría el idioma que “se aprende en la escuela, como una asignatura más y no se utiliza como medio de comunicación habitual”.

Por último, se encuentran las dos subcategorías antes mencionadas. Según Dudley-Evans y St. John (1998), como subcategorías del EFL emergen el Inglés General (GE²²), y el Inglés para Fines Específicos IFE (por sus siglas en inglés ESP²³). Es en este último en el cual nos vamos a basar para el desarrollo de esta investigación.

El Inglés General (GE) está comprendido por las palabras que conforman el núcleo común del idioma, es el que se imparte en cualquier institución educativa desde primaria hasta la universidad y se utiliza en todo tipo de situaciones cotidianas de la vida diaria. El código del inglés general lo comparten la mayoría de sus hablantes. Su aprendizaje comienza en el hogar para los nativos del idioma y en el aula de ESL / EFL para los no nativos (Orr, 1997, p.2). El objetivo principal de un curso de inglés general lograr que el estudiante logre un dominio general del idioma.

En cambio, el objetivo del Inglés para Fines Específicos (IFE) está mucho más delimitado que el inglés general, ya que en el IFE el objetivo es definido por las necesidades de los estudiantes. De ahí, que los cursos de IFE sean conocidos como cursos hechos a la medida para estudiantes con necesidades lingüísticas altamente especializadas. A los cursos de IFE asisten estudiantes en las universidades que necesitan un dominio del idioma para subsanar dos necesidades principalmente, una en su realidad inmediata y otra en su realidad profesional futura. La primera es entender y tener éxito participando en la vida académica en la que se encuentran, y la segunda en su futuro en el mundo laboral, en el cual necesitarán de un conocimiento específico de la lengua inglesa que les permita desempeñarse en sus (futuros) puestos de trabajo, el cual es el caso de los estudiantes de Comercio Exterior que fueron objeto de estudio durante esta investigación.

²² Original en inglés: General English

²³ Original en inglés: English for Specific Purposes

2.5.2 Características que distinguen a un Curso de Inglés para Fines Específicos de uno para Inglés General

De acuerdo a lo expresado por Dudley-Evans (2000), la característica más importante del IFE es la importancia que se le da al desarrollo de actividades diseñadas para estudiantes cuyas necesidades van más allá de simplemente aprender la lengua inglesa, sino que la aprenden con un propósito laboral específico.

De esta manera, Bhatia (1993) explica que la enseñanza del IFE está subordinada a las necesidades de las disciplinas en las que el estudiante se desempeñará profesionalmente. Por lo tanto, se puede decir que el IFE es un tipo de enseñanza especializada que requiere de un análisis de necesidades previo que especifique el tipo de destrezas y habilidades que los estudiantes deben adquirir, así como los textos y las actividades que tienen que realizar, las situaciones en las que deben participar y roles que deben asumir después de finalizar el curso. (Dudley-Evans y St. John, 1998).

A continuación, se describen las características que distinguen el IFE del IG según Popescu (2010):

Inglés para Fines Específicos	<i>Inglés General</i>
Los alumnos de IFE poseen el conocimiento de lo que necesitan aprender del idioma.	Los alumnos de IG no tienen ningún requerimiento específico más que aprender el idioma.
El contenido a enseñar debe ser más IFE especializado.	El contenido a enseñar se selecciona de un stock de conocimientos y contenidos.
El rol del docente de IFE es más de consultor o facilitador.	El rol del docente de IG es el de un profesor que enseña el idioma.
En IFE se adopta una metodología de enseñanza más profunda en la que los	En IG se utiliza comúnmente la metodología de PPP (presentación, práctica

estudiantes usan sus conocimientos previos en L2.	producción).
IFE se enfoca más en la educación.	IG se enfoca más en el entrenamiento.
En IFE la selección de contenidos es más fácil porque el inglés está destinado a ser utilizado en contextos vocacionales IFE específicos.	En IG es más difícil seleccionar el contenido del curso porque las necesidades futuras de los aprendices son difíciles de predecir.
En IFE es importante que el contenido del syllabus sea significativo para el contexto vacacional.	En IG es importante que el contenido del syllabus sea significativo.
Los alumnos de IFE son generalmente adultos que están familiarizados con el idioma inglés y están aprendiendo el idioma para comunicar información profesional y poder desempeñar funciones particulares relacionadas con su trabajo.	Los alumnos de IG pueden variar de niños a adultos y el aprendizaje del idioma inglés es la materia del curso.
Los cursos de IFE tienden a ser pequeños.	Las clases de IG son numerosas.
Los cursos de IFE se basan en el análisis de necesidades que determina cuales destrezas del idioma son útiles para los estudiantes para que sean capaces de cumplir con sus tareas profesionales.	Los cursos de IG están principalmente orientados al aprendizaje de las estructuras gramaticales del idioma y vocabulario general.

Fuente: Popescu (2010). Adaptación: Montoya, (2018).

Como resultado de lo expuesto anteriormente, se puede decir que la enseñanza del IFE se diferencia de la enseñanza del IFG, principalmente por los conocimientos previos del estudiante producto de su experiencia académica y profesional. De ahí que, el estudiante posea ciertos conocimientos propios de su campo profesional que necesita utilizar y que el docente de IFE no tiene, por lo que el docente debe conocer tanto como sea posible el contexto profesional de los alumnos y debe manejar algunos conceptos básicos del campo de conocimiento IFE específico.

2.6 El Inglés para Fines Específicos (IFE)

La Segunda Guerra Mundial movilizó el uso del idioma inglés, llevándolo al nivel de lengua internacional. La escalada científica y económica que se dio sobre todo hacia el final de la guerra, obligaron a los países a establecer una lengua para el comercio. Es allí donde el inglés comienza a dar sus primeros pasos como lengua común. Además de las exigencias del nuevo mundo que estaba tomando forma, una revolución lingüística que se estaba dando a la par y finalmente un tiempo después la necesidad de enfocarse en lo que el aprendiz de la lengua necesitaba, dieron paso al nacimiento del IFE. Para Hutchinson y Waters (1987), "IFE no era un movimiento planeado y coherente, sino más bien un fenómeno que surgió de una serie de tendencias convergentes²⁴" (p.6).

El crecimiento acelerado que se dio luego del fin de la guerra en 1945, no tuvo precedentes. Las actividades económicas y científicas tuvieron un impacto y una consecuencia directa en las personas que se encontraban aprendiendo inglés en ese momento. De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987), dicho impacto "(...) creó una nueva generación de aprendices que sabían específicamente por qué estaban aprendiendo el lenguaje (...) "²⁵ El inglés se convirtió entonces en un idioma de necesidades, deseos y demandas de los estudiantes, ya que fueron estos los que pidieron explícitamente que se crearan cursos diseñados para satisfacer sus necesidades profesionales. Conjuntamente, a la creación de cursos para satisfacer la necesidad cada vez más grande por parte de estudiantes del idioma que se manejaban en diferentes áreas, surgieron nuevos estudios sobre el uso del lenguaje en la

²⁴ Original en inglés: "ESP was not a planned and coherent movement, but rather a phenomenon that grew out of a number of converging trends".

²⁵ Original en inglés: "(...) it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language (...) "

comunicación real (Widdowson, 1983), generando el despertar de Inglés para fines específicos (IFE) como tal en la década de 1990.

Actualmente, el IFE se considera parte de un concepto mayor que es las Lenguas con Fines específicos (LFE). Este término es definido por Asher y Simpson (1994, pág. 2010) como la clase de uso que se le da a la lengua asociado a una comunicación especializada dentro de una variedad de disciplinas o áreas temáticas y que incluye la enseñanza de idiomas como el inglés, el francés y el alemán desde un enfoque especializado.

Dentro de esta línea, Thiry (2004) explica que ya existe unanimidad en cuanto a la definición de lo que es una Lengua para Fines Específicos (LFE) que se concibe como aquella lengua jerarquizada que cubre desde las nociones genéricas más grandes de una disciplina hasta las más específicas, en otras palabras, LFE es la lengua específica de un área determinada y como tal aparece en el repertorio de asignaturas teóricas o técnicas objeto de enseñanza, en repertorios de biblioteconomía, así como en el índice de la Clasificación Decimal Universal.

En cuanto a la definición del IFE, este es definido por Widdowson (1983) de la siguiente manera: "IFE es simplemente una cuestión de describir un área particular del lenguaje y luego usar esta descripción como una especificación del curso para impartir a los estudiantes la competencia necesaria de esta área en particular". (p.10)²⁶ Otra definición de IFE que se puede encontrar es la de Hutchinson y Waters (1987), "IFE es un enfoque para la

²⁶ Original en inglés: "ESP is simply a matter of describing a particular area of language and then using this description as a course specification to impart to learners the necessary restricted competence with this particular area."

enseñanza de idiomas en el que todas las decisiones en cuanto a contenido y el método se basa en la razón del alumno para aprender”²⁷ (p.19).

Por su parte, Dudley- Evans y St. John (1998) no dan una definición específica del IFE, pero explican que este tipo de enseñanza se basa en una serie de características presentadas originalmente por Stevens (1988) (citado en Dudley- Evans y St. John, 1998), y que se describen a continuación:

1. *Características Absolutas*

- Se diseña según las necesidades de los estudiantes.
- Usa la metodología y las actividades que subyacen en las disciplinas a las que sirve.
- Se centra en el lenguaje (gramática, léxico, registro), destrezas discurso y géneros apropiados a dichas actividades.

2. *Características Variables*

- Puede estar relacionado con (o diseñado para) disciplinas específicas.
- Puede usar, en ciertas situaciones docentes concretas, una metodología diferente a la del Inglés General.
- Puede diseñarse para adultos en la enseñanza universitaria o en situación laboral activa (o incluso para estudiantes de secundaria).
- Muchos de estos cursos asumen que el aprendiz ya posee conocimientos básicos del lenguaje, sin embargo, pueden usarse con principiantes.

²⁷ Original en inglés: “ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning.”

Finalmente, Day y Krzanowski (2011) explican que el IFE implica la enseñanza y aprendizaje de habilidades específicas del idioma que son requeridas por aprendices particulares para propósitos específicos.

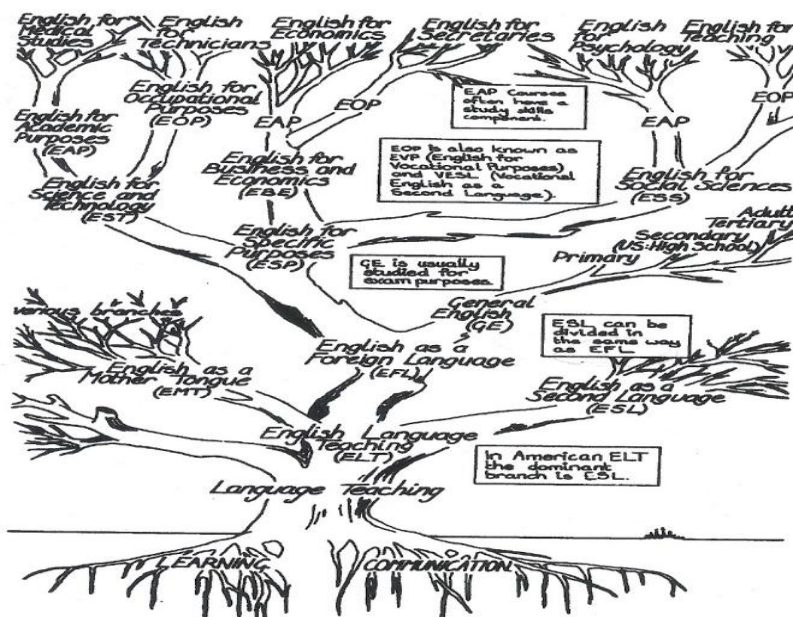
De lo anterior, se puede decir que el IFE es un enfoque que se basa principalmente en las necesidades del alumno y que no se limita exclusivamente al dominio de vocabulario profesional o técnico específico, sino que requiere una metodología especial que ayude y motive al estudiante a aprender el idioma con fines profesionales.

2.6.1 Clasificación del Inglés con Fines Específicos

Existen varias representaciones sobre la clasificación del IFE, que en cierto modo demuestran cómo ha evolucionado la visión de lo que es el IFE y como se concibe dentro de lo que es la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, Hutchinson y Waters (1987) presentan una clasificación conocida como “el Árbol de la enseñanza del Inglés”, en el cual se presenta la relación del IG con el IFE y las distintas áreas en la que este último se ha venido desarrollando de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de las diversas áreas profesionales.

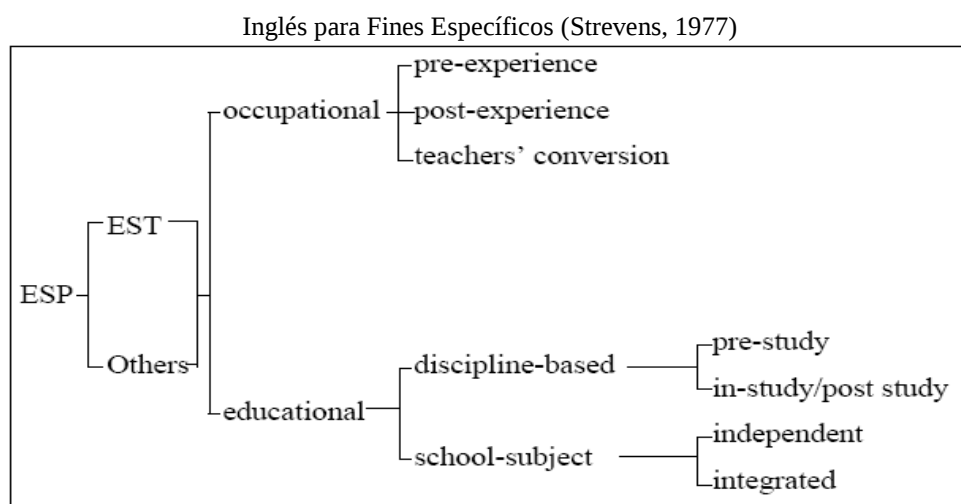
Figura N° 1 El árbol de la enseñanza del inglés
(Hutchinson y Waters, 1987)



En este árbol se pueden apreciar las distintas ramificaciones en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras y se puede apreciar que uno de los campos más desarrollado es el del IFE, ya que no sólo contempla el IFE como una división del Inglés como Lengua Extranjera (ILE), sino que se divide en diversas áreas que contemplan el Inglés con Fines Académicos (IFA) y el Inglés con Fines Ocupacionales (IFO).

Por su parte, Strevens (1977) (citado en Dudley-Evans y St. John, 1998) presenta una clasificación centrada únicamente en el IFE, que se muestra a continuación:

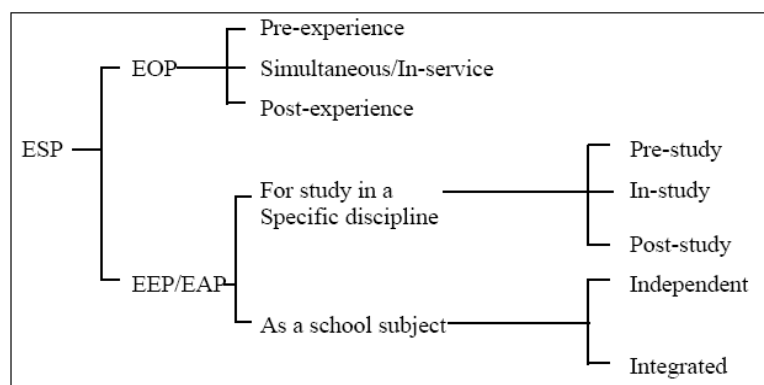
Figura N° 2



Esta clasificación, contempla solamente la sub-clasificación del IFE en Inglés para Ciencia y Tecnología (EST) y el resto de las disciplinas, dividiéndolas a su vez desde el punto de vista ocupacional y educacional, dependiendo de la posición en la que se encuentre el aprendiz.

Del mismo modo, Robinson (1991) (citado en Dudley-Evans y St. John, 1998) también presenta una clasificación de IFE con las siguientes características:

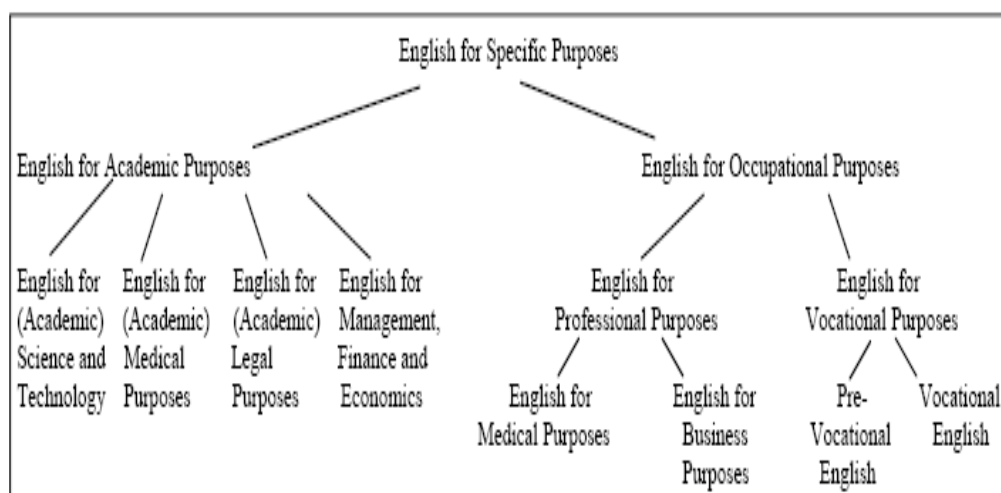
Figura N° 3
Inglés para Fines Específicos según la experiencia (Robinson, 1991)



Al igual que la anterior, en esta clasificación se considera el estudio del Inglés con Fines Académicos (IFA) y el Inglés con Fines Ocupacionales (IFO) pero con la diferencia de que no se le da preferencia a ningún área en específico, sino a la situación del aprendiz en cuanto al propósito de aprendizaje del idioma se refiere.

Finalmente, Dudley-Evans y St. John (1998) presentan su clasificación de IFE con base en las presentadas previamente, pero tomando en cuenta aspectos más amplios como se puede apreciar a continuación:

Figura N° 4 Clasificación del IFE según el área profesional



(Dudley-Evans y St. John, 1998)

En esta clasificación se puede apreciar que el IFE se divide en dos grandes grupos que sería el Inglés con Fines Académicos (IFA) y el Inglés con Fines Ocupacionales (IFO), que a su vez se subdividen en ramas más específicas según la disciplina o área profesional.

Las figuras mostradas previamente, no solo revelan la importancia del IFE en los contextos profesionales y laborales, sino que también marcan una gran diferencia entre lo que es el IFA que está relacionado con el aprendizaje del idioma integrado a planes de estudio de la carrera que cursan los estudiantes y el IFO que se relaciona directamente con el área profesional en la que se desenvuelve el aprendiz, lo cual evidentemente influye en la forma en la que se manejan los programas de enseñanza de acuerdo a la posición del estudiante y a sus necesidades concretas al momento que estudia el idioma.

2.7 La Terminología

El estudio de la terminología es relativamente nuevo. Sus etapas de crecimiento se dividen en cuatro tiempos que van desde sus inicios en 1930 hasta su período de ampliación en el 1980. La definición de terminología dependerá en gran medida de quien o que disciplina la esté definiendo, los lingüistas por ejemplo sostienen que la terminología (...) son unidades léxicas que forman parte de la competencia léxica de un hablante (...), otros afirman que esta no es una disciplina, otros sí y algunos la ven como un ente interdisciplinar. Es por ello que para llegar a una definición de terminología, es necesario abordar el tema desde tres significados diferentes: disciplina, práctica y producto generado por esa práctica. La terminología se admite como la disciplina desde el periodo de sus orígenes en los años 1930 al 1960. Dado que la terminología se ocupa del estudio de los términos; como práctica se concibe como el conjunto de principios que rigen la recopilación de los términos; y por último

como producto generado se define como el conjunto de términos de una materia especializada. (Cabré 1993; Sager, 1993. págs. 21-22).

Cabré (1999) citada en Santamaría (2009, pág. 3), plantea que la terminología “es una materia de carácter interdisciplinar, que ha configurado su propia especificidad seleccionando elementos de las materias de las que es deudora y construyendo su propio ámbito científico”. Además, Cabré (1999) citada en Santamaría (2009, pág. 5) expresa que la terminología “es concebida como el conjunto de las unidades léxicas usadas con un valor preciso en los ámbitos de especialidad, es el recurso indispensable para representar y comunicar los conocimientos especializados” De estas evidencias, se puede determinar que la terminología es necesaria para todos los campos en los que el conocimiento especializado es necesario para el buen desarrollo de la persona dentro de la disciplina en la que se desenvuelve, ya que la terminología no es otra cosa que un conjunto de unidades cognitivas que representan el conocimiento especializado.

De las aseveraciones anteriores, se puede decir que, la enseñanza-aprendizaje de terminología en la USB, específicamente en la carrera de Comercio Exterior permite que el alumno se forme de manera integral en los contenidos inherentes a su futuro ámbito laboral y que a su vez sepa desenvolverse en cualquier situación que se le presente durante el ejercicio de su carrera utilizando el inglés como forma de comunicación.

2.7.1 Los términos

Según (Santamaría, 2009), los términos son una forma de comunicar, y en las distintas disciplinas científico-técnicas, la terminología constituye un conjunto de unidades de comunicación que permiten comunicar el conocimiento especializado.

Cabré (1993) citada en Santamaría (2009, pág. 3) “establece que los términos son palabras tomadas del léxico general, que a su vez, son un conjunto de unidades cognitivas que representan el conocimiento especializado”.

Los términos son unidades gramaticales que forman parte también del léxico de una lengua y que permiten intercambiar información. (Cabré, 2002). Según Cabré (1999, pág. 4) los términos se basan en elementos de la lingüística, de las ciencias cognitivas y de las distintas especialidades. Desde el elemento lingüístico los términos “son un conjunto de signos lingüísticos que constituyen un subconjunto dentro del componente léxico de la gramática de una lengua”. Para las teorías del conocimiento los términos son unidades cognitivas que representan el conocimiento especializado y por último para las distintas especialidades, los términos son “un conjunto de unidades de expresión y comunicación que permiten transferir el conocimiento especializado”. De ahí que los términos estén compuestos por tres elementos básicos que sin ellos estos perderían su significado dentro del registro los cuales son: el significado o concepto, el significante o denominación y el objeto o referente.

En resumen, se puede decir que un término es una unidad de comunicación que toma significado de acuerdo al contexto especializado en el que se encuentre y que sin él la comunicación no podría llevarse a cabo satisfactoriamente dentro de alguna especialidad o disciplina.

2.7.2 La Importancia de la enseñanza de Terminología en el Inglés con Fines Específicos

Según Hyland (2002) en las últimas décadas los cursos de IFE han tenido una gran demanda, debido a las nuevas exigencias de las empresas en cuanto al perfil profesional y el conocimiento de una lengua extranjera para su desempeño laboral.

En este sentido, el IFE parece dar respuesta a esta solicitud al proporcionarle a los profesionales en ejercicio y a los futuros profesionales las herramientas lingüísticas necesarias en una lengua extranjera para optimizar su desempeño profesional y hacerlos más competitivos para el mercado laboral. De ahí que, Broca y Escobar (2002) afirmen que los cursos de Inglés para estudiantes de IFE, están enfocados en las necesidades de los estudiantes y en los contenidos relacionados con su futuro ámbito laboral en el cual deben desenvolverse con comodidad y confianza.

Ahora bien, Woodward -Kron (2008), asevera que el conocimiento de los estudiantes sobre un área profesional está estrechamente relacionado con el lenguaje especializado de esa disciplina, por lo que el aprendizaje de vocabulario especializado es en efecto una de las necesidades específicas que el IFE debe satisfacer según Dudley-Evans (1998). En este sentido, se puede afirmar que el aprendizaje de terminología es un elemento clave que se debe considerar en la enseñanza de IFE en los cursos universitarios, no solo para cumplir con el perfil de egresado que tenga establecido la universidad, sino también para proveer al estudiante del vocabulario especializado que se supone que debe manejar como profesional de manera fluida y contextualizada.

2.8 Las lenguas para fines específicos

Dentro de un idioma, existen varias lexicologías que a su vez se utilizan en ciertas y determinadas disciplinas, lugares y momentos. Dentro de esas lexicologías se encuentran las Lenguas de Especialidad o Lenguas para Fines Específicos, las cuales son definidas como variedades funcionales de la lengua que se han desarrollado como instrumento de comunicación para un determinado ámbito científico o profesional. En este sentido, Cabré

(1993, pág. 137) afirma que las lenguas de especialidad son un tipo de registro lingüístico, una adaptación de la lengua para usos determinados de la comunicación dentro de cada una de las disciplinas especializadas.

Desde el punto de vista lingüístico, las lenguas de especialidad son un subconjunto de la lengua que se utilizan como instrumentos de comunicación formal y funcional entre especialistas de una materia determinada, los cuales poseen una serie de características especiales que Cabré (1993 pág.129) enumera como: “1) la temática especializada; 2) el tipo de interlocutores (emisor es especialista; receptor es público especializado o en formación o público general); 3) la situación comunicativa, ámbitos profesionales y especializados de carácter formal; 4) el medio en el que se produce el intercambio.”

Es importante señalar que las lenguas para fines específicos tienen terminología específica dentro de las disciplinas profesionales a las que sirve y que su enseñanza-aprendizaje se enmarca dentro del IFE, ya que el IFE está diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes, además de utilizar metodologías subyacentes a la disciplina que sirve centrándose en el lenguaje (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso y género apropiado para estas actividades de la disciplina en estudio (Dudley-Evans and St. Johns,1998).

2.9 La enseñanza y aprendizaje de vocabulario

El vocabulario no son solo palabras, ya que las palabras no son unidades aisladas del lenguaje; el conocimiento de las palabras involucra muchos aspectos y grados de conocimiento. Más aun cuando se estudia cursos de IFE donde se le da énfasis a la terminología. Reconocer la composición de una palabra en un idioma es tan importante como

conocer su significado, porque estudiar cómo se forman las palabras ofrece una forma de clasificar el vocabulario para fines de enseñanza y aprendizaje como cognados, palabras derivadas, términos, palabras. Por supuesto, estas no son la única forma de organizar el vocabulario, pero sin duda es útil como ayuda para memorizar palabras. Reconocer la composición de las palabras es importante; el alumno puede recorrer un largo camino hacia descifrar nuevas palabras si puede ver morfemas familiares dentro de ellas.

Según Taylor (1990), el conocimiento de una palabra existe en varios niveles, que parecen ser universales. Richards (1976) los postuló como:

- Conocimiento de la frecuencia de la palabra en el idioma: algunas palabras son mucho más útiles que otras. Por lo tanto, se agrupan en palabras de alta y baja frecuencia. (Nación, 2001)
 - Palabras de alta frecuencia: cubren una gran proporción de las palabras que se ejecutan en los textos hablados y escritos y ocurren en todo tipo de usos del idioma.
 - Palabras de baja frecuencia: ocurren con poca frecuencia y cubren solo una pequeña proporción de cualquier texto.
- Conocimiento del registro de la palabra: se refiere al uso de la palabra de acuerdo a variaciones de funciones y situaciones.
- Conocimiento de la co-ubicación: consiste en conocer el comportamiento sintáctico asociado a la palabra y conocer la red de asociaciones entre esa palabra y otras palabras en el lenguaje.

- Conocimiento de la morfología: conocer el subyacente de una palabra y las derivaciones que se pueden hacer de ella. Ej. sufijos y prefijos.
- Conocimiento de semántica: saber en primer lugar qué significa o denota la palabra.
- Conocimiento de la polisemia: conocer muchos de los diferentes significados asociados a la palabra.
- Conocimiento del equivalente de la palabra en la lengua materna: comparar cómo se puede decir lo mismo en otras lenguas, especialmente en L1.

Además del conocimiento de los niveles de las distintas palabras, también es importante que los alumnos sepan que hay otros tipos de vocabulario especializado que pueden encontrar según sus contextos, y las razones para aprender dicho vocabulario en L2.

De acuerdo con Nation (1990), se hacen vocabularios especiales al restringir sistemáticamente el rango de temas o usos del lenguaje investigados. Hay dos tipos muy importantes de vocabulario en este grupo: el vocabulario académico y el vocabulario técnico.

- *Vocabulario académico*: se lo conoce como "vocabulario científico general útil" (Barber, 1962. p.30) y vocabulario sub-técnico. Se ha llamado vocabulario sub-tecnológico porque no contiene palabras técnicas, sino más bien vocabulario formal.

Hay varias razones por las cuales el vocabulario académico es importante y una meta de aprendizaje útil para los estudiantes de IFE / IFA:

- Generalmente está relacionado con IFE y la escritura académica
- Representa un número sustancial de palabras en textos académicos

- En general no es tan conocido como el vocabulario técnico
- Es el vocabulario especializado con el que un profesor de inglés puede ayudar de manera más útil a los alumnos
- *Vocabulario técnico*: Dentro de este renglón se encuentran las terminologías. Estas palabras son particularmente útiles para los estudiantes con objetivos específicos en el uso del lenguaje, como leer textos académicos en una disciplina en particular, redactar informes técnicos, participar en conferencias específicas de materias, etc. A pesar de que los profesores quizás no conozcan todo el vocabulario técnico, pueden ayudar a los alumnos a acostumbrarse a la idea de que existen diferentes usos de las palabras y estas pueden compartir en algunos casos un significado subyacente.

Los profesores necesitan utilizar estrategias y técnicas especiales al enseñar vocabulario, ya sea académico o técnico. Con respecto a esto, Nation (2001) enumera y explica algunas de las tendencias de enseñanza comunes cuando se enseña vocabulario.

1. *Inferencia del contexto*: aunque la exposición a una palabra en una variedad de contextos es extremadamente importante para comprender la profundidad del significado de la palabra, proporcionar encuentros incidentales con palabras es solo un método para facilitar la adquisición del vocabulario.
2. *Enseñanza explícita*: vale la pena agregar vocabulario explícito a las actividades de inflexión habituales en las aulas de L2.
3. *Construir un amplio vocabulario visual*: el punto es trabajar conscientemente en el desarrollo de un gran corpus de conocimiento automático

4. *Integre palabras nuevas con las antiguas:* cuando se les pide a los estudiantes que utilicen sus conocimientos previos, sus esquemas, conectan la palabra nueva con palabras ya conocidas, de modo que se crea el enlace y se lleva a cabo el aprendizaje.
5. *Proporcione una cantidad de encuentros con una palabra:* a medida que el estudiante se encuentra con la palabra a través de una variedad de actividades y en diferentes contextos, se desarrollará una comprensión más precisa de su significado y uso.
6. *Promover un nivel profundo de procesamiento:* se llevará a cabo un mejor proceso de inclinación, se requiere un procesamiento semántico más profundo, porque las palabras se codifican con elaboración. (Craik y Lockhart, 1972)
7. *Facilitar la formación de imágenes y la concreción:* el aprendizaje se ayuda cuando el material se concreta (psicológicamente real). Para construir representaciones verbales en la memoria, los profesores necesitan presentar vocabulario de manera organizada.
8. *Fomentar estrategias de aprendizaje independientes:* dado que es imposible que los alumnos aprendan todo el vocabulario que necesitan en el aula, es importante ayudarlos a aprender y estimularlos a seguir aprendiendo vocabulario por su cuenta.

El uso de estrategias por parte de los alumnos en el proceso de construcción de la red semántica de vocabulario varía de uno a otro. Una de las estrategias más utilizadas por los lectores es el reconocimiento afín, porque es una forma simple y familiar de identificar palabras para comprender el mensaje codificado en el texto y reconocer el propósito del autor. Sin embargo, esto puede ser un fracaso épico cuando las palabras se interpretan con un significado diferente.

Por esta razón, es esencial que los estudiantes sepan cómo reconocer el significado de las palabras usando diferentes estrategias. En 1997, Schmitt propuso una taxonomía de las estrategias de aprendizaje de vocabulario basadas en investigaciones estratégicas previas. Su taxonomía incluye cinco tipos de estrategias, que son:

1. Estrategias sociales: Consisten en utilizar la interacción con otras personas para mejorar el aprendizaje de idiomas.

p.ej.: estudiar y practicar el significado en grupos, interactuar con hablantes nativos.
2. Estrategias de memoria: Se basan en relacionar el nuevo material con el conocimiento existente.

p.ej.: conecta palabras a una experiencia personal, conecta palabras a sus sinónimos y antónimos, utiliza mapas semánticos, etc.
3. Estrategias cognitivas: Exhiben la función común de manipulación o transformación del alumno que aprende el idioma objetivo.

p.ej.: repetición verbal, listas de palabras, tarjetas de memoria flash, etc.
4. Estrategias meta cognitivas: implican una visión consciente del proceso de aprendizaje.

p.ej.: probarse a sí mismo con pruebas de palabras, usar la práctica de palabras espaciales
5. Estrategias de determinación: son el tipo de estrategias utilizadas por un individuo cuando se enfrenta al descubrimiento del significado de una palabra nueva sin recurrir a la experiencia de otra persona

p.ej.: diccionario bilingüe, analizar afijos y raíces, analizar partes del habla, verificar los cognados, etc.

Ninguna estrategia es mejor que otra, todo va a depender del uso que le dé a la estrategia el estudiante. Los estudiantes más exitosos no solo tienen más estrategias a su disposición, sino que también las usan de forma más extensa y más consistente. El uso de estrategias, su propio interés y motivación interna les ayuda a recordar las palabras. La memoria juega un papel clave en el aprendizaje del vocabulario, por lo que almacenar el lenguaje aprendido en la memoria implica tres fases:

- La primera fase es la codificación, y se refiere al proceso que ocurre durante la presentación del material de aprendizaje.
- La segunda etapa es el almacenamiento, en el que, debido a la codificación, parte de la información se almacena dentro del sistema de memoria, y
- La última etapa es la recuperación, que implica la extracción de información almacenada de la memoria (Eysenck, 2000)

Para evitar el desvanecimiento de la información aprendida y almacenada, así como para ayudar a los estudiantes a ser autónomos, los profesores deben tener en cuenta que los estudiantes deben practicar y revisar en orden, recordar lo que han aprendido y recordarlo para su uso posterior sin ningún tipo de ayuda. Todo esto es imposible de hacer para el estudiante en el tiempo tan corto dentro del aula de clase, donde además de aprender vocabulario tiene que prestarle atención a otros factores que se están enseñando y que se están llevando a cabo dentro del salón. La clase invertida ofrece al estudiante ese tiempo necesario para practicar, revisar y recordar lo que ha aprendido, yendo a su propio ritmo, fomentando así la autonomía

y finalmente afianzando el aprendizaje y evitando el desvanecimiento del vocabulario. En este sentido la clase invertida se muestra como una estrategia potencialmente efectiva en el proceso de aprendizaje y almacenamiento de vocabulario descritos por Eysenck, (2000).

2.10 El proceso de lectura en una lengua extranjera

Por décadas los investigadores han intentado dar varias definiciones de lectura. En este orden de ideas, Wardhaugh (1975), explica que el proceso de lectura requiere que el lector realice una contribución activa aprovechando y utilizando las diversas habilidades que ha adquirido. En el mismo orden de ideas, Grellet (1986), afirma que entender un texto escrito significa extraer la información requerida de él de la manera más eficiente posible. Además, Carrell (1988), define la lectura como una de las habilidades más importantes a desarrollar por los estudiantes en un contexto de EFL²⁸/ ESL²⁹ en todo el mundo porque es la razón principal por la que los estudiantes aprenden un idioma.

Luego Bernhardt (1996), explica que la lectura es un proceso de extracción de sentido o un proceso de construcción de significado. Por su parte, Nutall (1996), también expone que la lectura consiste en la transferencia de significado de mente a mente: la transferencia de un mensaje del escritor al lector. Básicamente la investigadora manifiesta que es un proceso interactivo -como la conversación- porque tanto el lector como el escritor dependen uno del otro.

Por otra parte, Spratt, Pulverness and Williams (2001), sostienen que la lectura es una de las dos habilidades receptivas que implica responder a un texto más que producirlo. Básicamente se puede decir que leer es una habilidad no pasiva que responde a cierta

²⁸ EFL: English Foreign Language

²⁹ ESL: English as a Second Language

interacción entre el lector y el texto donde influyen y convergen muchas variables que permitirán o no la comprensión de la lectura. Entre las variables a considerar para la comprensión de la lectura se encuentra el manejo de un vocabulario más o menos amplio además en los casos de la lectura que se lleva a cabo en una segunda lengua el manejo y aprendizaje de terminología es clave para la comprensión del texto entre otras cosas.

De las afirmaciones anteriores se puede inferir que el aprendizaje de vocabulario es clave para que el estudiante llegue a completar ese proceso de extracción de sentido o de significado a la lectura, puesto que la falta de vocabulario es una de las principales razones de fracaso en el desarrollo de la lectura en una segunda lengua.

2.10.1 Teorías de la lectura

Para comprender mejor el proceso de lectura, es importante revisar las diferentes teorías que involucran la lectura como un proceso cognitivo y la lectura como un proceso social, para los cuales en ambos casos la clase invertida presenta una gran oportunidad de combinarlos y desarrollarlos.

La lectura como proceso cognitivo es descrita por Berhardt (1996), como una tarea de resolución de problemas interpersonales que tiene lugar dentro de las estructuras de conocimiento del cerebro. De la misma manera Goodman (1967), afirma que el cerebro busca maximizar la información y minimizar el esfuerzo durante el proceso de lectura, según él, el cerebro emplea cinco procesos al leer:

1. *Reconocimiento-iniciación*: el cerebro debe reconocer una representación gráfica en el campo visual como lenguaje escrito e iniciar la lectura

2. *Predicción*: el cerebro siempre está anticipando y prediciendo a medida que busca orden e importancia en las entradas sensoriales
3. *Confirmación*: si el cerebro predice, también debe buscar verificar sus predicciones. Por lo tanto, supervisa para confirmar o des confirmar con la entrada posterior de lo que se espera.
4. *Corrección*: el cerebro vuelve a procesar la información cuando encuentra inconsistencias o sus predicciones son des confirmadas
5. *Terminación*: cuando se completa la tarea de lectura, el cerebro termina la lectura, pero la terminación puede ocurrir por otras razones, por ejemplo: la tarea no es productiva; se está construyendo poco significado, el significado ya es conocido, la historia no es interesante o el lector la encuentra inapropiada. De cualquier manera, la terminación en la lectura suele ser una opción abierta en cualquier punto del proceso de lectura. Estos cinco procesos cognitivos tienen una secuencia intrínseca ya que funcionan en un proceso de andamiaje, pero la misma información puede usarse al revés para confirmar el significado o una predicción previa y también para hacer una nueva.

Goodman (1967), también explica que el lector reconstruye el significado del lenguaje escrito mediante el uso de sistemas sintácticos y semánticos grafofónicos de lenguaje, pero que simplemente utiliza señales de estos niveles de lenguaje para predecir el significado y para confirmar sus predicciones sobre el texto relacionándolos con sus experiencias pasadas y el conocimiento del idioma

La segunda teoría en lectura se llama lectura como un proceso social. Esta teoría tiene sus raíces en la creencia de que los textos son manifestaciones de culturas. Estas

manifestaciones implican intrínsecamente marcos de referencia socialmente adquiridos, sistemas de valores, la historia sociopolítica del escritor, así como conocimientos y creencias idiosincrásicas entre el escritor y el lector implícito. Bernhardt (1996), explica que la lectura como un proceso social implica una serie de suposiciones tales como:

- No hay comportamientos genéricos o generalizados de lectores
- No hay textos generalizados o genéricos. Buscar un texto generalizado o genérico es inútil ya que cada recolección de datos; por ejemplo, es un artefacto de lugar y tiempo.

Además, Wallace (1992), ha llevado a cabo varias investigaciones basadas en esta teoría, centrando su interés en la lectura como un proceso social y crítico. De hecho, en el año 2001 señaló que desde esta perspectiva se presta más atención a los factores sociales e ideológicos que median en el lector y su acceso al texto. Desde este punto de vista, el proceso de lectura está menos relacionado con las intenciones comunicativas del autor individual, pero más con la comprensión del texto por parte de los lectores. Esto significa que los lectores no necesitan aceptar las palabras en la página como dadas, sino que una serie de interpretaciones se vuelven legítimas porque los lectores de una segunda lengua (L2) pueden aportar diferentes tipos de antecedentes culturales y suposiciones ideológicas que influyen en su comprensión del texto en un idioma extranjero.

En el mismo orden de ideas, otros elementos interesantes que juegan un papel importante en el proceso de lectura son, por un lado, los motivos para los cuales un lector lee una lectura, estos motivos personales influyen fuerte y directamente en la forma en que las personas leen, y por otro lado, el propósito de la lectura que influirá directamente sobre cómo el lector abordará la tarea (Nutall, 1982). Las personas leen porque quieren obtener algo de la

escritura, como hechos, ideas, diversión, información específica, etc. Es poco probable que los lectores muestren interés en la pronunciación de lo que leen y es aún menos probable que encuentren lectores interesados en las estructuras gramaticales del texto. Los lectores siempre están interesados en lo que significa la escritura (Nuttall, 1982). Para decodificar ese significado del texto, hay algunos requisitos previos que el escritor y el lector deben tener para lograr una comunicación satisfactoria. De acuerdo con Nuttall (1982) esos requisitos previos son:

- El escritor y el lector deben compartir el mismo código
- Deben manejar un comando común del lenguaje, vocabulario
- Deben compartir ciertas suposiciones sobre el mundo y la forma en que funciona (conocimiento compartido)
- Deben compartir de cierto modo cosas intangibles como: actitudes, creencias y valores.

Además de los requisitos previos mencionados anteriormente, hay otros aspectos que Widdowson (1978), enumera como importantes durante el proceso de lectura para decodificar significados como lo son:

1. *Significación*: se refiere al significado que sería común a todas las expresiones de la oración. Por ejemplo: ¿no tienes frío? ¿Cuál es tu nombre? ¿Estás casada?
2. *Valor*: se refiere a la importancia del enunciado para hablantes particulares en una situación particular, en otras palabras, la razón por la cual fue dicho
3. *Contexto*: está extremadamente relacionado con el valor, y juega la función clave y vital para entender un texto adecuadamente

4. *El papel del escritor*: último pero no menos importante Widdowson (1978), explica que el papel del escritor es el más importante, porque su tarea es crear la representación externa adecuada de sus pensamientos, y esto implica no solo seleccionar las mejores palabras, sino también organizarlas en una secuencia estructurada para producir un texto satisfactorio, porque el texto es el núcleo del proceso de lectura, el medio por el cual el mensaje se transmite del escritor al lector. Un texto generalmente es más largo que una palabra y a menudo contiene una serie de oraciones que están conectadas entre sí por la gramática, el vocabulario y el conocimiento del mundo. Estas conexiones son obligatorias para que un escritor produzca un texto satisfactorio.

2.10.2 Modelos de lectura

En la actualidad existen muchas teorías, investigaciones e información sobre el proceso de lectura, ya que ha sido largamente investigado. Sin embargo, la lectura no siempre ha sido concebida como un proceso interactivo como lo es hoy, sorprendentemente, los intentos de construir modelos de proceso de lectura tienen una corta historia de no más de 50 años, porque antes de mediados de la década de 1950 y de 1960 no había una tradición de conceptualizar el conocimiento, ni de crear una teoría sobre el proceso de lectura en forma de modelos de lectura.

Al principio, la lectura se consideraba una habilidad pasiva que funcionaba de forma lineal desde el texto hasta la mente del lector, donde el procesamiento de la información tenía

etapas de procesamiento no interactivas. Esta visión de la lectura (específicamente en la lectura como un idioma extranjero) se llamó el Modelo Ascendente³⁰ (Bottom-up).

En el modelo ascendente, la lectura se consideraba principalmente como un proceso de decodificación para reconstruir el significado pretendido por el autor mediante el reconocimiento de las unidades de texto más pequeñas en el fondo "bottom" (letras y palabras), las unidades más grandes como frases y cláusulas el proceso sucedía en la parte superior "up". En consecuencia, se consideró que los problemas de comprensión de la lectura de lenguas extranjeras eran esencialmente problemas de decodificación que derivaban significado del texto. Más tarde, Eskey (1973), declaró que el modelo de ascendente era inadecuado como modelo de proceso de lectura dado que subestimaba la contribución del lector, sin reconocer que los lectores usan durante el proceso de lectura sus expectativas, el conocimiento que tienen del lenguaje y su uso.

Sin embargo, antes de Eskey (1973), otros estudiosos señalaron las trampas del modelo ascendente. El primero de ellos fue Goodman (1967), quien describió el proceso de lectura como un "juego de adivinanzas psicolingüísticas" donde el lector reconstruye el mensaje codificado por el escritor. Después de eso, Rumelhart (1977), desarrolló la teoría de los esquemas llamada "bloques de construcción de la cognición" Esta teoría de esquemas apareció basada en el trabajo de Goodman y puede tomarse como el punto de partida del Modelo de Descendente³¹ (Top- down).

Carrel (1988), coincide con Rumelhart (1977), y agrega a la teoría que todo en la experiencia previa del lector o conocimiento previo juega un papel significativo en el proceso

³⁰ Original en inglés: Bottom-Up

³¹ Original en inglés: Top- down

de lectura. También afirma que en el modelo descendente, el lector es un participante activo en el proceso de lectura, haciendo predicciones y procesando información. De aquí en adelante, el modelo descendente se puede definir como un proceso donde el lector interpreta suposiciones y saca conclusiones usando sus conocimientos y experiencias previos para entender el texto (Nutall, 1996).

De acuerdo con Carrel (1998), algunos todavía argumentan que la lectura es un proceso ascendente, otros argumentan que el proceso es descendente, pero en realidad el proceso de lectura es interactivo. Hoy en día, el proceso de lectura se enmarca dentro del modelo interactivo, donde el lector cambia continuamente de un enfoque a otro, adoptando un enfoque descendente para predecir el significado probable y moviéndose al enfoque ascendente para confirmar o corregir si eso es realmente lo que dice el escritor en el texto.

2.10.3 Estrategias de lectura

Para alcanzar un buen nivel de interpretación y descifrar el significado, los lectores deben usar diferentes estrategias de lectura. Según Wallace (1992), las estrategias de lectura "implican formas de procesar textos que variarán según la naturaleza de los textos, el propósito del lector y el contexto de la situación". Hay dos tipos de estrategias que el lector usa en la comprensión de la lectura, las estrategias cognitivas y las estrategias meta cognitivas.

Las estrategias cognitivas involucran todo el proceso mental que se desarrolla al leer un texto. Estas se refieren principalmente a la forma en que la información se adquiere, organiza e integra en la estructura de la mente del lector. Entre algunas de las diferentes estrategias cognitivas que puede usar un lector se encuentran:

- *Ensayar*: consiste en repetir los nombres de los elementos u objetos para ser recordados
- *Organización*: esta estrategia no es otra cosa que la agrupación y clasificación de palabras, terminología o conceptos según sus atributos semánticos o sintácticos.
- *Inferencia*: se lleva a cabo cuando el lector trata de usar información en el texto para adivinar el significado de nuevos elementos lingüísticos, predecir resultados o completar partes faltantes
- *Resumir*: son pequeños resúmenes que el lector lleva a cabo de forma intermitente sobre lo que ha leído para garantizar que la información se haya conservado.
- *Deducir*: en esta estrategia el lector debe aplicar reglas para comprender y recordar nueva información
- *Transferencia*: En la transferencia, el lector hace uso de información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje.
- *Elaboración*: consiste en vincular ideas contenidas en nueva información, o integrar nuevas ideas con información conocida

Como se mencionó anteriormente, el segundo tipo de estrategias que un lector puede realizar son las estrategias meta cognitivas. Las estrategias meta cognitivas implican pensar sobre el proceso de aprendizaje, la planificación del aprendizaje, el control de la comprensión o la producción mientras se lleva a cabo el proceso de lectura. Además, implican la autoevaluación durante y después de la actividad de lectura. Algunas de las estrategias meta cognitivas son:

- *La atención selectiva:* implica enfocarse en aspectos especiales de las tareas de aprendizaje, por ejemplo: leer para obtener información específica
- *Planificación:* esta estrategia abarca la planificación para la organización de la actividad de lectura
- *Monitorización:* durante la monitorización el lector revisa con atención la comprensión de la información mientras está ocurriendo
- *Evaluación:* el lector comprueba la comprensión después de completar una lectura

Dentro de este orden de ideas, la clase invertida obliga al estudiante a que utilice estrategias cognitivas sobre todo durante la fase de ensayo, organización e inferencia previamente descritas y a su vez promueve el uso de estrategias meta cognitivas ya que dentro del empoderamiento que la clase invertida provee al estudiante, este debe utilizar entre otras estrategias la planificación, monitorización y evaluación de su proceso de aprendizaje de terminología dentro de la lectura.

El uso de diferentes estrategias ya sea cognitivas o meta cognitivas y la elección entre ellas variará de un lector a otro y dependerá del objetivo de la lección de lectura y del programa de lectura. Por lo tanto, es muy importante tener claro lo que es una clase de lectura. En una clase de lectura, el tipo de texto es diferente de los que se usan en una lección de idioma. En una lección o clase de idiomas, los textos son seleccionados dependiendo de lo que se quiera enseñar en la lección. Estos textos pueden ser auténticos o pueden haber sido modificados por el profesor para facilitar la comprensión del texto o para cumplir con el objetivo de la lección. Mientras que los textos utilizados en las lecciones de lectura han sido escritos con el propósito auténtico de escribir, tales como: informar, entretener, dar instrucciones entre otros. Además,

el objetivo de una clase de lectura es desarrollar la capacidad de los estudiantes para extraer el mensaje que contiene el texto (Nuttall, 1982).

En resumen, una lección de lectura debe enmarcarse dentro de un programa de lectura, ya que indicará la diferencia en los procedimientos del salón de clase, así como la diferencia en el propósito

2.10.4 Programas de lectura

Existen dos programas de lecturas entre los cuales se puede enmarcar una lección ya sea de lectura pura o de idiomas. Estos programas de lectura se denominan Lectura intensiva y Lectura Extensiva. La lectura Intensiva ³² implica acercarse al texto bajo la guía cercana del maestro o bajo la guía de diferentes tareas, lo que obliga al estudiante a prestar gran atención al texto para llegar a una comprensión profunda y detallada del texto. Las lecciones en programas intensivos de lectura apuntan principalmente a entrenar a los estudiantes en estrategias de lectura.

La Lectura Extensiva ³³ consiste en leer grandes cantidades de textos. En los programas de lectura extensiva se promoverá activamente la lectura fuera de clase. El tiempo de clase es corto y la cantidad de lectura demandada en este programa es muy grande.

En general, el objetivo principal de un programa de lectura extensivo o intensivo es permitir a los estudiantes leer sin ayuda, textos auténticos a la velocidad adecuada, silenciosamente y con una comprensión apropiada (Nuttall, 1982). Por lo tanto, para desarrollar un programa de lectura efectivo es necesario primeramente capacitar a los estudiantes, ya que en la clase de lectura lo que hacen los estudiantes, no lo que hace el

³² Original en inglés: Intensive Reading

³³ Original en inglés: Extensive Reading

maestro. Así mismo, los estudiantes deben verse en la obligación de leer sin ayuda disminuyendo paulatinamente el papel del profesor, hasta que la ayuda de este sea totalmente innecesaria para la comprensión.

En un programa de lectura efectivo los textos auténticos son prioritarios en la elección. Se debe utilizar un texto que no sea familiar para los estudiantes con el fin de evaluar la capacidad de lectura. La duración del programa es clave por lo que se debe tener en cuenta que cada estudiante lee a diferente velocidad, una velocidad flexible es el signo de un lector competente. La fase de silencio es crítica para poder comprender el texto. Rara vez los estudiantes leen en voz alta y a la misma velocidad, exceptuando cuando lo hacen en o para un salón de clases, donde es muy poco probable que la comprensión adecuada de un texto se lleve a cabo.

La enseñanza de una lengua extranjera siempre contempla la utilización de programas de lectura ya que permiten, la adquisición de nuevo vocabulario, estructuras y terminologías que se encuentran dentro del texto.

Dado los pasos y etapas que debe contener un programa de lectura efectivo y enmarcado conjuntamente en la enseñanza de una lengua extranjera, la clase invertida se muestra como una estrategia potencialmente efectiva para poder llevar a cabo las etapas previamente mencionadas con efectividad, además de permitir que el estudiante adquiera enmarcado dentro de un contexto razonable de un texto la terminología y el vocabulario adecuado a su nivel y campo de estudio.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación

El presente estudio parte de una investigación mixta, de campo, de tipo explicativo, enmarcada en un diseño cuasi experimental el cual lleva la aplicación de dos pre test y dos post test para su fase cuantitativa y para la fase cualitativa se aplicó al final del curso un cuestionario de preguntas abiertas para los estudiantes. Aunado a lo anterior, también se llevó una bitácora de las sesiones de clase para obtener datos complementarios sobre el problema de estudio.

Los datos fueron recogidos directamente de las aulas con la intención de indagar los posibles efectos que produce la aplicación de la clase invertida como estrategia para el aprendizaje de terminología en los estudiantes de Inglés III de la carrera de Comercio Exterior. Es por ello que de acuerdo a la definición dada por la UPEL (2003) este estudio se enmarca dentro de lo que es definido como una investigación de campo “(...). Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad, en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios”. (p.14)

En tal sentido, este trabajo se considera de tipo cuasi experimental ya que estos tipos de estudios “manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes...” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.255). La investigadora tuvo la posibilidad de manipular la variable

independiente (la clase invertida), con la intención de producir un efecto concomitante sobre la variable dependiente (los estudiantes).

Igualmente, este estudio se considera de tipo mixto ya que contiene una combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías”, mientras que el enfoque cualitativo, “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Según Hernández et al. (2006), el enfoque mixto “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo proceso de investigación o al menos en su mayoría de las etapas” (p.21). El corte mixto de la investigación permitió asumir un diseño de triangulación que según Creswell y Plano-Clark (2007) tiene como propósito combinar las fortalezas de los métodos cualitativos y cuantitativos para obtener datos complementarios (...) Del mismo modo Creswell y Plano-Clark (2007) afirman que la triangulación permite comparar “los diferentes tipos de análisis de datos puede contribuir a validar un cuestionario o una entrevista y de esta manera las conclusiones que se derivan de esta”

Asimismo, este trabajo se considera de tipo explicativo, debido a que se busca explicar los efectos de la aplicación de la clase invertida como estrategia de aprendizaje en un grupo de estudiantes de inglés.

El estudio se realizó con los estudiantes de Inglés III, pertenecientes a la carrera de Comercio Exterior de la USB, sede de Sartenejas. En esta investigación, se recolectó, procesó y analizó la información obtenida a través de varios instrumentos los cuales fueron aplicados

según la investigación se fue desarrollando. Para la fase cuantitativa se aplicó un test (pre y post) aplicados al principio y al final de cada tratamiento (la clase tradicional y la clase invertida). Aunado a esto, al final del trimestre se utilizó otra técnica de recolección de datos directa de la fuente (un cuestionario) que permitió dar respuesta a las interrogantes planteadas en este proyecto de investigación. Además, la investigadora también llevo una bitácora detallada de cada una de las sesiones de clase para completar y ampliar la información de la parte cualitativa del estudio proporcionada por el cuestionario.

A continuación se presenta el desarrollo de las fases cuantitativa y cualitativa de la investigación.

3.2 Población y muestra

De acuerdo a Balestrini (2006), la población es “(...) un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes (...)” (p.137). En el caso específico de esta investigación, la población estuvo constituida por el total de alumnos de pre-grado cursante de Inglés III de la carrera de Comercio Exterior de la Universidad Simón Bolívar en su sede de Sartenejas.

Por razones de logística, accesibilidad y recursos disponibles, la muestra estuvo representada por la única sección de Inglés III para CE que se oferta en Sartenejas, por lo que esta hizo las veces de grupo experimental y grupo control. Este grupo estuvo preformado por el Departamento de Control de Estudios (DACE) de la USB, de acuerdo a los alumnos inscritos para cursar la materia, es decir que no fue modificado ni manipulado para el beneficio de la investigación, tampoco hubo asignación al azar. Como resultado, la muestra estuvo representada por el 100% de los sujetos de estudio.

3.3 Formulación de la Hipótesis

Hipótesis de Investigación: El uso de la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología permitirá a los estudiantes de la carrera de Comercio Exterior mejorar la comprensión de la lectura de textos en inglés y su desempeño general en la materia de inglés III, en comparación con el método tradicional de clase.

Hipótesis Operacional: La diferencia entre las calificaciones del pre-test y post-test obtenidas del grupo de inglés III ¿serán mejores las calificaciones obtenidas con el tratamiento (clase invertida) o con el método tradicional de clase?

Hipótesis Estadísticas:

- Hipótesis nula: $H_0 = M_1 = M_2$
- Hipótesis alterna: $H_i = M_1 \neq M_2$

M= Media aritmética de las calificaciones de los pre-tests (M_1) y los post –tests (M_2) de cada tratamiento.

3.4 Variables e indicadores

- *Variable Independiente:* Estrategias de aprendizaje de terminología
 - Estrategias de aprendizaje de terminología tradicionales
 - La clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología
- *Variable Dependiente:* Aprendizaje de terminología.
 - Desempeño de los estudiantes en clase.
 - Calificaciones obtenidas en las pruebas de investigación
 - Resultados del cuestionario
 - Comprensión de la lectura
- *Variables Intervinientes:*
 - Nivel de suficiencia en el idioma
 - Interés por el tema
 - Conocimientos previos sobre el tema
 - Interacción con el grupo
 - Motivación
 -

Operacionalización de las variables:

Objetivos Específicos	Variable	Dimensiones	Indicadores
1. Aplicar la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología en los estudiantes de inglés III de la carrera de comercio exterior	Estrategias de aprendizaje de terminología (independiente)	✓ Aprendizaje de terminología ✓ La clase invertida.	✓ Tiempo dedicado al estudio ✓ Motivación ✓ Aprendizaje de términos con más facilidad ✓ Mejora en la comprensión de textos ✓ Mejora en el desempeño global ✓ Mejora en la suficiencia del idioma
2. Determinar si el aprendizaje de terminología a través de la clase invertida mejora la comprensión de la lectura del estudiante	La clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología	✓ Comprensión de la lectura	✓ Expresa opinión sobre lo leído ✓ Interviene en clase sobre lo leído ✓ Identificar los aspectos importantes de un mensaje. ✓ Centrar la atención en el contenido principal ✓ Idea principal y secundaria ✓ Búsqueda de información extra ✓ Monitoreo ✓ Acciones correctivas cuando se detectan fallas de comprensión.
3. Establecer si el aprendizaje de terminología a través de clase invertida ayuda a mejorar el desempeño general de los estudiantes en el aula de clase	Desempeño general de los estudiantes		✓ Participación en clase ✓ Desarrollo de asignaciones ✓ Rendimiento en el curso.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados en la fase cuantitativa consistieron en dos pruebas, dos pre-tests y dos pos-tests.

Para evaluar la primera etapa del estudio, se utilizó la primera prueba pre-test #1 (ver anexo 1) que constaba de veinte (20) términos correspondientes a las dos primeras unidades del material a ver en clase y a las cuales se les aplicó el tratamiento de la clase invertida. Cada pregunta tuvo un valor de un (1) punto para un total de veinte (20) puntos. Las respuestas de dichas preguntas reflejaron el nivel de conocimiento y manejo de la terminología por parte de los estudiantes en esa etapa del estudio.

Para la segunda etapa de la investigación en la cual no hubo tratamiento, se aplicó también una prueba Pre-test #2 (ver anexo 2), con las mismas características de la primera prueba (pre-test #1), pero esta vez con terminología inherente a las dos últimas lecciones. Al final de cada etapa (etapa 1: tratamiento/ etapa 2: sin tratamiento) se aplicó un post test con la finalidad de comparar los resultados obtenidos con los del correspondiente pre test de cada etapa (ver anexos 3, 4) y de esa forma poder determinar de una manera cuantitativa si la clase invertida tiene algún efecto en los estudiantes.

Para la fase cualitativa, se utilizó la técnica de la observación no estructurada y como instrumento de recolección se llevó una bitácora de las sesiones (ver anexo 6) con la finalidad de monitorear al grupo de estudio y de esta forma confirmar si el desempeño general de los estudiantes en las sesiones presenciales mejoró. Al final del estudio se le pidió a los estudiantes que contestaran un cuestionario de diez preguntas abiertas sobre la experiencia (ver anexo 5), el cual permitió tener una visión más amplia de lo acontecido durante el

experimento, recoger información directamente de la fuente y además permitió dar respuesta a las interrogantes de este estudio.

3.6 Validación y confiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos utilizados para determinar los efectos de la clase invertida fueron sometidos a juicio y validados por un grupo de profesoras expertas en el área de la enseñanza de inglés para Comercio Exterior de la Universidad Simón Bolívar.

El juicio de experto según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), es realizado por personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el área, y que pueden emitir informaciones, evidencias, juicios, valoraciones y opiniones argumentadas sobre el tema a consultar. La validez según Hernández, Fernández, & Baptista (2014) “se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” De acuerdo a estos autores existen tres tipos de validez: de contenido, de criterio y de constructo. Para fines de esta investigación, se realizó la validez de contenido, la cual es aquella que determina hasta qué punto son representativos los ítems de medición de un instrumento con respecto a las variables que se desean medir.

Las tres profesoras expertas que se prestaron para la validación, fueron elegidas dada su gran experticia en la enseñanza del Inglés para Fines Específicos en la Universidad Simón Bolívar para la carrera de Comercio Exterior y para lograr la validación de los instrumentos de este estudio, las expertas revisaron en los instrumentos el número de ítems, la redacción tanto de la instrucciones como de los ítems, que los ítems tuvieran relación con el material de clase y con el objetivo de la investigación, que las preguntas del cuestionario fuesen claras y respondieran a las interrogantes y objetivos de la investigación.

El material utilizado para realizar la instrucción en casa no necesitó ser validado ya que contaba con la previa validación de la Universidad Simón Bolívar, dado que es el material oficial de la universidad para impartir el nivel de inglés III para comercio exterior. Lo mismo aplicó con la Wiki utilizada, pertenecía a la USB.

Se entregaron comunicaciones escritas a los expertos en conjunto con los instrumentos de validación. Los instrumentos fueron procesados y se determinó la validez de los diversos instrumentos a utilizar en la investigación.

Para calcular la confiabilidad del cuestionario y de los exámenes de esta investigación, los mismos fueron procesados a través del cálculo del coeficiente de Alfa – Cronbach (α) en el programa SPSS versión 23. De acuerdo con Hernández, Fernández, & Baptista (2014), este coeficiente se utiliza entre otras cosas en instrumentos o escalas que miden la forma de pensar de un individuo, es decir, no hay respuestas correctas ni incorrectas, en estos tipos de instrumentos. Además puede ser utilizado para medir la confiabilidad de pruebas de conocimiento. Es por lo anteriormente dicho que se eligió el cálculo del coeficiente de Alfa – Cronbach (α) para medir la confiabilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación. Los datos para determinar el índice del coeficiente de Alfa – Cronbach (α) fueron procesados a través en el programa SPSS versión 23.

Índice para el cuestionario Alpha = ,9090

Al obtener $\alpha = 0.90$ resulta un instrumento confiable, con excelente confiabilidad interna.

Índice para la prueba 1 Alpha = ,8027

Al obtener $\alpha = 0.80$ resulta un instrumento confiable, con buena confiabilidad interna.

Índice para la prueba 2 Alpha = ,8080

Al obtener $\alpha = 0.80$ resulta un instrumento confiable, con buena confiabilidad interna.

3.7 Planificación y procedimientos

Para llevar a cabo la presente investigación, las acciones se desarrollaron de la siguiente forma:

1. Se planificó el curso, sus fases y se decidió que materiales se iban a utilizar
2. Los instrumentos utilizados fueron validados por expertos de la Universidad Simón Bolívar.
3. Los alumnos fueron informados de que serían objeto de estudio mientras cursaban inglés III
4. Los alumnos fueron informados de que la confidencialidad de su identidad sería respetada.
5. Se les informó a los estudiantes que las notas de los instrumentos de recolección de datos no tendrían repercusión alguna en la nota final de la asignatura.
6. Se aplicaron los instrumentos durante el trimestre. El primer pre test en semana uno (1), el primer post test en semana cinco (5). El segundo pre test en semana seis (6) y el segundo post test en la semana nueve (9)
7. Se llevó a cabo el tratamiento durante cuatro semanas
8. El estudio se llevó a cabo durante nueve (9) semanas de clase del trimestre. Las sesiones de la clase invertida fueron implementadas en las primeras cuatro (4) semanas de clase, desde la semana dos (2) hasta la semana cinco (5), con sesiones presenciales de tres (3) horas a la semana. Las sesiones de clase tradicional fueron aplicadas las

últimas cuatro (4) semanas de clase, es decir, desde la semana seis (6) hasta la semana nueve (9), con sesiones presenciales de tres (3) horas a la semana.

9. Se proporcionaron las actividades semanalmente para la clase invertida
10. Se llevó a cabo la técnica de observación no estructurada durante todo el trimestre
11. Al final del trimestre, se procedió a cotejar los resultados arrojados por los instrumentos.

3.8 Fases de la investigación

La metodología empleada para llevar a cabo esta investigación mixta, constó de tres etapas claves. La primera etapa fue de exploración documental, la segunda de campo y la última experimental.

En la *Etapas de Exploración Documental* se llevó a cabo la revisión, organización, lectura y selección de la literatura a utilizar relacionada con el objeto de estudio. Para la *Fase de Campo* se construyeron las hipótesis de la investigación, se diseñaron las etapas de la investigación, se realizó la operacionalización de las variables, se diseñaron y validaron los instrumentos necesarios para la recolección de la información proveniente de la población de estudio (pre y post pruebas, cuestionario). Se tomó la decisión de llevar una bitácora de la experiencia para ampliar la información para los resultados cualitativos.

Finalmente en esta etapa del estudio se procedió a recolectar, organizar, clasificar y analizar la información obtenida a través de la bitácora y el cuestionario. Para mostrar los cuadros y las gráficas de los resultados cualitativos se utilizó el programa Excel. (Ver tablas y gráficas Capítulo IV)

Para la *Etapla Experimental* se procedió a la aplicación del pre-test. Luego se inició el tratamiento con la clase invertida en el aprendizaje autónomo de terminología inherente a la Carrera de Comercio Exterior en la primera semana. El tratamiento se llevó a cabo durante las siguientes cuatro semanas. Al final de las cinco semanas se aplicó el post-test correspondiente a esta etapa, el cual tenía el mismo contenido que el pre-test de esta etapa. Posteriormente en la semana seis de clase se comenzó con la etapa del estudio en la que no se aplicó tratamiento, es decir la etapa en la que se desarrolló la clase tradicional.

Primeramente en esta etapa se aplicó el pre-test con el contenido correspondiente a las ultimas unidades a ver durante el trimestre de clase y al finalizar las cuatro semanas de clase sin recibir tratamiento, se llevó a cabo el post- test correspondiente a esta etapa que contenía también las mismas preguntas del pre-test número dos. A continuación, se procedió a comparar los resultados obtenidos por el grupo en los pre-test y los post-test a través de fórmulas estadísticas disponibles en el programa Excel para llegar a los resultados cuantitativos de esta investigación. Finalmente, para la realización de los gráficos de los resultados también se utilizó el programa Excel. Estos gráficos contribuyeron a la configuración de los hallazgos y las recomendaciones pertinentes al estudio.

3.9 Limitaciones del estudio

Según la UPEL (2003), las limitaciones son:

“restricciones del diseño de la investigación y de los procedimientos utilizados para la recolección, procesamiento y análisis de los datos, así como también, las restricciones de los supuestos sobre los cuales se sustenta el estudio y de los obstáculos encontrados en la ejecución de la investigación” (p.28)

Las limitaciones encontradas en esta investigación son las siguientes:

- Poca suficiencia en el idioma inglés por parte de algunos estudiantes
- Falta o poco compromiso y madurez de algunos estudiantes con su rol en el modelo de la clase invertida
- Mala o nula conexión a internet en pocas oportunidades
- Apegos al modelo de la clase tradicional en ciertos casos
- Falta de preparación de las clases por parte de los estudiantes fuera del aula al principio de la experiencia

3.10 Cronograma de la investigación

TRIMESTRE ENERO- MARZO 2018

Semana 1	Semanas 2,3,4,5	Semanas 6,7,8,9	Semanas 10,11 y 12
8 al 12 de Enero de 2018	Del 19 de Enero hasta 9 de Febrero 2018	12 de febrero al 9 de Marzo 2018	Del 12 al 23 de Marzo de 2018
Revisión Bibliográfica Se explicó a los alumnos en qué consistiría la experiencia a realizar durante el trimestre y sobretodo su responsabilidad durante la clase invertida. Aplicación del primer pre-test	El estudio se llevó a cabo durante las doce (12) semanas de duración del trimestre. Las sesiones de la clase invertida fueron aplicadas las primeras cuatro (4) semanas de clase, desde semana dos (2) hasta la semana cinco (5), con sesiones presenciales de tres (3) horas a la semana. Aplicación del primer post-test (semana 5)	Aplicación del segundo pre-test (semana 6) Las sesiones de clase tradicional fueron aplicadas las últimas cuatro (4) semanas de clase, es decir, desde la semana seis (6) hasta la semana nueve (9), con sesiones presenciales de tres (3) horas a la semana Aplicación del segundo post-test (semana 9)	Durante estas semanas se llevó a cabo lo siguiente: Tabulación de las respuestas de los instrumentos recolectados con el uso de Excel/ SPSS Organización y Análisis de los resultados.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan el análisis de datos y los resultados obtenidos durante esta investigación. El análisis de los datos se llevó a cabo desde varias perspectivas, en base a los diferentes instrumentos de medición utilizados en esta investigación para dar respuesta a las interrogantes planteadas.

La primera medición se realizó desde la perspectiva cuantitativa a través de dos pre test y dos post test para dar respuesta al objetivo general de esta investigación. Dichos pre test fueron aplicados a un mismo grupo que sirvió de grupo control y grupo experimental. Para realizar la segunda medición, el instrumento aplicado fue un cuestionario de preguntas abiertas que permitió recoger la información necesaria para dar respuesta a dos de los objetivos específicos, además de responder a las interrogantes planteadas en este trabajo. Aunado a este cuestionario, se tomó como tercer instrumento una bitácora detallada llevada por la docente, la cual sirvió para contrastar los resultados arrojados por los instrumentos antes mencionados.

A continuación se presentan los resultados pertenecientes a los pre y post tests aplicados a los estudiantes, los cuales constituían la parte cuantitativa de esta investigación. Con estas pruebas se buscó analizar los efectos de la Clase Invertida en base a los resultados de las pruebas, sacando como eje central del análisis la media aritmética de notas.

Resultados de la fase de tratamiento con la clase invertida:

4.1 Resultados Pre y post test Clase Invertida

4.1.1 Pre- Test

Datos Pre- test #1
8
8
8
8
10
10
10
11
11
13
14

Tabla 1 Datos del pre-test

Datos procesados pre- test #1		
X_i	n_i	$X_i n_i$
8	4	32
10	3	30
11	2	22
13	1	13
14	1	14
Σ Total	11	111

Tabla 1.1 Datos procesados del pre-test para sacar la media aritmética

$$\text{Media} = \frac{\sum X_i n_i}{\sum n_i} = 10,0909091$$

Media Aritmética en el Pre test # 1 = **10 puntos**

Este pre- test se aplicó en la primera sesión, constaba de veinte preguntas y fue evaluado sobre veinte (20) puntos, dándole a cada pregunta la valoración de un punto. Este test lo presentó la totalidad de la muestra de estudio (once (11) estudiantes). De acuerdo a los datos arrojados la mayor calificación en este pre –test fue de catorce (14) puntos, y la mínima de cero ocho (08) puntos como se evidencia en la *Tabla 1*, dando como resultado una media aritmética de diez (10) puntos para esta evaluación, según los calculos arrojados por la *Tabla 1.1*

4.1.2 Post- Test

Datos Post-test # 1
9
12
12
14
15
15
17
18
18
18
18

Tabla 2 Datos del post-test

Datos procesados post- test #1		
X_i	n_i	$X_i n_i$
9	1	9
12	2	24
14	1	14
15	2	30
17	1	17
18	4	72
Σ Total	11	157

Tabla 2.1 Datos procesados del post-test para sacar la media aritmética

$$\text{Media} = \frac{\sum X_i n_i}{\sum n_i} \quad 14,2727273$$

Media Aritmética en el Post test # 1 = **14 puntos**

Este post test se aplicó en la última sesión de tratamiento de la clase invertida. Constó de las mismas de veinte preguntas que el pre-test número uno y fue evaluado de la misma forma que el pre-test, sobre veinte (20) puntos, dándole a cada pregunta la valoración de un (1) punto.

Este test también lo presentó la totalidad de la muestra de estudio (once (11) estudiantes). De acuerdo a los datos arrojados la mayor calificación en este post –test fue de dieciocho (18) puntos, y la mínima de cero nueve (09) puntos como se evidencia en la *Tabla 2*, dando como resultado una media aritmética de catorce (14) puntos para esta evaluación. según los calculos arrojados por la *Tabla 2.1*

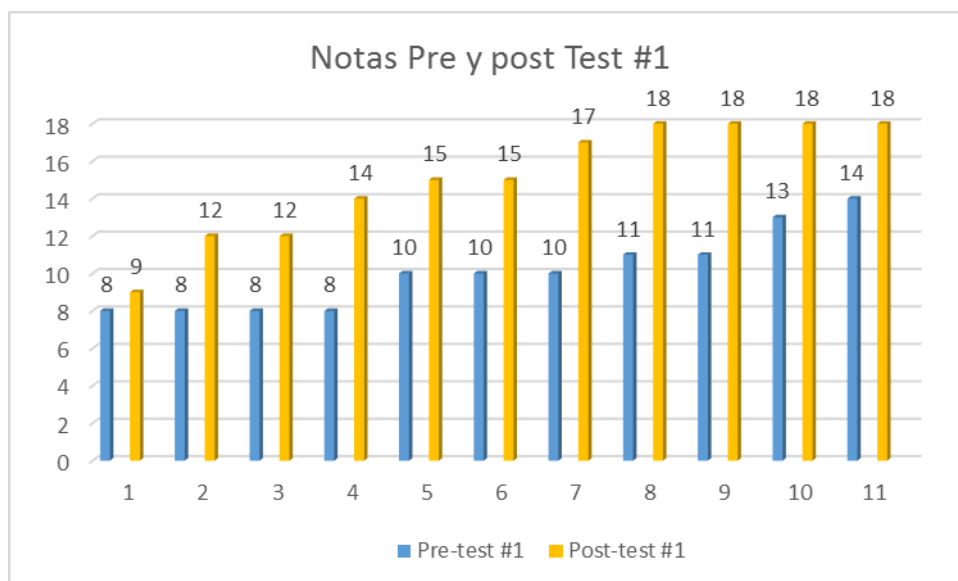


Gráfico 1.- Calificaciones obtenidas del pre y post test - clase invertida

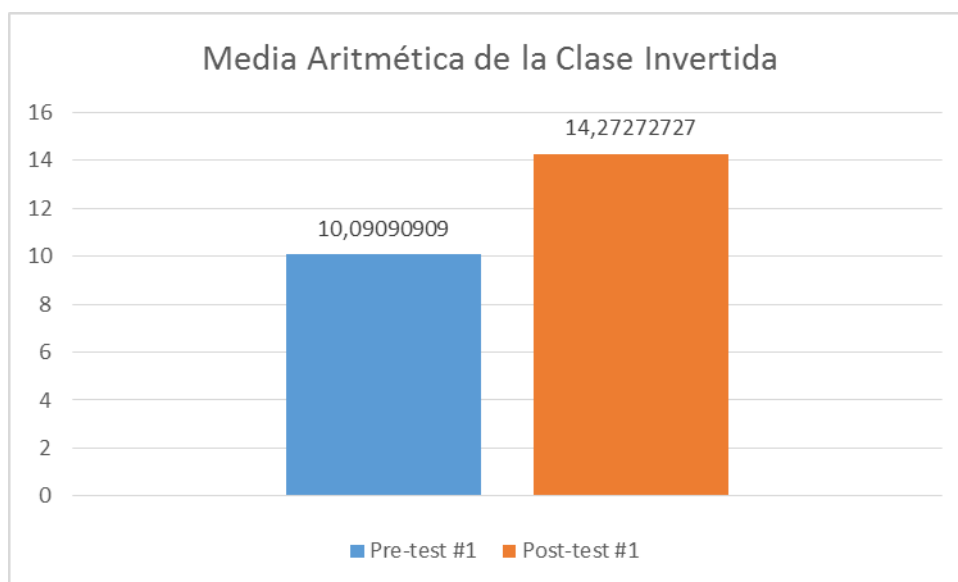


Gráfico 2.- Media aritmética del pre y post test - clase invertida

De los resultados analizados y como se evidencia en el *figura 2*, la media aritmética de los estudiantes subió cuatro puntos netos con el tratamiento de la clase invertida, lo que se puede traducir como una mejora significativa en el aprendizaje y manejo de terminología.

En la *figura 1* se evidencia el aumento significativo en las calificaciones. El 99% de las calificaciones mejoraron por encima de las obtenidas en el pre-test en cuatro puntos, por lo que se podría decir que la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología es altamente efectiva. También se pudo evidenciar una mejora significativa en el aprendizaje y en el uso de la terminología por la estrategia de la clase invertida, ya que para el primer test se les pidió a los estudiantes que estuviesen en capacidad de dar definiciones de los términos preguntados lo hicieran y ninguno pudo. Para el post- test, luego del tratamiento de la clase invertida, el total de la muestra estuvo en capacidad de dar definiciones de la terminología preguntada.

4.2 Resultados Pre y post test Clase Tradicional

4.2.1 Pre- Test #2

Datos Pre- test #2
3
5
6
7
7
9
9
10
10
14
16

Tabla 3 Datos del pre-test

Tabla 3.1 Datos procesados para la obtención de la media aritmética

Datos procesados pre- test #2		
X_i	n_i	$X_i n_i$
3	1	3
5	1	5
6	1	6
7	2	14
9	2	18
10	2	20
14	1	14
16	1	16
Σ Total	11	96

$$\text{Media} = \frac{\sum X_i n_i}{\sum n_i} = 8,727273$$

Media Aritmética en el Pre test # 2 = **09 puntos**

El pre- test para esta fase del estudio se aplicó en la primera sesión de la clase tradicional, donde no se haría ningún tratamiento. El pre- test de esta fase mantuvo las mismas características de el de la clase invertida para poder obtener resultados válidos.

Este test lo presentó la totalidad de la muestra de estudio. De acuerdo a los datos arrojados la mayor calificación en este pre –test fue de dieciséis (16) puntos, y la mínima de cero tres (03) puntos como se evidencia en la *Tabla 3*, dando como resultado una media aritmética de cero nueve (09) puntos para esta evaluación, según los calculos arrojados por la *Tabla 3.1*

4.2.2 Post- Test #2

Datos Post-test #2
1
7
8
8
9
9
10
12
14
14
16

Tabla 4 Datos del post-test

Datos post- test #2		
Xi	ni	Xini
1	1	1
7	1	7
8	2	16
9	2	18
10	1	10
12	1	12
14	2	28
16	1	16
Σ Total	11	108

Tabla 4.1 Datos procesados del post-test para obtener la media aritmética

$$\text{Media} = \frac{\sum X_{ini}}{\sum n_i} = \frac{108}{11} = 9,81818182$$

Media Aritmética en el Pre test # 2 = **10 puntos**

Este post test se aplicó en la última sesión de la clase tradicional. Constó también de las mismas de veinte preguntas que el pre-test número dos y fue evaluado de la misma forma

que el pre-test, sobre veinte (20) puntos, dándole a cada pregunta la valoración de un (1) punto. Este test también lo presentó la totalidad de la muestra de estudio (once (11) estudiantes). De acuerdo a los datos arrojados la mayor calificación en este post –test fue de dieciséis (16) puntos, y la mínima de cero uno (01) puntos como se evidencia en la *Tabla 4*, dando como resultado una media aritmética de diez (10) puntos por aproximación para esta evaluación, según los calculos arrojados por la *Tabla 4.1*. Es importante resaltar que en este segundo post test la mayor calificación con respecto al pre- test no tuvo variación alguna, se mantuvo en dieciseis (16), y la mínima calificación bajó de cero tres (03) en el pre- test a cero uno (01).

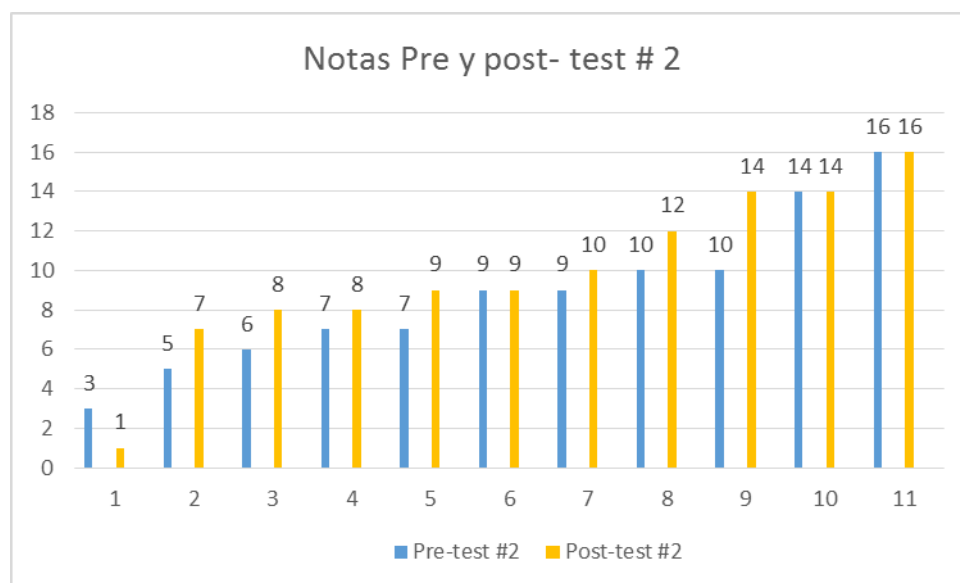


Gráfico 3.- Calificaciones obtenidas del pre y post test - clase tradicional

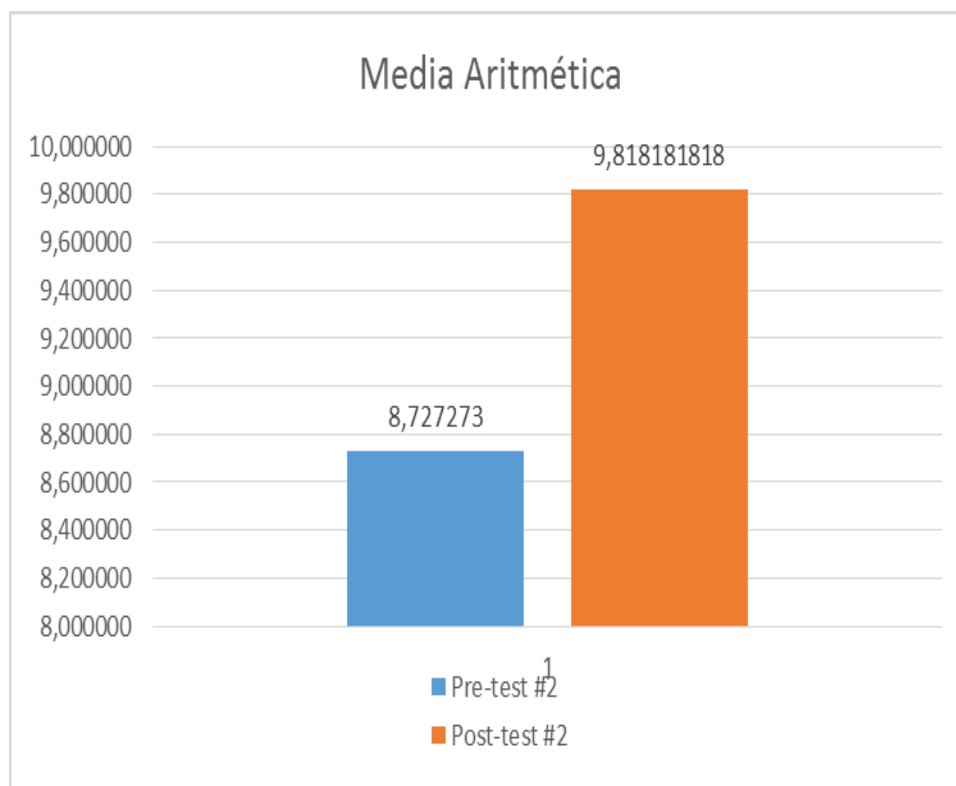


Gráfico 4.- Media aritmética del pre y post test - clase tradicional

Es evidente como se muestra en la *figura 3* que las calificaciones de los estudiantes al no recibir ningún tipo de tratamiento bajaron significativamente, con respecto a las calificaciones obtenidas durante el tratamiento de la clase invertida.

Además, se evidencia en la *figura 4* que al no recibir ningún tipo de tratamiento, la media aritmética solo subió 0.9 puntos, lo que representa muy poca mejoría en las calificaciones y una desmejora total con respecto a las obtenidas durante el tratamiento de la clase invertida, ya que en comparación con la media aritmética obtenida en la clase invertida, esta bajó casi cuatro puntos en la clase tradicional. Es por ello que de acuerdo con estos resultados, se podría decir que la aplicación de la clase invertida como estrategia de aprendizaje de terminología, tiene un efecto de mejoría directo y significativo en las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

4.3 Análisis de los resultados del cuestionario aplicado

En aras de recabar información directamente de la fuente sobre la experiencia para así obtener una visión más amplia y desde otra perspectiva, al final del estudio se aplicó a los estudiantes un cuestionario de diez (10) preguntas abiertas que permitieron recabar información crucial y necesaria para dar respuesta a las interrogantes y a ciertos objetivos de esta investigación. Este cuestionario forma parte de la evaluación cualitativa aplicada a los estudiantes durante el estudio. El mismo está disponible en el *Anexo 5*. A continuación se muestran los resultados de dicho cuestionario:

Categoría: Tiempo dedicado a la preparación de la lección en la clase invertida

Para facilitar la comprensión de los resultados se realizó una reducción de la información (*Ver tabla 5*). Se organizó la información en: las respuestas obtenidas de los estudiantes, categorías en las que se agruparon dichas respuestas y el número de alumnos/as que habían contestado por categoría. Esto permitió llegar al número de horas utilizadas por los estudiantes para preparar la lección durante la fase de tratamiento de esta investigación. Esta categoría corresponde a la pregunta número uno del cuestionario

DATOS	VARIABLE	F. ABSOLUTA
5 horas	Mayor tiempo invertido (3-5 horas)	8
5 horas	Menor tiempo invertido (1-2 horas)	3
3 horas		
3 horas		
1 horas		
4 horas		
2 horas		
2 horas		
5 horas		
5 horas		
5 horas		

Tabla5Categoría Tiempo dedicado a la preparación de la lección en la clase invertida

Los datos expresados en la *Tabla 5*, indican que por lección o sesión la mayoría de los estudiantes le dedicaba entre 3 y 5 horas a la preparación del material instruccional antes de ir a la sesión presencial, para el total de la muestra, la mayoría pre mencionada representa una porción significativa de la muestra dado que como se refleja en la *F. Absoluta* de la *tabla 5* ocho (8) de once (11) estudiantes le dedicaban más tiempo a la preparación de la lección. Lo anterior revela que los alumnos le dedicaban más tiempo a la preparación del material durante la aplicación de la estrategia de la clase invertida, lo que nos indica que los estudiantes estaban conscientes de la responsabilidad que implicaba para ellos estar bajo el modelo de la clase invertida. Además, esta mayoría significativa de estudiantes que invirtió más tiempo al estudio bajo la clase invertida, representa claramente que la estrategia logró incentivar el aprendizaje autónomo.

Categoría: Tiempo dedicado a la preparación de la lección en la clase tradicional

Para la conformación y análisis de esta categoría se realizó el mismo procedimiento que en la pregunta anterior. Se comprimió la información en: las respuestas obtenidas de los estudiantes (datos), categorías en las que se agruparon dichas respuestas (variables) y el número de alumnos/as que habían contestado por categoría (*F. Absoluta*) (*Ver Tabla 6*). Esto permitió llegar al número de horas utilizadas por los estudiantes para preparar la lección durante la fase sin tratamiento de esta investigación. Dicho número de horas concedió la información necesaria para que la investigadora pudiese realizar el análisis correspondiente al tiempo invertido en esta etapa de la investigación. Esta categoría corresponde a la pregunta número dos del cuestionario.

DATOS	VARIABLE	F. ABSOLUTA
2 horas	Mayor tiempo invertido (4-6 horas)	5
5 horas	Menor tiempo invertido (1-3 Horas)	6
6 horas		
2 horas		
4 horas		
3 horas		
4 horas		
1 hora		
4 horas		
2 horas		
2 horas		

Tabla 6 Datos categoría Tiempo dedicado a la preparación de la lección en la clase tradicional

Los datos expresados en la *Tabla 6*, indican que por lección o sesión la mayoría de los estudiantes le dedicaba solo entre 1 y 3 horas a la resolución del material instruccional, lo que indica que los alumnos no preparaban ni investigaban los temas por su cuenta fuera del aula, ya que la duración de la clase era de 3 horas reloj.

Por otra parte, bajo la Clase Tradicional la mayoría de los estudiantes le dedicaban menos tiempo al estudio y preparación del material instruccional como se muestra en la *Tabla 6*. De acuerdo a estos resultados se podría intuir que la poca dedicación y preparación de los estudiantes sobre el material de estudio influyeron directamente en las bajas calificaciones obtenidas como se puede evidenciar en la *Tabla 4.1*, dando como resultado una media aritmética muy por debajo de la que se obtuvo durante el tratamiento con la clase invertida.

En resumen con respecto a la categoría **Tiempo dedicado a la preparación de la lección en la clase invertida o tradicional**, se evidenció de acuerdo a los datos obtenidos en las preguntas 1 y 2 del cuestionario más de la mitad de los estudiantes le dedicó más tiempo al estudio y preparación del material de clase durante la fase de tratamiento con la Clase

Invertida, lo que se traduce paralelamente al estudio de la terminología, mientras que con la Clase Tradicional solo un tercio de los alumnos le dedicaba mayor tiempo que el visto en clase al estudio de la terminología. Si se transpone este resultado a los resultados del pre y post test se puede concluir que la inversión de tiempo en la clase invertida es mayor a la de la clase tradicional y que esto se refleja directamente en las calificaciones de los estudiantes.

Categoría: Motivación para estudiar durante la utilización de la estrategia de la clase invertida o con la clase tradicional

Para facilitar la comprensión de los resultados se realizó una reducción de la información. (Ver Tabla 7) Se organizó la información (datos) en las respuestas obtenidas a favor de la Clase Invertida y a favor de la Clase Tradicional. Cada respuesta fue contabilizada como un voto por el modelo lo que permitió junto con las razones esgrimidas por los estudiantes tener una visión más clara de cual resultó ser más motivadora para los mismos. Es decir, con esta pregunta se buscó recolectar información para determinar en qué etapa de la investigación se sintieron más motivados si durante la aplicación de la clase invertida o durante la etapa sin tratamiento de la clase tradicional. Esta categoría corresponde a la pregunta número tres del cuestionario. Vale acotar que para esta pregunta del cuestionario no existe el criterio de respuestas buenas o malas, simplemente la opinión sin filtro expresada por los estudiantes que permitió tomar información directamente de la fuente llevando a la investigadora a resultados más acordes con la realidad vivida por los estudiantes durante el estudio y por lo observado también durante el mismo por la investigadora.

Datos (razones de la elección de los estudiantes)		
Clase Invertida (C. Inv.)		Clase Tradicional (C.T)
<i>Más divertido, discusiones interesantes, se aprende mas</i>		<i>Necesita de la explicación del docente dada su poca suficiencia en el idioma</i>
<i>Más fácil de aprender significados y pronunciación</i>		<i>Poca suficiencia en el idioma</i>
<i>Debía leer y estudiar antes de entrar a clase</i>		<i>Necesito que me expliquen</i>
<i>Debía plantear las dudas yo y de ahí partían las clases</i>		<i>Prefiero la CT porque si no estudiaba antes para la clase invertida, me quedaban las dudas sin resolver</i>
<i>Me sentía comprometido a leer e indagar sobre el tema</i>		
<i>Sabia de los temas y la clase no se hacía tediosa</i>		
<i>Genera sentimiento de iniciativa y como estudiante tengo el papel de controlar la clase</i>		
Total	7	4

Tabla 7. Datos categoría Motivación para estudiar durante la utilización de la estrategia de la clase invertida o con la clase tradicional

De acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes, se muestra claramente que estos se sentían más motivados durante la Clase invertida que en la Clase Tradicional, ya que como se denota en la tabla, siete (7) de los estudiantes eligieron y argumentaron que se sentían más motivados con la Clase Invertida que con la Clase Tradicional (*ver tabla 7*). Las razones están claramente definidas y fueron respetadas, copiadas literalmente y se pueden apreciar en la tabla. Vale la pena acotar que dentro de estos resultados llama la atención que aquellos estudiantes que se decantaron por la clase tradicional parecieran haberlo hecho por apego al sistema de que el profesor explique aunado a su poca suficiencia en el idioma, por lo que se podría intuir que dichos estudiantes no poseen un nivel de compromiso alto con el estudio

fuera del aula lo que entre otras cosas deriva poca suficiencia en el idioma. Esto concuerda con la teoría de la clase invertida propuesta por Weimer, (2013) la cual expresa que (...) con la clase invertida se busca ir más allá de la información dada, donde se espera que el estudiante sea capaz de pensar, reflexionar, juzgar, relacionar, organizar, analizar críticamente o resumir el contenido(...).

En líneas generales en cuanto solo a la motivación se refiere, este resultado se corresponde perfectamente con la teoría planteada previamente en el capítulo II esta investigación donde se expresa que dentro de las ventajas de la clase invertida se encuentra que la misma y “Mantiene la motivación (...)” La clase invertida mantuvo significativamente alta la motivación en los estudiantes durante la experiencia.

Categoría: Facilidad de aprendizaje con la utilización de la estrategia de la clase invertida o con la clase tradicional

Con esta pregunta se buscó dar respuesta a la segunda interrogante de la investigación. Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos de los estudiantes en el cuestionario se realizó una reducción de la información (*Ver Tabla 8*). Se organizó la información (datos) en tres categorías de acuerdo a las respuestas obtenidas. Las categorías fueron las siguientes: *la Clase Invertida, la Clase Tradicional, Sin Preferencia*. Cada respuesta fue contabilizada como un voto por la categoría elegida lo que permitió junto con las razones esgrimidas por los estudiantes tener una visión más clara de qué modelo facilita más el aprendizaje si la clase invertida o la clase tradicional. Esta categoría de “facilidad en el aprendizaje (...)” corresponde a la pregunta número cuatro del cuestionario.

<i>Datos (razones de la elección de los estudiantes)</i>			
Clase Invertida (C. Inv.)		Clase Tradicional (C.T)	Sin preferencia (S.P)
Se te queda más grabada la información		Podía intervenir mas	No manifiesta preferencia
Repasaba antes de entrar a clase		Poca suficiencia en el idioma	Se le hicieron difíciles ambos métodos por su bajo nivel de suficiencia en el idioma
Me permitía familiarizarme mucho más con los términos			
Leía la guía, anotaba términos e investigaba su definición			
Tenía la oportunidad de buscar los significados y aprenderlos, evitando estar perdida en clase			
Permitió hacer más énfasis en el aprendizaje de términos			
Motivó a la investigación propia y generó mayor aprendizaje			
TOTAL	C. Inv. =7	C.T = 2	S.P = 2

Tabla 8 Datos categoría Facilidad de aprendizaje con la utilización de la estrategia de la clase invertida o con la clase tradicional

De acuerdo a los resultados obtenidos, el aprendizaje de términos por parte de los estudiantes se hizo más fácil con la clase invertida, en comparación a la Clase Tradicional, los totales mostrados en la tabla 8 así lo demuestran. Este resultado se corresponde con la teoría de Nation (2001), planteada en esta investigación donde se explica que es necesario utilizar estrategias y técnicas especiales al enseñar vocabulario, ya sea académico o técnico.

Este resultado también se corresponde específicamente con las tendencias de enseñanza cuando se imparte cualquier tipo de vocabulario propuesta por el mismo Nation (2001), ya que el autor enumera y desarrolla ocho tendencias de enseñanza (*Inferencia del contexto, la Enseñanza explícita, Construir un amplio vocabulario visual, Integre palabras nuevas con las antiguas, Proporcione una cantidad de encuentros con una palabra, Promover un nivel profundo de procesamiento, Facilitar la formación de imágenes y la concreción, Fomentar estrategias de aprendizaje independientes*) y en ésta investigación la Clase Invertida cumplió con todas ellas. De estos resultados queda evidenciado que la clase invertida es una estrategia efectiva para el aprendizaje de terminología.

Categoría: Preferencia de método desde la perspectiva del estudiante: la clase invertida o con la clase tradicional

En esta pregunta se dividieron los resultados en tres categorías, se organizó la información (datos) de acuerdo a las respuestas obtenidas. Las categorías fueron las siguientes: la Clase Invertida, la Clase Tradicional, Sin Preferencia. Cada respuesta fue contabilizada como un voto por la categoría elegida (Ver Tabla 9). Esto permitió tener un panorama más amplio de cuál método era el preferido. Las razones dadas por los estudiantes se tomaron como el porqué de su elección. Esta categoría corresponde a la pregunta número cinco del cuestionario.

<i>Datos (razones de la elección de los estudiantes)</i>			
Clase Invertida (C. Inv.)		Clase Tradicional (C.T)	Sin preferencia (S.P)
Permite que el estudiante tenga que desenvolverse más y para eso necesita manejar el idioma		Se siente como que se acumulan las evaluaciones en la C. Inv.	Depende del tema
		Es menos complicado integrarse a la clase	
Dada las largas conversaciones en inglés se desarrolla mejor el habla		El sistema me permite seguir un orden	
Da más oportunidades eficientes de aprender y motiva a estudiar mas		Prefiero la explicación del profesor y luego el repaso	
Responde las dudas correctamente		Siento que aprendo mas	
Motiva a aprender mas			
TOTAL	5	5	1

Tabla 9 Preferencia de método desde la perspectiva del estudiante: la clase invertida o con la clase tradicional

En esta categoría, los estudiantes no mostraron inclinación con respecto a la preferencia de estar aprendiendo bajo un método u otro. Prácticamente la mitad del salón prefería la Clase Invertida, mientras que la otra mitad prefería la Clase Tradicional ya que se sentían más cómodos y seguros siguiendo el patrón acostumbrado tanto para las evaluaciones como para el estudio.

Categoría: Estilo de aprendizaje y método desde la perspectiva del estudiante: la clase invertida o con la clase tradicional

En esta pregunta se buscaba que el alumno realizara una comparación entre ambos métodos y razonara sobre cuál se amoldó mejor a ellos como estrategia de aprendizaje. Para facilitar la comprensión de los resultados se realizó una reducción de la información (Ver

Tabla 10). Se organizó la información (datos) en las respuestas obtenidas a favor de la Clase Invertida y a favor de la Clase Tradicional. Se abrió por obligación un tercer renglón denominado *No entendió la pregunta*, dada una de las respuestas. Esta categoría corresponde a la pregunta número seis del cuestionario.

Datos (razones de la elección de los estudiantes)		
Clase Invertida (C. Inv.)	Clase Tradicional (C.T)	No entendió la pregunta (N.E)
Con más preparación previa, la clase invertida es más conveniente	Para el inglés el método tradicional	Evaluación continua
	No explica	
Para el inglés la clase invertida con un conocimiento previo del tema	No explica	
Me gusta hablar en el idioma y permite corregir la pronunciación		
Clase invertida bajo evaluación tradicional		
No explica		
Más estricta la pronunciación		
Motivadora e interesante		

Tabla 10 Estilo de aprendizaje y método desde la perspectiva del estudiante: la clase invertida o con la clase tradicional

Los datos expresados en la *Tabla 10*, indican que a pesar de no tener preferencia por un método en particular, los estudiantes consideran que la Clase invertida se amolda mejor a su estilo de aprendizaje ya que consideran que este método es más retador de su aprendizaje. A pesar de no tener evidencia empírica que muestre la preferencia por un método específico

de aprendizaje, las opiniones recolectadas por la investigadora a través del estudio provenientes de los estudiantes y lo observado en la *Tabla 10* denota que estos reconocen que la clase invertida se amolda mejor a lo que ellos necesitan para su aprendizaje pero que sus limitantes en el idioma aunado a cierta tendencia por no estudiar hacen que estos no la prefieran sobre la clase tradicional o la utilicen por si solos a menos que sea sugerida por el docente. Es decir, lo anterior implica que a pesar de no preferir la Clase Invertida como estrategia de aprendizaje, los alumnos reconocen que dicha estrategia permite que sean protagonistas de su aprendizaje, lo que no sucede en la Clase Tradicional.

Categoría: Elección del método de aprendizaje a futuro: la clase invertida o con la clase tradicional

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos de los estudiantes en el cuestionario se realizó una reducción de la información. (Ver Tabla 11) Se organizó la información (datos) en tres categorías de acuerdo a las respuestas obtenidas. Las categorías fueron las siguientes: la Clase Invertida, la Clase Tradicional, Sin Preferencia.

Con esta pregunta se buscaba saber si el alumnado activó la meta- cognición en cuanto a estrategias de aprendizaje se refiere en esta investigación, para determinar si más allá de solo preferir o reconocer una estrategia en particular, lo volverían a utilizar de forma consciente y premeditada. De acuerdo a la elección de los estudiantes, se pudo determinar también la efectividad de la estrategia al ser elegida de forma consciente para aplicarla en un futuro. Esta categoría de “*Elección del método de aprendizaje (...)*” corresponde a la pregunta número siete del cuestionario.

Datos (razones de la elección de los estudiantes)		
Clase Invertida (C. Inv.)	Clase Tradicional (C.T)	Sin preferencia (S.P)
Porque ayuda a mejorar el nivel de lectura y pronunciación	Por preferencia en las evaluaciones del método tradicional	Quiero una modalidad donde se implementen ambas formas de aprender
No explica	No explica	
Por las técnicas de aprendizaje	No explica	Quiero ambos
	No explica	Una mezcla de ambas para lograr el equilibrio y motivar al estudiante
	Por preferencia a las evaluaciones tradicionales, no al método	

Tabla 11 Elección del método de aprendizaje a futuro: la clase invertida o con la clase tradicional

Es importante resaltar que se observa una preferencia marcada de los estudiantes por tener a futuro la modalidad de la Clase Tradicional. Sin embargo, cuando se exploran las razones dadas por estos (*Ver Tabla 11*), la mayoría no explica y el resto solo muestra preferencia a las evaluaciones bajo la Clase Tradicional y no al método como tal, lo que coincide con una de las desventajas que la teoría de la Clase Invertida denomina como arraigo al método tradicional, a pesar de que la Clase invertida les funcione mejor como lo evidenciaron en la *Tabla 10*, su falta de madurez o compromiso en cuanto a la responsabilidad que la Clase Invertida demanda, no les permite decantarse por la utilización de esta estrategia en un futuro inmediato.

Categoría: Mejora en el nivel de comprensión de textos

Con la inclusión de esta pregunta en el cuestionario final, se buscó dar respuesta al objetivo específico número dos de la investigación. Los resultados obtenidos fueron organizados en una tabla (ver *Tabla 12*) para facilitar la comprensión de los mismos. Se crearon tres categorías para organizar la información. Las categorías fueron: *SI*, *No*, *No Contestó*. Cada respuesta fue contabilizada como un voto por la categoría elegida lo que permitió determinar si hubo mejoría o no en la lectura, además de evidenciar que tan significativo fue la cantidad de alumnos de la muestra que expresó haber tenido una mejoría. Esta categoría de “*Mejora en el nivel (...)*” corresponde a la pregunta número ocho del cuestionario.

Datos	Hubo mejoría		
De ambas maneras mejora	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>No Contestó</i>
Mejoró la comprensión de la lectura	9	1	1
Si, la clase invertida me brindaba la asesoría que necesitaba			
Solo practicaba la memorización			
Debía buscar entender el contenido de la lectura antes de entrar a clase			
Si, pude investigar y relacionarme más con el tema			
No contestó la pregunta			
Definitivamente desarrolla nuestras habilidades para comprender las lecturas			
Si, bastante			
Si, mejoro muchísimo (...) Es excelente este tipo de clase para mejorar la lectura			
Si, investigué más en inglés			

Tabla 12 Mejora en el nivel de comprensión de textos

En la Tabla 12 se denota que nueve (9) de un total de once (11) alumnos (mayoría significativa) notaron mejoría en su comprensión lectora, lo cual significa un logro importante dentro de la investigación ya que el objetivo principal de la materia de inglés III es mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, lo que demuestra lo efectivo del modelo de la Clase Invertida en cuanto a la comprensión de textos se refiere, a través del aprendizaje de la terminología.

Categoría: Mejora en el desempeño global de los estudiantes

Esta pregunta en el cuestionario final buscó dar respuesta al objetivo específico número tres de la investigación. Los resultados obtenidos fueron organizados en una tabla (*ver Tabla 13*) para facilitar la comprensión de los resultados. Se crearon tres categorías para organizar la información. Las categorías fueron: *SI, No, No Contestó*.

Cada respuesta fue contabilizada como un voto por la categoría elegida lo que permitió determinar si hubo mejoría o no en el desempeño global del estudiante en el aula a través del aprendizaje de terminología con la clase invertida, además de evidenciar que tan significativo fue la porción de alumnos de la muestra que expresó haber tenido una mejoría.

Esta categoría de “*Mejora en el desempeño global (...)*” corresponde a la pregunta número nueve del cuestionario.

Datos	Hubo mejoría		
	Si	No	No Contestó
No entendió la pregunta	9	1	1
Si mejoró			
Me costó mucho intervenir durante las clases			
Si mejoró			
Sí, me obligó a estudiar mas			
Sí, nos ayudó a mejorar la pronunciación y la comprensión lectora			
Sí, si mejoró			
Sí, a medida que leía cada tema aprendía nuevas palabras			
Sí, un poco dado que mi timidez no me dejo lograr el desempeño que quería			
Sí, mejoró el vocabulario y el entendimiento			
Sí, debido a la lectura y preparación de las clases			

Tabla 13 Mejora en el desempeño global de los estudiantes

Los resultados de esta categoría demuestran una mejoría sustancial en el desempeño global del estudiante. Nueve (9) alumnos de once (11) en total que fueron partícipes de la investigación consideraron que su desempeño global mejoró gracias a la Clase Invertida (*ver tabla 13*). Los nueve alumnos se traducen en una mayoría significativa de la muestra cercana a su totalidad, lo que conlleva a tomar la Clase Invertida y recomendarla como estrategia apropiada para el aprendizaje del idioma inglés.

Categoría: Necesidad de mejorar la suficiencia en el idioma

Esta pregunta se decidió incluir en el cuestionario final, ya que dentro de las principales desventajas que esgrimen los autores que hace fallar a la clase invertida es la poca suficiencia de los alumnos en el idioma.

Las respuestas obtenidas en esta pregunta se tomaron como base de un análisis de necesidades muy pequeño para vislumbrar mejor y poder realizar recomendaciones más contundentes en esta investigación. Además de dar información para la Universidad Simón Bolívar sobre lo necesario en los cursos de IFE según el criterio de los estudiantes para mejorar su suficiencia. Los datos obtenidos fueron organizados en una cuadro (ver Tabla 14) para facilitar su comprensión de los resultados.

Esta categoría de “*Necesidad de mejorar (...)*” corresponde a la pregunta número diez del cuestionario.

Datos
Usar un enfoque que permita aprender más palabras
No poner demasiada información para las evaluaciones
Más horas en el salón de clase
Utilizar más la wiki de la materia
Mejorar el nivel de las clases de Inglés 1 y 2
Escuchar más audios en inglés
No contestó la pregunta
Una mezcla de clase invertida con clase tradicional
Estudiar más horas de las que generalmente le dedico
Mas material audiovisual, videos sobretodo
Mas lectura e interacción con otros hablantes

Tabla 14 Necesidad de mejorar la suficiencia en el idioma

En líneas generales, de los resultados mostrados en la *Tabla 14*, se puede evidenciar que los estudiantes consideraron mayormente que *un enfoque que les permita aprender más, más material audiovisual, más lectura e interacción, usar más la Wiki y no poner demasiada información para las evaluaciones* son entre otras cosas las necesidades que de acuerdo con los estudiantes se tienen que suplir para mejorar su suficiencia (nivel de conocimiento / de utilización de la lengua) en el idioma.

Es importante resaltar que la mayoría de las necesidades esgrimidas por los estudiantes en el cuestionario pueden ser perfectamente suplidas por la Clase Invertida, por lo que se recomienda este método como estrategia para mejorar la suficiencia en el idioma, siempre y cuando se tome con la madurez que esta estrategia requiere tanto por parte del educador (buscar material adecuado evitando perder el objetivo pedagógico) y por el estudiante (compromiso y madurez para estudiar). Esta información fue enviada a la coordinación del área de Comercio Exterior de la USB para su consideración. Dicha coordinación expresó que comenzarían a utilizar la Clase invertida a partir del siguiente trimestre en el nivel V de la asignatura de inglés (IFE).

4.4 Resultados de la observación directa no estructurada

Esta fase de recolección de datos, se llevó a cabo durante toda la experiencia. Durante la misma, la investigadora pudo anotar los aspectos más relevantes que iban surgiendo de acuerdo a como los acontecimientos iban tomando forma.

Primeramente, la investigadora notó que los alumnos que no tenían suficiencia en el idioma mostraban rechazo por el modelo de la Clase Invertida, a estos les costaba mucho integrarse, sin embargo gracias a la parte motivacional y lo interesante que se tornaban las

clases por la estrategia, estos estudiantes buscaron la manera de integrarse a la clase y participar activamente en ella.

Otro aspecto fundamental que se destacó durante la experiencia fue que los alumnos que tenían un bajo rendimiento en general, no estaban totalmente cómodos con la Clase Invertida ya que argumentaban que los hacía trabajar más, que era más cómodo que el profesor les diera todo en clase porque tenían otras cosas que hacer y la clase invertida les demandaba mucho tiempo. Cuando se cambió de modelo, varios se sintieron agradecidos por ello, sin embargo al pasar las sesiones se dieron cuenta de que al final de cuentas la Clase Invertida les surtía mayor efecto, ya que durante la Clase Tradicional era muy poco el tiempo que quedaba para aclarar dudas y muchísimo menos para dar una educación más personalizada como si sucedió durante las sesiones invertidas.

Durante las sesiones se pudo notar que a pesar de que la Clase Invertida les proporcionaba mayor reto cognitivo y emocional, lo que se traducía en clases más interesantes, amenas y significativas, el apego al modelo tradicional impedía en muchos casos el disfrute y uso de la estrategia de una forma más adecuada que permitiera un desempeño mucho mejor por parte del estudiante. El miedo y la flojera a salir de su zona de confort, impidió en algunos estudiantes que se integraran por completo al modelo invertido. Los estudiantes que se comprometieron de lleno con el modelo invertido, entendieron su rol de protagonista, lo desempeñaron y tuvieron una mejoría notable en cuanto a calificaciones se trató durante el tratamiento.

La Clase Invertida fue capaz en un momento de la investigación de integrar hasta el alumno más tímido a las discusiones en el salón, no siendo así con la clase tradicional. La clase invertida permitió a la docente llegar y atender de forma individual a los alumnos con

más carencias en el idioma, permitiendo que estos aclararan sus dudas, y que el aprendizaje finalmente se diese. El filtro afectivo fue bastante alto al principio cuando se sacó a los estudiantes de su esquema con la Clase Invertida, sin embargo a medida que pasaban las sesiones y veían que la estrategia funcionaba este fue bajando hasta desaparecer por completo.

Al final de la experiencia, la mayoría de los estudiantes mejoró su rendimiento y querían de una manera pura o mezclada con el modelo tradicional a la clase invertida en su quehacer diario como aprendices en el idioma.

CAPITULO V

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de terminología en inglés en las disciplinas profesionales (carreras universitarias) es crucial, más en la carrera de TSU en Comercio Exterior se enseña en el marco del Inglés para Fines Específicos, por lo que se convierte en una parte fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje en esa carrera. Por ende, el no manejar la terminología inherente al campo del comercio exterior, afecta considerablemente el desempeño general de los estudiantes durante el estudio de su carrera y después en el ejercicio de la misma

Dado que muchos de los términos utilizados en la disciplina de Comercio Exterior son anglicismos que han sido estandarizados a ese campo, los profesionales del área se verán siempre en la obligación de utilizarlos estén o no hablando en inglés, lo que hace que el aprendizaje de los mismos sea extremadamente necesario.

En virtud de lo anterior, el planteamiento central de esta investigación estuvo orientado a la aplicación de la clase invertida como una estrategia innovadora para el aprendizaje de terminología en Comercio Exterior, donde el Blended learning y el empoderamiento de los estudiantes en el campo del aprendizaje autónomo se convirtieron en el eje principal de esta experiencia. Es por esto que los hallazgos de esta investigación se presentan desde cuatro puntos de vista diferentes: lingüístico, didáctico, tecnológico y metodológico.

Desde el punto de vista lingüístico demostró ser una estrategia efectiva para mejorar el nivel de suficiencia del idioma, ya que a través de la lectura de textos propios del área se

aumentó el nivel de comprensión lectora de los alumnos y se incrementó su conocimiento de terminologías y vocabulario en general.

Vale destacar que la suficiencia en el idioma jugó un papel crucial en el desempeño de los estudiantes durante la investigación, puesto que la poca suficiencia en el idioma hizo un poco más difícil la experiencia de la clase invertida para el alumno y para el docente. Para el docente porque requirió un mayor esfuerzo docente como monitor de la experiencia, porque su rol facilitador en la clase invertida así lo demanda y para el alumno porque la barrera del idioma hacía más complejo su rol activo como protagonista investigador en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, se demostró que dándole la oportunidad de investigar con anterioridad los contenidos a esos estudiantes de baja suficiencia, les quedaba el tiempo necesario para prepararse en casa y subsanar sus dudas en el salón, lo que se tradujo al final de la experiencia en una mejoría general del desempeño de los estudiantes en la materia. En otras palabras, se puede decir que la experiencia de la clase invertida en este tipo de cursos con estudiantes que tengan un nivel de suficiencia extremadamente bajo en el idioma, será mucho más difícil de manejar que uno con suficiencia de media a alta. No obstante, con el nivel de compromiso apropiado y actividades apropiadas según las características de los alumnos no es imposible.

Desde la perspectiva didáctica se puede decir que la clase invertida tuvo resultados positivos en cuanto al empoderamiento de los estudiantes para que fueran aprendices autónomos. Esto se pudo evidenciar en las sesiones desarrolladas, cuando los estudiantes fueron capaces de transferir y aplicar conocimientos en sus conocimientos del área en las discusiones que se llevaban a cabo en clase, aparte del proceso de autoevaluación que se

producía en cuanto al manejo de estructuras y vocabulario en inglés, lo que los motivó a ejercitarse en el idioma por su propia cuenta.

Estos resultados se dieron en gran parte por el uso de materiales contextualizados que le permitieron a los estudiantes comprender los temas tratados en el mismo de manera significativa, porque obviamente eran temas que los estudiantes ya habían estudiado previamente en otras asignaturas de la carrera, lo que les permitió relacionar sus conocimientos previos en el área, con los conocimientos nuevos en lo referente a terminología presentada en inglés.

Aunado a lo anterior, se encuentra el hecho de que los estudiantes aprendieron más sobre el área a través de las discusiones sostenidas en clase sobre los temas previamente estudiados, lo que definitivamente permitió un proceso evidenciado de reflexión que culminaba con la construcción de aprendizajes colaborativos.

Desde el punto de vista tecnológico, se puede decir que la experiencia fluyó sin mayor inconveniente. Fue una total ventaja contar con la guía en forma digital ya que permitía integrar el uso de otras herramientas como diccionarios on-line, padlets, videos, etc. para hacer la enseñanza más interactiva además de atractiva por contar con un material a color, completamente vertebrado con el programa y los temas del curso.

Vale acotar que en este aspecto en particular, no se presentaron mayores inconvenientes, más allá de algún problema de conectividad a la red, porque se contó con un material cien por ciento pertinente para la actividad, en el que tienen años trabajando para mejorarlo, actualizarlo y midiendo su pertinencia en la enseñanza del inglés del área de

Comercio Exterior el Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, Sede de Sartenejas.

El uso de la tecnología en esta experiencia permitió poner a los estudiantes en contacto con material autentico del área del Comercio Exterior, lo que ayudo a que el aprendizaje fuese más significativo y completo para los alumnos. Permitió además, que la Clase Invertida se llevara a cabo de forma ideal utilizando el B-learning, con ejercicios y actividades de ayuda en la Wiki de la materia.

Desde el punto de vista metodológico, la clase invertida demostró ser una estrategia altamente motivadora, que permite el aprendizaje de terminología de una manera efectiva, donde los estudiantes se ven en capacidad de no solo llevar el término al español sino que también aprenden a dar definiciones de los mismos y a contextualizarlos de una manera eficiente, como se evidenció en los resultados del post test de la CI.

El apego a la clase tradicional en los estudiantes venezolanos es alto, debido a este apego, el filtro afectivo se eleva considerablemente cuando se saca de la zona de confort y de la tradicionalidad al estudiante, pero bien manejado por el docente, este tiende a desaparecer durante las sesiones de la clase invertida.

Aunado a lo anterior, la clase invertida mejoró en cuatro puntos netos las notas de los estudiantes, demostrando que como método de enseñanza supera y por un amplio margen a la clase tradicional, por lo que se concluye en base a este resultado que la clase invertida es más efectiva como estrategia de aprendizaje que la clase tradicional.

En la Universidad Simón Bolívar se está migrando cada vez más hacia una educación semi-presencial, pero para ello tanto los estudiantes como los profesores deben estar preparados para asumir el reto. Es por ello que esta investigación tiene relevancia y pertinencia tanto para la USB como para cualquier universidad que se encuentre en la implementación del sistema semi-presencial, ya que la clase invertida les proporcionaría una opción viable para lograr el éxito en dicha misiva.

En definitiva, la finalidad de la educación es formar personas que sean capaces de discernir, argumentar, investigar y de ir más allá en la búsqueda del conocimiento, individuos pensantes que sean capaces de valerse por sí mismos, y la clase invertida fomenta precisamente la autonomía en el estudiante y lo obliga a investigar e ir más allá en la búsqueda del conocimiento, dando paso a un aprendizaje significativo a través de materiales auténticos.

RECOMENDACIONES

La enseñanza tradicional está muy arraigada en cualquier área académica, por lo tanto promover su cambio genera la elevación del filtro afectivo. En este sentido se sugiere explicarles la estrategia de la Clase Invertida a los alumnos con detalle y mostrarles los beneficios que el aprendizaje autónomo puede brindarles.

Es muy importante informar a los alumnos, que todos los individuos tienen procesos cognoscitivos diferentes, y es por esta razón que durante la clase invertida cada quien ira a su propio ritmo, respetando y ajustando los procesos individuales de aprendizaje, evitando de esa forma que se genere frustración en el alumno al hacer comparaciones fuera de lugar. Durante el modelo de la clase invertida, el alumno debe entender que deja de ser un número para convertirse en un individuo.

Preferiblemente se debe usar la clase invertida en alumnos con suficiencia en el idioma de media a alta y aunque esto no se debe considerar una limitante por completo, es lo más recomendable para poder sacarle el jugo a la experiencia.

Por último, es recomendable realizar más investigaciones relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje autónomo, específicamente en el uso de la Clase Invertida como estrategia de aprendizaje en el área de inglés.

REFERENCIAS

- Acedo, B, María (2004) *El Aprendizaje Significativo en la Docencia*. [Documento en línea] Disponible: <http://buenoacedodocentes.homestead.com/aprendizajesignificativo.html>.
- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Asher, R.E. y J.M, Simpson. (Eds.). (1994). *The encyclopedia of language and linguistics*. Vols. 3 y 4. Oxford: Pergamon Press
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid. Alianza Editorial.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2012). *El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual*. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, 24. Año 8, 15 de diciembre de 2012
- Barber, C. L. (1962) 'Some measurable characteristics of modern scientific prose' in *contribution to English syntax and philology* (21—43) Goteburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Balestrini, M. (2006) *Como se Elabora el Proyecto de Investigación*. BL Consultores Asociados. Caracas, Venezuela.
- Bhatia, V.K. (1993). Introduction: Genre analysis and world Englishes. *World Englishes*, 16 (3). pp. 313-319.
- Bhatia, V.K. (1997). Applied genre analysis and ESP. en T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (pp. 134-149). Washington, DC: USIA.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day*. Washington, DC: ISTE.
- Bernal, M. (2014). *Flipped maths: Invirtiendo la enseñanza tradicional*. (Tesis de maestría) Universidad Católica de Murcia. Murcia, España. Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Handbook: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. New York: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Bernhardt, E. (1996). *Reading development in a second language. Theoretical empirical, and classrooms perspectives*. Ablex Publishing Corporation.
- Broca, A. y M, Escobar. (2002). Fundamentos para la elaboración del programa de inglés en turismo. En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza* (pp. 207-216). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bryman, A. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, n. 6, vol. 1, p. 97–113, 2006.

Brutt-Griffler, J.B. (1998). Comments and reply: Conceptual questions in English as a world language: Taking up an issue. *World Englishes*, 17 (3), 381-392.

Cantón Rodríguez, M.L. (2002). La organización de un viaje como tarea didáctica final en francés turístico, en E. Hernández y L. Sierra. (Eds.) *Lenguas para Fines Específicos (VIII)*. Investigación y Enseñanza. pp. 293-29

Cabré, M. T. (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antàrtida-Empúries.

Cabré, M. T. (1999), *La terminología. Representación y comunicación*, Barcelona, IULA, Universitat Pompeu Fabra.

Cabré, M. T. (2002): “Terminología y lingüística: la teoría de las puertas”. En: *Estudios de Lingüística Española* 16. [<http://elies.rediris.es/elies16/Cabré.html>]

Cabré Castellví, M. (s/f). *Terminología y Normalización Lingüística*. Disponible en: <https://www.ehu.eus/documents/2430735/2877801/cabret.pdf>

Calvillo, A. (2014). *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia, España. Disponible: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9138>

Carrell, P. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. In P. Carrell, J. Devine, and D. Eskey. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Classroom Window & The Flipped Learning Network. (2012). *Flipped Classrooms: Improved test scores and teacher satisfaction*. Disponible: <http://classroomwindow.com/flipped-classrooms-improved-test-scores-andteacher-satisfaction/>

Craik, F.I.M., & Lockhart. R.S. (1972). *Levels of processing: A framework for memory research*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. II. 671-684

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, INC.

Day, J. y Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dudeney, G. Y Hockly, N. (2007) *How to teach English with technology*. Pearson/Longman: Essex.

Dudley-Evans, T., and St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dudley-Evans, T. (2000). *Genre analysis: A key to a theory of ESP?* *Ibérica*, 2, 3-11.

- Escobar-Pérez, J., Cuervo-Martínez, A. (2008). *Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su utilización*. Avances en Medición, 6, 27–36.
- Eskey, D.E. (1973). *A model program for teaching advanced Reading for students of English as a Foreign Language*. *Language Learning* 23:169-184
- Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (2000) *Cognitive Psychology*, 4th edn. Psychology Press Ltd., Hove, UK.
- Fishman, J.A. (2002). El nuevo orden lingüístico. UOC Digit. HVM revista digital d'humanitats. Disponible: http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman_imp.html
- Flowerdrew, J. y M. Peacock. (2001). Issues in EAP. A preliminary perspective. En J. Flowerdrew, y M. Peacock. (Eds.) *Research perspectives for English for Academic Purposes*. pp. 8-24. Cambridge. Cambridge University Press.
- García Aretio, L. (1990). *Objetivos y funciones de la educación a distancia*. Publicado en actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid, pp 44-48.
- García- Barrera, A. (2013). *El aula inversa: Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*. Universidad a distancia de Madrid. España
- García, M. (2015). *Estrategias de enseñanza de vocabulario, un camino hacia el incremento del léxico en inglés estrategias de enseñanza de vocabulario, un camino hacia el incremento del léxico en inglés*. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/garciacastaneda.pdf>
- González, R., García, F. y Gonzalo, N. (2011). *Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje*. *Relada*, 5, pp. 248-256.
- González Davies, M. y Celaya Villanueva, M.L. (1992). *New teachers in a new education system: A guidebook for the Reforma*. Barcelona: PPU.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London. The British Council.
- Grellet, F. (1986). *Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of Reading Specialist* 6(1):126-135
- Hargreaves, D. (2005). *Personalising Learning 3: Learning to learn the new technologies*. London: Specialist Schools Trust.
- Miralpeix, A. y Uffartes, G. (2015). *Tres propuestas prácticas para hacer música con dispositivos móviles*. En A. Giraldez (Coord.), *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. (pp. 89-113). Barcelona: Biblioteca de Eufonía.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow. Longman.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes* 21, pp. 385–395

Hernandez, J. (2016). *Uso de la plataforma en línea Duolingo para el incremento del nivel de habilidades receptivas en inglés en los alumnos de Técnico Superior Universitario de una Escuela Técnica Superior en la ciudad de Guatemala*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción, Guatemala.

Hernández Requena, S. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 5 (2), 26-35

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista. L. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta Ed.). México: Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Hutchinson, T., and Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchison, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learner-centred approach*. England: Cambridge University Press.

Johnson, L. y Renner, J. (2012). *Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Disponible: <http://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>

Kamii, C. (1982). *La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. Universidad de Illinois.

Kachru, B y C. Nelson. (2001). World Englishes, en A. Burns y C. Coffin. *Analyzing English in a global context*. A Reader. pp. 9-25. London. Routledge.

Kirk et al. (2015). *Flipping the ESP Classroom*. [Artículo en línea] Disponible: http://jaltcue.org/files/OnCUE/OCJ9.2/OCJ9.2_pp119-128_Kirk_Casenove.pdf

Kindelán Echevarría, P. (2001). *La escritura como herramienta esencial de comunicación en el ámbito académico y profesional*. En F. Luttikhuizen (Ed.), IV congrés internacional sobre llengües per a finalitats específiques: The language of international communication. Español de los negocios (pp. 159-168). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Martínez, M. (2007). *El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo*. [Artículo en línea]. Porta Linguaria, 7. Pp 31-43. Disponible: <file:///C:/Users/MarielPC/Downloads/DialnetElNuevoPapelDelProfesorUniversitarioDeLenguasExtra-2371655.pdf>

Michael, J. (2006). *Where's the evidence that active learning works? Advances in Physiology Education*, 30 (4), pp. 159-167.

Moore, J., Dickson-Deane, C. and Galyen, K. (2011) *e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?* Internet and Higher Education 14 (2011) 129–135 [online magazine] Retrieved

from: <https://scholar.vt.edu/access/content/group/5deb92b5-10f3-49db-adeb-7294847f1ebc/e-Learning%20Scott%20Midkiff.pdf>

Monereo, C y Castelló, M. (1997) *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Ed. EDEBE.

Moreno, R. y Martínez, R. (2007). *Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición*. Acta comportamentaria: Revista Latina de Análisis de comportamiento. 15(1) Veracruz, México. pp. 51-62. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/2745/274520891004.pdf>

Moss, P. A. Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, n. 25, vol. 43, p. 20–28, 1996.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I.S.P (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press

Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann

Nutall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Nottingham Trent University

Nuruzzaman, A. (2016). The Pedagogy of Blended Learning: A Brief Review. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies* (ISSN 2455–2526), 4(1). Disponible: <http://dx.doi.org/10.21013/jems.v4.n1.p14>

Lam Kam-Mei, J. y Halliday, M.A.K. (2002). *What is an international language?* *English Today* 69, 18 (1), 11-16.

Orr, T. (1995). Studying the professions we serve. *ESP News* 4 (2), 11.

Palmer Silveira, J.C. (2000). *Do you really speak English?-Learning a language to get a job*, en F. Luttkhuizen (Ed.), III congrés internacional sobre llengües per a finalitats específiques. EASE seminar (pp. 239-242). Universitat de Barcelona. España.

Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*. [Documento en línea]. Disponible: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46991264/TEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_DE_JEAN_PIAGET.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521859401&Signature=%2FfOZcxBG8E5dF%2BTkB%2B4ppAW2AS0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV.pdf

Popescu, A. (2010). A general view on relationship between ESP and EGP. *Professional Communication and Translation Studies*, 3 (1-2). Pp. 49-52. Recuperado: https://sc.upt.ro/images/cwattachments/115_fd29db8ed03ede8364c297cc715eadf8.pdf

Prieto, A. et al. (2016). *Una experiencia de flipped classroom*. Actas de las XXII Jenui. (ISBN: 978-84-16642-30-4). Páginas: 237-244. Almería, España. Disponible: <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/TecAvAula/APrietoJ2016.pdf>

- Reynolds, T. & Greiner, C. (2005). *Integrated field experiences in online teacher education: A natural blend?* En C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Richards, J. C. (1976). 'The role of vocabulary teaching'. *TESOL Quarterly* 10/1: 77-89.
- Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Robinson, P. (1991). *ESP (English for Specific Purpose)*. Pergamon Press Ltd.
- Rodríguez, P. (s/f). *Flipped classroom: clases invertidas para el aprendizaje del siglo XXI* [Mensaje en un blog]. Disponible: <http://blogthinkbig.com/flipped-classroom-clases-invertidas-para-el-aprendizaje-del-siglo-xxi/>
- Rumelhart, D.E. (1977). *Toward an interactive model of Reading*. In S. Dornic (Ed.). *Attention and Performance*. Vol 6. pp 573-603. New York: Academic Press.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. y Patel, D. (2000) *The virtual university. The internet and resource- based learning*. London, Great Britain: Ed. Kogan.
- Santamaría Pérez, I. (2009). "La terminología como disciplina: definición, funciones y aplicaciones". *Terminología I*. Obtenido de RUA. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante: <http://hdl.handle.net/10045/1277056856>
- Segura, J. M. (2014). *Yo qué sé (#YQS) La educación argentina en la encrucijada*. . Buenos Aires: Editorial Dunken. (p. 165)
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, Innovación y enseñanza efectiva*. Miranda: Editorial Equinoccio. Universidad Simón Bolívar.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. In N. Schmitt and M. McCarthy. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Staker, H. y Horn, M.B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. California: Clayton Christensen Institute.
- Stevens, P. (1988). *ESP after twenty years: a reappraisal*. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: state of the art*. (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Solomon, G. y Schrum, L. (2010). *Web 2.0 how-to for educators. The indispensable companion to web 2.0: new tools, new schools*. Washington, DC: ISTE.
- Spratt, M. Pulverness, A. & Williams, M. (2005). *The TKT knowledge test course*. Cambridge: Cambridge University.
- Taylor, L. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Prentice Hall International
- Tedesco, J.C. (2010). *La educación en el horizonte 2020*. Madrid: Fundación Santillana.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2003). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas: Fedupel.

Thiry, B. (2004). Enseñanza y aprendizaje de terminología y lengua para fines específicos. Una propuesta para el español de los negocios. Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español. 12 de Marzo de 2004, pp.16-20

UNESCO, (2015). *ICT in education*. [Online website] Disponible: <http://en.unesco.org/themes/ict-education>

Universidad Simón Bolívar. (s.f). *Programa de la asignatura de Inglés para Comercio Exterior*. Vicerrectorado Académico. Caracas: Baruta. Venezuela

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press

Wardhaugh, R & Brown, H. (1975). Language learning. A Journal of Research in Language Studies. Language Learning Research Club, University of Michigan. Volume 25, Issue 2. Pages 209–405

Warschauer, M., (2001). *On-line communication*. In R. Carter & D. Nunan. The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: OUP.

Widdowson, H. (1997). The forum: EIL, ESL, EFL: Global issues and global interests. World Englishes 16 (1). pp. 135-146.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Woodward - Kron, R. (2008) *More than just jargon - The nature and roles of specialist knowledge in learning disciplinary knowledge*. Journal of English for Academic Purposes 7. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490615000241>

ANEXO 1



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS
ENGLISH III.- ID-1123.- INTERNATIONAL TRADE

FLIPPED CLASS

PRE- TEST ABOUT INTERNATIONAL TRADE TERMINOLOGY

NAME: _____ ID. _____

GIVE THE DEFINITION IN ENGLISH OF THE FOLLOWING TERMS.

Nº	TERM	MEANING OR DEFINITION
1	BALANCE OF TRADE	
2	QUOTA	
3	ELECTRONIC COMMERCE	
4	ENTREPOT TRADE	
5	DOMESTIC TRADE	
6	GROSS NATIONAL PRODUCT	
7	INTERNATIONAL TRADE	
8	SURPLUS	
9	SUBSIDIES	
10	PROTECTIONISM	
11	MERCANTILISM	
12	INDIRECT EXPORTING	
13	FREE TRADE	
14	OPPORTUNITY COST	
15	RETAILER	
16	SALES REPRESENTATIVE	
17	LABOR-INTENSIVE	
18	EXPORT TRADERS	
19	GOODS	
20	ENTREPRENEURSHIP	

THANKS FOR YOUR PARTICIPATION

ANEXO 2



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS
ENGLISH III.- ID-1123.- INTERNATIONAL TRADE

FLIPPED CLASS

POST- TEST ABOUT INTERNATIONAL TRADE TERMINOLOGY

NAME: _____ ID. _____

GIVE THE DEFINITION IN ENGLISH OF THE FOLLOWING TERMS.

Nº	TERM	MEANING OR DEFINITION
1	BALANCE OF TRADE	
2	QUOTA	
3	ELECTRONIC COMMERCE	
4	ENTREPOT TRADE	
5	DOMESTIC TRADE	
6	GROSS NATIONAL PRODUCT	
7	INTERNATIONAL TRADE	
8	SURPLUS	
9	SUBSIDIES	
10	PROTECTIONISM	
11	MERCANTILISM	
12	INDIRECT EXPORTING	
13	FREE TRADE	
14	OPPORTUNITY COST	
15	RETAILER	
16	SALES REPRESENTATIVE	
17	LABOR-INTENSIVE	
18	EXPORT TRADERS	
19	GOODS	
20	ENTREPRENEURSHIP	

THANKS FOR YOUR PARTICIPATION

ANEXO 3



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS
ENGLISH III.- ID-1123.- INTERNATIONAL TRADE

TRADITIONAL CLASS

PRE- TEST ABOUT INTERNATIONAL TRADE TERMINOLOGY

NAME: _____ ID. _____

GIVE THE DEFINITION IN ENGLISH OF THE FOLLOWING TERMS.

Nº	TERM	MEANING OR DEFINITION
1	DAIRY	
2	MANUFACTURER	
3	ASSEMBLY	
4	LAND	
5	LABOUR	
6	DIRECT MERCHANTS	
7	EXPORT MANAGEMENT COMPANY	
8	RETAILER	
9	MERCHANDISE	
10	GLOBALISATION	
11	INTERNATIONAL MONETARY FUND	
12	WORLD TRADE ORGANIZATION	
13	CLAIM	
14	WORLD SHIPPING COUNCIL	
15	INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION	
16	INTERNATIONAL CHAMBER OF COMMERCE	
17	DATABASES	
18	SALES REPRESENTATIVE	
19	DUTIES	
20	PRODUCT AVAILABILITY	

THANKS FOR YOUR PARTICIPATION

ANEXO 4



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS
ENGLISH III.- ID-1123.- INTERNATIONAL TRADE

TRADITIONAL CLASS

POST- TEST ABOUT INTERNATIONAL TRADE TERMINOLOGY

NAME: _____ ID. _____

GIVE THE DEFINITION IN ENGLISH OF THE FOLLOWING TERMS.

Nº	TERM	MEANING OR DEFINITION
1	DAIRY	
2	MANUFACTURER	
3	ASSEMBLY	
4	LAND	
5	LABOUR	
6	DIRECT MERCHANTS	
7	EXPORT MANAGEMENT COMPANY	
8	RETAILER	
9	MERCHANDISE	
10	GLOBALISATION	
11	INTERNATIONAL MONETARY FUND	
12	WORLD TRADE ORGANIZATION	
13	CLAIM	
14	WORLD SHIPPING COUNCIL	
15	INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION	
16	INTERNATIONAL CHAMBER OF COMMERCE	
17	DATABASES	
18	SALES REPRESENTATIVE	
19	DUTIES	
20	PRODUCT AVAILABILITY	

THANKS FOR YOUR PARTICIPATION

ANEXO 5



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS
ENGLISH III.- ID-1123.- INTERNATIONAL TRADE

CUESTIONARIO

Estimado estudiante,

Agradecemos su colaboración al responder las siguientes interrogantes respecto a sus experiencias de aprendizaje en la **clase invertida** y en la **clase tradicional**

1. ¿Cuánto tiempo le dedicaba por lección utilizando la clase invertida?
2. ¿Cuánto tiempo le dedicaba por lección con la clase tradicional?
3. ¿Se sentía usted más motivado a estudiar durante la utilización de la estrategia de la clase invertida o con la clase tradicional? ¿Por qué?
4. ¿Se le hizo más fácil el aprendizaje de términos durante la utilización de la clase invertida o durante la clase tradicional? Explique brevemente.
5. Indique que método prefiere Clase invertida o Clase tradicional. ¿Por qué?
6. ¿Cuál método consideras más adecuado para tu aprendizaje? Explique brevemente
7. Si para el próximo trimestre te dieran a elegir entre la clase invertida y la clase tradicional para cursar inglés 4, ¿cuál elegirías? Explique brevemente
8. ¿Considera usted que el uso de la clase invertida mejoro su comprensión de la lectura? Es decir, la comprensión de los textos de la guía de inglés III ¿Por qué?
9. ¿Considera usted que el aprendizaje de terminología a través de la clase invertida mejoró su desempeño global en el aula de clase? Explique brevemente
10. Durante el desarrollo de la asignatura inglés, ¿qué considera usted que sea necesario para mejorar su nivel en el idioma?

ANEXO 6

Bitácora de las sesiones

Sesión 1:

En este primer encuentro se presentaron las docentes de la asignatura Profesora Marina Meza y la Profesora Mariel Montoya. Se les explico a los estudiantes que serían objeto de un estudio y se les pidió su autorización por escrito. Se explicó en qué consistía la experiencia. También se les explico a los estudiantes que a pesar de que legalmente por control de estudios la sección estaba a cargo de la profesora Meza, ésta solo serviría durante el trimestre como monitor de la experiencia y que las clases estarían a cargo de la profesora Montoya para efectos de esta investigación. Se recogió la data de los estudiantes (correo electrónico y número de teléfono) para proceder a enviarles el material de la asignatura (guía) que está en formato de archivo Word. También se utilizó el correo electrónico para darles acceso a los estudiantes a la Wiki de la materia utilizada como actividad complementaria y evaluativas durante el trimestre. Con el número de teléfono se abrió un grupo de WhatsApp para mantener contacto en tiempo real ante cualquier eventualidad que se pudiese suscitar durante el trimestre. Se les explico que presentarían unos test de terminología y que estos no tendrían incidencia en sus notas. Se hizo énfasis en esto último a modo de evitar que contaminaran la muestra realizando plagio académico (copiarse) para sacar una mejor nota. Se les pidió que en base a que no tenían incidencia en su desempeño académico en la materia contestaran lo más sinceramente posible los test. Se procedió a contestar las inquietudes que tenían los estudiantes con respecto a la experiencia, como por ejemplo: ¿Me toca a mí dar la clase entonces? ¿Y si tengo duda en mi casa quien me contesta? ¿Cuál será el plan de evaluación? ¿Cuánto durará la experiencia?

Después se procedió a aplicar el pre-test#1 para la clase invertida. Por último se les pidió que prepararan el material concerniente al encuentro numero dos que consistía en hacer la página cinco del material y en mirar un video llamado International Trade. Como actividades evaluativas de la clase invertida a abrir la segunda sesión se establecieron las siguientes preguntas –What’s international trade? –What words do you associate with trade? – How many different types of trade do you know?

Sesión 2:

Los estudiantes llegaron ansiosos al salón por la experiencia, creían que ellos iban a dar la clase. No habían realizado la actividad pues no querían “dar la clase” y se escudaban en que no la habían realizado, los pocos que si la realizaron ni se atrevieron a hablar. Se les explico la dinámica de la clase invertida nuevamente, con ejemplos y demás. Esta vez sí quedo clara la estrategia y en consecuencia bajo el filtro afectivo, lo que permitió comenzar a preguntar en cierto modo lo que se tenía planeado para la sesión, comenzando por la pregunta de What is trade? y What are good and services? Como los estudiantes no lograban en si dar una definición les quedo de tarea. Se les pidió nuevamente y realizar además la página cinco ahora junto con las paginas siete y ocho que contienen la lectura llamada International Trade. Se estableció como actividad consolidativa de la clase invertida para la próxima sesión número 3, decir definiciones de trade y las actividades de la página nueve (ejemplos de goods and services).

Sesión 3:

Se abrió la sesión con las actividades consolidativas enviadas como tarea en la sesión anterior. Los estudiantes llegaron más calmados y con entusiasmo. Las actividades consolidativas dieron paso a una discusión sobre la lectura, las exportaciones y el caso de Venezuela. Se pidió que para la próxima clase debían preparar la lectura de la página once, doce y trece. Solo seis estudiantes habían realizado la actividad. Al finalizar la sesión tres chicas se acercaron a hablar y a expresar que no hablaban porque no tenían suficiencia en el idioma, que deseaban participar, que entendían cosas pero que no sabían cómo decirlas, ¿Qué que podían hacer para mejorar? Se les explico que la clase invertida les brindaba la oportunidad de prepararse en su casa, buscar las palabras desconocidas, entender el material, escribir sus ideas para luego expresarlas en clase. Las estudiantes agradecieron los tips y se retiraron del aula. Los otros dos estudiantes no mostraron interés alguno en la sesión. Se les indico hacer la actividad diez de la wiki. Se estableció como actividad consolidativa para la siguiente sesión preguntar What are the Gateways to the World? Should governments protect local industry from foreign imports?

Sesión 4:

Los estudiantes llegaron con mucho más entusiasmo, nueve de ellos habían realizado las actividades solicitadas. Los mismos seis estudiantes de la sesión anterior más las tres chicas que pidieron asesoría en la sesión anterior. Increíblemente las chicas se integraron, hablaron en clase de una forma que no parecía que tuviesen tantos problemas de suficiencia, dieron opiniones importantes sobre la lectura y también sobre las interrogantes que iban surgiendo al momento. Se discutió la lectura “Gateways to the world”. Se abrió la sesión con el pensamiento de Morris NG que aparece en la guía y con las preguntas What are the Gateways to the World? Should governments protect local industry from foreign imports? Is Venezuela in the global market? Se pidió la página quince de tarea. Se solicitó hacer la lectura de “E-commerce” de la guía.

Sesión 5:

Último encuentro bajo la estrategia de la clase invertida. Se abrió la sesión con la pregunta What is E-commerce? y se pidió lo siguiente “Give some examples of E-commerce in Venezuela” como actividad consolidativa. Se discutió la lectura, se dieron opiniones sobre los beneficios y riesgos del comercio electrónico, se discutió hacia dónde va el comercio electrónico en el mundo, en Venezuela y se tocó el tema de las cripto monedas. Asombrosamente todos los estudiantes en esta sesión participaron y habían realizado las actividades asignadas. Por supuesto unos participaban muchísimo más que otros, sin embargo la meta de que todos trabajaran bajo la estrategia de la clase invertida se logró en esta sesión. Al finalizar la sesión se procedió a aplicar el post- test# 1 y se les explico a los estudiantes que hasta este encuentro estarían bajo la modalidad de la clase invertida. Varios expresaron no querer volver a la clase tradicional, para otros fue un alivio volver a la clase tradicional porque expresaron que les quitaba trabajo de encima. No se pidió ninguna actividad a realizar para la siguiente sesión.

Sesión 6:

Primer encuentro bajo la clase tradicional. Se aplicó el pre-test #2. Los estudiantes no se esperaban un test en este encuentro. No habían preparado nada de la clase. Se procedió a

trabajar normalmente en el salón, leer in situ y explicar. Se conformaron los grupos para unas exposiciones en la semana nueve.

Sesión 7:

Segundo encuentro de la clase tradicional. Sin tratamiento para la investigación, solo clase tradicional. Los alumnos casi no intervienen esperando recibir todo por parte de la profesora. Las dudas sobre el tema son mayores y requieren de mayores explicaciones por parte del docente. Las intervenciones con aportaciones al tema son prácticamente nulas. Se mandó una tarea evaluada de la Wiki

Sesión 8:

Tercer encuentro bajo la clase tradicional. Los alumnos llegan dispersos, sin saber que página de la guía tocaba para esta clase. La mayoría de la clase fue hablada por la docente, no hubo casi intervenciones. Los alumnos esperaban por la explicación de cada cosa que aparecía en la cosa sin ellos hacer ningún esfuerzo por comprender por sí mismos.

Sesión 9:

Cuarto y último encuentro de la clase tradicional. Sin mayores novedades de los ocurridos en los encuentros tradicionales previos. Se aplicó el post- test #2 y se procedió a evaluar las exposiciones de los estudiantes enviadas en semana seis.

Sesión 10:

Se aplicó la encuesta de opinión. Se terminaron las exposiciones faltantes.

Sesión 11:

Se realizó el parcial correspondiente a la materia

Sesión 12:

Entrega y discusión de notas