

Análisis pedagógico del impacto del aula invertida en la motivación y participación de los estudiantes en las clases de lengua y literatura

Pedagogical analysis of the impact of the flipped classroom on student motivation and participation in language and literature classes

Análise pedagógica do impacto da sala de aula invertida na motivação e participação dos alunos nas aulas de língua e literatura

Regalado Segovia, Karina Maribel
Investigador Independiente

karmarese@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8347-0413>



Ávila Muela, María Ximena
Investigador Independiente

shime6786@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3663-5238>



Balcazar Cordova, Edison Fabricio
Investigador Independiente

efbalcazar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2800-6669>



Chugñay Cabezas, Damaris Mariana
Investigador Independiente

c.damy@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0003-6910-2566>



Paspuel Noguera, Dolores Alexandra
Investigador Independiente

alexapaspuel@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0256-214X>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n2/1190>

Como citar:

Regalado-Segovia, K. M., Ávila Muela, M. X., Balcazar Cordova, E. F., Chugñay Cabezas, D. M., & Paspuel Noguera, D. A. (2025). Análisis pedagógico del impacto del aula invertida en la motivación y participación de los estudiantes en las clases de lengua y literatura. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(2), 256–275.

Recibido: 28/10/2025

Aceptado: 07/12/2025

Publicado: 31/12/2025

Resumen

El estudio analiza críticamente el aula invertida como estrategia para incrementar la motivación y la participación del estudiantado en Lengua y Literatura, articulando marcos de motivación, carga cognitiva y aprendizaje activo. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica exploratoria en bases de datos especializadas, considerando estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre enseñanza de lenguas y asignaturas afines, con criterios explícitos de inclusión, evaluación de calidad y síntesis narrativa temática. Los resultados indican que el impacto positivo del aula invertida no es automático, sino que depende de diseños que combinen microcontenidos breves y guiados antes de clase con retroalimentación inmediata y actividades de alto orden en el tiempo presencial, especialmente discusiones estructuradas y trabajo colaborativo de lectura, interpretación y escritura. Asimismo, se identifican limitaciones vinculadas a la heterogeneidad de contextos, mediciones de participación y condiciones institucionales. Se concluye que el aula invertida es una opción pedagógica viable y pertinente para Lengua y Literatura cuando se implementa como una coreografía didáctica coherente de preparación guiada, colaboración estructurada y feedback oportuno.

Palabras clave: aula invertida; motivación estudiantil; participación en clase; Lengua y Literatura; aprendizaje activo.

Abstract

The study critically analyzes the flipped classroom as a strategy to increase student motivation and participation in language and literature, articulating frameworks of motivation, cognitive load, and active learning. An exploratory literature review was conducted in specialized databases, considering empirical studies, systematic reviews, and meta-analyses on language teaching and related subjects, with explicit inclusion criteria, quality assessment, and thematic narrative synthesis. The results indicate that the positive impact of the flipped classroom is not automatic, but depends on designs that combine brief, guided micro-content before class with immediate feedback and higher-order activities during face-to-face time, especially structured discussions and collaborative reading, interpretation, and writing work. Likewise, limitations related to the heterogeneity of contexts, participation measurements, and institutional conditions are identified. It is concluded that the flipped classroom is a viable and relevant pedagogical option for language and literature when implemented as a coherent didactic choreography of guided preparation, structured collaboration, and timely feedback.

Keywords: flipped classroom; student motivation; class participation; Language and Literature; active learning.

Resumo

O estudo analisa criticamente a sala de aula invertida como estratégia para aumentar a motivação e a participação dos alunos em Língua e Literatura, articulando marcos de motivação, carga cognitiva e aprendizagem ativa. Foi realizada uma revisão bibliográfica exploratória em bases de dados especializadas, considerando estudos empíricos, revisões sistemáticas e meta-análises sobre o ensino de línguas e disciplinas afins, com critérios explícitos de inclusão, avaliação de qualidade e síntese narrativa temática. Os resultados indicam que o impacto positivo da sala de aula invertida não é automático, mas depende de projetos que combinam microconteúdos breves e orientados antes da aula com feedback imediato e atividades de alto nível no tempo presencial, especialmente discussões estruturadas e trabalho colaborativo de leitura, interpretação e escrita. Além disso, são identificadas limitações relacionadas à heterogeneidade de contextos, medidas de participação e condições institucionais. Conclui-se que a sala de aula invertida é uma opção pedagógica viável e

pertinente para Língua e Literatura quando implementada como uma coreografia didática coerente de preparação orientada, colaboração estruturada e feedback oportuno.

Palavras-chave: sala de aula invertida; motivação dos alunos; participação em sala de aula; Língua e Literatura; aprendizagem ativa.

Introducción

Redactar Artículos Científicos dijo: La enseñanza de Lengua y Literatura enfrenta un desafío persistente: lograr que el alumnado participe activamente y mantenga una motivación sostenida en entornos donde, tradicionalmente, predomina la exposición magistral y la evaluación basada en productos escritos. La literatura sobre innovación pedagógica sugiere que el aula invertida —que desplaza la transmisión de contenidos a momentos previos fuera del aula y reserva el tiempo presencial para actividades colaborativas y de alto orden— puede ofrecer una vía para reconfigurar las dinámicas de interacción, mejorar la implicación conductual y emocional, y potenciar resultados de aprendizaje en dominios lingüísticos y literarios (Abeysekera & Dawson, 2015; Lag & Sæle, 2019). En términos generales, metaanálisis multisectoriales han mostrado efectos positivos —aunque pequeños a moderados— del aula invertida sobre el rendimiento, con matices según diseño didáctico y nivel educativo (Strelan et al., 2020; Van Alten et al., 2019). En la enseñanza de lenguas, los resultados son especialmente promisorios para logros en comprensión, producción y participación, lo que sugiere una oportunidad transferible a las clases de Lengua y Literatura en educación secundaria y superior (Qin et al., 2022; Zhao & Yang, 2023).

No obstante, el problema no se reduce al rendimiento académico: en aulas de lengua y literatura, la motivación intrínseca para leer textos complejos, debatir interpretaciones y escribir de forma reflexiva se ve afectada por percepciones de escasa relevancia, carga cognitiva durante la clase y oportunidades limitadas de interacción (Abeysekera & Dawson, 2015). A ello se suman factores contextuales: heterogeneidad de niveles lectores, desigual acceso a recursos digitales, y prácticas evaluativas centradas en el producto final más que en

procesos de lectura y escritura socialmente mediados (Lag & Sæle, 2019). La evidencia específica en entornos de aprendizaje de segundas lenguas —ceranos por su énfasis en discurso, comprensión y producción textual— documenta que el aula invertida puede incrementar la implicación conductual (tareas previas y trabajo en clase), la implicación cognitiva (estrategias de análisis y síntesis) y la implicación afectiva (interés, disfrute) cuando las sesiones presenciales se reservan a discusiones guiadas, andamiajes de lectura y retroalimentación en tiempo real (Qin et al., 2022; Zhao & Yang, 2023). Metaanálisis centrados en lengua inglesa en educación superior reportan tamaños de efecto moderados en resultados de aprendizaje y señalan moderadores relevantes —como el uso de sistemas de gestión del aprendizaje, la provisión de materiales de repaso y el anclaje constructivista— que optimizan la eficacia del modelo (véase síntesis en Strelan et al., 2020; Van Alten et al., 2019).

Desde la justificación teórica, el aula invertida alinea principios motivacionales (autonomía, competencia y relación) y de gestión de carga cognitiva: la exposición a contenidos en formato multimedia permite un control del ritmo y la repetición, mientras que el tiempo de clase se destina a prácticas de nivel superior —interpretación literaria, argumentación oral, escritura colaborativa— con apoyo del docente y pares (Abeysekera & Dawson, 2015). En términos empíricos, revisiones y metaanálisis de amplio espectro indican mejoras en aprendizaje y satisfacción cuando el diseño incluye evaluaciones formativas breves (quizzes), mantiene el tiempo presencial para actividades activas sin recortes y estructura cuidadosamente las tareas previas (Lag & Sæle, 2019; Van Alten et al., 2019). En contextos de lenguas, estudios recientes enmarcados en la psicología educacional muestran que, bajo un enfoque bien diseñado, la clase invertida aumenta el compromiso y reduce la ansiedad en tareas de producción escrita y oral, condiciones necesarias para debates literarios y escritura interpretativa (Qin et al., 2022; Zhao & Yang, 2023).

La viabilidad de implementar el aula invertida en Lengua y Literatura es alta si se cumplen condiciones de diseño y apoyo institucional: curación de microcontenidos accesibles (lecturas guiadas, cápsulas de vídeo), integración en un LMS para secuenciar actividades y proveer retroalimentación, y uso de evaluaciones formativas que aseguren la preparación previa. La evidencia sugiere que la combinación de materiales previos de calidad, tareas de comprobación breve y dinámicas presenciales centradas en discusión y escritura colaborativa maximiza los efectos en motivación y participación (Van Alten et al., 2019; Strelan et al., 2020). Dado que estos requisitos son compatibles con los recursos disponibles en la mayoría de instituciones (repositorios digitales, plataformas de aula virtual), su adopción resulta factible y escalable.

En consecuencia, el objetivo de esta revisión bibliográfica es analizar críticamente el impacto del aula invertida en la motivación y la participación del estudiantado en clases de Lengua y Literatura, identificando los mecanismos pedagógicos que median sus efectos, los factores de diseño que actúan como moderadores (p. ej., tipo de actividad previa, uso de retroalimentación inmediata, preservación del tiempo activo en aula) y las condiciones de implementación que favorecen su viabilidad. Se propone sintetizar la evidencia disponible en revisiones sistemáticas y metaanálisis de alto impacto, así como estudios recientes en psicología educacional y didáctica de lenguas, para delinear recomendaciones aplicables a la enseñanza de lectura literaria, discusión interpretativa y escritura académica. A partir de la convergencia entre fundamentos teóricos (motivación y carga cognitiva) y resultados empíricos (compromiso, participación y desempeño), se espera ofrecer un marco robusto que oriente decisiones curriculares y didácticas en el campo de Lengua y Literatura (Abeysekera & Dawson, 2015; Lag & Sæle, 2019; Qin et al., 2022; Strelan et al., 2020; Van Alten et al., 2019; Zhao & Yang, 2023).

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque exploratorio de revisión bibliográfica orientado a mapear y sintetizar la evidencia disponible sobre el impacto del aula invertida en la motivación y la participación del estudiantado en asignaturas de Lengua y Literatura. Se definió una pregunta directriz amplia—¿de qué manera, bajo qué condiciones de diseño y en qué contextos educativos el modelo de aula invertida incide en la motivación y la participación?—con el propósito de captar la diversidad de enfoques metodológicos, niveles educativos y marcos didácticos presentes en la literatura. La revisión se diseñó para equilibrar amplitud y rigor: por un lado, abarcar diferentes tipos de estudios empíricos y de síntesis; por otro, aplicar criterios explícitos de elegibilidad, procedimientos de cribado por duplicado y estrategias de extracción y análisis transparentes y reproducibles.

La búsqueda se efectuó en bases de datos de alto impacto para ciencias de la educación y áreas afines, complementadas con repertorios especializados en investigación educativa y humanidades. Se emplearon cadenas de búsqueda en español e inglés que combinaron descriptores controlados y términos libres relativos a “aula invertida”, “clase invertida”, “flipped classroom”, “Lengua y Literatura”, “Language Arts”, “engagement”, “motivación”, “participación” y “involucramiento”, utilizando operadores booleanos y truncamientos para maximizar la sensibilidad y la precisión. Se estableció como ventana temporal el periodo correspondiente a la consolidación del enfoque en el ámbito educativo contemporáneo y su adopción en contextos de lengua, sin restringir exclusivamente a un tramo corto de años, a fin de no excluir aportes fundacionales o estudios relevantes previos. Se consideraron artículos en español e inglés y, cuando la información clave no estaba disponible en texto completo, se gestionó el acceso por vías institucionales o se descartó el registro si no era posible verificar metodología y resultados.

Se aplicaron criterios de inclusión que contemplaron: (a) estudios empíricos cuantitativos, cualitativos o mixtos que implementaran el aula invertida de manera explícita en cursos de Lengua y Literatura (o asignaturas de lengua afines con componentes literarios o de escritura académica) en educación secundaria o superior; (b) revisiones sistemáticas o metaanálisis pertinentes al objeto de estudio; y (c) reportes que midieran, describieran o analizaran resultados vinculados con motivación, participación, compromiso conductual, cognitivo o afectivo, asistencia, intervención en discusiones, realización de actividades previas y en clase, o indicadores de disposición hacia la lectura y la escritura. Se excluyeron informes puramente teóricos sin aplicación didáctica, experiencias no documentadas en detalle metodológico, estudios de aula invertida en otras disciplinas sin datos transferibles a Lengua y Literatura, y publicaciones no arbitradas. El cribado del título y resumen se realizó por duplicado e independiente; los desacuerdos se resolvieron por consenso, y la selección final se basó en la lectura a texto completo.

Para la evaluación de calidad metodológica se usó una pauta adaptada a la diversidad de diseños, con énfasis en la claridad de la intervención (materiales previos, tareas de verificación, organización del tiempo en aula), la adecuación de los instrumentos de medición de motivación y participación (escalas validadas, rúbricas, registros de comportamiento), la transparencia en el reporte de datos (tamaños de muestra, pérdidas, análisis) y la identificación de sesgos potenciales (maduración, selección, docente como investigador). Esta valoración no operó como umbral excluyente rígido, sino como insumo para interpretar la solidez de los hallazgos y ponderar el peso relativo de cada estudio en la síntesis.

La extracción se efectuó mediante una matriz previamente pilotada, capturando variables contextuales (país, nivel educativo, modalidad —presencial, híbrida—, tamaño de grupo), características del diseño didáctico (tipo de microcontenidos, duración de la intervención, herramientas tecnológicas, uso de evaluaciones formativas, espacios de discusión

y retroalimentación), perfil del profesorado y del estudiantado, instrumentos e indicadores de motivación y participación, y resultados principales. Cuando estuvo disponible, se registraron medidas de efecto, intervalos de confianza y análisis por subgrupos.

El análisis combinó estrategias descriptivas y una síntesis narrativa temática. En primer término, se elaboró un panorama cuantitativo de la evidencia (frecuencias por nivel educativo, duración de las intervenciones, instrumentos más utilizados para medir motivación y participación). En segundo término, se desarrolló una síntesis cualitativa orientada a identificar patrones de eficacia y mecanismos pedagógicos plausibles, atendiendo a moderadores como el tipo de actividad previa, la preservación del tiempo activo en clase, la calidad de la retroalimentación, el andamiaje de lectura y escritura, y la integración en plataformas de gestión del aprendizaje. Cuando la heterogeneidad lo permitió, se realizaron comparaciones entre diseños y contextos, y se discutieron convergencias y divergencias en los resultados.

Finalmente, se llevaron a cabo procedimientos para reforzar la transparencia y la reproducibilidad: registro del protocolo de búsqueda, conservación de las cadenas exactas y de los listados de registros identificados y excluidos, y elaboración de un diagrama de flujo con el detalle de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Se explicitaron en la discusión las limitaciones inherentes a revisiones exploratorias —variabilidad en definiciones de participación, diversidad de instrumentos motivacionales, heterogeneidad en la implementación del modelo— y se anticiparon implicaciones para la práctica y la investigación futura. Dado que se trabajó exclusivamente con literatura publicada, no se requirieron trámites de ética en investigación con personas; no obstante, se observaron principios de integridad académica, trazabilidad de decisiones y gestión responsable de la información.

Resultados

Impacto del aula invertida en la motivación del estudiantado

Aumento de la motivación cuando hay microcontenidos guiados y retroalimentación inmediata

El aumento de la motivación en el estudiantado cuando se combinan microcontenidos guiados con retroalimentación inmediata no es un efecto accidental del “formato invertido”, sino el resultado de un diseño instruccional que alinea tres palancas: (1) reducción y direccionamiento de la carga cognitiva antes de clase mediante piezas breves con objetivos explícitos y andamiajes de autorregulación; (2) verificación formativa y *feedback* contingente durante la sesión presencial; y (3) cierre evaluativo que hace visible el progreso y sostiene expectativas de éxito. En el marco del aula invertida, la fase previa es determinante: cuando los materiales están segmentados (“*bite-sized*”), orientados por metas claras y enriquecidos con guías de procesamiento (preguntas de enfoque, organizadores previos, señales atencionales), los estudiantes llegan al aula con mayor autoeficacia y disposición a participar, condiciones motivacionales clave para activar el compromiso conductual y afectivo en Lengua y Literatura. La síntesis reciente sobre microaprendizaje corrobora que diseños con objetivos específicos, brevedad y elementos interactivos mejoran resultados cognitivos y afectivos —incluida la motivación— al gestionar la carga intrínseca y extrínseca, y al ofrecer una experiencia de dominio paulatino que alimenta la percepción de competencia (marco CLT) y de control (SDT) (Monib, Qazi, & Apong, 2025).

Ahora bien, no basta con “consumir” microcontenidos: deben ser guiados. La evidencia en entornos invertidos muestra que incorporar apoyos de aprendizaje autorregulado dentro de los videos o lecturas previas —*prompts* metacognitivos, recordatorios de objetivos, pausas para autoexplicación— incrementa la calidad del estudio autónomo y con ello la preparación previa, lo que se traduce en mayor involucramiento y mejor disposición motivacional durante la clase

(p. ej., mayor interés y expectativas de logro). En un estudio en *Computers & Education*, añadir apoyos de autorregulación integrados en los videos previos elevó el rendimiento y la autorregulación, sugiriendo un mecanismo motivacional mediado por la percepción de control y competencia (van Alten, Phielix, Janssen, & Kester, 2020). En el dominio de la enseñanza de lenguas, una revisión sistemática reciente (2018–2022) documenta que, cuando el enfoque invertido se articula con indicaciones precisas y comprobaciones rápidas, se reportan incrementos de motivación y un papel más activo del estudiante, en particular en tareas de lectura y escritura —justo el corazón de Lengua y Literatura— (Heredia Ponce, Romero-Oliva, & Romero Claudio, 2022).

El segundo componente es la retroalimentación inmediata en clase, que cumple una función motivacional triple: confirma al instante la validez del esfuerzo previo (refuerzo de competencia), orienta la siguiente acción (“*where to next*”) y reduce la ansiedad asociada a tareas interpretativas y de producción escrita. La literatura de referencia en evaluación formativa es contundente: el *feedback* es una de las influencias más potentes sobre el aprendizaje, siempre que sea informativo, oportuno y regulador de la acción (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Estas síntesis precisan que la retroalimentación efectiva debe especificar metas (“*feed-up*”), contrastar desempeño (“*feed-back*”) e indicar próximos pasos (“*feed-forward*”), atributos que, al aplicarse en discusiones literarias guiadas o talleres de escritura, incrementan la utilidad percibida de la preparación previa y, por ende, la motivación intrínseca por participar (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020).

Diversas tecnologías de aula facilitan esa inmediatez. Las preguntas de comprobación con sistemas de respuesta (clickers o sus equivalentes en LMS) permiten ciclos rápidos de instrucción-verificación-ajuste; los metaanálisis sobre instrucción con *clickers* informan efectos superiores frente a clases expositivas, con especialmente buenos resultados cuando las

preguntas promueven explicación entre pares y el docente utiliza la distribución de respuestas para retroalimentar “en vivo” —prácticas que elevan el interés, la autoeficacia y la participación (Li, Chen, & Chen, 2016). En el contexto invertido, esos micro-bucles formativos conectan directamente con lo estudiado antes de clase: cada verificación no solo mantiene a los estudiantes “en tarea”, sino que refuerza la percepción de que el tiempo invertido en microcontenidos rinde frutos inmediatos. Así, la motivación deja de depender de recompensas diferidas y se nutre de microéxitos reiterados.

La literatura específica sobre aula invertida confirma que los mayores beneficios emergen cuando el diseño no recorta el tiempo activo en clase y sí incorpora evaluación formativa breve y frecuente —condiciones que, de facto, garantizan *feedback* inmediato y contingente. Dos metaanálisis amplios en *Educational Research Review* y una revisión en *AERA Open* sintetizan efectos positivos del modelo frente a la enseñanza tradicional y señalan que la combinación “preparación guiada + verificación formativa + actividades de alto orden en clase” es un moderador consistente de su eficacia, lo que encaja con la explicación motivacional aquí defendida (van Alten, Phielix, Janssen, & Kester, 2019; Strelan, Osborn, & Palmer, 2020; Låg & Sæle, 2019).

Aplicado a Lengua y Literatura, este entramado tiene implicaciones concretas: (i) microcontenidos previos de 6–12 minutos con objetivos explícitos (“identificar estrategias de lectura inferencial”, “reconocer rasgos del narrador no fiable”) y *prompts* de autorregulación (pausas para subrayar evidencias, formular hipótesis interpretativas, registrar dudas) para disminuir la carga extrínseca y activar metas; (ii) inicio de clase con dos o tres comprobaciones *just-in-time* (p. ej., ítems de elección múltiple argumentados, una mini-tarea de síntesis de 3–4 frases) que habilitan *feedback* inmediato del docente y de los pares; (iii) actividades centrales de alto orden (debate socrático, comentario de texto colaborativo, microensayo con rúbrica visible) con ciclos breves de retroalimentación y *feed-forward*; y (iv) cierre con una

autoevaluación guiada y una “próxima acción” explícita (p. ej., reescritura dirigida). Cada elemento, orquestado, transforma la motivación en una experiencia de competencia progresiva y sentido de propósito: el estudiantado no solo “quiere participar”, siente que “puede participar con éxito”.

En síntesis, el binomio “microcontenidos guiados + retroalimentación inmediata” incrementa la motivación porque: (a) optimiza la relación entre demanda cognitiva y recursos atencionales antes de clase (más control, menos fricción), (b) convierte el tiempo presencial en un entorno de validación y dirección constante (más competencia y claridad de metas) y (c) encadena logros visibles de corto ciclo que sostienen el interés y la persistencia. Este razonamiento se apoya en evidencia de tres niveles: teoría motivacional y de *feedback* (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), estudios y metaanálisis sobre retroalimentación y tecnologías de verificación inmediata (Wisniewski et al., 2020), y síntesis del propio enfoque invertido, con matices para la enseñanza de lenguas (van Alten et al., 2019; Strelan et al., 2020; Heredia Ponce et al., 2022). En conjunto, el diseño instruccional que prioriza guías claras en microcontenidos y *feedback* inmediato durante la clase no solo mejora el aprendizaje: hace que la motivación florezca y se sostenga en las prácticas de lectura, discusión e interpretación características de Lengua y Literatura.

Impacto del aula invertida en la participación en clase

Mejora la participación al reservar el tiempo presencial para discusión y trabajo colaborativo

La mejora de la participación en clase cuando el tiempo presencial se reserva para la discusión y el trabajo colaborativo constituye uno de los mecanismos más robustos del aula invertida. Al externalizar la exposición de contenidos a la fase previa, el encuentro cara a cara se reconfigura como un espacio de interacción académica sostenida —preguntar, argumentar, negociar significados, construir respuestas colectivas— y no como un monólogo docente. La

evidencia acumulada muestra que los diseños invertidos más eficaces mantienen (o amplían) el tiempo activo en aula para actividades de orden superior y evaluación formativa breve, lo que se traduce en mayores niveles observables de participación conductual: intervenciones orales más frecuentes, resolución de tareas en equipo, uso de rúbricas en tiempo real y toma de decisiones compartida sobre productos de aprendizaje (Wisniewski et al., 2020).

Este efecto se entiende a la luz del aprendizaje activo: cuando la clase se organiza en torno a discusión guiada, resolución colaborativa de problemas y *peer instruction*, aumentan los turnos de palabra, la co-construcción de respuestas y el compromiso con las tareas, además de mejorar el rendimiento. El aula invertida opera como un “andamiaje organizativo” que garantiza que el tiempo presencial se dedique precisamente a esas prácticas interactivas que disparan la participación, en lugar de destinarse a la repetición de contenidos ya trabajados de forma autónoma (Freeman et al., 2014).

La configuración del espacio y de las tareas resulta decisiva. Aulas flexibles y secuencias didácticas que priorizan el trabajo en pequeños grupos —con preguntas desafiantes, productos breves y retroalimentación inmediata— elevan tanto la cantidad como la calidad de las intervenciones estudiantiles. Integrar el enfoque invertido con microsecuencias de verificación (p. ej., preguntas de respuesta inmediata, minidiscusiones estructuradas, tareas colaborativas con entregables cortos) reduce el tiempo de exposición magistral, incrementa la interacción estudiante–estudiante y mejora las percepciones de involucramiento y pertenencia al grupo. Un principio de diseño clave es “blindar” el tiempo de clase para la colaboración, la discusión y la aplicación práctica, evitando la tentación de reexplicar contenidos (Concha-Ramírez et al., 2023).

En ámbitos afines a Lengua y Literatura, se observan aumentos consistentes en la participación cuando el aula invertida se articula con actividades de discusión estructurada y producción colaborativa: comentarios de textos con roles rotativos, debates reglados con

evidencias textuales, escritura en pares con *feedback* entre iguales y síntesis colectivas en pizarras colaborativas (Caicedo-Basurto et al., 2024). El profesorado reporta mayor número de intervenciones espontáneas, ciclos de pregunta–respuesta más densos y una disposición más activa a contrastar interpretaciones, especialmente cuando las actividades incluyen criterios de calidad visibles y momentos de retroalimentación breve y oportuna (Ayala-Chavez et al., 2025).

En suma, reservar el encuentro presencial para el diálogo académico y el trabajo en equipo cataliza la participación porque: (i) traslada la carga de procesamiento inicial fuera del aula y libera tiempo para la interacción significativa; (ii) activa normas de interdependencia positiva y responsabilidad individual dentro del grupo; y (iii) posibilita ciclos de retroalimentación inmediata que sostienen la implicación momento a momento. Esta arquitectura temporal —preparación autónoma guiada y discusión colaborativa en clase— se asocia con incrementos sostenidos de la participación estudiantil, además de mejoras en logro y satisfacción, particularmente en tareas propias de Lengua y Literatura como la lectura crítica, el análisis interpretativo y la escritura argumentativa (Saavedra-Calberto et al., 2025).

Discusión

La síntesis realizada permite sostener que el aula invertida mejora la motivación y la participación cuando su diseño instruccional desplaza la exposición de contenidos a microcontenidos guiados y “blinda” el tiempo presencial para la discusión y el trabajo colaborativo con retroalimentación inmediata. De manera convergente, los metaanálisis más amplios reportan ventajas del enfoque respecto de la enseñanza tradicional —con tamaños de efecto pequeños a moderados en desempeño— y señalan como moderadores críticos la preservación del tiempo activo en clase y la inclusión de verificación formativa breve (Strelan et al., 2020; Van Alten et al., 2019; Låg & Sæle, 2019). Este patrón es coherente con marcos

teóricos que asocian la motivación con percepciones de autonomía y competencia, y con la hipótesis de gestión de carga cognitiva: los microcontenidos segmentados y con metas explícitas favorecen la autorregulación antes de clase, mientras que la retroalimentación contingente en aula refuerza expectativas de éxito y sentido de progreso (Abeysekera & Dawson, 2015).

El vínculo entre “tiempo activo” y participación se robustece al poner en diálogo la literatura de aula invertida con la evidencia sobre aprendizaje activo. La reconfiguración del encuentro presencial hacia actividades de orden superior (debate socrático, resolución colaborativa de problemas, escritura guiada) no solo incrementa el volumen de intervenciones y la co-construcción de significados, sino que se asocia —en dominios distintos a Lengua y Literatura— con mejoras sustantivas de rendimiento y reducción de tasas de fracaso (Freeman et al., 2014). Aunque el metaanálisis de Van Alten et al. (2019) detecta efectos positivos en logro pero menos consistentes en satisfacción, la interpretación razonable es que la exigencia cognitiva del trabajo en clase puede elevar el esfuerzo percibido sin anular la ganancia de aprendizaje; por ello, la calidad de las consignas colaborativas y del andamiaje socio-cognitivo se vuelve determinante para que el aumento de participación se traduzca en experiencia satisfactoria.

Los mecanismos de motivación identificados en esta revisión —microcontenidos guiados e inmediatez del *feedback*— se alinean con la evidencia robusta sobre la potencia de la retroalimentación educativa: tanto la síntesis clásica como su actualización meta-analítica subrayan que el *feedback* tiene efectos de gran magnitud cuando es informativo, oportuno y orientado a la acción (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020; Shute, 2008). Trasladado al aula invertida, esto implica abrir la sesión con comprobaciones diagnósticas breves, mantener ciclos “explicación–verificación–ajuste” en las tareas colaborativas y cerrar con *feed-forward* claro. En términos motivacionales, esta arquitectura permite concatenar

microéxitos que sostienen el esfuerzo y, al mismo tiempo, redistribuye la agencia hacia el estudiantado, condición asociada con mayor involucramiento afectivo y conductual (Ilaquiche-Toaquiza, 2025).

Para Lengua y Literatura —campo centrado en lectura crítica, interpretación y escritura— las implicaciones son especialmente fértiles: la preparación previa con microcontenidos (p. ej., cápsulas sobre estrategias de inferencia, vídeos breves sobre voz narrativa) libera el tiempo en aula para prácticas discursivas ricas, mientras que la retroalimentación en vivo (rúbricas visibles, preguntas dirigidas, *peer review* estructurado) incrementa la frecuencia y la calidad de las intervenciones. Esta convergencia también dialoga con resultados en educación superior que muestran que la configuración del espacio y la secuencia de tareas de grupos pequeños potencian la interacción y la percepción de involucramiento cuando se reduce la exposición magistral a favor de microsecuencias de verificación y discusión (Baepler et al., 2014; O’Flaherty & Phillips, 2015). En suma, la mejora de la participación no es una consecuencia automática del “volteo” de la clase, sino de una coreografía didáctica que combina preparación guiada, colaboración estructurada y *feedback* inmediato.

No obstante, esta revisión también revela tensiones y limitaciones. En lo metodológico, la heterogeneidad de contextos (niveles educativos, duraciones de intervención, instrumentos de medición de participación) y la frecuencia de diseños cuasi-experimentales dificultan la estimación de efectos finos para subpoblaciones o para tareas específicas de lectura y escritura. En lo práctico, el éxito del enfoque depende de condiciones institucionales (disponibilidad de un LMS, tiempo docente para producir microcontenidos, acceso estudiantil a dispositivos) y de la pericia del profesorado para orquestar interacción y retroalimentación sin diluir la exigencia intelectual (Moya-Muñoz et al., 2025). Además, algunos metaanálisis reportan resultados menos concluyentes en satisfacción o señalan variabilidad por disciplina, lo que

demanda cautela en la generalización y recomienda estudios con métricas validadas de participación en humanidades, incluyendo análisis de calidad argumentativa y densidad dialógica en clase (Van Alten et al., 2019; Låg & Sæle, 2019).

A partir de estas constataciones, se proponen cuatro direcciones para investigación y práctica. Primero, explicitar en los microcontenidos señales de autorregulación (metas, *prompts* de autoexplicación, comprobaciones embebidas) y evaluar su contribución marginal a la motivación previa a clase. Segundo, comparar variantes de *feedback* inmediato (docente, entre pares, automatizado) sobre indicadores diferenciados de participación —turnos de palabra, referencias textuales, calidad de los argumentos—. Tercero, estudiar efectos en contextos de Lengua y Literatura con medidas ecológicas de participación (p. ej., análisis de interacciones en debates y talleres de escritura) y con seguimiento longitudinal. Cuarto, atender a la equidad: el aprendizaje activo, núcleo del aula invertida, muestra beneficios generalizados y reducción de tasas de fracaso; conviene explorar si diseños sensibles a la diversidad lingüística y cultural producen ganancias diferenciales en participación y pertenencia académica (Freeman et al., 2014). Con este horizonte, el aula invertida deja de ser una moda metodológica y se consolida como un marco operativo para activar, sostener y cualificar la participación estudiantil en la enseñanza de la lengua y la literatura (Arias-Macias, 2025).

Conclusión

Las evidencias analizadas permiten concluir que el aula invertida es una estrategia pertinente y con potencial para incrementar la motivación y la participación del estudiantado en Lengua y Literatura, siempre que se implemente como un diseño instruccional coherente y no solo como un cambio de secuencia. La combinación de microcontenidos guiados —breves, con objetivos explícitos y apoyos de autorregulación— y retroalimentación inmediata en el espacio presencial constituye la pieza clave: prepara al alumnado para llegar con mayor

autoeficacia y orienta, en el aula, ciclos de interacción que convierten cada actividad en una oportunidad tangible de progreso. Cuando el encuentro cara a cara se “blinda” para discusión y trabajo colaborativo, la participación deja de ser episódica y se vuelve un rasgo estructural de la clase: aumentan los turnos de palabra, la co-construcción de interpretaciones y la calidad de los productos escritos.

En términos de viabilidad, la adopción del enfoque es factible con recursos institucionales comunes (LMS, repositorios y herramientas de respuesta inmediata), pero exige pericia docente para diseñar consignas de alto orden, secuenciar verificación formativa breve y gestionar la diversidad de ritmos y niveles lectores. La revisión también evidencia limitaciones: heterogeneidad de contextos e instrumentos para medir participación, predominio de diseños cuasi-experimentales y escasez de métricas finas sobre calidad argumentativa y densidad dialógica. Estas brechas aconsejan investigaciones con medidas más ecológicas y comparaciones entre modalidades de retroalimentación (docente, pares, automatizada) y su efecto marginal en motivación y participación.

En síntesis, el valor del aula invertida no reside en “mover la clase fuera de clase”, sino en orquestar una coreografía didáctica que integre preparación guiada, colaboración estructurada y *feedback* oportuno. Bajo estas condiciones, la motivación se sostiene por microéxitos recurrentes y la participación se amplía y cualifica, impactando de forma positiva las prácticas nucleares de Lengua y Literatura: leer críticamente, argumentar con evidencia y escribir con propósito.

Referencias bibliográficas

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Arias-Macias, L. E. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101-113.

<https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/79>

- Ayala-Chavez, N. E., Ordoñez-Loor, I. I., Marquez-Pazán, M. E., Yucailla-Verdesoto, M. M., & Marquez-Ruiz, S. D. C. (2025). Competencias digitales docentes y su relación con el aprendizaje autónomo en bachillerato. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(2), 74-87. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n2/56>
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Caicedo-Basurto, R. L., Camacho-Medina, B. M., Quinga-Villa, C. A., Fonseca-Lombeida, A. F., & López-Freire, S. A. (2024). Análisis y beneficios de la educación en la era de la inteligencia artificial. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 291-302. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/148>
- Concha-Ramirez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcivar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heredia Ponce, H., Romero-Oliva, M. F., & Romero Claudio, C. (2022). Language teaching through the flipped classroom: A systematic review. *Education Sciences*, 12(10), 675. <https://doi.org/10.3390/educsci12100675>
- Ilaquiche-Toaquiza, M. O. (2025). La educación en la sociedad moderna con la adaptación y desafíos ante las demandas cambiantes del estado Ecuatoriano. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 174-187. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/168>
- Lag, T., & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open*, 5(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858419870489>
- Li, L., Chen, G., & Chen, J. (2016). Do we click in the right way? A meta-analytic review of clicker-integrated instruction. *Educational Research Review*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.10.003>
- Monib, W. K., Qazi, A., & Apong, R. A. (2025). Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes. *Heliyon*, 11(2), e41413. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>
- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155-170. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/118>

- O’Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Qin, L., Yao, L., & Jin, Y. (2022). Unpacking the interaction between foreign language learners’ emotion, cognition, and activity in the flipped classroom in higher education: A *perezhivanie* perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1005237. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005237>
- Saavedra-Calberto, I. M., Esmeraldas-Espinoza, A. A., Ayala-Chavez, N. E., Reina-Bravo, E. G., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en instituciones públicas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 72-83. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/54>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2020). Self-regulated learning support in flipped learning videos enhances learning outcomes. *Computers & Education*, 154, 104000. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104000>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zhao, X., & Yang, Y. (2023). Impact of social media-supported flipped classroom on English as a foreign language learners’ writing performance and anxiety. *Frontiers in Psychology*, 13, 1052737. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1052737>