


Aprendizaje invertido con retroalimentación formativa para la producción de ensayos académicos argumentativos en estudiantes de estudios generales de una universidad pública

Flipped learning with formative feedback for the production of argumentative academic essays in general studies students at a public university

Edith, Chambi-Mescoco  

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Resumen

La dificultad de los estudiantes universitarios para producir textos académicos argumentativos, es una problemática persistente que obstaculiza el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación eficaz, habilidades esenciales para su formación profesional. Se propuso determinar la influencia de la aplicación del modelo pedagógico de Aprendizaje Invertido (FI) integrado con la Retroalimentación Formativa (RF) en la mejora de la producción de ensayos académicos argumentativos. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental pretest-posttest que incluyó un grupo experimental ($n=38$) y un grupo de control ($n=39$), seleccionados por conveniencia de una facultad de medicina. El grupo experimental fue sometido a una secuencia didáctica de siete sesiones utilizando la metodología combinada (FI + RF), mientras que el grupo control siguió un modelo tradicional. La producción textual se midió con la Rúbrica para evaluar ensayos académicos argumentativos. Los resultados del posttest revelaron una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, con un tamaño del efecto grande ($d = -0,896$), lo que confirma la hipótesis central. La intervención demostró una influencia significativa en las dimensiones de Ajuste al género discursivo, retórica, y relaciones de cohesión y coherencia. Sin embargo, no se identificó una diferencia significativa en la dimensión de Ajuste a las normas de la lengua. La aplicación combinada del FI-RF es una estrategia altamente efectiva para el desarrollo de las competencias de escritura argumentativa en el nivel superior. Este enfoque, al maximizar el tiempo presencial para la práctica acompañada y la reflexión, sugiere un método valioso para fortalecer los programas de alfabetización.

Palabras clave: aprendizaje invertido; retroalimentación formativa; ensayo académico argumentativo; educación superior; producción textual.

Abstract

The difficulty university students have in producing argumentative academic texts is a persistent problem that hinders the development of critical thinking and effective communication, essential skills for their professional training. This study aimed to determine the influence of applying the Flipped Learning (FL) pedagogical model integrated with Formative Feedback (FF) on improving the production of argumentative academic essays. A quantitative approach was used, with a quasi-experimental pretest-posttest design that included an experimental group ($n=38$) and a control group ($n=39$), selected by convenience sampling from a medical school. The experimental group underwent a seven-session instructional sequence using the combined methodology (FL + FF), while the control group followed a traditional model. Text production was measured using the Rubric for Evaluating Argumentative Academic Essays. The posttest results revealed a statistically significant difference in favor of the experimental group, with a large effect size ($d = -0.896$), confirming the central hypothesis. The intervention demonstrated a significant influence on the dimensions of Discourse Genre Adjustment, Rhetoric, and Cohesion and Coherence. However, no significant difference was identified in the dimension of Language Norms Adjustment. The combined application of FL-RF is a highly effective strategy for developing argumentative writing skills at the advanced level. This approach, by maximizing face-to-face time for guided practice and reflection, suggests a valuable method for strengthening literacy programs.

Key words: flipped learning; formative feedback; argumentative academic essay; higher education; textual production.

Recibido/Received	23-09-2025	Aprobado/Approved	01-12-2025	Publicado/Published	02-12-2025
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

La problemática que se aborda en este estudio es la referida a las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes universitarios en la producción de textos académicos argumentativos, en particular, los ensayos. Este es un problema que preocupa a los docentes universitarios no solo de las asignaturas de lengua, comunicación y afines, sino de todas las asignaturas porque la comunicación escrita eficaz y el pensamiento crítico se conciben como habilidades sumamente importantes para aprender durante su formación profesional y durante toda la vida. Así, el ensayo académico argumentativo es un tipo de texto valorado en la formación universitaria por su contribución a las habilidades argumentativas que favorecen un buen desempeño académico y laboral (Rayas & Méndez, 2017). Este tipo de texto les da a los estudiantes la oportunidad de reflexionar y asumir posturas con respecto a un tema, fomentando la discusión y la argumentación académica (Gómez & Córdoba, 2021). Su elaboración permite el desarrollo de habilidades de pensamiento predominantemente argumentativas entre los estudiantes, ya que las ideas, ya sean propias o ajenas, son sometidas a deliberación, análisis, debate o validación. Así, ensayar se convierte en una forma de ejercitar de manera lógica el juicio, de tal manera que permite reconocer problemas en los planteamientos o discursos y discernir las mejores razones para exponer sus falencias.

Los estudios han demostrado que existe una brecha entre la formación en educación básica regular y la que se necesita según los perfiles de ingreso a las universidades: una investigación de De la Cruz (2018) identifica que los estudiantes de quinto año de secundaria de una institución peruana tienen dificultades en el planteamiento de argumentos claros, falta de sustento bibliográfico, problemas en cohesión y coherencia textual en la redacción de textos argumentativos. Además, los estudiantes llegan a la universidad con conceptos parciales e incorrectos sobre lo que es argumentar, lo cual es una dificultad para la redacción de ensayos durante su formación profesional (Wingate, 2012).

El desarrollo de la competencia comunicativa y el pensamiento crítico implica el uso de enfoques pedagógicos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación que impulsen, desde la planificación, experiencias que permitan el logro de aprendizajes con un rol activo de los estudiantes. En este sentido, es necesario que la universidad se haga responsable de la lectura y escritura académica, pues se requiere plantear y ejecutar métodos de enseñanza que promuevan la mejora (Carlino, 2009). Los programas de estudio deben atender esta necesidad investigando e implementando estrategias pedagógicas pertinentes que atiendan este problema de aprendizaje vinculada a la producción de textos académicos argumentativos.

Una de las metodologías pedagógicas que ha sido empleada en los últimos años y que viene siendo estudiada en distintas partes del mundo es el aprendizaje invertido. Se define como un modelo pedagógico que se opone al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, pues en este último la sesión se emplea para presentar a los estudiantes material nuevo por primera vez, a menudo a través de una conferencia, mientras las actividades de mayor demanda cognitiva (aplicar, sintetizar, evaluar y crear) se desarrollan después de la sesión y de forma grupal o individual. Situación que ocurre en el aprendizaje invertido, puesto que, a diferencia de este modelo tradicional, el aprendizaje invertido se define como un modelo que transfiere a la instrucción directa al espacio individual, de tal forma que las actividades de mayor complejidad se realizan en el tiempo de la clase con la presencia del docente para apoyar a los estudiantes (Martínez-Clares et al., 2025). Así, el aprendizaje invertido consiste en crear un nuevo entorno en la relación docente-estudiante en el que este último adquiere protagonismo, significa que lo que tradicionalmente se hacía en el aula ahora se hace fuera de ella (Bosch-Farré et al., 2024).

Entre las fortalezas de emplear el aprendizaje invertido en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra que estimula el estudio continuo de los estudiantes antes del iniciar un tema y la reflexión sobre lo que aprendió de forma independiente. Así también, fortalece la comunicación docente-estudiantes para resolver las dificultades encontradas. Facilita que el tiempo de la sesión se use para

actividades protagonizadas por los propios estudiantes, sin que eso retrase el avance de los temas programados en el curso. Asimismo, permite la ejecución de actividades de evaluación formativa y metacognición (Martínez-Clares et al., 2025). De esta manera, el aprendizaje invertido genera espacios para que los estudiantes trabajen de forma autónoma fuera de clase y estén mejor preparados para la ejecución de actividades de mayor complejidad en el aula y acompañados por su docente.

Por otro lado, la retroalimentación formativa se ha convertido en un proceso clave para el logro de aprendizajes, puesto que se focaliza en la mejora y no en la justificación de una calificación (Anijovich & Cappelletti, 2020). Su importancia radica en convertirse en un proceso de acompañamiento que realiza el docente para la mejora de los aprendizajes mediante información clave que el estudiante necesita para superar las dificultades en su proceso de aprender. El circuito de la retroalimentación comienza con la valoración de los aspectos positivos de las producciones de los estudiantes, ofrecimiento de ejemplos y sugerencias; y planteamiento de preguntas. Asimismo, los estudiantes revisan sus producciones, responden las preguntas, proponen estrategias para futuros trabajos, solicitan ayuda y preguntan. Los docentes valoran la revisión, formulan preguntas, ofrecen sugerencias, apoyan frente a las dificultades. Finalmente, los estudiantes mejoran sus producciones y reflexionan sobre su proceso de aprendizaje (Anijovich, 2019).

Es necesario que, en el proceso de aprendizaje, como en la producción de ensayos académicos argumentativos, el estudiante reciba información sobre sus logros y oportunidades por parte del docente mediante un proceso de retroalimentación formativa, esto le permitirá reflexionar y tomar decisiones oportunas para mejorar y alcanzar los propósitos educativos. La retroalimentación formativa en conjunto con el aprendizaje invertido podría resultar favorable a la mejora de la producción de ensayos académicos argumentativos, pues la redacción es un proceso que requiere acompañamiento del docente, lo cual requiere mayor tiempo de interacción docente-estudiante y entre estudiantes, tiempo que el aprendizaje invertido, por sus características, facilita. Es por ello, que esta investigación se propone el siguiente objetivo principal: determinar la influencia de la aplicación del aprendizaje invertido con retroalimentación formativa en la producción de ensayos académicos argumentativos de los estudiantes de una facultad de medicina de una universidad pública durante el semestre académico 2025-I.

En el presente estudio, se plantea la hipótesis de que la aplicación del aprendizaje invertido con retroalimentación formativa tiene un efecto significativo en la producción del ensayo académico argumentativo de los estudiantes del grupo experimental. Además, influye de forma significativa en las dimensiones ajuste al género discursivo, organización retórica, relaciones de cohesión y coherencia; y, ajuste a las normas de la lengua del ensayo académico argumentativo que redactan los estudiantes del grupo experimental.

Materiales y métodos

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, puesto que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico”. Además, se empleó el diseño cuasiexperimental con pretest y postest, con dos grupos: experimental y de control, de tipo no aleatorio (Ary et al., 1994). Esto se debe a que no es posible la aleatorización, puesto que no se puede controlar la organización de los grupos que participarán en la investigación, por ello se trabajará con los grupos ya establecidos inicialmente.

La población que considerará en este estudio está conformada por los estudiantes de una facultad de medicina de una universidad pública matriculados en el semestre académico 2025-I en el curso de Estrategias de Aprendizaje en Educación Superior Universitaria. La muestra fue seleccionada de forma intencional y por conveniencia. Se compone de 77 estudiantes divididos en dos grupos: 38 en el grupo experimental y 39 en el grupo de control, los que cumplieron los criterios de inclusión y exclusión. Los

estudiantes pertenecen a las escuelas profesionales de Medicina Humana, Enfermería, Obstetricia, Nutrición y Tecnología Médica.

La investigación contempló un grupo experimental, que fue sometido a una secuencia didáctica de siete sesiones basadas en la aplicación del aprendizaje invertido con retroalimentación formativa con el propósito de aprender a redactar ensayos académicos argumentativos. El grupo control desarrolló este mismo propósito, pero con el modelo tradicional. Ambos grupos fueron evaluados antes y después (pretest y postest) a través de un instrumento denominado Rubrica para evaluar ensayos académicos argumentativos elaborada por Kloss y Burdiles (2024). Con ello, se pudo comparar los resultados obtenidos en el pretest y postest, y así estimar la influencia de la secuencia didáctica en la producción de ensayos académicos argumentativos.

El instrumento empleado pasó por un proceso para evidenciar su validez y confiabilidad (Kloss y Burdiles, 2024). En el estudio de estas autoras se realizó una validación mediante la opinión de cuatro expertos, a quienes se les solicitó evaluar la pertinencia y univocidad de las dimensiones y subdimensiones de la rúbrica. El índice Kappa de Fleiss fue de 0,607, indicando una concordancia considerable entre los expertos, lo que respalda la pertinencia y la claridad del contenido de la rúbrica. Además, se llevó a cabo un análisis de contenido y un proceso de validación de constructo mediante análisis factorial exploratorio (AFE), que mostró un valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,81, sugiriendo que las dimensiones comparten factores comunes y que el instrumento mide el constructo de forma adecuada. Sobre la consistencia interna, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para diferentes niveles del instrumento y las dimensiones. Finalmente, el alfa total de todas las subdimensiones fue de 0,88, lo que indica una alta consistencia interna y, por tanto, confiabilidad en la medición.

Se establecieron, como sistema de medición de la variable dependiente, tres niveles de desempeño: competente, intermedio y básico, cada nivel corresponde al puntaje acumulado que obtuvo el estudiante en su ensayo luego de la evaluación con la rúbrica. Finalmente, los resultados obtenidos se analizaron estadísticamente utilizando el software SPSS Statistics 31. Para la presentación de resultados se aplicó estadística descriptiva que incluye frecuencias y porcentajes de acuerdo a los niveles alcanzados en el pretest y postest. Para la prueba de hipótesis se aplicó estadística inferencial, previamente también se llevó a cabo una prueba de normalidad con los datos obtenidos de la muestra investigada, en este caso se aplicó la prueba estadística Shapiro-Wilk debido a que el tamaño de la muestra por grupo es menor a 50

Resultados

Tras la aplicación de la rúbrica de evaluación, se obtuvieron los puntajes globales correspondientes a los grupos control y experimental en los momentos de pretest y postest. Estos valores permitieron establecer las frecuencias absolutas y relativas de desempeño en cada nivel de producción (básico, intermedio y competente). Los resultados se presentan en la Tabla 1. En el pretest, tanto el grupo control como el experimental mostraron una marcada concentración en el nivel básico (84,62 % y 81,58 %, respectivamente), con una proporción menor en el nivel intermedio (15,38 % y 18,42 %). Ningún participante alcanzó el nivel competente en esta primera medición.

En contraste, en el postest se evidenció una transformación sustantiva en ambos grupos. El grupo control presentó una distribución más equilibrada, con un 43,59 % en el nivel intermedio y un 56,41 % en el nivel competente, mientras que el grupo experimental alcanzó un predominio claro en el nivel competente (81,58 %), acompañado de un 18,42 % en el nivel intermedio. En ninguno de los grupos se registraron estudiantes en el nivel básico durante el postest. Estos hallazgos reflejan una evolución significativa en la calidad de la producción argumentativa, especialmente en el grupo experimental, donde la mayoría de los participantes lograron transitar hacia el nivel competente. La comparación entre

momentos y grupos sugiere que la intervención aplicada tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias argumentativas, favoreciendo la progresión desde desempeños iniciales hacia niveles superiores de dominio.

Tabla 1. Nivel de producción de ensayos académicos argumentativos

Niveles	Pretest Control		Pretest Experimental		Postest Control		Postest Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	33	84,62	31	81,58	0	0	0	0
Intermedio	6	15,38	7	18,42	17	43,59	7	18,42
Competente	0	0	0	0	22	56,41	31	81,58
Total	39	100	38	100	39	100	38	100

En la dimensión de ajuste al género discursivo ensayo (Tabla 2), los resultados muestran un cambio claro entre el pretest y el postest. En la primera medición, la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel básico (100 % en el grupo control y 97,4 % en el experimental), sin presencia en el nivel competente. En el postest, ambos grupos mejoraron: el control se distribuyó entre niveles intermedio y competente (43,6 % cada uno), mientras que el experimental alcanzó un predominio en el nivel competente (73,7 %), evidenciando un avance significativo en la adecuación al género ensayístico.

Tabla 2. Dimensión 1: Ajuste al género discursivo ensayo

Niveles	Pretest Control		Pretest Experimental		Postest Control		Postest Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	39	100	37	97,4	5	12,8	0	0
Intermedio	0	0	1	2,6	17	43,6	10	26,3
Competente	0	0	0	0	17	43,6	28	73,7
Total	39	100	38	100	39	100	38	100

En la dimensión de organización retórica del ensayo académico argumentativo (Tabla 3), los resultados del pretest muestran que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel básico, sin alcanzar el nivel competente. En el postest, ambos grupos evidenciaron mejoras: el control se distribuyó entre los niveles intermedio y competente, mientras que el experimental alcanzó un predominio en el nivel competente. Estos resultados reflejan un avance notable en la capacidad de estructuración retórica, especialmente en el grupo experimental.

Tabla 3. Dimensión 2: Organización retórica del ensayo académico argumentativo

Niveles	Pretest Control		Pretest Experimental		Postest Control		Postest Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	37	94,87	37	97,37	3	7,69	0	0
Intermedio	2	5,13	1	2,63	22	56,41	15	39,47
Competente	0	0	0	0	14	35,90	23	60,53
Total	39	100	38	100	39	100	38	100

En la dimensión de relaciones de cohesión y coherencia (Tabla 4), los resultados del pretest muestran que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel intermedio (79,49 % en el grupo control y 78,95 % en el experimental), con una presencia reducida en el nivel básico y mínima en el nivel competente. En el postest, se observa un avance significativo: el grupo control alcanzó un 66,67 % en el

nivel competente y un 33,33 % en el intermedio, mientras que el grupo experimental logró un predominio en el nivel competente (76,32 %) y un 23,68 % en el intermedio. Estos hallazgos evidencian una mejora sustancial en la capacidad de los estudiantes para mantener cohesión y coherencia en sus ensayos, especialmente en el grupo experimental.

Tabla 4. Dimensión 3: Relaciones de cohesión y coherencia

Niveles	Pretest Control		Pretest Experimental		Postest Control		Postest Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	6	15,38	3	7,89	0	0	0	0
Intermedio	31	79,49	30	78,95	13	33,33	9	23,68
Competente	2	5,13	5	13,16	26	66,67	29	76,32
Total	39	100	38	100	39	100	38	100

En la dimensión de ajuste a las normas de la lengua (Tabla 5), los resultados del pretest muestran que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel competente (61,54 % en el grupo control y 52,63 % en el experimental), mientras que una proporción menor se situó en el nivel intermedio y solo un pequeño porcentaje del grupo experimental en el nivel básico.

Tabla 5. Dimensión 4: Ajuste a las normas de la lengua

Niveles	Pretest Control		Pretest Experimental		Postest Control		Postest Experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	0	0	2	5,26	0	0	0	0
Intermedio	15	38,46	16	42,11	1	2,56	1	2,63
Competente	24	61,54	20	52,63	38	97,44	37	97,37
Total	39	100	38	100	39	100	38	100

En el posttest, se observa una mejora notable en ambos grupos: el control alcanzó un 97,44 % en el nivel competente y el experimental un 97,37 %, con una mínima presencia en el nivel intermedio y ausencia total en el nivel básico. Estos hallazgos evidencian un avance significativo en el dominio de las normas de la lengua, consolidando la competencia lingüística de los estudiantes tras la intervención.

En los resultados generales y en las tres primeras dimensiones se observan puntajes mayores en el posttest del grupo experimental a diferencia del grupo del control, lo que sugiere que la aplicación del aprendizaje invertido con retroalimentación formativa logró mejoras en la producción de ensayos académicos argumentativos, para poder probar esta hipótesis se recurrió a la estadística inferencial.

En la sección de estadística inferencial se presentan los resultados obtenidos al comparar los datos del pretest y posttest. Para los puntajes generales se aplicó la prueba t de Student, dado que la prueba de normalidad confirmó la distribución normal de los datos. En el caso de las dimensiones específicas, al identificarse que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad, se utilizó la prueba no paramétrica de Mann–Whitney U, lo que permitió un análisis más adecuado de las diferencias entre los grupos.

Los resultados del pretest muestran que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental, con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0,18$), lo que indica condiciones iniciales similares. En contraste, el posttest evidenció diferencias significativas entre ambos grupos, con un tamaño del efecto grande ($d = -0,896$), lo que demuestra que el grupo experimental alcanzó un nivel superior en la producción de ensayos académicos argumentativos tras la intervención, confirmando la efectividad del tratamiento aplicado.

Como se puede observar en la Tabla 6, se probó la hipótesis del estudio al evidenciarse que el aprendizaje invertido con retroalimentación formativa produjo mejoras significativas en los resultados generales de la producción de ensayos académicos argumentativos y en tres de las cuatro dimensiones evaluadas con tamaño de efecto. En cambio, en la dimensión 4 no se identificaron diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 6. Prueba de hipótesis por dimensión

Prueba	Estadístico U	df	p	Correlación biserial de rangos	Error estándar (SE)	Interpretación
Postest Dimensión 1	371,0	–	< 0,001	0,499	0,132	Significativo
Postest Dimensión 2	433,0	–	0,002	0,416	0,132	Significativo
Postest Dimensión 3	475,5	–	0,006	0,358	0,132	Significativo
Postest Dimensión 4	731,5	–	0,908	0,013	0,132	No significativo

Discusión

De acuerdo con los resultados generales de la presente investigación, la aplicación del método del aprendizaje invertido (FL) con retroalimentación formativa tuvo un efecto significativo en la producción del ensayo académico argumentativo de los estudiantes del grupo experimental. Se observó que el grupo experimental obtuvo un promedio mayor en la calificación del ensayo académico argumentativo con respecto al grupo de control en el postest: 66,6 y 56,41 respectivamente. Además, los estudiantes del grupo experimental evidenciaron un mayor puntaje en las dimensiones Ajuste al género discursivo ensayo, Organización retórica del ensayo académico, Relaciones de cohesión y coherencia y Ajuste a las normas de la lengua. Sin embargo, luego de la aplicación de la prueba de hipótesis, los resultados evidencian que el aprendizaje invertido con retroalimentación formativa tuvo un efecto significativo en las tres primeras dimensiones, con excepción de la última referida al ajuste a las normas de la lengua.

Así también, los resultados generales coinciden con otros estudios que han demostrado la eficacia de la metodología de aula inversa en el ámbito universitario (Bosch-Farré et al., 2024; Martínez-Clares et al., 2025). Estos trabajos subrayan el potencial del FL para optimizar el tiempo presencial y fomentar un aprendizaje más activo y centrado en el estudiante (Martínez-Clares et al., 2025). No obstante, cabe resaltar que no se han identificado estudios en los cuales se integre de forma explícita la retroalimentación formativa como un componente didáctico esencial de la metodología de aprendizaje invertido para el desarrollo de la escritura. Por tanto, este estudio contribuye a comenzar una línea de investigación que valore la evaluación formativa, y en particular el proceso de *feedforward* (Amaranti & Contreras, 2025), como un aspecto clave en la aplicación del aprendizaje invertido para fomentar la reflexión, la autorregulación y la participación activa en el estudiante.

Los hallazgos de la presente investigación coinciden con el estudio reciente de Dantas y Amorim (2021) quienes confirmaron que la propuesta que incluye el desarrollo de una metodología activa y el uso de tecnología digital (aula invertida y mapa mental) contribuye de forma significativa en la planificación de la producción argumentativa en estudiantes universitarios. En segundo lugar, los resultados convergen con los hallazgos de Chura-Quispe et al. (2024), quienes concluyen que un programa aplicado en estudiantes universitarios peruanos y basado en el aprendizaje invertido demuestra ser eficaz y adecuado para el aprendizaje de la escritura académica. La aplicación en el grupo experimental evidenció mejoras significativas en los ensayos redactados después de la intervención del programa, especialmente en la producción de textos argumentativos complejos. En tercer lugar, el estudio de Ginting (2018) así lo confirma, al encontrar que el enfoque de *flipped learning* (FL) incrementa significativamente las habilidades de escritura académica en aprendices de inglés como lengua extranjera (EFL), lo que sugiere

una mejora en la adquisición de la estructura del género argumentativo, tal como se observó en las dimensiones de ajuste y organización retórica de este estudio. En este sentido, la capacidad para producir ensayos argumentativos es un ejercicio fundamental de pensamiento y escritura crítica en el nivel superior (Gómez & Córdoba, 2021; Wingate, 2012).

Finalmente, si queremos analizar la influencia que tiene esta metodología en los procesos de producción escrita en general, se puede mencionar que los resultados coinciden con otros estudios en los que se demuestra que el aprendizaje invertido influye de forma positiva en la redacción de textos. Qader y Yalcin (2019) y Ginting (2018) identificaron resultados superiores en el grupo experimental en comparación con el grupo de control, donde la metodología tradicional para el aprendizaje de la escritura no permitió que los estudiantes alcancen los logros esperados en la competencia de la escritura. Se considera que estos logros, tanto en los estudios mencionados como en el presente, se deban al uso efectivo del tiempo en aula que se logra con el aprendizaje invertido. Gracias a esta metodología, los estudiantes, en el proceso de producción, interactúan en mayor medida con su docente y sus pares, lo que les permite preguntar, recibir aclaraciones de la parte teórica que estudiaron a distancia y analizar juntos los criterios de evaluación en un proceso de revisión constante del ensayo académico argumentativo. Este enfoque en la práctica presencial es crucial dado que los estudiantes universitarios a menudo manifiestan dificultades y desafíos al enfrentarse a la escritura del ensayo académico (Rayas & Méndez, 2017).

Por otro lado, los hallazgos de esta investigación coinciden con estudios que dan cuenta de la eficacia de los procesos de retroalimentación formativa en la escritura de estudiantes universitarios. Tal es el caso de la investigación de Kloss-Medina et al. (2020), quienes concluyen que la retroalimentación correctiva indirecta, al trabajar de manera conjunta con el proceso de textualización y revisión, permite tener una visión más integral de la escritura en un contexto universitario y centrar el proceso en la autorregulación. Como se puede apreciar, en este estudio se incorpora el proceso de retroalimentación formativa como parte de una metodología que contribuye a la mejora de la redacción de ensayos. Este tipo de prácticas es importante para promover una didáctica que fomenta la revisión constante de los escritos, enfatizando así la autorregulación de los estudiantes durante el proceso de producción de textos (Kloss & Muñoz, 2022). De hecho, la retroalimentación formativa es reconocida como una oportunidad clave para mejorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como la enseñanza del profesorado (Anijovich & Cappelletti, 2020; Anijovich, 2019).

Generar autonomía mediante la retroalimentación formativa le permite al estudiante no solo recibir los comentarios de los docentes, sino ser capaz de identificar aspectos de mejora mediante la reflexión y la búsqueda por sí mismo de los recursos cognitivos necesarios para corregir su trabajo (Ravela et al., 2017). Este énfasis en la autoevaluación como parte del proceso de *feedforward* (Amaranti & Contreras, 2025) fue clave para los estudiantes del grupo experimental. Esta autonomía se fortaleció con la retroalimentación en pares, puesto que los estudiantes pudieron comprender y aplicar los criterios de la rúbrica (Kloss & Burdiles, 2024) para acompañar a sus pares. Esta experiencia les permitió tener mayor apoyo y claridad de lo que se espera de su desempeño en el proceso de corrección de su ensayo, lo cual fue beneficioso para sus pares y para sí mismos.

Los estudiantes del grupo experimental tuvieron la experiencia de la evaluación para la mejora y no solo para la calificación. A través de la retroalimentación formativa, interactuaron con su docente para reflexionar sobre los aspectos de mejora y tuvieron la oportunidad de realizar los ajustes a su trabajo antes de la presentación de la versión última. Es importante mencionar que para promover que los estudiantes se centraran en mejorar sus ensayos considerando los criterios de la rúbrica, el docente solo compartió comentarios que incluyen preguntas, más no puntajes, a excepción del ensayo final. De esta forma, durante el proceso, los estudiantes del grupo experimental dejaron de preocuparse por la calificación y más bien centraron su atención en mejorar. La importancia de esta característica de la retroalimentación

formativa se sustenta en que las devoluciones que haga el docente deben orientarse a la mejora y a que los estudiantes sepan *qué hacer a continuación* (Ravela et al., 2017), más que a comunicar un puntaje que suma a la motivación externa, pero no al interés genuino de seguir aprendiendo.

En suma, el aprendizaje invertido aplicado en conjunto con la retroalimentación formativa permitió un mayor nivel de logro en la producción de ensayos académico argumentativos tomando en cuenta los resultados generales. Estos resultados se sustentan en otras investigaciones en las que se aplican ambas de forma independiente, aunque no se han identificado estudios en los que se hayan empleado ambas en un solo programa como en esta investigación.

Finalmente, de acuerdo a los resultados, no se confirma la existencia de una influencia significativa en la dimensión Ajuste a las normas de la lengua, la cual incluye la aplicación de la normativa vinculada a usar correctamente las letras con que se escriben las palabras y aplicar las reglas de tildación en las palabras. La diferencia entre los puntajes del pretest y posttest del grupo control y experimental no es grande. Se debe tener en cuenta que los estudiantes de la muestra de este estudio provienen de una universidad pública en la que existe una alta competencia para el ingreso. Por ello, los estudiantes deben dominar una serie de asignaturas incluyendo la de Lenguaje en la que se contempla temas de ortografía acentual y literal, como parte de los requisitos de alfabetización académica que se esperan en el nivel superior (Carlino, 2009). Es posible que esta sea la razón por la cual en la producción del ensayo académico argumentativo no se hayan observado problemas numerosos en este aspecto de evaluación en la redacción, o que los estudiantes hayan sido más cuidadosos en el posttest. Este hecho puede indicar que el currículo de ingreso ya garantiza un nivel mínimo de corrección idiomática, lo que amortigua la posible influencia directa de la metodología pedagógica en esta dimensión específica.

En suma, el aprendizaje invertido es una metodología que se ha venido implementando con mayor fuerza en los últimos años (Bosch-Farré et al., 2024). Las investigaciones realizadas han evidenciado sus principales ventajas para el logro de los aprendizajes tanto en educación básica como en educación superior. En lo que respecta al desarrollo de las competencias transversales o generales mediante al aprendizaje invertido, estudios recientes han demostrado que supone una elección positiva como metodología activa para el desarrollo de estas competencias, incluyendo la competencia comunicativa que tiene relación con esta investigación (Martínez-Clares et al., 2025; Bosch-Farré et al., 2024). Asimismo, la retroalimentación formativa se ha convertido en un proceso clave de la evaluación, ya que brinda acompañamiento a los estudiantes, quienes no solo reciben información de su desempeño, sino que les da la oportunidad de ser agentes activos en su propio proceso de aprendizaje a través del *feedforward* (Amaranti & Contreras, 2025).

Este tipo de estudios son fundamentales para continuar mejorando los procesos de enseñanza de la escritura académica en la universidad, sobre todo aquellas producciones que contribuyen al pensamiento crítico, como es el caso del ensayo académico argumentativo. Además, el aseguramiento de un nivel satisfactorio en la adquisición de competencias para la producción de ensayos argumentativos le permitirá al estudiante estar preparado para la elaboración de su tesis o trabajo final de grado (Palencia, 2022). Esto es crucial, ya que la escritura del ensayo académico es una de las tareas más demandantes en la formación profesional (Rayas & Méndez, 2017).

A través de este estudio se comprobó la hipótesis de que el aprendizaje invertido aplicado junto a la retroalimentación formativa influye de forma significativa en los resultados generales de la producción de ensayos académicos argumentativos en estudiantes de una universidad pública. En particular, influye en el ajuste que hacen los estudiantes en sus redacciones de acuerdo a la naturaleza del género discursivo ensayo, en la organización retórica considerando los componentes del ensayo y las relaciones de coherencia y cohesión que establecen en los párrafos y oraciones. Estos resultados sugieren que la implementación de enfoques pedagógicos activos, como aprendizaje invertido, en los procesos de

escritura es beneficiosa para aprovechar el tiempo en el aula para absolver las dudas de los estudiantes y la aplicación real de la evaluación formativa mediante la retroalimentación del docente y entre pares. Además, les permite a los estudiantes tener la información necesaria para mejorar en el proceso de escritura, identificando de forma clara sus fortalezas y aspectos de mejora en un proceso en el cual desarrollan su autonomía.

Consideraciones finales

La investigación demuestra que la articulación del Aprendizaje Invertido (FI) con la Retroalimentación Formativa (FF) potencia de manera significativa la producción de ensayos argumentativos en estudiantes universitarios. El impacto se evidenció en tres dimensiones clave: la adecuación al género discursivo, la organización retórica y la coherencia interna de los textos. Este hallazgo marca un avance respecto a estudios anteriores, al integrar por primera vez ambas metodologías y confirmar que su sinergia constituye una estrategia eficaz para elevar la calidad de la escritura académica en educación superior.

No obstante, la dimensión relativa al ajuste a las normas lingüísticas no mostró variaciones significativas. Este resultado puede explicarse por el alto nivel de competencia inicial de los participantes, propio de estudiantes de una universidad pública, lo que reduce la incidencia de la metodología en este aspecto específico.

La fortaleza del modelo radica en la optimización del tiempo presencial: las sesiones se orientaron a la práctica, la resolución de dudas y la retroalimentación auténtica, tanto del docente como de los pares. Al privilegiar la mejora continua (feedforward) sobre la calificación, se promovió la reflexión crítica y la autorregulación, convirtiendo a los estudiantes en protagonistas activos de su aprendizaje.

Estos resultados abren la necesidad de profundizar en el estudio de metodologías activas que fortalezcan competencias transversales. El dominio del ensayo argumentativo no solo constituye un ejercicio de pensamiento crítico, sino que se erige como requisito indispensable para la elaboración de trabajos de grado y tesis, consolidando así la formación investigadora en la universidad.

Agradecimientos

A los estudiantes que participaron en esta investigación

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

- Amaranti, M., and G. Contreras. 2025. "Del feedback al feedforward: Promoviendo la reflexión, participación y uso sostenible de la retroalimentación en futuros docentes en formación." *Páginas de Educación* 18 (1): e4454. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4454>.
- Anijovich, R. 2019. *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA.
- Anijovich, R., and G. Cappelletti. 2020. "La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza." *Revista Docencia Universitaria* 21 (1): 81–96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>.
- Ary, D., L. Jacobs, and A. Razavieh. 1994. *Introducción a la Investigación Pedagógica*. 2ª ed. Editorial McGraw-Hill.

- Bosch-Farré, C., J. Cicres, J. Patiño-Masó, P. Morera Basuldo, P. Toran-Monserrat, A. Lladó Martínez, and M. Malagón-Aguilera. 2024. "Efectividad de la metodología de aula inversa en el ámbito universitario: Una revisión sistemática." *Educación XX1* 27 (1): 19–56. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35773>.
- Carlino, P. 2009. "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" *Página y Signos* 3 (5): 13–52. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/85.pdf>.
- Chura-Quispe, G., R. García, G. Limache, and B. De La Cruz. 2024. "Creation and validation of a technopedagogical design with flipped learning and collaborative writing [Creación y validación de un diseño tecnopedagógico con aprendizaje invertido y escritura colaborativa]." *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 27 (2): 57–81. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.38995>.
- Dantas, L., and C. Amorim. 2021. "A sala de aula invertida e o mapa mental digital para aprendizagem de texto Argumentativo." *Research, Society and Development* 10 (16): 1–12. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23920>.
- De la Cruz, A. S. 2018. *Errores frecuentes en textos argumentativos escritos en estudiantes de 5° grado de Educación Secundaria*. Tesis de licenciatura, Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación, Perú.
- Ginting, S. 2018. "Flipped learning (FL) approach: Teaching academic writing skill to tertiary EFL learners." *The Journal of Social Sciences Research* 4 (12): 582–590. <https://doi.org/10.32861/jssr.412.582.590>.
- Gómez, S., and M. Córdoba. 2021. "Producción de ensayos argumentativos como ejercicio de pensamiento y escritura crítica." In *Repensar el aula. I Jornada de Experiencias e Innovación de la Enseñanza en Ciencias Económicas*, edited by M. A. Pedragosa and M. F. Barranquero, 293–305. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Kloss, S., and G. Burdiles. 2024. "Diseño y aplicación de un instrumento para evaluar ensayos académicos argumentativos." *Ogigia Revista Electrónica de Recursos Hispánicos* 36: 257–288. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.257-288>.
- Kloss, S., and B. Muñoz. 2022. "Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina." *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 22 (3): 754–773. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202217944>.
- Kloss-Medina, S., A. Quintanilla-Espinoza, and M. Alexandre-Moya. 2020. "La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos." *Nueva Revista del Pacífico* 73: 306–331. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762020000200306>.
- Martínez-Clares, P., J. Pérez-Cusó, N. González-Morga, and C. González-Lorente. 2025. "Competencias transversales y aula invertida en Educación Superior." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 28 (1): 169–182. <https://doi.org/10.6018/reifop.622951>.
- Palencia, M. 2022. "Capacidad de producción de ensayos argumentativos: una competencia para la formación de jóvenes científico-investigadores." *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 6 (23): 733–743. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.373>.
- Qader, O., and F. Yalcin. 2019. "The effect of flipped classroom instruction in writing: A case study with Iraqi EFL learners." *Teaching English with Technology* 19 (1): 36–55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1204642>.

Chambi-Mescoco, E. (2025). Aprendizaje invertido con retroalimentación formativa para la producción de ensayos académicos argumentativos en estudiantes de estudios generales de una universidad pública. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 3, e-RMS02122025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.305>

Ravela, P., B. Picaroni, and G. Loureiro. 2017. *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.

Rayas, L., and A. Méndez. 2017. "Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades." *Innovación educativa* 17 (75): 123–147. <https://www.redalyc.org/journal/1794/179454112007/html/>.

Vasquéz, F. 2023. "Utilidades didácticas de trabajar con miniensayos." In *El miniensayo: una estrategia para ejercitar la escritura de textos argumentativos*, edited by A. C. Goyes Morán, R. M. Páez Martínez, and F. Vásquez Rodríguez, 127–132. Universidad de La Salle.

Wingate, U. 2012. "Argument! Helping students understand what essay writing is about." *Journal of English for Academic Purposes* 11 (2): 145–154. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001>.