

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**



## **ESCUELA DE POSGRADO**



### **UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

#### **PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS**

#### **TESIS:**

**INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL  
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES  
DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE  
COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE  
CAJAMARCA, AÑOS 2021- 2022.**

Para optar el Grado Académico de

**DOCTOR EN CIENCIAS**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN**

Presentada por:

**Mg. JUDITH CHÁVEZ MEDINA**

Asesora:

**Dra. DORIS TERESA CASTAÑEDA ABANTO**

**Cajamarca, Perú**

**2024**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
Licenciada con Resolución de Consejo Directivo N° 080-2018-SUNEDU/CD  
**Escuela de Posgrado**  
Resolución Rectoral N° 22056-90 UNC



El Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca expide, la siguiente:

### **CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD:**

A la M. Cs. **Judith Chávez Medina**, quien ha sustentado la tesis de doctorado titulada: **“INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑOS 2021 - 2022”**; de manera **presencial**, acto que se realizó con fecha 23 de enero de 2024.

Que, la Dra. Doris Teresa Castañeda Abanto en su calidad de Asesora de la sustentante, ha adjuntado el Informe antiplagio donde se indica que, según el reporte del programa TURNITIN, existe un **17%** de coincidencia de la tesis antes mencionada.

Es todo cuanto se cumple con establecer para los fines pertinentes.

Cajamarca, 23 de febrero de 2024



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar*  
DIRECTOR

COPYRIGHT © 2023 by  
**JUDITH CHÁVEZ MEDINA**  
Todos los derechos reservados



**Universidad Nacional de Cajamarca**  
LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DE CONSEJO DIRECTIVO N° 080-2018-SUNEDU/CD  
**Escuela de Posgrado**  
CAJAMARCA - PERU



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS**

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN**

Siendo las 1.6 horas, del día 23 de enero del año dos mil veinticuatro, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR, Dra. LETICIA NOEMÍ ZAVALETA GONZÁLES, Dr. JUAN FRANCISCO GARCÍA SECLÉN y en calidad de Asesora, la Dra. DORIS TERESA CASTAÑEDA ABANTO Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado y el Reglamento del Programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se inició la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑOS 2021- 2022**; presentada por la Magister en Educación Docencia y Gestión Educativa **JUDITH CHÁVEZ MEDINA**

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó Aprobar con la calificación de dieciocho (18) excelente la mencionada Tesis; en tal virtud, la Magister en Educación Docencia y Gestión Educativa **JUDITH CHÁVEZ MEDINA**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**

Siendo las 5.30 horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....  
**Dra. Doris Teresa Castañeda Abanto**  
Asesora

.....  
**Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar**  
Presidente-Jurado Evaluador

.....  
**Dra. Leticia Noemí Zavaleta González**  
Jurado Evaluador

.....  
**Dr. Juan Francisco García Seclén**  
Jurado Evaluador

## DEDICATORIA

Con profunda gratitud y reverencia al Divino Hacedor:

“Te alabaré, oh Jehová, Dios mío,  
con todo mi corazón, y  
glorificaré tu nombre para siempre”

(Salmos 86:12)

A la memoria de mi amado padre  
quien siempre me enseñó que el estudio es el único  
camino para alcanzar la grandeza humana.

Al ser que me dio la vida,  
a la mujer extraordinaria,  
ejemplo de virtud, fortaleza y trabajo:  
mi madrecita querida.

A mis claveles fragantes  
que me inundan de profunda vitalidad y ganas de vivir,  
los regalos más preciados que Dios me envió desde el cielo:  
mi amado esposo Gerson y mi sobrino Josué Nicolás.

Y a un gran amigo Jaime Villanueva Ramos  
por enseñarme el verdadero valor de la amistad;  
por ser un ejemplo de entrega en la búsqueda de la justicia social;  
y por demostrarme el verdadero sentido  
de lo que significa amar a la patria.

## AGRADECIMIENTO

A Dios por su abundante misericordia que no merezco; por guiarme y sostenerme en los momentos difíciles de mi vida, y por ser la fuerza bendita que me impulsa a seguir adelante.

A los directivos de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca y a su plana docente por su acompañamiento, motivación y orientaciones en nuestro proceso de formación doctoral. Expreso mi gratitud, profundo respeto y cariño, especialmente, al doctor Ricardo Cabanillas y a la doctora Leticia Zavaleta, grandes profesionales.

A mi digna y honorable asesora Doris Castañeda Abanto por su valioso apoyo a lo largo de todo el proceso de esta investigación. A ella va mi más grande reconocimiento, respeto y gratitud eternos.

A mis compañeros del doctorado, a mis colegas y amigos del Departamento de Idiomas y Literatura que contribuyeron para que este trabajo sea una realidad.

A los directivos, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Experimental *Antonio Guillermo Urrelo* por su colaboración, y por haberme otorgado los permisos necesarios para realizar el presente trabajo en este centro educativo.

A mi gran amigo Jaime Villanueva Ramos, un profesional admirable y un hombre digno, sin cuyo apoyo constante y desinteresado no habría podido culminar este trabajo de investigación.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTO .....	vi
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE TABLAS .....	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
RESUMEN .....	xiv
ABSTRACT .....	xv
INTRODUCCIÓN .....	xvi
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	1
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	5
2.1. Problema principal.....	5
2.2. Problemas derivados .....	5
3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	6
3.1. Justificación Teórica.....	6
3.2. Justificación práctica.....	6
3.3. Justificación metodológica.....	7
4. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
4.1. Epistemológica.....	7
4.2. Espacial.....	7
4.3. Temporal.....	7
4.4. Eje temático .....	8

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	9
5.1. Objetivo general.....	9
5.2. Objetivos específicos .....	9
5.1.1 Objetivos específicos 1:.....	9
5.1.2 Objetivos específicos 2:.....	9
5.1.3 Objetivos específicos 3:.....	9
 CAPÍTULO II .....	 10
MARCO TEÓRICO.....	10
1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
2. MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
3. MARCO TEÓRICO-CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	17
3.1. El modelo de la clase invertida y su relación con la Teoría sociocultural .....	17
3.2. La clase invertida: una estrategia de enseñanza innovadora en el contexto posmoderno.....	19
3.3. Relación de la clase invertida con las teorías psicopedagógicas.....	24
3.4. El modelo de la clase invertida y su fundamentación en las Teorías Psicopedagógicas constructivistas .....	26
3.5. El aula invertida y su conexión con otras teorías del aprendizaje .....	32
3.6. Estrategia del aula invertida para fortalecer el logro de competencias del Currículo Nacional.....	34
3.7. Aplicación de la clase invertida en el logro de competencias del Área de Comunicación .....	36
3.8. Secuencia didáctica que sigue el modelo de la clase invertida como estrategia innovadora a diferencia de la clase tradicional .....	38



3.9. Impacto de la clase invertida en el desarrollo de las capacidades superiores .....	40
3.10. La clase invertida y su efectividad en el desarrollo del aprendizaje autónomo .....	43
3.11. Dimensiones de la clase invertida como metodología pedagógica innovadora .....	46
3.12. Interrelación entre la cognición, la metacognición y la autorregulación para lograr el aprendizaje autónomo .....	48
3.13. Importancia de las emociones y la motivación para desarrollar la metacognición .	52
3.14. Importancia del trabajo cooperativo como técnica de enseñanza para desarrollar el aprendizaje autónomo .....	57
3.15. El proceso deconstructivo docente para desarrollar aprendizajes autónomos .....	59
3.16. Importancia de la evaluación formativa en el desarrollo del aprendizaje autónomo .....	63
3.17. Dimensiones del aprendizaje autónomo .....	66
4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS .....	70
4.1. Evaluación .....	70
4.2. Monitoreo .....	70
4.3. Metacognición .....	70
4.4. Planificación .....	70
CAPÍTULO III.....	71
MARCO METODOLÓGICO.....	71
1. CARACTERIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	71
1.1 Descripción del perfil de la institución educativa.....	71
1.2 Breve reseña histórica de la institución educativa .....	72
1.3 Características demográficas y socioeconómicas .....	74
1.4 Características culturales y ambientales .....	74
2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN .....	75

2.1. Hipótesis General.....	75
2.2. Hipótesis específicas.....	75
3. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN:.....	76
4. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES .....	77
5. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	81
6. UNIDAD DE ANÁLISIS .....	81
7. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	81
8. TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	82
9. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	82
10. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	83
10.1. Técnica e instrumento pre y post .....	83
10.2. Instrumentos.....	85
10.2.1. Módulo de clase invertida .....	85
10.2.2. Desarrollo de las experiencias de aprendizaje.....	86
10.3. Instrumentos de recolección de datos .....	89
11. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	90
12. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD .....	90
CAPÍTULO IV .....	93
RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	93
1. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN POR DIMENSIONES .....	93
1.1. Comparación de la variable dependiente Pre Test Grupo Control y Grupo Experimental.....	93
1.2. Resultados por dimensiones de la variable dependiente Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Post test, Grupo Control y Grupo Experimental .....	94
1.2.1. Dimensión planificación, post test: .....	94

1.2.2. Dimensión monitoreo, pos test: .....	97
1.2.3. Dimensión evaluación, pos test: .....	100
1.3. Resultados totales de la variable dependiente desarrollo del aprendizaje autónomo – pos test .....	103
1.4. Prueba de hipótesis .....	106
1.4.1. Hipótesis General .....	106
1.4.2. Hipótesis Específica 1: .....	106
1.4.3. Hipótesis Específica 2: .....	106
1.4.4. Hipótesis Específica 3: .....	106
CONCLUSIONES .....	116
RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS .....	118
LISTA DE REFERENCIAS .....	119
APÉNDICES Y ANEXOS.....	128
Apéndice N° 1: Cuestionario.....	129
Anexo N° 1: Validación del cuestionario .....	131
Anexo N° 2: Validación de la ficha de observación .....	140
Apéndice N° 2: Módulo de aprendizaje.....	149
Apéndice N°3: Experiencias de aprendizaje.....	162
Apéndice N° 4: Matriz De Consistencia Metodológica.....	204

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
<b>TABLA 1.</b> Comparación de la variable dependiente, desarrollo del aprendizaje autónomo, resultados pre test grupo control y grupo experimental.....	93
<b>TABLA 2.</b> Resultados de la dimensión planificación, pos test, grupo control y experimental.....	94
<b>TABLA 3.</b> Resultados de la dimensión monitoreo, pos test, grupo control y experimental.....	97
<b>TABLA 4.</b> Resultados de la dimensión evaluación, pos test grupo control y experimental.....	100
<b>TABLA 5.</b> Comparación de la variable dependiente, desarrollo del aprendizaje autónomo, resultados pos test grupo control y grupo experimental.....	103
<b>TABLA 6.</b> Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, pos test de la variable desarrollo del aprendizaje autónomo.....	107
<b>TABLA 7.</b> Prueba Wilcoxon para una muestra con media igual a 2, nivel de aprendizaje autónomo deficiente (Grupo control).....	110
<b>TABLA 8.</b> Prueba Wilcoxon para una muestra con media igual a 2, nivel de aprendizaje deficiente (Grupo experimental).....	111
<b>TABLA 9.</b> Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.....	114
<b>TABLA 10.</b> Estadísticos de prueba.....	114

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
<b>FIGURA 1.</b> Aplicación del modelo de la clase invertida y su relación con las competencias y niveles de pensamiento, según la taxonomía de Bloom.	86
<b>FIGURA 2.</b> Comparación dimensión planificación, pos test grupo control y grupo experimental.....	95
<b>FIGURA 3.</b> Comparación dimensión monitoreo pos test, grupo control y grupo experimental.....	97
<b>FIGURA 4.</b> Comparación de los resultados de la dimensión evaluación, pos test grupo control y grupo experimental.....	100
<b>FIGURA 5.</b> Comparación de la variable dependiente, desarrollo del aprendizaje autónomo, resultados del pos test grupo control y grupo experimental.	104

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar la influencia del modelo de la clase invertida en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021-2022. Se siguió el paradigma positivista y se usó el método hipotético-deductivo. Por la finalidad del estudio, es aplicada, porque surge de la realidad existente para generar conocimiento que permita resolver un problema. Se siguió un diseño cuasiexperimental, porque se usó un reactivo: modelo de la clase invertida para observar su efecto sobre la variable dependiente: desarrollo del aprendizaje autónomo. Se usó un cuestionario con un total de 37 ítems, dividido en tres dimensiones de la variable dependiente: planificación, monitoreo y evaluación. La población fue de 133 estudiantes. Considerando las dimensiones de la variable dependiente, se concluye que en la planificación, los estudiantes del grupo experimental, luego de la aplicación del modelo de la clase invertida, superaron en un 8,5% al grupo control. En a la dimensión de monitoreo, los estudiantes del grupo experimental superaron en un 17,5% al grupo control. Y en la dimensión de la evaluación, el grupo experimental superó al grupo control en un 31.1%. Teniendo en cuenta el problema principal y los objetivos de esta investigación, se confirma que la aplicación del modelo de la clase invertida influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes; pues, en el nivel bueno, el grupo experimental avanzó en un 15%. Asimismo, superó en 23,6% al grupo control que descendió en un 3%. Verificando así que los estudiantes del grupo experimental desarrollaron su aprendizaje autónomo, mediante la planificación, monitoreo y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje autónomo, clase invertida, evaluación, monitoreo, planificación.

## ABSTRACT

The objective of this research was to determine the influence of the flipped class model on the development of autonomous learning of students in the Fourth and Fifth grades of Secondary School, in the communication Area, of the Antonio Guillermo Urrelo Experimental Educational Institution of Cajamarca, year 2021-2022. The positivist paradigm and the hypothetical-deductive method were used. Due to the purpose of the study, this research is applied, because it arises from the existing reality to generate knowledge that allows solving the problem. The design was quasi-experimental, because a reagent was used: the flipped class model to observe its effect on the dependent variable: development of autonomous learning. The instrument used was a questionnaire with a total of 37 items, divided into three dimensions of the dependent variable: planning, monitoring and evaluation. The population was 133 students (control group: 66 students, and the experimental group: 67 students). Finally, in this research, it is concluded that in the planning dimension of the dependent variable (development of autonomous learning), the students in the experimental group, after the application of the inverted classroom model, outperformed the control group by 8,5%. Regarding the monitoring dimension of the dependent variable, there is also a significant improvement in the students of the experimental group who exceeded by 17,5% the control group. Concerning the dimension of evaluation, the experimental group improved noticeably, surpassing the control group by 31,1%. Taking into account the main problem and objectives of the research, it is confirmed that the application of the flipped class model significantly influences the development of students' autonomous learning; therefore, at the group level, the experimental group advanced by 15% (46.3% in the post-test, compared to 31.3% in the pre-test). Likewise, it surpassed the control group by 23.6%, which decreased by 3% (from 25.8% in the pre-test to 22.7% in the post-test). With these results, it can be stated that the application of the flipped class model influences the development of autonomous learning of students, who are able to manage and control their own learning through planning, monitoring and evaluating their own learning processes.

**Keywords:** autonomous learning, flipped class, evaluation, monitoring, planning.

## INTRODUCCIÓN

Entre los años, 2020 al 2021, por efectos de la pandemia del COVID 19 las clases pasaron de ser presenciales a ser remotas para poner a resguardo la salud de la comunidad educativa en general. En esta etapa se develaron grandes problemas en el ámbito educativo. El Banco Mundial (2020) indicó que para el caso del Perú, después del cierre de escuelas por 13 meses, la proporción de estudiantes por debajo del nivel mínimo de rendimiento en la prueba PISA podría aumentar en por lo menos 22 puntos porcentuales. Y que los resultados en Comprensión Lectora serían inferiores a los obtenidos en el 2012.

Ante esta realidad, la tarea pedagógica actual debe orientarse al aprovechamiento de la tecnología para el diseño y uso de estrategias didácticas activas que fomenten en el estudiante la búsqueda del conocimiento por su propia cuenta para solucionar sus propios problemas. Por lo que, es responsabilidad del docente orientar al estudiante en el buen uso y manejo de la tecnología como aliados de sus aprendizajes. Sin embargo, aún muchos docentes de la Educación Básica Regular no están familiarizados con las herramientas tecnológicas que les permitan conducir sus clases de manera virtual remota como la que demandó la pandemia. Asimismo, los estudiantes demuestran muchas dificultades para identificar y usar interfaces de conocimiento o para interrelacionarse adecuadamente con sus compañeros o formar parte de comunidades de aprendizaje. En pocas palabras, no se evidencia, en la mayoría de estudiantes del Nivel Secundario, el desarrollo de la competencia de un aprendizaje autónomo para seguir aprendiendo en cualquier contexto, más allá del claustro y de la instrucción del docente.

Otro aspecto que afecta a los estudiantes es la deficiente capacidad de autorregulación de sus acciones para poder desenvolverse con éxito en el ámbito académico. Muestran escasa iniciativa para buscar alternativas o usar estrategias que les permitan resolver sus problemas



académicos y todo lo relacionado con este aspecto. La gran mayoría de estudiantes no están acostumbrados a reflexionar sobre su propio aprendizaje, en otras palabras, no practicaban la metacognición, porque en las clases, los maestros no los conducen a practicarla.

Es por ello que, entendiendo que la educación tiene la misión de despertar en la conciencia de los estudiantes la importancia de los procesos cognitivos, metacognitivos y de autorregulación que dan lugar a desarrollar el aprendizaje autónomo, con este trabajo nos trazamos el objetivo de determinar la influencia del modelo de la clase invertida en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo (AGU) de Cajamarca entre los años 2021- 2022. Nuestra hipótesis se orientó a afirmar que la aplicación del modelo de la clase invertida influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes. También fue nuestro propósito desarrollar en el estudiante la capacidad de seguir aprendiendo toda su vida.

Para cumplir con este propósito, el método que se utilizó fue de tipo hipotético- deductivo, ya que se recurrió a la realidad objetiva para formular la hipótesis; y se utilizaron teorías generales para llegar a conclusiones específicas. Fue una investigación cuasi experimental, se trabajó con un grupo experimental y un grupo control, a quienes se aplicó una prueba pre test y post test.

Esta tesis incluye cuatro capítulos. En el primero se desarrolla el problema de investigación. En este capítulo se especifica y justifica el problema; se da a conocer la hipótesis y se señalan los objetivos planteados. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico: los antecedentes del tema de investigación, los referentes teóricos que dan sustento a la investigación; y la definición de términos básicos necesarios para la investigación. En el tercer capítulo, se da a conocer la población y muestra; la definición, selección y la matriz de operacionalización de variables; el tipo y diseño de investigación; y los instrumentos de

evaluación. En el cuarto capítulo, se da a conocer los resultados del procesamiento y análisis de datos del pre test y post test, luego del desarrollo del módulo de aprendizaje (diseñado con la estrategia de la clase invertida) con el grupo experimental; y con sesiones de aprendizaje tradicionales con el grupo control. Luego de la comparación de resultados, en el grupo de estudio, se presentan objetivamente los resultados de la investigación.

Por último, se dan a conocer las conclusiones, las sugerencias, la lista de referencias, los apéndices y los anexos para el desarrollo de la investigación.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1. Planteamiento del problema

En el siglo XXI, se han producido grandes avances, sobre todo en tecnología; sin embargo, en el ámbito educativo, las investigaciones dan cuenta de que en la educación básica regular no se están generando avances significativos en los estudiantes. Una de las causas principales la podemos encontrar en el tipo de estrategias pedagógicas que se usan en las aulas, las mismas que no están propiciando un aprendizaje significativo ni mucho menos un aprendizaje autónomo en el estudiante, que está lejos aún de aprender a aprender por sí mismo.

Esta crisis se refleja con más frecuencia en la Educación Básica Regular; pues, aún la transmisión de conocimientos a través del método expositivo es una característica muy común; y, aun cuando se utiliza la tecnología como medio, el estudiante sigue siendo un ente pasivo del aprendizaje, lo que provoca desinterés por aprender y escasa atención en la clase. Con la Pandemia: “El covid-19, se exhibió en todo su esplendor lo que podríamos denominar las “verdades incómodas” de nuestros sistemas educativos. Evidentemente, hay profundas diferencias entre los países, pero ninguno de ellos ha salido completamente indemne” (Rey, 2020, p.3). En España, por ejemplo, salió a relucir, producto de esta crisis mundial de salud, que sus sistemas educativos son excesivamente tradicionales, presenciales y analógicos; y que el cambio a una escuela innovadora contemporánea todavía es incipiente (Rey, 2020).

Por otro lado, el Banco Mundial (2020), advirtió que esta crisis impacto negativamente sobre todo a países subdesarrollados en los que, no obstante que se han conseguido enormes avances en la tarea de lograr que los niños y adolescentes asistan a la escuela; sin embargo, el aprendizaje no dio los frutos esperados. Al momento de finalizar la educación básica regular, el

53% de todos los estudiantes no mostró desarrollo de la capacidad de leer ni comprender un texto breve.

Asimismo, los estudios internacionales dieron cuenta que en América Latina, el sistema educativo no impulsa el desarrollo del análisis y evaluación de la información en los estudiantes; mucho menos los conduce a explicarse cómo se genera el aprendizaje, cómo se lo promueve y cómo se lo monitorea (requisitos básicos para desarrollar el aprendizaje autónomo). En otros casos, se entiende erradamente el proceso de aprender a aprender. Se piensa que este solo consiste en que el docente dirija el proceso de aprendizaje utilizando metodologías activas orientadas a promover la interacción, el diálogo, el ejercicio de pensar, etc.; pero no se incentiva al estudiante a investigar por su cuenta más allá del claustro, a profundizar un tema, ni mucho menos a practicar la metacognición que lo llevaría a reflexionar sobre sus propios aprendizajes (López, et al., 2022). Esto logró explicar por qué el estudiante sigue con la misma pasividad, solo como ente receptor, incapaz de organizar siquiera su propio proyecto de vida.

En el Perú, el mayor problema de la educación radicó en la escasa formación de los docentes, en la falta de tecnología y materiales de estudio lo que dificultó que se brinde una educación de calidad, pero también en el hecho que no se había considerado la importancia del desarrollo de la Competencia del Aprendizaje Autónomo como parte de los perfiles de egreso de la EBR (Currículo Nacional, 2016): “El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados” (p. 19). Lo que debería dar pie a que el estudiante organice y potencie, por sí mismo, a través de distintas estrategias, los distintos procesos de aprendizaje que emprende en su vida académica.

La razón de este problema radicó en el hecho que en la formación de los estudiantes, seguía prevaleciendo el discurso expositivo tradicional, dejando de lado el uso de la

tecnología para lograr aprendizajes más motivadores, activos y orientados a la búsqueda e investigación de nuevos conocimientos. El maestro siguió evaluando contenidos, dando continuidad a una educación bancaria, irreflexiva, autoritaria, centrada en el docente antes que en el estudiante, en lugar de crear ambientes cognitivos que den paso a aprender a aprender. Al respecto, Velarde (2021) señala que los materiales usados no llegan a ser suficientemente adecuados para los estudiantes; por lo que el aprendizaje autónomo resulta muy difícil. Asimismo, Posso (2022) acota que a los estudiantes se les debe proporcionar los recursos y herramientas que los ayuden a desarrollar su aprendizaje autónomo.

Por otra parte, con la pandemia de la Covid 19 quedó demostrado que muchos docentes son analfabetos digitales. Hecho que da cuenta que muchas de las experiencias educativas se desarrollan con métodos y estrategias no acordes para una época que demanda el uso de las TICs. La pandemia fue, pues, una señal de alarma que mostró los cambios urgentes que hay que realizar en el sistema educativo peruano. No obstante, los esfuerzos de las autoridades educativas, las brechas educativas se ampliaron mucho más y los resultados no fueron favorables en todo el país. Las modalidades de Aprendo en casa o las clases remotas de manera sincrónica dispuestas por el Ministerio de Educación, significaron un fracaso, porque la mayoría de estudiantes no había desarrollado mínimamente aún su autonomía para continuar con su proceso de autoformación.

Cajamarca no fue una región quedó exenta de esta situación. Pues, siendo parte del Perú, arrastró también sus vicios y toda la problemática educativa; y más si está catalogada como la región más pobre del país (INEI, 2019). En este escenario, en la Institución Educativa Experimental “Antonio Guillermo Urrelo” de Cajamarca, se advirtió que los problemas de conectividad para llevar a cabo el aprendo en casa no constituían mayor problema. La gran mayoría de estudiantes (90% aproximadamente) contaban con los recursos tecnológicos, según el reporte de la encuesta que se realizó en el 2021 en esta institución educativa y

según consta en los archivos de esta Institución Educativa.

El problema radicó en que la gran mayoría de docentes de esta institución aún no había transitado de una enseñanza tradicional a otra que genere participación del estudiante en la producción del conocimiento; que reconozca y valore el potencial del estudiante; y que desarrolle su autonomía tal como se demanda en el Currículo del Ministerio de Educación del Perú (2016). Consecuentemente, la movilización docente a una práctica pedagógica que promueva el aprendizaje autónomo en los estudiantes para lograr aprendizajes relevantes y significativos no se había dado aún.

Por lo tanto, la mayor dificultad se presentó en la práctica pedagógica; es decir, que las estrategias usadas por los maestros no estaban propiciando el desarrollo del aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a convivir ni el aprender a ser, requisitos indispensables para que el estudiante desarrolle su autonomía. Cabe señalar que en la dimensión pedagógica del Diseño Curricular del 2016, específicamente en el juicio pedagógico, se menciona que “el docente debe tener criterios variados, multidisciplinarios e interculturales, para reconocer la existencia de distintas maneras de aprender, interpretar y valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para discernir la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia” (p.15). Pero aún no eran una realidad en la práctica docente.

No se estaba contribuyendo a prepararlos para responder a las nuevas tendencias y desafíos que el mundo plantea para el ciudadano del futuro tal como lo afirma Perkins (1992). El Plan Nacional de Emergencia decretado por el Ministerio de Educación a mediados de años 2021, con sus modalidades aprendo en casa y las clases remotas, no dieron mayor resultado, porque el estudiante estuvo formado para realizarlo todo en el aula de clase y a actuar solo bajo la instrucción docente. El docente no había asumido aún el rol de mediador y facilitador del aprendizaje; no fue consciente de la importancia de ayudar al estudiante a practicar la metacognición y la autorregulación para dar lugar al desarrollo de

su autonomía para seguir aprendiendo toda su vida.

Frente a esta problemática, nos propusimos demostrar que el modelo de la clase invertida en la práctica docente de la IEE “AGU”, contribuye a desarrollar el aprendizaje autónomo del estudiante, quien puede lograr aprendizajes más significativos y relevantes ayudándose el uso de herramientas tecnológicas, pero para lograrlo, el docente juega un papel trascendente. Como afirma Saiz (2017) “se debe modificar el cómo y el qué enseñar en el siglo actual, que en nada debería parecerse al pasado” (p. 178). Es, pues, urgente pasar del discurso expositivo que solo se centra en la comprensión y asimilación del conocimiento al uso de estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento superior como el modelo de la clase invertida.

## **2. Formulación del problema**

### **2.1. Problema principal**

¿Cuál es la influencia del modelo de la clase invertida en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021- 2022?

### **2.2. Problemas derivados**

¿Cuál es el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo, antes de la aplicación del modelo de la clase invertida, en los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021- 2022?

¿Cómo aplicar el modelo de clase invertida para lograr un mejor desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021- 2022?

¿Cuál es el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021- 2022, luego de aplicar el modelo de la clase invertida?

### **3. Justificación de la investigación**

#### **3.1. Justificación Teórica**

Esta investigación permitió contrastar las teorías esbozadas respecto a las variables. Los estudios son amplios y diversos con relación al uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje en la educación básica regular; no obstante, el presente trabajo corroboró el marco referencial establecido respecto a que el modelo de la clase invertida es una estrategia que contribuye a desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes; y sirve como antecedente para futuros estudios que con similar propósito busquen mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en diversas instituciones educativas.

#### **3.2. Justificación práctica**

La investigación corresponde al área de Currículo y a la línea de investigación didáctica e interculturalidad, pues, tuvo como propósito proponer cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los resultados de la investigación, para motivar a los docentes del Nivel Secundario de la Institución Educativa “Antonio Guillermo Urrelo”, y los docentes de la Educación Básica Regular en general, a aplicar métodos educativos innovadores como el modelo de la clase invertida, en pro de una educación que promueva el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, capacidad que les permitirá no solo lograr mejores aprendizajes, sino también seguir aprendiendo durante toda su vida.



### **3.3. Justificación metodológica**

Permitió aplicar estrategias como el modelo de la clase invertida para desarrollar el aprendizaje autónomo del estudiante, a través del uso de módulos diseñados con experiencias de aprendizaje que responden a la secuencia didáctica del modelo de la clase invertida.

## **4. Delimitación de la investigación**

### **4.1. Epistemológica**

El trabajo investigativo se encuentra dentro del paradigma positivista, porque sus características son: “utiliza predominantemente técnicas cuantitativas, aspira a ampliar el conocimiento teórico, se orienta a la formulación y comprobación de hipótesis y teorías, se propone establecer leyes y explicaciones generales por las que se rigen los fenómenos; aspira a la precisión, al rigor, al control, en el estudio de los fenómenos; considera que el método del conocimiento científico es el experimento” (Torre, 2004, p. 16).

### **4.2. Espacial**

La investigación se desarrolló en el ámbito de la Institución Educativa “Antonio Guillermo Urrelo”, centro de aplicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca, específicamente con los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Educación Secundaria, a los cuales se les aplicó un pre test y un post test para verificar el cumplimiento de la hipótesis de estudio.

### **4.3. Temporal**

La investigación se desarrolló desde el 01 de junio de 2021 hasta fines del mes de noviembre de 2022, tal como se detalla en el cronograma de actividades, en el cual se especifica de manera detallada las fechas de presentación de cada avance de la tesis doctoral.

#### **4.4. Eje temático**

Este trabajo de investigación corresponde al eje temático denominado Currículo y a la línea de investigación: didáctica e interculturalidad. El aula invertida ha emergido como una metodología transformadora que redefine la relación tradicional entre profesor y estudiante. Al adoptar este modelo, el currículo se convierte en un recurso dinámico, adaptado a las necesidades individuales de los alumnos, fomentando así un aprendizaje más autónomo y significativo.

La esencia de la clase invertida reside en el cambio de paradigma: los estudiantes revisan el contenido en casa a través de materiales multimedia, como videos o lecturas, antes de la clase presencial. Este enfoque permite que el tiempo en el aula se utilice para actividades interactivas, discusiones profundas y aplicaciones prácticas del conocimiento adquirido. Al liberar a la clase presencial de la transmisión pasiva de información, se crea un espacio para la participación activa y la resolución colaborativa de problemas.

El currículo, en este contexto, se convierte en un mapa flexible en lugar de un itinerario rígido. Los educadores tienen la libertad de ajustar y personalizar el contenido según las necesidades y según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque centrado en el estudiante no solo reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje, sino que también promueve un compromiso más profundo con los temas, ya que los estudiantes son responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Y la didáctica asociada al aula invertida se convierte en una guía facilitadora. Los profesores no solo son transmisores de conocimiento, sino mentores y facilitadores del proceso de aprendizaje. Se fomenta la reflexión crítica y el pensamiento independiente, creando así un entorno en el que los estudiantes no solo absorben información, sino que también la cuestionan y la aplican de manera significativa en su vida cotidiana, gestionando

su propio aprendizaje y asumiendo responsabilidades individuales que benefician el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

## **5. Objetivos de la investigación**

### **5.1. Objetivo general**

Determinar la influencia del modelo de la clase invertida en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021- 2022.

### **5.2. Objetivos específicos**

#### **5.1.1 Objetivos específico 1:**

Identificar el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo, antes de la aplicación del modelo de la clase invertida, en los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021-2022.

#### **5.1.2 Objetivos específico 2:**

Aplicar el modelo de la clase invertida para mejorar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, años 2021- 2022.

#### **5.1.3 Objetivo específico 3:**

Medir el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del, Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, luego de aplicar el modelo de la clase invertida, años 2021- 2022.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 1. Antecedentes de la investigación

##### Antecedentes internacionales

Solórzano (2016) en artículo de investigación Aprendizaje autónomo y competencias, puntualiza que en la educación del Ecuador y a nivel mundial, se requiere que en el proceso de enseñanza aprendizaje se oriente al estudiante al desarrollo del pensamiento consciente, reflexivo, crítico para que pueda aplicar, desde el punto de vista cognoscitivo, estrategias para aprender por sí mismo. Esto es un requisito para cumplir el encargo social de formar futuros profesionales capaces de trabajar de manera independiente.

Por su parte, Sánchez (2017) en su tesis doctoral Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, realizó este trabajo con el objetivo de analizar u conocer los resultados obtenidos tras haber llevado a cabo la inversión de distintas asignaturas en diferentes cursos de la universidad de Málaga y analizar la viabilidad didáctica de esta innovación, y su continuidad. Para ello, usó el enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental. Los resultados concluyen que más del 80% del alumnado ve con satisfacción la introducción de una metodología que le proporciona mayor participación en el aula, que le facilita el acceso a contenidos didácticos en un formato más cercano, que puede consultar cuando y como quiera, adaptándose a sus necesidades, a sus ritmos de aprendizaje y que fomenta la autonomía. Consideran que el tiempo en el aula es más eficaz, estiman que realizan un mejor aprovechamiento del tiempo y que además mejora su aprendizaje y la comprensión de contenidos, y esta metodología promueve un aprendizaje más activo y colaborativo; asimismo, enfatiza que facilita la adaptación a las distintas necesidades y ritmos de aprendizaje. Considera que el tiempo en el aula es mejor aprovechado por los estudiantes, lo que fomenta su responsabilidad, la

autorregulación y el autoaprendizaje.

Por otro lado, Abíoa, et al. (2017), en su artículo de investigación El aula invertida y el aprendizaje en equipo: dos metodologías para estimular al estudiante repetidor, con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes que repiten una asignatura. Concluyeron que la metodología del aula invertida y el aprendizaje en equipo eran muy aceptadas por los estudiantes, por lo que hubo un impacto positivo en su rendimiento y en sus calificaciones. El grupo experimental mostró un rendimiento del 78,5% por encima del rendimiento de los demás grupos.

También, Aguilera et al. (2017) en su artículo de investigación El modelo Flipped Classroom o aula invertida (producto de una revisión sistemática de artículos científicos consultando bases de datos Web of Knowledge, Researchgate y Scopus) concluyen que la innovación en la educación resulta primordial para la sociedad, lo cual conlleva una importancia extrema en la metodología a aplicar. Asimismo, concluyen que hoy en día, los métodos tradicionales aburren a los jóvenes cada vez con más frecuencia, por lo que los maestros deben estar al día de toda innovación para aplicar nuevos métodos que vayan más allá de las clases magistrales. Acotan que estos deben preparar al alumnado para enfrentarse a un mundo real donde puedan aplicar, sin dificultad, aquellos conocimientos que en muchos casos se olvidan o no se proyectan al mundo real. Por lo cual la metodología Flipped Classroom puede resultar idónea y apta en casi cualquier contexto, lo que ha dado lugar a que muchos docentes opten por poner en práctica este modelo pedagógico.

Por su parte, Hernández y Tepcan (2017) en su artículo de investigación titulado: Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física, a través de un estudio de caso con enfoque de investigación cualitativo descriptivo, identificaron diversas ventajas y desventajas respecto al aula invertida como estrategia de instrucción, declaradas por los 31 participantes al término del

semestre. Entre ellas se destaca, por ejemplo, el desarrollo de hábitos y autorregulación para el aprendizaje. Finalmente, en su trabajo, llegaron a las siguientes conclusiones: la mayor cantidad de respuestas obtenidas señalan las ventajas que aluden al desarrollo de hábitos de estudio y la autorregulación, lo cual puede deberse principalmente al hecho de que durante el curso los estudiantes pudieron aprender los contenidos de manera activa, asumiendo roles dentro de cada grupo, lo que implicaba organizar información, coordinar diálogos y participaciones, que requerían de autonomía y compromiso con el aprendizaje personal y del grupo. Otro resultado identificado como ventaja es el reconocimiento hacia el tiempo que dedican los estudiantes para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Asimismo, Gaviria et al. (2019) en su artículo de investigación Percepción de la estrategia del aula invertida en escenarios universitario, señalan que el objetivo de su estudio fue analizar la percepción de estudiantes universitarios con respecto a la utilización de la estrategia pedagógica aula invertida en los cursos de formación profesional. Luego, de la investigación, llegaron a las siguientes conclusiones: El aula invertida demanda una planificación apoyada por las TIC y articulada a estrategias que promueven la comprensión, el desarrollo de competencias y las modalidades grupales como debates, simposios, foros, seminarios, talleres, mesas redondas, que permiten que los estudiantes aprecien el aula invertida como un instrumento para canalizar y dinamizar su aprendizaje. Destacan en su trabajo de investigación que los participantes, en general, reaccionaron positivamente a la mediación en el desarrollo del curso con videos educativos, a través de los que podían prepararse para las sesiones presenciales no solo con materiales de lectura. Esto les permitió asistir a los encuentros con conocimientos previos frente a la forma de abordar los problemas y ejercicios propuestos para el curso de Cálculo.

Aprianto, Purwati y Anam (2020) publicaron el artículo de investigación Aprendizaje asistido por multimedia en un aula invertida: Un estudio de caso de aprendizaje autónomo

en estudiantes universitarios de EFL que tuvo como objetivo investigar el uso del aprendizaje asistido por multimedia en un aula invertida para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la universidad de EFL. En este estudio, participaron 15 estudiantes del Departamento de Educación Inglesa. El hallazgo de este estudio mostró que un aula invertida mediante el uso de aprendizaje asistido por multimedia ayuda a los estudiantes a estimular su aprendizaje autónomo, dado que estos se sienten libres de explorar su creatividad a través de un ambiente de aprendizaje independiente, sin ninguna tensión. Asimismo, concluyeron que el 53% de los estudiantes se mostraron más motivados, que demostraron mayor responsabilidad en la autogestión de su aprendizaje en línea y en las sesiones presenciales (lo que se evidenció en la entrega oportuna de sus informes, en su participación en los debates de clase y en el compromiso por encontrar soluciones a los retos planteados en las clases presenciales) y compromiso con las actividades académicas propuestas por sus docentes. Por otro lado, también concluyen que el 73% de los estudiantes mejoró su aprendizaje autónomo con la aplicación de la clase invertida, demostrando que no solo importa el qué se aprende, sino la forma cómo se aprende.

También, Lec (2020) en su artículo de investigación *Evaluación del aprendizaje autónomo en la Escuela de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala*, cuyo objetivo fue establecer la importancia que tiene la evaluación del aprendizaje autónomo para el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, llegó a la conclusión que el aprendizaje autónomo promueve la autonomía, investigación, autodisciplina, proporciona libertad de manejo de tiempo y convierte al estudiante en una persona crítica. Este estudio lo realizó en una población de 123 estudiantes y 6 docentes, con el criterio de oportunidad.

Por su parte, Maliza et al. (2020) en su trabajo de investigación *Aprendizaje autónomo en Moodle con el objetivo de determinar la efectividad del aprendizaje autónomo en la*

plataforma Moodle, con campo de estudio en estudiantes de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Rey David que posee 648 usuarios, siguieron el enfoque cuantitativo y del tipo correlacional experimental. Utilizaron los métodos de análisis-síntesis e inductivo-deductivo. Y concluyeron que el aprendizaje autónomo resultó efectivo con la implementación de actividades interactivas en Moodle. Esta plataforma resultó un escenario propicio para mejorar el rendimiento de los estudiantes, generando un ambiente participativo y colaborativo. Asimismo, verificaron que al explorar nuevas fuentes de información, se desarrolla la metacognición en el estudiante, lo que le permite seleccionar, procesar, presentar y evaluar de forma crítica los conocimientos asimilados, puesto que el aprendizaje autónomo fortalece los criterios cognitivos.

Cedeño y Viguera (2020) publicaron su artículo de investigación Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica, cuyo objetivo fue identificar las características que presenta la estrategia del aula invertida para la motivación de los estudiantes de educación general básica respecto al método tradicional de enseñanza. Concluyeron que la estrategia del aula invertida presenta características que resultan motivadoras para los estudiantes de Educación General Básica, considerando que el estudiante es el protagonista de sus propios aprendizajes, quienes mediante trabajos en grupo fortalecen el trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo, estrategias activas e innovadoras que fortalecen habilidades, competencias e interés por los contenidos imprescindibles, útiles para la vida del que aprende.

### **Antecedentes nacionales**

Ventosilla et al. (2021) en su artículo de investigación Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios, que tuvo como objetivo determinar la influencia del aula invertida como herramienta para el logro de aprendizajes autónomos en estudiantes universitarios, con un estudio aplicado y diseño



experimental de subtipo cuasiexperimental, y cuya muestra estuvo conformada por 73 estudiantes distribuidos en dos grupos, de los cuales uno fue el grupo control (37 estudiantes) y el otro el grupo experimental (36 estudiantes) de ambos sexos, con muestreo no probabilístico de tipo intencional, concluyen que la metodología de aula invertida es de gran importancia, debido que permite que el estudiante logre desarrollar un aprendizaje autónomo usando las TIC como elemento innovador en la transformación de la adquisición de nuevos aprendizajes de manera responsable.

Flores (2021) en su artículo de investigación Estrategias de aprendizaje en el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes del cuarto grado de secundaria, que tuvo como objetivo determinar si las estrategias de aprendizaje influyen en el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes de cuarto grado de secundaria, con un estudio cuantitativo, con diseño experimental, nivel correlacional causal, no experimental y de corte transversal; muestreo no probabilístico intencional, concluye que existe influencia positiva de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo autónomo de los estudiantes del cuarto grado de secundaria. Asimismo, concluye que la estrategia predominante es la autoplanificación.

Rojas y otros (2022), en su artículo de investigación Metodología Flipped Classroom en el aprendizaje autónomo en estudiantes de una universidad peruana, concluyen que la aplicación de esta metodología mejora el aprendizaje autónomo de los estudiantes de una universidad peruana. Asimismo que la clase invertida dio lugar a que los estudiantes pudieran gestionar su propio aprendizaje mediante la utilización de estrategias, recursos y medios innovadores diseñados por el docente para tal fin, logrando aprender por cuenta propia sin la intervención del docente.

## **Antecedentes locales**

En Cajamarca, Zavaleta (2016) en su tesis doctoral El uso de estrategias de aprendizaje para el logro del aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto año de la especialidad de idiomas de la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo la finalidad de determinar la influencia del uso de estrategias de aprendizaje para el logro del aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto año de la especialidad de idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca. El diseño de la investigación fue cuasi experimental con dos grupos: grupo experimental y grupo control. Los resultados arrojaron que, luego de la aplicación del módulo, los estudiantes del grupo experimental demostraron un aprendizaje autónomo gracias al uso de estrategias de aprendizaje. Así, en la fase de planificación se obtuvo que un 79% de estudiantes utilizan siempre estrategias de aprendizaje; el 21% las usa algunas veces; en la dimensión evaluación, un 71% las usa siempre; y un 29% las usa algunas veces. En lo que se refiere al grupo control, los resultados antes y después de la investigación, no variaron significativamente. Con lo que se demuestra que, luego de la aplicación de las estrategias en el grupo experimental se obtuvieron mejores resultados, demostrando que los estudiantes lograron ser autónomos en sus aprendizajes.

## **2. Marco epistemológico de la investigación**

El marco epistemológico va en dos direcciones. La primera refiere a la variable independiente: el modelo del aula invertida y la segunda alude a la variable dependiente: autonomía del aprendizaje. En tal sentido el paradigma que orienta esta investigación es el Positivismo, dado que los datos que se obtendrán serán cuantitativos e identificarán los cambios en la variable dependiente como consecuencia de la variable independiente.

Al respecto, Cea (1998) considera que “en el positivismo, el proceso de la investigación comienza a partir de una teoría, que tratará de comprobarse o verificarse, de la que se

extraerán hipótesis concretas. Luego se procederá a la observación de datos empíricos que serán procesados para su posterior análisis estadístico, para proceder después a la interpretación de la información extraída de la investigación que permitan deducir generalizaciones empíricas, que seguidamente serán contrastadas con las hipótesis originales de la investigación”. (p. 65)

### **3. Marco teórico-científico de la investigación**

#### **3.1. El modelo de la clase invertida y su relación con la Teoría sociocultural**

En la actualidad, los avances tecnológicos han transformado profundamente diversos aspectos de la sociedad, y su influencia se hace notar de manera significativa en el ámbito educativo, específicamente en el nivel secundario de la Educación Básica Regular. Como señalan Alvarez y González (2013), "la educación de hoy es tan compleja como el mundo mismo" (p. 3). Por lo que la tarea fundamental de la sociedad es la formación de sus ciudadanos a través de la educación, buscando asegurar la continuidad cultural y la evolución de esta cultura para el beneficio de la humanidad. Sin embargo, este anhelo no podrá hacerse realidad si no se asume que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo ocurren en un ambiente de interacción social y cultural, tal como lo propone Vigotsky.

A pesar de los esfuerzos realizados, la formación integral de los estudiantes sigue siendo un ideal costoso y difícil de alcanzar. Por ello, al examinar el sistema educativo, es necesario analizar los subsistemas pedagógico, didáctico y curricular para comprender por qué no se avanza lo suficiente en la formación integral de los escolares.

En el contexto peruano, la democratización de la educación se presenta como una política de Estado, con el objetivo de formar a los ciudadanos del futuro en un marco de incertidumbre y caos. No obstante, el sistema educativo aún sigue configurado para formar ciudadanos del siglo pasado, manteniendo características autoritarias, documentalistas y

lineales (Capella, 2004). La necesidad de buscar nuevos paradigmas educativos que rompan con moldes obsoletos se presenta como una urgencia para evitar que los estudiantes experimenten insatisfacción e infelicidad en las aulas.

A pesar de proclamar que el estudiante es el centro del proceso pedagógico, en la práctica, el docente sigue ocupando ese lugar central, transmitiendo conocimientos que carecen de relevancia y significado para estos. Los modelos pedagógicos vigentes no han evolucionado para crear perfiles de ciudadanos acordes con las demandas de una sociedad intercultural actual y futura. La educación en todos los niveles, especialmente en la educación secundaria, sigue enfocándose en la transmisión de información en el aula por parte del profesor; y, en el mejor de los casos, en su comprensión, sin esforzarse por utilizar otros modelos pedagógicos que permitan que el estudiante desarrolle todo su potencial de aprendizaje y que aprenda a aprender.

Frente a este panorama desafiante, Vygotsky (1979) refiere que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros años de vida de las personas. Considera el nivel evolutivo real que supone aquellas actividades que el estudiante puede realizar por sí mismo y que son indicadores de sus capacidades mentales. Asimismo sostiene que en otras oportunidades este necesita de la ayuda de otro para solucionar un problema; es decir, que no puede solucionar de manera autónoma. A este nivel Vygotsky llama zona de desarrollo próximo. Esta fase, la adecuada intervención didáctica del maestro permitirán que el estudiante acceda a su zona de desarrollo potencial. De Corte (1990) sostiene que en la zona de desarrollo próximo no solo es importante la intervención de un compañero, del maestro, de un adulto, sino también de un computador. Es así que modelos educativos como el aula invertida emergen como agentes de cambio que pueden desafiar las normas establecidas para provocar una transformación significativa en la forma en que los estudiantes aprenden dado que usa la tecnología como medio eficaz no solo para hacer

llegar los materiales de estudio a los estudiantes; sino que también provocan la interacción más amena entre estos y los alumnos a través del uso de la tecnología. No obstante, su adopción puede generar desafíos cognitivos para los docentes que buscan ser catalizadores de verdaderos procesos de aprendizaje en sus alumnos (Capella, 2004), quienes deben optar por practicarlos. Así también es necesario creer que el estudiante bien encaminado puede realizar ciertas actividades académicas por sí solo, a su propio ritmo, fuera del aula, fomentando el aprendizaje autónomo; mientras que en otras trabajará conjuntamente con sus compañeros en clase, porque el aprendizaje es un fenómeno social tal como lo señala Vygotsky.

En este marco, se corrobora que existe una conexión clara entre la teoría sociocultural de Vygotsky y el modelo de aula invertida, ya que ambas reconocen la importancia de la interacción y la colaboración en el aprendizaje como un proceso intrínsecamente social y cultural, sin descuidar la personalización del aprendizaje.

En conclusión, el aula invertida posibilita el aprendizaje individualizado para promover el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, pero también promueve el aprendizaje en un contexto sociocultural, en interrelación en el aula. Los educadores, al adoptar este modelo, pueden crear un ambiente de aprendizaje más efectivo y enriquecedor para sus estudiantes, allanando el camino para una educación más acorde con las necesidades y desafíos de la sociedad actual y futura.

### **3.2. La clase invertida: una estrategia de enseñanza innovadora en el contexto posmoderno**

Se La educación, como pilar fundamental en la construcción de sociedades, se encuentra en una encrucijada en el siglo XXI. A lo largo de la historia, ha sido testigo de transformaciones culturales, sociales y tecnológicas, pero hoy enfrenta desafíos sin precedentes en el campo educativo que demandan una reevaluación profunda de sus

métodos y enfoques tradicionales.

Desde hace siglos, la transmisión unidireccional de conocimientos ha sido la piedra angular de la enseñanza. Sin embargo, esta práctica, que ha perdurado por generaciones, ha revelado sus limitaciones en la era contemporánea. Al respecto, Capella (2004) plantea que “el problema de la educación en la actualidad es la dificultad de hacer un diagnóstico coherente sobre su estado. La educación está en crisis [...] epistemológica, una crisis de la mente humana” (p.4). Esta realidad se debe a que en las aulas se sigue privilegiando la transmisión de conocimientos, “actualmente, todavía, una gran mayoría de aprendices y estudiantes procede de entornos de nuestro sistema educativo, caracterizados por una pedagogía con discurso vertical en el que se exige que los estudiantes reproduzcan su conocimiento academicista” (Salmerón y Gutiérrez, 2012) que solo se enfoca en la memorización y comprensión de la información, pero descuida el desarrollo de habilidades mentales complejas. Este diagnóstico señala la dificultad de la educación para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

En este sentido, la clase invertida, una estrategia educativa emergente, se presenta como una respuesta a estos desafíos. La clase invertida, frase que proviene de Flipped Classroom, propuesta por Lage, Platt y Treglia en el año 2000 con la denominación *inverted classroom*, pero que fue popularizado por los profesores de Química Jonathan Bergmann y Aaron Sams (Woodland Park High School en Colorado-USA) en el 2012, quienes lo catalogaron como “un método que consiste en invertir los métodos tradicionales de enseñanza, donde la instrucción propiamente dicha se da fuera del aula y los deberes dentro de clase”. (p.5). En base a esta definición, Lage et al. (2000) dicen “Invertir el aula significa que los eventos que tradicionalmente han tenido lugar dentro del aula ahora tienen lugar fuera del aula y viceversa” (p.30). Este modelo surgió, pues, como una solución para estudiantes que no

podían asistir a clases y, siguiendo la taxonomía de Bloom (1956) da énfasis al desarrollo de habilidades cognitivas superiores (aplicación, análisis, evaluación, creación) a diferencia de la clase tradicional que se orienta a desarrollar con más énfasis sólo las básicas (recordar y comprender).

En el modelo de la clase invertida, las habilidades cognitivas básicas se abordan en la fase previa a la sesión presencial, donde los estudiantes tienen acceso a materiales de aprendizaje antes de la sesión en el aula. Esta estrategia permite que el tiempo de clase se utilice para construir sobre ese conocimiento básico, allanando el camino para niveles más elevados de pensamiento. Durante la clase invertida, el énfasis se traslada a la aplicación, el análisis y la evaluación. La taxonomía de Bloom destaca la síntesis y la creación como habilidades esenciales para el desarrollo cognitivo, las mismas que son de nivel superior. En grupos colaborativos, los estudiantes aplican conceptos previamente aprendidos, analizan información y evalúan diferentes perspectivas. Este enfoque dinámico fomenta la participación activa y la construcción colectiva de conocimiento. En el aula invertida, el tiempo adicional se dedica a estimular la creatividad de los estudiantes. Se les anima a sintetizar información, a desarrollar nuevos constructos y a aplicar el pensamiento creativo. Este enfoque va más allá de la simple adquisición de conocimientos, promoviendo la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales.

Como se puede advertir, en este modelo se distinguen dos momentos fundamentales: un momento antes de la clase en el que el estudiante, de manera individual, asimila información importante usando métodos de aprendizaje autónomos y con ayuda de la tecnología; y un segundo momento, en el que participa de actividades interactivas de aprendizaje en equipo en el aula con el correspondiente acompañamiento docente. Siguiendo la taxonomía de Bloom (1956), es en esta fase en la que se promueve el desarrollo de habilidades mentales complejas y, muy necesarias para desarrollar el

aprendizaje autónomo de los estudiantes. Arias (2019), refiriéndose a la clase invertida, dice que al prescindir de la instrucción en el aula, el docente dispone de más tiempo en la clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica del conocimiento dentro del espacio formativo.

Cabe resaltar que el aula invertida no solo aborda la necesidad de adaptación a los estilos de aprendizaje contemporáneos, sino que también aprovecha la tecnología como aliada en el proceso educativo. La alfabetización digital, esencial en un mundo impulsado por la tecnología, se convierte en un componente clave, pues, los docentes, tradicionalmente transmisores de información, asumen el papel de facilitadores y guías en el aprendizaje activo de los estudiantes. Por lo que la implementación exitosa de la clase invertida exige una reevaluación completa del papel del docente, pues, este no solo debe ser un experto en su disciplina, sino también un facilitador del aprendizaje, un diseñador de experiencias de aprendizaje significativas y un guía en el desarrollo de habilidades críticas para la vida. Ante esto, para que la clase invertida cumpla su fin innovador, es esencial abordar algunos desafíos fundamentales como adoptar nuevas prácticas, desaprender y desafiar las concepciones tradicionales sobre el proceso educativo, alfabetizarse digitalmente para aprovechar a la tecnología como una gran aliada para el proceso de enseñanza aprendizaje. La formación continua de los docentes se erige, pues, como un pilar fundamental. Es un ir más allá de la mera adopción de tecnología.

La adopción de la clase invertida no es simplemente la incorporación de videos en el proceso educativo, sino un cambio de mentalidad hacia un modelo centrado en el estudiante, donde la tecnología se convierte en una herramienta para la participación activa y la construcción de conocimiento. Se trata de desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la evaluación y la creatividad, en lugar de simplemente enfocarse en la retención de información y la comprensión de la información



que privilegia sólo los niveles básicos del pensamiento como la comprensión y la memoria, en la taxonomía de Bloom.

Para lograr este propósito es necesario que los docentes cuestionen y reflexionen sobre la efectividad de sus prácticas pedagógicas, y que realicen el proceso de deconstrucción. Para lograrlo, es condición necesaria que pongan en práctica habilidades mentales como el análisis, la evaluación y la creatividad. Es necesario que volteen también su forma de diseñar sus unidades y sesiones de aprendizaje. Pero, “un cambio de mentalidad no basta, es necesario cambiar de manera drástica y dolorosa nuestra propia manera de vivir, nuestra manera de concebir la educación y la formación humana, nuestra manera de enseñar y desarrollar nuestras prácticas pedagógicas” (Capella, 2004, p. 9). Es imprescindible, que se concientice a la docencia que la escuela del siglo pasado no solo no desarrolla habilidades mentales que propicien el aprendizaje, sino que contribuyen a truncarlas. Es por eso que “los docentes deben tener acceso a una formación adecuada y a oportunidades de desarrollo profesional constante y deben estar motivados para aprender y aplicar nuevas técnicas y nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO, 2005, P.5) como el modelo educativo de la clase inversa que rompe con viejas formas de enseñanza basadas en la transmisión vertical de información. Solo así la educación estará formando ciudadanos capaces de enfrentarse a los retos y demandas de la sociedad posmoderna.

En conclusión, la clase invertida emerge como una respuesta a los desafíos educativos del siglo XXI. Sin embargo, su implementación efectiva va más allá de adoptar una metodología; implica una transformación en la mentalidad docente. La resistencia al cambio y la necesidad de una formación continua son obstáculos a superar, pero los beneficios potenciales para el aprendizaje activo y significativo justifican los esfuerzos. La educación del siglo XXI demanda innovación, adaptabilidad y un enfoque centrado en el estudiante para preparar a las generaciones futuras en un mundo en constante evolución.

La clase invertida, con su enfoque holístico y participativo, representa una oportunidad para desarrollar las habilidades mentales superiores en la taxonomía de Bloom, lo que permitirá que los estudiantes enfrenten con éxito y autonomía las demandas educativas del siglo XXI, y los retos de una sociedad del caos y de la incertidumbre.

### **3.3. Relación de la clase invertida con las teorías psicopedagógicas**

La educación contemporánea, ha presenciado muchos enfoques pedagógicos innovadores; y en este contexto, surge la clase invertida que se circunscribe dentro de las teorías psicopedagógicas, particularmente en las constructivistas. Esta estrategia busca fomentar la creación activa de significado por parte del estudiante, alentándolo a seleccionar y perseguir su propio aprendizaje a través de la interacción con actividades intencionales, planificadas y sistemáticas propuestas con anticipación por el docente como se propone en estas teorías constructivistas, específicamente socioconstructivistas. Y en el corazón de estas teorías se encuentra la noción de que el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino una construcción individual.

En el modelo de la clase invertida se busca que el estudiante sea menos dependiente del docente para que gestione sus propios conocimientos y aprenda a aprender de manera más autónoma. Carretero (1997) manifiesta que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano a partir de los esquemas mentales que ya posee y que construyó en su relación con el medio que lo rodea, a partir de la revisión, selección, transformación y reestructuración de sus antiguos conocimientos. Precisamente, esto es lo que se propicia con la aplicación del modelo de la clase invertida, dado que el estudiante, fuera de clase, procesa información y se apropia de lo más relevante para utilizarla en las sesiones presenciales en el aula.

Por otra parte, el proceso que sigue el modelo de la clase invertida está estrechamente relacionado con las estrategias metodológicas que se desprenden de la teoría constructivista, especialmente, con el aprendizaje activo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje mediado. Se sabe que el constructivismo pedagógico se basa en los aportes de la pedagogía activa, cuyos principales exponentes Rousseau (1762), Montessori (1907), Pestalozzi (1779), Dewey (1916), entre otros, defienden la actividad en el proceso de aprendizaje que es lo que se busca en el modelo del aula inversa. Por ejemplo, se propicia que el estudiante indague, experimente, interactúe y se constituya en el principal actor de su aprendizaje, pero con la guía del docente, quien tiene la misión de orientar la actividad mental del alumno. Shwartz y Pollishuke (1995) refiriéndose al aprendizaje activo, manifiestan que este privilegia la construcción del aprendizaje sobre el de transmisión-recepción, lo que da lugar a la autonomía en el aprendizaje del estudiante. Precisamente, al invertir la clase, la mayor parte de tiempo que el estudiante permanezca en el aula lo ocupará aplicando sus conocimientos, analizando, evaluando, creando, en lugar de recibir pasivamente información de parte del docente.

Las teorías psicopedagógicas constructivistas también dan mucho énfasis al trabajo colaborativo, porque promueven el carácter social, activo e interactivo del aprendizaje (Mayordomo y Onrubia, 2016). En este sentido, el debate y la discusión académica son constantes durante las clases presenciales del aula invertida. Asimismo, se promueve, ante todo el trabajo colaborativo. “El hecho de que se trabaje en grupo, garantiza el aprendizaje, pues todos tienen una participación y están pendientes de lo que el conjunto tiene que decir con respecto al tema que se trate” (Crispín, 2011, p.63). Collazos y Mendoza (2006) acotan que en el trabajo colaborativo se desarrollan habilidades de liderazgo, toma de decisiones, generación de confianza, comunicación y manejo de conflictos. El resultado será la consolidación de los lazos sociales y la mejora de la autoestima de los estudiantes, esencial

para lograr aprendizajes autónomos. Estas teorías psicopedagógicas también dan énfasis al aprendizaje mediado; y precisamente ese es uno de los papeles que desempeña el docente en el modelo de la clase invertida, dado que tiene que tener la misión de empoderar al estudiante con estrategias y procesos para construir conocimientos.

En conclusión, la clase invertida no solo se alinea con las teorías psicopedagógicas constructivistas, sino que también constituye un modelo efectivo para empoderarlos de la capacidad de gestionar y construir sus propios aprendizajes. Al fomentar la construcción activa del conocimiento, el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la participación activa, el modelo de la clase invertida emerge como una estrategia pedagógica contemporánea que impulsa la formación de individuos autónomos y críticos. Este modelo, además, incorpora de manera efectiva las tecnologías educativas y brinda a los estudiantes una plataforma versátil para explorar y consolidar sus conocimientos.

### **3.4. El modelo de la clase invertida y su fundamentación en las Teorías Psicopedagógicas Constructivistas**

En el actual panorama educativo contemporáneo, se han gestado múltiples enfoques innovadores, siendo la clase invertida uno de los modelos que ha ganado atención. Este método, íntimamente vinculado con las teorías psicopedagógicas constructivistas, se presenta como un agente de cambio en el proceso de aprendizaje al fomentar la participación activa del estudiante y su búsqueda autónoma de conocimiento. Este ensayo se propone examinar la relación intrínseca entre la clase invertida y las teorías constructivistas como la Teoría del descubrimiento, la Teoría del Aprendizaje Significativo y la Teoría del Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo, fundamentalmente.

La teoría del descubrimiento resalta que en clase invertida, se utilizan plataformas educativas como Classroom para hacer llegar al estudiante los materiales y recursos educativos de manera atractiva e interactiva, tales como videos, infografías, módulos didácticos, juegos, enlaces de páginas web, entre otros. Pero también se estimula al estudiante para acceder a otras fuentes de información para satisfacer sus expectativas y profundizar en los temas que son de su interés. Esta teoría del descubrimiento propuesta por Bruner (1966), considera que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y de construcción. Al respecto, González (2012) manifiesta que “Bruner propone que se debe enseñar empezando por la acción, una actividad que lleve al educando a descubrir un nuevo aprendizaje. Prácticamente, Bruner plantea desafiar la curiosidad, la mente, el conocimiento, para que a través del interés por descubrir, se construyan nuevos aprendizajes” (p.16). Cabe aclarar que el estudiante no va a almacenar información del exterior, sino que su tarea estará en seguir las orientaciones consignadas, a manera de ayudas, en el módulo de aprendizaje para transformarla en conocimiento, en consonancia con lo que experimenta en su propia realidad. Pues, Bruner concebía que es desde la experimentación, las vivencias y lo que se percibe de la realidad que el sujeto crea conceptos a partir de la discriminación de los diferentes estímulos. Por eso, se pretende que el estudiante sea un agente activo en el aprendizaje y que no se limite a grabar información del exterior, sino que luego la utilice en el aula para consolidar sus aprendizajes. A partir de esto, “el profesor, deja de ser el poseedor exclusivo del conocimiento para convertirse en facilitador de un proceso de descubrimiento llevado a cabo por el estudiante, bajo su guía” (Camargo y Hederich, 2010, p. 339). Con un ambiente favorable y motivándolo a la manipulación de diversos materiales, en la clase invertida, el docente mediador logrará que el estudiante descubra y construya por sí mismo el conocimiento. Es decir, que brindándole ayudas externas de manera graduada, se logrará la gestión progresiva de los aprendizajes. Esto permitirá el andamiaje propuesto por Bruner, de tal manera que llegado un momento

en el que se le retire las ayudas, el estudiante habrá logrado su autonomía en el aprendizaje.

Respecto a la segunda teoría constructivista del aprendizaje significativo, empezaremos señalando que en la clase invertida, hay dos momentos muy bien delimitados. El primero que se da antes de la clase presencial, en el que se busca que el estudiante adquiera conocimientos previos a través de la exploración, investigación, selección y esquematización de información importante; y el segundo que ocurre de manera presencial, en el que el estudiante utiliza sus conocimientos previos para aplicarlos en las diferentes actividades propuestas en el aula. Por lo que tomando a Ausubel (1963), uno de los pioneros del aprendizaje significativo, si se desea que el aprendizaje sea significativo y de largo plazo, se debe empezar una secuencia didáctica recuperando los conocimientos previos que ya trae el estudiante. Estos nuevos conocimientos que ha asimilado de manera autónoma se constituirán en saberes previos que le permitirán consolidar su aprendizaje al utilizarlos en el desarrollo de las actividades colaborativas en el aula. De esta manera, el aprendizaje podrá ser entendido como la adquisición de nuevos significados, pero que tienen impacto significativo (sentido) en los estudiantes, tal como lo propuso Ausubel (Rivera, 2004). Por eso, para este autor, la educación no podía ser una transmisión de datos de forma unilateral a cargo del docente lo que trata de evitarse en la clase invertida. Asimismo, siguiendo a Ausubel, en las clases presenciales de este modelo, el docente contará con el tiempo necesario para verificar qué conceptos trae el estudiante y con qué nivel de profundidad los maneja. Asimismo, podrá constatar si el estudiante cuestionó la información y si provocó en él algún tipo de reflexión, con lo que queda sentado que no se trata de que este acumule información, sino que la entienda y que le signifique algo para que se produzca la transferencia a nuevas situaciones y contextos de forma autónoma y productiva.

Por otra parte, el modelo de la clase invertida, a diferencia del aula tradicional, hace llegar los materiales didácticos organizados de manera coherente y muy bien jerarquizados para que sean potencialmente significativos, tal como proponía Ausubel. Los mismos que, como ya se indicó, se les hace llegar a través de plataformas virtuales, en formatos amigables y motivadores de acuerdo a su nivel cognitivo y considerando sus saberes previos.

Se sabe que la motivación genera actitudes favorables para el aprendizaje, pero que no obstante que se conoce que sin motivación no hay aprendizaje, las estrategias recursos y materiales que se usan actualmente, motivan escasamente. Por ello, en la clase invertida se intenta rescatar esa disposición positiva en todos los momentos. Entendiéndose que la motivación a aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje que mueve al sujeto a la actividad, y que se manifiesta en una actitud favorable para aprender. Por ello, Ausubel considera importante la disposición de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes (Carrillo, et al. 2009). En la escuela tradicional se consideraba que la motivación inicial bastaba para propiciar actitudes positivas para el aprendizaje; sin embargo esta debe estar presente aún desde las actividades previas al proceso mismo. Así, Ausubel (1976) consideraba que la motivación debe estar presente desde el hecho de plantear claramente los objetivos al inicio y que la tarea esté diseñada acorde al nivel y capacidad de los estudiantes. Estos dos factores entrarán en interacción para lograr un aprendizaje significativo, pues, “para Ausubel no hay aprendizaje si no se tiene en cuenta la estructura cognitiva a la par de la actitud afectiva y motivacional del estudiante” (Viera, 2013, p.39). En definitiva, la clase invertida es un modelo que impulsa el aprendizaje significativo que conllevará no solo a optimizar el rendimiento escolar y los resultados de aprendizaje, sino que supondrá también un crecimiento cognitivo, predispondrá a los alumnos hacia nuevos aprendizajes, a aprender

a aprender e incrementará su autoestima que es lo que se busca para estimular el aprendizaje autónomo.

La clase invertida en su segundo momento de desarrollo, es decir, durante la clase, utiliza el trabajo colaborativo. Este modelo promueve el aprendizaje individualizado para incentivar la autonomía del estudiante, pero también se vale de la estrategia colaborativa, para el trabajo presencial en el aula; pues, es en la interacción con sus pares donde tiene la posibilidad de adquirir seguridad de poder expresar sus ideas con libertad y entre iguales.

El trabajo colaborativo se fundamenta en los preceptos difundidos por Vygotsky (1995) “El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros” (p.167). Este autor, plantea un modelo psicológico de desarrollo humano en el que la cultura juega un papel principal. En este sentido, en el modelo de la clase invertida, el docente mediador utiliza situaciones significativas para diseñar las actividades pedagógicas. Luego, diagnóstica el nivel de desarrollo de las competencias de sus estudiantes para determinar la zona de desarrollo real del estudiante, y para poder planificar sus actividades pedagógicas en aras de intervenir en la zona de desarrollo próximo para que el alumno continúe su proceso de aprendizaje. Respecto a esto, Vygotsky (1979) señala que el primer nivel comprende el desarrollo de las funciones mentales que una persona ya alcanzó por sí sola y que son indicativas de sus capacidades mentales. Y, en lo que se refiere al segundo nivel, considera que necesita del apoyo de maestro o de sus pares para resolver un problema, porque no puede hacerlo por sus propios medios.

Sobre esta estrategia colaborativa, Bueno (2019) expresa que “es una de las estrategias que provoca mayor placer social y, en consecuencia, permite alcanzar los aprendizajes de manera integrada y eficiente” (p.125). Este mismo autor acota que el aprendizaje individual



también es imprescindible, pero que no se debe olvidar una parte necesaria del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Esta estrategia de trabajo es muy importante, porque provoca que cada integrante del equipo asuma una responsabilidad y que aporte al conjunto para lograr una meta común. Permite que los estudiantes desarrollen habilidades blandas, que aprendan a convivir y a socializar con los demás. Ayuda a los estudiantes a ejercer su liderazgo y a buscar el bien común. Lo que se promueve en las actividades propuestas en el diseño de los módulos con el modelo de la clase invertida que son desarrolladas en grupos colaborativos en las clases sincrónicas, bajo la conducción del docente mediador. Asimismo, este modelo usa, fundamentalmente, la estructura de la Webquest (que es fundamentalmente constructivista) para la creación de actividades significativas y comunicativas en el aula, que comprometen al estudiante a transformar la información nueva, a entenderla y a asimilarla a sus estructuras mentales, lo que le permite aprender en contextos más significativos y, a la par, desarrollar su autonomía en el aprendizaje (Chauvel, et al. 2015, p. 134).

En conclusión, la clase invertida, arraigada en las teorías constructivistas, emerge como un paradigma educativo transformador, al promover la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la autonomía del estudiante. La clase invertida es un modelo que tiende a desarrollar el aprendizaje por descubrimiento, pues, la información la asimila el estudiante por su cuenta a partir del material que le facilita el docente de manera virtual. Asimismo, tiende a lograr aprendizajes significativos, porque se estimula al estudiante a cuestionar y a reflexionar sobre la información que recibe. Y, por último, se relaciona también con la teoría del aprendizaje colaborativo, porque las actividades de aula se las realizan en equipos de trabajo bajo el acompañamiento docente, propiciando no solo mejores aprendizajes, sino ante todo propicia a que poco a poco el estudiante se desligue de la dependencia docente para buscar por sí mismo generar sus propios aprendizajes. La implementación efectiva de

la clase invertida no solo transforma el aula, sino que también contribuye a la formación de estudiantes capaces de aprender de manera autónoma y constructiva, consolidando así la relevancia y aplicabilidad de las teorías constructivistas en la educación contemporánea.

### **3.5. El aula invertida y su conexión con otras teorías del aprendizaje**

La clase invertida al transformar la dinámica de aprendizaje convencional, no solo ofrece a los estudiantes la oportunidad de avanzar a su propio ritmo, sino que también facilita la personalización del aprendizaje y promueve el aprendizaje autónomo que demanda de una motivación adecuada para asumir las tareas que debe realizar en casa como un desafío estimulante y no como una carga pesada. En este sentido, el aula invertida encuentra también sustento en la Teoría de la Autoeficacia, en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia y en la Teoría del Conectivismo.

En este contexto, la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura (1986) encuentra su aplicación, destacando la importancia de la creencia personal en la capacidad para alcanzar metas y superar desafíos. Bandura subraya que aquellos estudiantes con una autoeficacia alta tienden a asumir desafíos, persistir ante las dificultades y alcanzar sus objetivos, elementos cruciales en el contexto de la clase invertida. Aquí, el estudiante no solo debe asumir un papel más activo en su aprendizaje sino también autogestionar la adquisición de conocimientos fuera del marco tradicional del aula, contribuyendo significativamente al desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Por otra parte, la personalización del aprendizaje, otro principio resaltado por la teoría de la autoeficacia, se manifiesta claramente en la metodología de la clase invertida, donde los estudiantes tienen la libertad de aprender a su propio ritmo, fuera de las limitaciones temporales del aula convencional. Este enfoque personalizado exige una motivación intrínseca, en consonancia con Bandura, derivada de las creencias individuales sobre la capacidad de enfrentar las

tareas propuestas. Por lo que la clase invertida así como la teoría de la autoeficacia apuntan hacia la formación de estudiantes proactivos y autorreguladores de su propia conducta académica.

Además de la teoría de la autoeficacia, el respaldo teórico del modelo de aula invertida también se encuentra en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, propuesta por Mayer (2005). Esta teoría sostiene que los individuos aprenden de manera más efectiva cuando

la información se presenta en múltiples formatos, como texto, imágenes y sonido. La clase invertida implementa este enfoque al requerir que los estudiantes asimilen información por sí mismos, presentada en diversos formatos a través de plataformas educativas, lo que contribuye significativamente a fortalecer su autoeficacia y capacidad para procesar la información de manera autónoma, en casa.

Aparte de la teoría de la autoeficacia y la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, el modelo de la clase invertida encuentra respaldo en la Teoría del Conectivismo. Esta teoría, desarrollada por George Siemens y Stephen Downes, destaca la importancia de las conexiones y redes en el proceso de aprendizaje, subrayando que el conocimiento no reside simplemente en las personas o en los libros, sino en las conexiones entre individuos y fuentes de información. Para Downes (2014) el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, por lo que para aprender, el sujeto debe ser capaz de construir y atravesar esas redes.

El conectivismo se manifiesta en la clase invertida a través de la utilización de plataformas educativas y recursos en línea. Los estudiantes no solo interactúan con el material proporcionado por el profesor, sino que también pueden conectarse entre sí, compartir conocimientos y participar en comunidades virtuales de aprendizaje. Este enfoque conectivista no solo amplía las fuentes de información disponibles para los

estudiantes, sino que también fortalece la colaboración y el intercambio de ideas, contribuyendo así a una comprensión más profunda y significativa de los contenidos.

En conclusión, la clase invertida, al incorporar la Teoría del Conectivismo junto con la teoría de la Autoeficacia y la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, se convierte en un modelo pedagógico integral que no solo busca personalizar el aprendizaje y desarrollar habilidades autorreguladoras, sino que también fomenta la conectividad y la colaboración, preparando a los estudiantes para un entorno educativo y laboral cada vez más interconectado.

### **3.6. Estrategia del aula invertida para fortalecer el logro de competencias del Currículo Nacional**

En el contexto educativo actual, la falta de avances notables en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes se atribuye, en gran medida, al desconocimiento de los procesos cognitivos efectivos y metacognitivos vinculados al aprendizaje significativo. Díaz (2002) destaca esta carencia, subrayando que la forma de enseñar está lejos de abordar estos aspectos fundamentales. A pesar de contar con procesos de planificación a largo y corto plazo, “en el currículo Nacional de la Educación Básica Regular, persiste una brecha en la implementación de estrategias que promuevan niveles de pensamiento más complejos” (Díaz, 2002, p. 242).

El énfasis continuo en los niveles básicos del pensamiento, como la comprensión y la asimilación, en las sesiones de aprendizaje demuestra una resistencia al cambio. En la Secundaria, la mayor parte del tiempo se destina a la lectura y procesamiento de información en el aula, limitando las oportunidades para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, el entorno educativo actual demanda una transformación urgente para adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la propuesta de la clase invertida emerge como una estrategia disruptiva. La idea de asignar progresivamente más tiempo a la aplicación y análisis de la información que los estudiantes traen consigo al aula sugiere un cambio en el paradigma educativo. Al invertir el enfoque tradicional, se busca fomentar la autonomía del estudiante y promover la metacognición, elementos cruciales para el aprendizaje significativo.

La introducción de la tecnología como aliada en este proceso es inevitable. Los estudiantes de hoy se encuentran inmersos en un entorno digital, absorbiendo información a través de diversas plataformas multimedia. La clase invertida reconoce y capitaliza este hecho al utilizar recursos tecnológicos como películas, videos, podcasts e infografías para motivar y facilitar la exploración de información. La tecnología, por lo tanto, se convierte en un vehículo esencial para despertar el interés y mantener la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

No obstante, se deben abordar desafíos adicionales en el sistema educativo. La planificación curricular actual tiende a abarcar un número excesivo de competencias y desempeños, lo que puede sobrecargar tanto a docentes como a estudiantes. Además, la falta de acceso a tecnología adecuada en algunas instituciones educativas y la persistencia de prácticas metodológicas centradas en los intereses de los docentes, en lugar de los estudiantes, complican aún más el panorama.

En las sesiones de aprendizaje, aunque se plantea abordar retos significativos, la ejecución en el aula sigue siendo predominantemente dirigida por el docente. Esto crea un entorno donde los estudiantes reciben información pasivamente, sin la oportunidad de cuestionar, explorar otras perspectivas o desarrollar un sentido crítico. La competencia propuesta por el Currículo Nacional, que busca que los estudiantes sean capaces de buscar y aplicar el conocimiento por sí mismos, parece un objetivo lejano bajo estas prácticas

educativas convencionales.

En conclusión, es evidente que se necesita una revolución en la educación básica. La adopción de la clase invertida emerge como una alternativa prometedora que no solo busca mejorar la calidad de la enseñanza, sino también adaptarse a la realidad de los estudiantes del siglo XXI. Este cambio, sin embargo, debe ir acompañado de ajustes en la planificación curricular, una mayor integración de la tecnología y un enfoque más centrado en las necesidades y motivaciones de los estudiantes. Romper con los paradigmas establecidos a nivel nacional puede ser desafiante, pero es imperativo para crear un entorno educativo que nutra la iniciativa, la creatividad y el pensamiento crítico, habilidades esenciales para el éxito en la sociedad actual.

### **3.7. Aplicación de la clase invertida en el logro de competencias del Área de Comunicación**

En el ámbito educativo peruano, el área de Comunicación, según el Currículo Nacional (2017), se propone el desarrollo integral de habilidades fundamentales: hablar, leer y escribir. No obstante, el Ministerio de Educación del Perú reconoce que los estándares de logro, particularmente al finalizar la educación secundaria, no se alcanzan como se desearía (MINEDU, 2017). En este contexto, este ensayo explorará el papel fundamental de la didáctica, centrándose en la lectura, escritura y expresión oral, y examinará cómo la implementación de la clase invertida puede ser una estrategia efectiva para superar las deficiencias actuales y fomentar la autogestión del aprendizaje en el Área de Comunicación.

El Ministerio de Educación del Perú reconoce que los estándares de logro de cada una de las capacidades del Área de Comunicación no se alcanzan al finalizar la educación secundaria (MINEDU, 2017). Uno de los factores que determina estos resultados se lo

encuentra en el campo de la didáctica. Y es que las estrategias utilizadas por los docentes, a menudo, desarrollan aprendizajes limitados y de corto plazo, sin la transferencia efectiva del aprendizaje a otros contextos, ni mucho menos en el desarrollo del aprendizaje autónomo en el estudiante.

Se destaca la ineficacia de las estrategias de lectura utilizados, lo que constituiría el principal factor para el escaso desarrollo de esta competencia. Frente a este problema, la clase invertida, un modelo educativo donde los procesos de análisis y evaluación de textos, se realizan en clase bajo la orientación docente, lo que puede contribuir significativamente al mejor desarrollo de la competencia de lectura.

En el Perú, el 70% de los estudiantes que egresan de la secundaria no lee realmente, lo que afecta negativamente su proceso formativo y su capacidad para unirse a la comunidad científica y profesional (Andrade y Utria, 2021). Por ello es importante poner mayor atención en la capacidad de analizar y relacionar conceptos, y la habilidad para argumentar de manera independiente que muestran los estudiantes de la educación básica regular, especialmente en la secundaria.

En relación con la escritura, se argumenta que la falta de lectura real dificulta la construcción de textos claros y originales, ya que los estudiantes carecen de conocimiento suficiente sobre un tema (Dijk y Kintch, 1978). La propuesta de la clase invertida implica que la lectura de la teoría se realice en casa, mientras que la aplicación, es decir, la creación de los textos se lleve a cabo en el aula con el apoyo y la retroalimentación docente.

La tercera competencia está relacionada con la expresión oral, destacando que una argumentación sólida surge de una buena lectura y escritura. Por lo que en la clase invertida, los estudiantes adquieren información sobre cómo planificar y estructurar un discurso oral en casa, mientras que las sesiones presenciales se centren en la aplicación

práctica a través de debates, diálogos académicos y exposiciones (Monereo, et al., 2008).

En resumen, el modelo de la clase invertida se presenta como una herramienta eficaz para mejorar las competencias del Área de comunicación, ya que involucra activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando la lectura de información, previa a la clase presencial; la elaboración de textos en forma cooperativa en el aula; y la regulación de sus propios aprendizajes, contribuyendo a desarrollar su independencia en el proceso educativo.

### **3.8. Secuencia didáctica que sigue el modelo de la clase invertida como estrategia innovadora a diferencia de la clase tradicional**

El modelo de la clase invertida presenta una diferencia fundamental con respecto a la clase tradicional en términos del desarrollo de habilidades de pensamiento. Mientras que la clase tradicional se centra en la comprensión y memorización durante la fase presencial, la clase invertida coloca su énfasis en el pensamiento complejo, destacando que este debe trabajarse de manera más intensiva en el aula.

En la planificación y desarrollo del modelo de la clase invertida, se sigue el proceso de planificación establecido en el enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica regular (2016) (Currículo Nacional, 2016). En este sentido, persiste la idea de que el maestro sigue siendo el conductor principal del proceso de comprensión y asimilación en el aula.

El proceso pedagógico inicia con una fase de planificación que abarca la identificación de una situación significativa, la determinación de las competencias a desarrollar y el establecimiento del propósito de aprendizaje.



La situación significativa debe estar enmarcada en un contexto real o simulado que presente condiciones desafiantes, exigiendo a los estudiantes seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente habilidades para resolver problemas. Preguntas que despierten el interés y demanden la combinación de competencias necesarias para abordar desafíos específicos son esenciales. Además, se destaca la importancia de partir de los saberes previos de los estudiantes para facilitar el progreso hacia un nivel mayor de desarrollo.

Es fundamental establecer la relación entre el reto planteado y los productos que los estudiantes generarán como evidencias de aprendizaje. Estas evidencias proporcionan información sobre el progreso de los estudiantes hacia los propósitos de aprendizaje. Antes de proponer un producto, es crucial definir claramente lo que se espera que los estudiantes demuestren y cómo sus producciones o actuaciones evidenciarán el desarrollo de la competencia.

En relación con la evaluación, se destaca la importancia de formular criterios de evaluación claros y precisos, entendidos como referentes para evaluar el nivel de logro de la competencia. Estos criterios deben ser comunicados a los estudiantes al inicio de la unidad y deben centrarse en elementos específicos que permitan evaluar la competencia sin necesidad de otros componentes (Tobón, 2013).

En cuanto a las actividades desarrolladas por los estudiantes para alcanzar el propósito de aprendizaje, se diseñan en tres momentos: antes, durante y después de la sesión de aprendizaje. Esta estructura permite que los estudiantes gestionen su aprendizaje de manera activa y autónoma, en interrelación con sus compañeros y con el docente.

El proceso culmina con la retroalimentación y el desarrollo de habilidades metacognitivas. La retroalimentación se considera crucial y debe implementarse de manera sistemática a lo largo del proceso, permitiendo que los estudiantes trasladen lo aprendido

del plano cognitivo al metacognitivo. Se hace hincapié en la importancia de utilizar instrumentos con indicadores claros y sencillos que faciliten la autoevaluación y la reflexión del estudiante sobre sus propios aprendizajes, fomentando así el aprendizaje autónomo (MINEDU, 2017).

En conclusión, se reconoce que la clase invertida, a diferencia de la clase tradicional, permite el desarrollo de habilidades metacognitivas con más efectividad dado que se cuenta con mayor tiempo en la clase presencial para que el docente pueda orientar e instar al estudiantes a practicar la reflexión sobre sus propios aprendizajes, esencial para que sean capaces de gestionar y regular su propio proceso de aprendizaje.

### **3.9. Impacto de la clase invertida en el desarrollo de las capacidades superiores**

Se sabe que para que exista aprendizaje, es condición esencial que se aprenda a pensar y que se aprenda a aprender, y esto implica desarrollo de las capacidades superiores. Es en este aspecto, una estrategia como la clase invertida contribuye de manera más efectiva en el desarrollo de las mismas.

Con la aplicación del modelo invertido, el primer momento del aprendizaje o el más básico, en el que se produce el contacto sensorial con el material que se transforma en imágenes mentales, las que se codifican, almacenan (procesos mentales de identificación y asimilación), se dan antes de la sesión de clase. Mientras que durante la clase, se desarrollan habilidades del pensamiento superior. Se trabaja en grupos colaborativos para organizar las nociones mediante estructuras semánticas o conceptuales (analizar, clasificar, cualificar, relacionar) para una mejor comprensión del objeto del conocimiento abstraído de las lecturas y exploración de fuentes de información, realizadas antes de la clase y de manera independiente (en casa). Asimismo, durante el segundo momento de la clase invertida, el docente cuenta con el tiempo necesario para estimular la creatividad, las

contrastaciones, las extrapolaciones y la construcción de redes conceptuales. Esto permitirá a los estudiantes formar nuevos constructos y desarrollar sus habilidades de pensamiento superior como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, el pensamiento resolutivo y el pensamiento ejecutivo.

La clase inversa favorece el desarrollo del pensamiento crítico, porque va más allá del simple manejo y procesamiento de la información. “La educación debe promover la comprensión y el desarrollo de la capacidad crítica en los estudiantes con el fin de que este tenga la posibilidad de optar, decidir, y elegir libremente” (Ortiz, 2017, p.40). En la fase “durante la clase” se busca estimular al estudiante a sopesar los datos y las pruebas que avalen su razonamiento en su proceso de argumentación en el aula o en la formulación de conclusiones al finalizar una sesión de aprendizaje a partir de la información que trae como conocimiento previo. En esta fase a la que se le brinda mayor tiempo, se orienta al estudiante a ser respetuoso de las ideas contrarias a la suya, considerando que él puede estar equivocado y que los demás pueden tener la razón; es decir, se promueve que tenga una mente abierta. Asimismo, el estudiante aprende a mostrar entereza ante las adversidades, por ejemplo, ante la crítica de los demás, debe aprender a responder con altura. Se despierta su agudeza perceptiva para que pueda leer entre líneas y detrás de las líneas para que encuentre el meollo del asunto y refuerce su argumentación de la mejor manera. A parte de ello, experimenta la autorregulación, pues, aprende a controlar su forma de pensar y actuar, toma conciencia de sus virtudes, pero también de sus debilidades para mejorarlas. Aprende a cuestionar, busca el porqué de las cosas, pone en tela de juicio los comportamientos de los demás en vez de dejar pasar, pero controlando sus emociones. Esto implica que debe atacar a las ideas, pero no a las personas (Roeders, 1998). Los seres humanos debemos ser capaces de juzgar las cosas por nosotros mismos, porque “sería catastrófico que no aprendamos a pensar con autonomía y ser libres de expresar en público

y de manera valiente nuestros sentimientos y pensamientos” (Ortiz, 2017, p.52). Ante todo esto, es el docente es quien tiene que actuar siempre de manera crítica, demostrando en su persona las características de un pensamiento crítico para que esto mismo pueda promover en sus estudiantes.

El contar con mayor tiempo en la clase, en el modelo inverso, también dará pie a que los docentes cultiven y desarrollen el pensamiento creativo en sus estudiantes, de tal manera que este aprenda a dar algún tipo de solución a los problemas. Esto contribuye a fomentar la autonomía del estudiante, porque conlleva una acción personal que concluye en un resultado novedoso, pertinente, estructurado y original (Amegan,1993).

Por otra parte, uno de los principios de la clase inversa es la flexibilidad. En este sentido, el docente puede disponer de las condiciones intelectuales físicas y pedagógicas que favorezcan el pensamiento creativo. Por ejemplo, debe instaurar un ambiente de empatía, brindando numerosas oportunidades para que los estudiantes usen sus capacidades y conocimientos. Puede equipar el aula con material diverso, variar la disposición del mobiliario según se necesite; y puede ayudar al estudiante a desarrollar actitudes que promuevan la espontaneidad, el pensamiento divergente y la originalidad.

La clase invertida también permite el desarrollo del pensamiento resolutivo y ejecutivo, porque el estudiante es orientado a definir sus metas, a plantearse objetivos, a seleccionar las estrategias y los recursos que necesitará para la realización de una determinada actividad o tarea de manera proactiva; es decir, por propia iniciativa, adelantándose a los hechos, sin esperar a que se le instruya en lo que debe o no debe hacer. Sánchez (1994) propone algunas fases para desarrollar el pensamiento ejecutivo como la formulación de cuestiones, la planificación, el control ejecutivo, la comprobación y revisión; y la autoevaluación. Frente a esto, el docente impulsará a sus estudiantes a arriesgarse, a tomar

sus propias decisiones, pero también los orientará a pensar antes de actuar, a adoptar responsabilidades y compromisos, y a cumplirlos. Nuevamente, las conductas que el docente adopte, serán decisivas para que el estudiante aprenda de su ejemplo.

En conclusión, el modelo de la clase invertida, se presenta como una estrategia eficaz para desarrollar el pensamiento de orden superior crítico, creativo, resolutivo y ejecutivo, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes, necesario y fundamental para que el estudiante aprenda a aprender de forma autónoma.

### **3.10. La clase invertida y su efectividad en el desarrollo del aprendizaje autónomo**

Desde siempre, en la educación se ha aspirado, de una u otra manera, a formar estudiantes capaces de aprender de manera autónoma. Sin embargo, la realidad de las aulas revela una enorme brecha entre este noble ideal y el sistema educativo actual, que al parecer sigue moldeando seres pasivos y dependientes de las directrices externas.

Hoy más que nunca, debe tenerse en cuenta que uno de los objetivos principales de la educación es la de lograr que los estudiantes “se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender” (Díaz, 2002, p.242). Sin embargo “Muchas prácticas pedagógicas que hoy desarrollamos son dañinas para la formación y el desarrollo integral de nuestros estudiantes” (Ortiz, 2017). Una de ellas es la de acostumbrar al estudiante a esperar siempre instrucciones de parte del profesor para ejecutar tal o cual actividad, a recibir y aceptar como verdad absoluta lo que él dice sin cuestionar la información que recibe, sin tomar iniciativa con libertad, porque se impide que desarrolle y alcance la posibilidad de aprender a aprender, condición básica para lograr su autonomía.

En este sentido, el aprendizaje autónomo es una estrategia en la que el estudiante toma decisiones importantes sobre su propio aprendizaje, autodirigiéndolo, autorregulándolo y autoevaluándolo en función de sus propósitos, metas y objetivos de aprendizaje. Se define como aprendizaje autónomo al proceso en el que el estudiante es capaz de ser consciente sobre su propio aprendizaje, es decir de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos. “Son autónomas aquellas tareas del aprendiz consistentes en resolver ejercicios por sí mismo plantear nuevos problemas, discutir en grupo sobre algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase o sin el curso del profesor” (Moreno y Martínez, 2007, p.52). Precisamente, en el modelo del aula invertida, el docente delega esta función al estudiante, al hacerlo partícipe de la planificación de la actividad de aprendizaje y al encomendarle tareas fuera del aula, de tal manera que la instrucción docente disminuya para dar pase a la autonomía del estudiante en la búsqueda y procesamiento del conocimiento. Asimismo, cuando lo incentiva a fijar sus objetivos de aprendizaje, a seleccionar los recursos, los medios que usará y la forma cómo valorará sus progresos dentro y fuera del aula, por sí mismo de tal manera que progresivamente desarrolle su aprendizaje autónomo.

Al respecto, en el Currículo Nacional (2016) se considera la competencia 29: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma en los siguientes términos: “El estudiante es consciente del proceso que realiza para aprender. Esto le permite participar de manera autónoma en el proceso de su aprendizaje, gestionar de manera ordenada y sistemática las acciones a realizar, evaluar las acciones a realizar, evaluar sus avances y dificultades, así como asumir gradualmente el control de esta gestión” (p. 154). Pero para el desarrollo se necesita cambiar la forma cómo se están desarrollando las sesiones en el aula y voltear la clase como es la propuesta del modelo de la clase invertida, porque “se basa en un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, lo que le permite analizar y reflexionar sobre el

aprendizaje” (MINEDU, 2021, P.7). En esta estrategia, el profesor tiene la misión de orientar al estudiante para que sepa cómo planificar, revisar, cuestionar y evaluar sus propios aprendizajes, a lo que se denomina metacognición (Bosch, 2009). Entendida como cada acto de conciencia intencional y reflexivo sobre algún tipo de conocimiento.

Y precisamente en el modelo de la clase invertida, se propicia la participación activa del estudiante en las clases a través de técnicas de comunicación grupal como debates, exposiciones, foros, etc. en base a lo que ya conoce. Así se incentiva su sentido crítico sobre los puntos de vista diferentes, tanto en el ámbito moral como en el intelectual con el objetivo de desarrollar su autonomía en el aprendizaje (Kamil,1982). Por lo que la clase invertida contribuye a lograr el desarrollo de la capacidad de autonomía en el aprendizaje del estudiante, quien desarrollará la habilidad mental para discernir entre lo que es cierto de lo que no lo es, aprenderá a discrepar y no aceptará sumisamente todo lo que se le diga, escuche o lea. Asimismo, el hecho de provocar en estos ejercicios grupales en la clase presencial, darán lugar a que el estudiante piense y actúe por sí mismo, le permitirá tomar sus propias decisiones respecto a qué aprendizajes les resultan relevantes y cuáles insustanciales. Si se logra la reflexión sobre lo que dice y hace, estará en el camino de la metacognición que le permitirá desarrollar la autonomía en sus aprendizajes.

Con el avance vertiginoso de la tecnología, el conocimiento se hace tan vasto que se hace impostergable que el estudiante se desapegue de los conocimientos que recibe en el aula, para que pueda, con criterio propio, acceder a la ingente información que circula de manera virtual, para seleccionar lo que necesita, pero también para juzgarla o transformarla. Considerando esto, en la clase volteada se tiene como tarea facilitar a los estudiantes los recursos que favorezcan y permitan el aprendizaje autónomo en vez de transmitirles los contenidos de manera tradicional. En pocas palabras, a esto es lo que Flavell (1976) llamó metacognición.

Por otra parte, desde el Ministerio de Educación del Perú se vio la urgencia de formar estudiantes capaces de gestionar y reflexionar sobre sus propios aprendizajes de manera autónoma. Por ello, en las experiencias de aprendizaje diseñadas durante los años 2000 hasta marzo del 2022, tiempo en que por la pandemia se tuvieron clases remotas (aprendo en casa), se incluyeron algunas novedades en las sesiones de aprendizaje que componen cada unidad, nos referimos a la inclusión de fichas cognitivas y metacognitivas tendientes a cumplir este fin. Por otro lado, el Ministerio de Educación, a partir de esta situación vivida a nivel de planeta, sugiere a los docentes el uso del modelo de la clase invertida en su quehacer pedagógico. Propuestas que deben asumir cada uno de los maestros, considerando que si encamina a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento superior aprenderán más rápido, y esto conllevará a que aprenda progresivamente de manera autónoma.

En conclusión, es urgente reflexionar sobre la efectividad de la clase tradicional para verificar si contribuye o no a las demandas educativas actuales o es que es necesario adoptar otras estrategias como la clase invertida que es un modelo para lograr un ambiente educativo más fructífero en el que los estudiantes tengan la oportunidad de asumir responsabilidades compartidas con el maestro a fin de desarrollar su autonomía en su aprendizaje para que pueda seguir aprendiendo más allá de la Secundaria.

### **3.11. Dimensiones de la clase invertida como metodología pedagógica innovadora**

El modelo de la clase invertida, una de las estrategias más innovadoras para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes, de manera similar a la clase tradicional, considera los tres momentos; antes, durante y después de la sesión de aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de esta, redefine el tiempo que se le dedica a cada uno, así como también la manera en que los estudiantes interactúan con el contenido. Por ello, es importante enfatizar



en las dimensiones de la clase invertida en relación a tres momentos principales en los que se desarrolla la sesión de aprendizaje.

En el primer momento antes de la clase, el estudiante desarrolla procesos cognitivos básicos en la taxonomía de Bloom (1956). Lee y comprende información relacionada con el tema antes de la clase presencial, que su docente le hace llegar oportunamente en distintos formatos digitales. El estudiante ejercitará su comprensión y asimilación, seleccionando ideas principales, listándolas y sintetizándolas en organizadores gráficos o en párrafos de resumen. A diferencia de una clase tradicional en la que estas habilidades del pensamiento se las desarrolla en el aula con el acompañamiento docente.

En el segundo momento, durante la clase, desarrollará procesos cognitivos superiores. Se agrupará para trabajar colaborativamente con sus compañeros de grupo. Será una oportunidad para que aplique el conocimiento que asimiló en la fase anterior, de manera autónoma, (en casa) en la resolución de actividades o problemas propuestos en el módulo de aprendizaje. Realizará el análisis que implica que debe comparar, examinar, relacionar, categorizar los que destacó de sus lecturas para contrastar sus respuestas con las de sus compañeros. En este proceso, luego evaluará las actividades ejecutadas en el grupo, dando lugar a la crítica, a la revisión, al debate académico, a la argumentación, entre otras microhabilidades. El momento durante la clase, terminará con la presentación y socialización de propuestas creativas del estudiante que le permitan consolidar el aprendizaje (MINEDU, 2017). El pensamiento complejo, en la clase tradicional, no se lo trabaja en clase. Se pretende que el estudiante lo desarrolle en la resolución de ejercicios o actividades de aplicación después de la clase. Pero, el estudiante al no contar con el asesoramiento, ni el acompañamiento docente, en la mayoría de los casos, fracasa y trunca su gusto por seguir aprendiendo. De tal manera que estas habilidades del pensamiento complejo o quedan en un nivel incipiente o nunca se desarrollan, lo que impide que la

persona controle su propio proceso de aprendizaje o se dé cuenta de lo que hace.

El último momento es denominado después de la clase y está orientado a complementar el desarrollo del pensamiento en todos sus niveles. Participará en la autoevaluación, en la coevaluación y la heteroevaluación. En los tres casos de evaluación, el enfoque será el formativo y se usarán fichas de autoevaluación, coevaluación y rúbricas para la heteroevaluación (MINEDU, 2017). Esta etapa constituye un aspecto laborioso y demanda de tiempo. Sin embargo, en la clase invertida, se cuenta con mayor tiempo en la clase presencial para proceder a cumplir con esta etapa de verificación de los aprendizajes de acuerdo a los estándares establecidos para cada nivel educativo para brindar la respectiva retroalimentación que debe cerrar el proceso pedagógico. En la enseñanza tradicional, el docente corrige los productos fuera del aula, sin presencia de estudiantes, por lo que rara vez o casi nunca se procede a la retroalimentación.

En conclusión, la clase invertida no solo redefine la estructura de la clase, sino que también ofrece una plataforma para el desarrollo de las habilidades cognitivas, centrando su atención, a diferencia de la clase tradicional, en los niveles superiores de pensamiento en la taxonomía de Bloom, proporcionando al estudiante las herramientas necesarias para el pensamiento crítico y la autorregulación de sus propios aprendizajes. En última instancia, la clase invertida emerge como un modelo educativo transformador, en el sentido de que prepara al estudiante para desarrollar con más efectividad su capacidad de aprender de manera autónoma.

### **3.12. Interrelación entre la cognición, la metacognición y la autorregulación para lograr el aprendizaje autónomo**

A lo largo de la historia, agentes externos al propio sujeto, padres de familia o maestros, han influido directa o indirectamente en sus aprendizajes, provocando dependencia el

estudiante, no solo en lo que debe aprender, sino también en la forma cómo aprender. Sin embargo, hoy se considera importante que los estudiantes aprendan a aprender; es decir, desarrollen su autonomía en el aprendizaje para que logren mejores aprendizajes, y para que sigan aprendiendo más allá de las aulas. Siguiendo a Monereo (2001), se debe entender la autonomía no como independencia del estudiante, sino como la capacidad que le va a permitir tomar decisiones para regular su propio aprendizaje que lo lleve a cumplir sus metas trazadas. Por lo que se considera que con una adecuada mediación docente y con el uso de estrategias de enseñanza apropiada se puede conducir al estudiante a este fin. Pero se demanda del desarrollo no solo de la cognición, sino también de la metacognición y la autorregulación como requisitos imprescindibles para lograr el aprendizaje autónomo.

La cognición implica la comprensión, el recuerdo, construcción y elaboración del conocimiento (cognitio=conocimiento, acción de conocer); mientras que la metacognición es la capacidad de ser consciente de procesos y productos internos (Flavel, 1993) que permite que la persona se dé cuenta qué sabe, qué no entiende, cuándo aprende y cuándo no. Esta habilidad permite que la persona sea consciente de sus procesos de cognición; es decir de algunos de los procesos y productos que se elaboran en la mente. Por lo que es necesario desarrollar la autorregulación de las acciones en el proceso de aprendizaje. Es decir, que las personas sean más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que usan, de sus dificultades para aprender y del modo cómo pueden superarlas (Monereo, 2001).

En este sentido, es posible la enseñanza de los procesos autorreguladores a través del uso de módulos o guías de aprendizaje, en los que se da pautas o interrogantes para que el estudiante tome las decisiones apropiadas para cada una de las actividades de aprendizaje que debe desarrollar, de acuerdo a las metas y a los objetivos propuestos antes de la unidad de aprendizaje. Por esta razón, los módulos diseñados para aplicar el modelo de la clase

invertida, implican un proceso consciente, pues, se orienta al estudiante a reflexionar sobre sus aprendizajes y a realizar los reajustes necesarios a través de ayudas o fichas metacognitivas y autorreguladoras con el fin de conducirlo a desarrollar su competencia de aprender a aprender. En este proceso, la autorregulación del aprendizaje es una condición imprescindible para lograr aprender a aprender. Hecho que daría lugar a que los estudiantes dirijan, de forma autónoma, sus habilidades cognitivas para alcanzar metas académicas (Salmerón y Gutiérrez, 2012).

Cabe resaltar que el concepto de metacognición nace de la Psicología Cognitiva y fue propuesto por Flavell hacia 1976, quien se refiere con este término al conocimiento que la propia persona tiene sobre su propia actividad cognitiva y sobre sus productos cognitivos. El primer aspecto está relacionado con el hecho de que la persona toma conciencia de la manera cómo aprende. En tanto que el control de las actividades cognitivas se refiere a planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados. A manera de ilustración, cuando el estudiante se formula preguntas sobre la lectura, está usando estrategias cognitivas; mientras que cuando verifica cuánto aprendió de ese tema, está usando la estrategia metacognitiva (Flavell, 1985).

Otro de los grandes aportes a este campo, lo hace Brown (1975) quien define a la metacognición como el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas. Para esta autora, las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea, y esto implica: tener conciencia del propio sistema: poder estimar el tiempo que conllevará la ejecución de una tarea; conocer el repertorio de estrategias de las que se dispone y poder usarlas apropiadamente; planificar y secuenciar acciones para su resolución; supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad. Asimismo, concibe que el uso de una estrategia demanda de la autoconciencia, que es el prerrequisito de la

autorregulación.

Para Martí (1995), la autorregulación o metacognición implica el conocimiento que tiene el sujeto acerca de la forma cómo aprende; es decir, este es capaz de observar, monitorear, controlar y dirigir sus propios comportamientos para obtener verdaderos aprendizajes. Pinzás (2003), por su parte, considera que la metacognición permite al estudiante constituirse en un aprendiz independiente, en la medida que es capaz de autorregular su aprendizaje y participar activamente en ese proceso. Rondel (2004) entiende a la metacognición como el proceso relacionado con las maneras distintas de procesar la información, para lo cual se toma en cuenta la convergencia entre la conciencia (o conocimiento) que cada sujeto tiene de sus capacidades y el potencial cognitivo para asumir compromisos cognitivos.

Elosúa (1993), por su parte, considera dos grandes componentes de la metacognición, entendida como conocimiento del conocer y el control del conocimiento (autorregulación). El primero implica conocimiento del qué, conocimiento del cómo, conocimiento de cuándo y dónde. En tanto que el control del conocimiento está relacionado con la planificación y aplicación del conocimiento; la supervisión (regulación, seguimiento y comprobación); y la evaluación de las variables personales, de las variables de la tarea y de las variables de la estrategia. (p.6).

Para esta autora, el control del conocimiento tiene que ver con el estudio de los procesos y mecanismos de planificación, supervisión y evaluación usados por el estudiante en situaciones de aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas. Otro componente de la metacognición es la capacidad de establecer metas y medios apropiados, la capacidad de determinar si se está obteniendo un proceso que conlleve al logro de objetivos y el de modificar oportunamente la acción. Por otra parte la regulación y control de la actividad

cognitiva implica la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje, es decir, antes, durante y después de realizar la actividad en la planificación, supervisión y evaluación de la misma.

En conclusión, la metacognición y la autorregulación se erigen como pilares fundamentales para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Los estudiantes, conscientes de sus procesos cognitivos, se vuelven más activos y capaces de aprender a aprender. Autorregulan su autoaprendizaje estableciendo metas, autosupervisando su progreso y reajustando su actuación frente a su responsabilidad de estudiantes, incrementan su capacidad de aprendizaje autónomo. Así mismo, al ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, se convierten en personas más autónomas, capaces de tomar el control de sus aprendizajes de manera más autónoma.

### **3.13. Importancia de las emociones y la motivación para desarrollar la metacognición**

En el proceso educativo, las emociones desempeñan un papel trascendente, pues, influyen en la efectividad y eficacia del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es necesario explorar las conexiones entre las emociones, la motivación y la clase, teniendo en cuenta que un clima favorable en el ámbito educativo y la participación activa del estudiante se convierten en elementos esenciales para incrementar el aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.

Es bien sabido que las emociones positivas que experimenta el estudiante, junto a una motivación intrínseca y extrínseca conducen al desarrollo de la metacognición, requisito fundamental para lograr aprender a aprender de manera autónoma. Por eso, la motivación para el aprendizaje requiere de un clima emocional favorable. En este sentido, es importante considerar que la emoción implica acción e interacción (del latín *ex* que

significa fuera, y de motio que significa acción, movimiento, gesto), por lo que en el modelo de la clase invertida se tiende a que el estudiante participe activamente para vivir emociones.

Flavell (1985) manifiesta que lo que uno sabe y piensa (conocimiento) interactúa, sin duda, de manera sustancial y significativa con lo que uno siente (emociones) y Bueno (2019) dice: “las emociones son patrones de comportamiento que se desencadenan de forma automática y preconsciente ante cualquier situación que conlleve un cambio en el estatu quo del momento, muy especialmente, si este cambio implica la existencia de posibles amenazas, con independencia de que sean físicas o sociales” (p. 61). Debe considerarse que las emociones son un mecanismo que permiten acelerar las respuestas de las personas o responder de manera inmediata a posibles amenazas (Bueno, 2019, p.62).

En este sentido, Bueno manifiesta también que “cualquier aprendizaje que tenga componentes emocionales, el cerebro lo interpretará como clave para la supervivencia y, por lo tanto, lo almacenará mejor y luego permitirá que se lo utilice con mayor eficiencia”. (p.65). Por lo que si un aprendizaje de cualquier tipo no va asociado a emociones favorables, el cerebro no lo guardará, la persona olvidará muy pronto; y si lo recuerda, no lo hará en su totalidad, por lo que su uso práctico será poco eficiente. También, las investigaciones han demostrado que las emociones experimentadas en algún suceso influyen en una actividad posterior; por lo que si una clase fue motivadora, el cerebro estará preparado para asimilar con la misma emoción la siguiente clase, aunque los temas o las clases sean muy distintas.

Es probable que el contexto actual, fuertemente determinado por la pandemia por la Covid 19, haya provocado en docentes y estudiantes déficits emocionales. Por lo que es necesario que los docentes que tienen mayor madurez que los estudiantes, reflexionen al

respecto para reorientar y manejar de mejor manera sus emociones en pro de lograr verdaderos aprendizajes en sus pupilos. Pero también, es necesario, no obstante las dificultades de trabajar con medios interpuestos, generar un ambiente de empatía, de alegría, que favorezca el trabajo pedagógico. En el que los estudiantes se sientan acogidos, valorados y comprendidos, sin ningún tipo de discriminación, capaces de enfrentar cualquier tipo de adversidad y personas positivas que vean en cada nueva experiencia vivida una oportunidad de aprendizaje. Es necesario, por ello, eliminar la pedagogía del miedo, de la amenaza, de la intimidación, del sarcasmo, pues, el miedo es una emoción más poderosa que la alegría. Queda implantada en la memoria con consecuencias muy perjudiciales para el estudiante. Es así que si un estudiante aprende con miedo, su cerebro asociará el hecho de aprender cosas nuevas a la emoción del miedo, anulando su deseo de seguir aprendiendo cuando egrese del colegio y volviéndolo temeroso cuando se enfrente a algo nuevo (Bueno, 2019, p.62).

La educación para ser efectiva, siempre debe ir vinculada a emociones positivas, dado que su misión es formar personas dignas que estén preparadas para afrontar situaciones de incertidumbre y que sean conscientes que la vida es un constante aprendizaje.

Asociada a las emociones positivas, la motivación docente juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. La motivación estimula a una persona a actuar para alcanzar una meta, y es aquí donde entran a tallar las emociones. Cuando estas son positivas, se expande la memoria de trabajo y hace que la nueva información sea más fácil de recordar a largo plazo. Una emoción gratificante puede desencadenar reacciones positivas a una situación de aprendizaje, puesto que el estudiante siente más confianza y más seguridad para tomar riesgos. Mientras que las emociones negativas interfieren en la memoria de trabajo, porque limitan la capacidad y provocan que el estudiante se retraiga. Por ejemplo, pueden generar ansiedades relacionadas con bajos rendimientos en el pasado



o con temas controversiales y muy complejos.

Por otra parte, cuando las actividades no van asociadas a emociones favorables, afectan la atención de los estudiantes, requisito indispensable para asimilar un contenido, pero también para realizar una tarea determinada. La atención es, pues, crucial en el aprendizaje. Por ello, cuando los estudiantes están aburridos tienen predisposiciones negativas hacia el contenido, y caen en el ciclo de la ansiedad, frustración y confusión, dando como resultado la desmotivación por aprender, lo que se verá reflejado en la insatisfacción con los materiales de aprendizaje, aversión por los temas del curso y la evasión de las tareas. Por el contrario, cuando los estudiantes sienten emociones placenteras tienden a ser participativos y a aumentar su curiosidad, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Cuando el estudiante presta atención en clase es que se siente motivado, y las emociones que experimenta lo dotarán de la capacidad necesaria para superar desafíos mientras aprende y a apreciar los materiales de aprendizaje. Y lo más importante es que la emoción positiva es contagiosa.

Para lograr la atención de los estudiantes hay diversidad de estrategias que nos brindan las tecnologías de la información y comunicación virtual que pueden ayudar al docente a captar la atención del estudiante y por lo tanto a lograr su motivación. Se puede generar sorpresa y novedad, por ejemplo, usando programas como el kahoot, el mentimeter, woclap, entre otros que son muy llamativos para los estudiantes, porque no solo provocan la participación, sino que captan su atención y los mantienen motivados. Debe considerarse que la educación es un proceso bidireccional, depende de qué transmita el maestro en todos los sentidos y de cómo lo perciban los estudiantes y viceversa. Si la gestión emocional que realiza el profesor en el aula no conecta con sus estudiantes, su percepción será que no hay emociones y por lo tanto su cerebro tiende a ignorar los contenidos que se le transmite y las clases para ellos resultan aburridas. Por ello, los profesores deben usar estrategias que

permitan la participación, la interrelación, en pocas palabras, que los mueva a la acción. Una de estas es el modelo del aula invertida que se constituye en una alternativa para provocar emociones positivas y participación activa del estudiante en las sesiones sincrónicas.

Ante esto, se tiene que empezar por examinar el aspecto emocional de los estudiantes, dado que estas influyen de manera directa en la cognición; por ello, un clima positivo en el aula (presencial o virtual) propicia el aprendizaje. Ante esto, es necesario considerar que el aspecto emocional del estudiante, así como del docente o las diferencias culturales de los integrantes de la clase determinan que se lleve a cabo o no el conocimiento. Comprender esta situación, debe llevar al docente a desarrollar empatía con los estudiantes, gestionar el aula, mejorar los métodos de comunicación y diseñar actividades de aprendizaje no solo participativas, sino que comprometan al estudiante a desarrollar el interés y la responsabilidad de indagar, seleccionar y acopiar información relevante de manera asincrónica para compartirla en clase.

Pero el clima del curso no será favorable si en las reuniones presenciales, el docente sigue exponiendo información sobre un tema sin otorgar algún tipo de responsabilidad al estudiante como el de leer, indagar, destacar y acopiar información importante sobre el tema antes de la sesión. Queda claro que el clima del curso influye en las emociones de los estudiantes, por lo que el tono y la claridad de las comunicaciones, así como el contenido del curso, juegan un papel importante para crear un buen clima para el aprendizaje. En este sentido, el docente siempre debe usar un tono acogedor para sus estudiantes, sin discriminación alguna, así los hará sentir que están en un espacio seguro para que los estudiantes interactúen, realicen contribuciones y tomen riesgos. Cuando el aula es un espacio seguro emocionalmente, aumenta el comportamiento de búsqueda de ayuda y la autoeficacia de los estudiantes. Una estrategia eficaz para lograr un clima favorable

siempre será comunicar confianza y optimismo a través del lenguaje verbal y no verbal; así como también, ofrecer apoyo con frecuencia a los que más lo necesiten.

Por lo que en las tres fases: inicio, desarrollo y cierre del modelo de la clase inversa, las emociones se tornan en la clave de los aprendizajes. En la primera fase, porque se intenta despertar el interés de los estudiantes proponiéndoles retos que involucran su participación. Asimismo, se les hace llegar la información de manera atractiva a través de videos, infografías, páginas web, etc., distinto a la exposición docente en el aula. En la fase de desarrollo, los estudiantes participan interactivamente con sus pares y con su docente, incrementando así su motivación intrínseca. Y, finalmente, en la fase de salida, participa en la reflexión de sus aprendizajes a través de fichas de ayuda que lo conducen no solo a evaluar su desempeño, sino a proponerse otros retos para seguir gestionando y fortaleciendo sus aprendizajes.

En conclusión, las emociones positivas, la motivación y la clase invertida forman un entramado inseparable en el proceso de enseñanza aprendizaje. La conexión entre conocimiento y emoción, la necesidad de un ambiente emocionalmente seguro y la participación activa del estudiante son elementos clave para lograr aprendizajes autónomos y significativos. En un mundo en constante cambio, la educación debe ir de la mano de emociones favorables para formar personas capaces de enfrentar la incertidumbre y conscientes que la vida es un autoaprendizaje constante.

### **3.14. Importancia del trabajo cooperativo como técnica de enseñanza para desarrollar el aprendizaje autónomo**

El trabajo cooperativo no solo es una filosofía de interacción, sino también una poderosa herramienta para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante. Por eso, es necesario explorar la conexión entre el trabajo cooperativo y la clase invertida,

destacando cómo la interdependencia positiva entre estudiantes contribuye no solo al éxito académico individual sino también al desarrollo de habilidades imprescindibles para desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

En este sentido, en el trabajo cooperativo se da la interdependencia positiva entre estudiantes, pues, “cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos” (Johnson,Johnson y Johnson, 1999), lo que dará lugar a que los estudiantes se aparten poco a poco de la competencia y el individualismo; es decir, que logren ser conscientes de que trabajar en grupos cooperativos permitirá mejorar su propio aprendizaje y el de los demás; y que además les permitirá tomar decisiones a nivel individual y grupal fortaleciendo así su autonomía.

En este contexto, el uso del modelo de la clase invertida tiene éxito, porque las actividades a trabajarse en el aula están diseñadas para ser trabajadas cooperativamente, dando lugar a que sean ellos mismos los que se pongan de acuerdo en la forma que más les favorece como equipo. Y para ello, un primer paso muy importante es que el docente promueva la interdependencia positiva entre los integrantes de cada grupo, de tal manera que todos se sientan comprometidos y que sean conscientes que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Asimismo, es necesario que puntualice a los equipos la meta de aprendizaje de la experiencia de aprendizaje, que especifique los objetivos de cada actividad, que monitoree y acompañe el trabajo al interior de cada grupo para que ofrezca la retroalimentación pertinente y oportuna. Pero que dé lugar a que los estudiantes sean los que tengan el control de sus propios aprendizajes.

Por su parte, los estudiantes deben asumir una responsabilidad individual, lo que dará lugar a que cada uno sea consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los demás. Y como integrante de un equipo, también debe estar dispuesto a identificar

qué compañero necesita ayuda o estímulo para cumplir con su parte de la tarea, sabiendo que todos persiguen un fin común. Por otra parte, los integrantes del equipo deben verificar el cumplimiento de los objetivos trazados, la eficacia de sus relaciones de trabajo, evaluar los desempeños de cada uno para tomar decisiones respecto a lo que se debe mantener y lo que se deben corregir o cambiar para lograr con la meta trazada.

Es aquí donde se observa que el trabajo cooperativo fortalece la autonomía del estudiante, pues, tendrán que poner en práctica sus habilidades sociales tales como el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos (Johnson,Johnson y Johnson, 1999).

En conclusión, la intersección entre el trabajo cooperativo y la clase invertida fomenta el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes; pues, más allá de la consecución de los objetivos académicos, se promueve la práctica de habilidades sociales y la consolidación de responsabilidades individuales que son fundamentales para la preparación de los estudiantes en un mundo de constante cambio. Este cambio en la dinámica del aula impulsa la formación de estudiantes autónomos y que son capaces de trabajar en equipo para la consecución de un fin común.

### **3.15. El proceso deconstructivo docente para desarrollar aprendizajes autónomos**

El papel del docente en el proceso educativo ha evolucionado en respuesta a las demandas cambiantes de la sociedad y la tecnología. En particular, la promoción del aprendizaje autónomo se ha destacado como un objetivo crucial para preparar a los estudiantes no solo con conocimientos, sino con las habilidades necesarias para aprender de manera independiente a lo largo de sus vidas. Ante esto, es importante abordar los desafíos y cambios necesarios en la práctica docente para desarrollar la capacidad del aprendizaje autónomo.

El docente, efectivamente, juega un papel muy importante para desarrollar el aprendizaje autónomo en sus estudiantes. Pues es él quien debe desarrollar en estos el conocimiento sistemático y deliberado de las estrategias cognitivas necesarias para que logre un conocimiento eficaz, así como la regulación y control de las mismas. Pero se hace necesaria la interrupción intencionada de sus procedimientos pedagógicos al que está acostumbrado, que sirvieron en una época pasada, pero que no contribuyen a mejorar los aprendizajes en la actualidad. Por lo que para desarrollar el aprendizaje autónomo, es necesario un proceso deconstructivo de la forma cómo se viene desarrollando la práctica pedagógica en las aulas. Siguiendo a Es necesario que el docente incite a sus estudiantes a planificar sus propios procesos de aprendizaje, a monitorearlos y a evaluarlos para desarrollar su autonomía.

En principio, es menester que los docentes sean conscientes que es una necesidad urgente que en las aulas se potencie un clima escolar favorable donde prime en el enseñar a pensar y el aprender a aprender, así como una evaluación con enfoque formativo para favorecer los procesos de reflexión y autorregulación del estudiante sobre sus propios procesos de aprendizaje .

También, se necesita una transformación de la manera de desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas. Para empezar, se tiene que considerar que la vigencia de la enseñanza fundamentada en la acumulación de conocimientos limita al estudiante a repetir los conocimientos, sin dar lugar a otros niveles de pensamiento como el análisis o la creatividad. Asimismo, es urgente el quiebre de la transmisión vertical de conocimientos por parte del docente para dar lugar a la inserción de los estudiantes en ese mar de información valiosa que se ofrece a través de la Web.

Asimismo, tiene que partirse de una situación significativa para los estudiantes, a partir de la cual deben trazarse metas y objetivos conjuntamente con el docente, a diferencia de la clase tradicional donde el docente unilateralmente programaba todo sin participación de sus estudiantes.

En la actualidad, se concibe que los procesos son intencionales, pues apuntan al logro de un objetivo; son conscientes, en el sentido de que son objeto de que proponer con claridad el objetivo de trabajo para que el estudiante sea consciente de lo que se espera de él. Esto permitirá que emprenda las acciones que lo lleven a lograrlo. Asimismo, el docente debe tener en cuenta que para lograr un aprendizaje autorregulado tiene que provocarse una correlación directa entre el conocimiento y la motivación, pues, si no se despierta el gusto por la tarea, los resultados no serán óptimos (Sanz, 1998). En este sentido, el docente tiene el reto de deconstruir su forma de enseñar y de adoptar otros modelos de aprendizaje que conduzcan a su estudiante a realizar la metacognición y autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

La responsabilidad de planificar la enseñanza estratégica considerando el enfoque de “aprender a aprender” para aproximar al estudiante al descubrimiento y construcción del conocimiento de manera comprensiva y significativa. Asimismo, tiene la obligación de acompañarlo y orientarlo en la ejecución y reflexión consciente de sus propios procesos de aprendizaje (Crispín et al., 2011). Siguiendo a estas mismas autoras, este proceso requiere de una buena planeación, en la que se debe tener en cuenta el contexto al diseñar los objetivos de aprendizaje, de tal manera que determine las características personales de sus estudiantes, quiénes son, qué aprendizajes ya han logrado y cuáles son sus necesidades de aprendizaje en la actualidad. La planeación debe ir de la mano con la evaluación y con los objetivos trazados, para dar paso a la propuesta de actividades que permitan la consecución de estos.

Selmes (1988) sugiere que para estimular el proceso metacognitivo en los estudiantes, el docente, primero, debe procurar hacer que el alumno sea consciente de la estrategia que va a aprender y de los beneficios de su uso. Luego, debe introducir actividades que promuevan la reflexión del estudiante sobre sus propios mecanismos de aprendizaje. Enseguida, debe ofrecer la oportunidad de reflexionar y debatir sobre los procesos y tácticas de aprendizaje que usan otros estudiantes, lo que permitiría no solo compartir estrategias, sino aprender de los errores de los otros. En cuarto lugar, el docente debe facilitar la aplicación selectiva de las estrategias de aprendizaje, identificadas como eficaces y evaluar su efectividad. Finalmente, motivar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje implicados en la vida diaria. En el aprendizaje autónomo existe un rol docente con relación a la planificación de las actividades que debe desarrollar el estudiante.

En este reto deconstructivo de la escuela tradicional, como se ha dicho, debe reemplazar la exposición unidireccional docente por el trabajo colaborativo entre las distintas Áreas. Pues esta integración permitirá solucionar un problema contando con el aporte de las áreas involucradas; puesto que las capacidades y competencias están implicadas en todas las áreas. Asimismo, debe concebir que debe educarse a los estudiantes para aprender a pensar que es el fin más genuino de la educación; así como aprender a aprender que le permitirá aprender de forma autónoma durante toda su vida. Pero es necesario considerar que para desarrollar esta competencia, los docentes deben reajustar los aspectos metodológicos: deben enseñar a los estudiantes a planificar, revisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje cuando hacen frente a determinado material académico. Asimismo, debe conducirlo a plantearse sus propios objetivos y metas, lo que no ocurre aún en las escuelas; por lo que muchos de los estudiantes sabe de qué manera proceder para aprobar un curso, pero no son conscientes de los mecanismos implicados en este proceso: saben cómo llegar a la meta, pero no cómo lo han conseguido (García, 2013). Al respecto, Martín (2008) dice



que los estudiantes, con la mediación docente, deberían aumentar progresivamente el grado de control que tienen sobre la tarea, entendiendo que sus resultados pueden ser mejorados y que no dependen del azar.

En conclusión, el camino hacia el aprendizaje autónomo implica una transformación significativa en la práctica docente. Estos deben adoptar enfoques más colaborativos en el trabajo colegiado, integrar las áreas de estudio, y educar a los estudiantes para pensar y aprender de manera autónoma. Ante esto, la planificación estratégica, la evaluación formativa y la integración de la tecnología son factores decisivos para lograrlo. Al asumir estos desafíos, los docentes se convierten en facilitadores del desarrollo de habilidades cruciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

### **3.16. Importancia de la evaluación formativa en el desarrollo del aprendizaje autónomo**

La labor pedagógica de los docentes tiene como objetivo primordial propiciar aprendizajes en los estudiantes. En tal sentido, la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. En este contexto, la evaluación emerge como un proceso fundamental, cuyo enfoque formativo se convierte en la aliada esencial para fomentar el aprendizaje autónomo.

En la clase invertida se practica la evaluación formativa e integral, porque se ajusta a mejorar los procesos, las características y las necesidades de los estudiantes (Art. 30° Ley General de Educación). En este sentido, la evaluación con enfoque formativo debe atravesar el proceso de principio a fin, de tal manera que se pueda identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar (CNEB, p.177).

Pero para lograr un aprendizaje autónomo del estudiante, el enfoque formativo de la evaluación es la gran aliada, porque está orientada a reconocer fortalezas y debilidades; porque contribuye a individualizar la enseñanza, porque permite reconocer aspectos de mejora para implementar adecuaciones didácticas que contribuyan a más y mejores aprendizajes; y porque favorece y fomenta el autoaprendizaje, así como el aprendizaje autorregulado que son condiciones indispensables para que los estudiantes sean más autónomos en sus aprendizajes.

Cuando el docente usa el modelo de la clase invertida, el docente no solo partirá de las necesidades, dificultades y fortalezas en sus estudiantes; sino que contará con el tiempo necesario en el aula para brindarles la confianza necesaria para que asuman desafíos, errores y sean capaces de comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no, antes que solo verificar la adquisición aislada de conocimientos. Asimismo, identifica el nivel en el que se encuentran los estudiantes para ayudarlos a avanzar a niveles más altos y a involucrarlos en la valoración de sus desempeños al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos, y que les permitan combinar sus capacidades, en un circuito dialógico entre estudiantes y docente; en el que el docente inicia la reflexión planteándoles preguntas sobre lo que están haciendo, luego realiza los comentarios respectivos y emite juicios de validez en torno a las características del producto esperado, lo que Anijovich (2014) denomina el círculo virtuoso de la retroalimentación.

En este aspecto, el docente juega un papel muy importante, porque es él quien confronta el aprendizaje esperado con lo que logra el estudiante a través de mecanismos o estrategias adecuados como la retroalimentación. Esta implica, por ejemplo, prever buenos mecanismos de devolución oportuna y asertiva al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y buscar modos para mejorarlo (CNEB, pp.180- 181). Asimismo, la devolución debe incluir descripción, reflexión y orientación que ayude a los

estudiantes a autoevaluarse, a discernir sus respuestas y la calidad de sus producciones y desempeños en función de criterios previamente establecidos por el docente (MINEDU, 2014). En lo que respecta a la descripción, se debe sugerir con detalle qué debe hacer el estudiante para mejorar o se le debe especificar lo que le falta para el logro, pues, de esta manera se le reducirá la dificultad de la tarea y se favorecerá su avance progresivo. Y en cuanto a la reflexión y orientación, se debe orientar al estudiante a descubrir, a través del análisis y por sí mismo, el origen del problema y optar por una mejor estrategia que contribuya a la solución y a la consecución del logro esperado.

Por otro lado, con el uso del modelo de la clase invertida, el docente ganará tiempo en las sesiones presenciales no solo para acompañar a los estudiantes en la ejecución de las actividades tendientes a obtener un producto, sino que siguiendo la propuesta de la escalera de Wilson, tiene la posibilidad de conversar con ellos para clarificar, valorar, expresar inquietudes, hacer sugerencias sobre los retos establecidos al inicio de la unidad, el producto esperado y los criterios de evaluación. Hecho que permitirá que los estudiantes autoevalúen su desempeño a la luz del producto que están ejecutando: lo que están haciendo bien, lo que se puede mejorar o enmendar, a fin de que este producto cumpla con las características señaladas en los criterios de evaluación que les hizo conocer al inicio de la unidad y que permitan al docente determinar el progreso de la competencia que se está trabajando.

En conclusión, la evaluación formativa, potenciada por el modelo de la clase invertida, se convierte en un pilar esencial para el fomento del aprendizaje autónomo. Al reconocer el potencial de cada estudiante, alentar la autoevaluación y proporcionar retroalimentación en todo el proceso, se sientan las bases para lograr una educación centrada en las verdaderas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Cuando la evaluación formativa se integra de manera efectiva con un modelo como la clase invertida da lugar a la autorreflexión y a

la toma de decisiones en la gestación de los propios aprendizajes.

### **3.17. Dimensiones del aprendizaje autónomo**

El fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes es un objetivo clave en el ámbito educativo. En este contexto, para lograrlo, es necesario que se consideren tres dimensiones fundamentales: planificar, monitorear y valorar de manera consciente sus logros y dificultades (Beltrán, 1996).

Al respecto, Brown (1987) llama a estas dimensiones estrategias autorreguladoras. En la de planificación considera que el estudiante se anticipa a las dificultades, por lo que puede prevenirlas con el uso de ciertas tácticas. Respecto al monitoreo o control manifiesta que en el desarrollo de la tarea, el estudiante debe hacer revisiones, rectificaciones y constataciones sobre la marcha; y que también debe realizar la evaluación de los resultados al final de la tarea para constatar la eficacia de las estrategias utilizadas.

Pero es necesario entender también qué se entiende por “autonomía”. Siguiendo a Sinclair (2000), la autonomía es la capacidad de tener el control del propio aprendizaje y de tomar todas las decisiones concernientes al mismo, tales como determinar objetivos, definir contenidos y progresiones, seleccionar métodos y técnicas; es decir, tener el control del desarrollo de la asimilación propiamente dicha o lo que se conoce como monitoreo y evaluar la adquisición realizada. Y Coll y Monereo(2008) manifiestan que para que el estudiante aprenda de manera autónoma, y para que sepa afrontar con éxito los cambios e incertidumbres de nuestro tiempo, es menester enseñarles a aprender, a planificar, autorregular y autoevaluar sus propios aprendizajes.

El La planificación se la usa antes del comienzo de una unidad de aprendizaje para que los estudiantes conozcan la situación comunicativa, los propósitos, los motivos y objetivos de aprendizaje que se quiere lograr. “Planificar las actividades consiste en prever las

actividades cognitivas ante las demandas de la situación, asignando los recursos cognitivos disponibles como atención, concentración y organización de las actividades” (Elosúa, 1993, p.7). En esta fase, el estudiante establece metas y objetivos. Sanmartí (1995) manifiesta que el problema fundamental desde el punto de vista didáctico no es la explicación de los objetivos por parte del profesorado, sino la construcción de una representación de estos objetivos por parte del que aprende. Claro siempre bajo el acompañamiento docente. Por ejemplo, será necesario que el profesor facilite información necesaria, que lo incite a buscar información, que lo estimule a cuestionar sus propias propuestas y a contrastarlas con la de sus compañeros, a fin de que los objetivos que se trace contribuyan a lograr los resultados planificados. Todo este proceso debe conducir al estudiante a elaborar un cronograma personal para que pueda cumplir con las actividades académicas que lo lleven a su cumplimiento. También, selecciona los recursos necesarios que le servirán para la ejecución de la misma (Pozo y Postigo, 1993). Por otro lado, en esta primera etapa, los estudiantes son conscientes acerca de qué se espera de ellos, de tal forma que comprendan la demanda de trabajo que tienen que realizar a fin de cumplir la meta trazada (Beltrán, 1996). Asimismo, en esta primera dimensión metacognitiva, el estudiante selecciona los procedimientos, las estrategias, el orden de ejecución y es consciente de los resultados que quiere obtener. Por otro lado, también se anticipa a las posibles dificultades que puedan obstaculizar el cumplimiento de sus objetivos y metas, con la finalidad de prever estrategias tácticas para poder contrarrestarlas (Sanmartí y Jorba 1995).

Por ello, en esta etapa es necesario que el estudiante se pregunte: ¿entiendo el propósito de aprendizaje propuesto por la docente?, ¿comprendo a cabalidad el producto o evidencia que debo presentar al finalizar la unidad?, ¿tengo conocimiento sobre el tema?, ¿tengo claro lo que debo hacer para cumplir con el reto?, ¿con cuánto tiempo cuento?, ¿cómo realizaré la tarea?, ¿qué materiales necesito?, ¿la tarea es individual o en equipo?, ¿a quién recurriré

en caso de tener dificultades? Estas interrogantes le ayudarán en su proceso de autoplanificación.

La segunda dimensión para desarrollar el aprendizaje autónomo está relacionada con el monitoreo que constituye un paso fundamental del proceso de autorregulación. El monitoreo permitirá que el alumno comprenda cómo está realizando la tarea. También podrá verificar si se está en la dirección correcta para alcanzar sus metas trazadas y si está cumpliendo el propósito de aprendizaje. Caso contrario, tiene la posibilidad de realizar, por su propia cuenta, los reajustes que hubiera lugar. Es decir, que será capaz de autorregularse. Elosúa (1993) manifiesta que esta estrategia permite “comprobar si se está llevando a cabo el proceso según lo planificado, constatando las dificultades que aparecen, las causas de las mismas, las estrategias que se utilizan y su efectividad” (p.7). Por lo que en esta segunda etapa de monitoreo, el estudiante realizará varias revisiones, rectificaciones y constataciones de principio a fin en su proceso de aprendizaje. Crispín et al. (2011) proponen algunas interrogantes que el estudiante puede plantearse para llevar a cabo este proceso: ¿Cómo estoy llevando a cabo la tarea?, ¿las estrategias elegidas son las más adecuadas?, ¿tengo la motivación para continuar con ellas? Aparte de ello, es necesario que identifique objetivamente los logros que va obteniendo, que detecte las dificultades y que genere alternativas de solución. Y que tome las decisiones oportunas que le permitan reorientar sus acciones para que consiga el propósito de aprendizaje pactado para la unidad.

La tercera dimensión está relacionada con la evaluación. El estudiante debe ser partícipe de la valoración que se haga de sus productos obtenidos. Por ello, en esta etapa, el estudiante practica la autoevaluación que lo hará consciente de lo que ya sabe y de lo que le queda por aprender. Pero también participará en la coevaluación para que tenga la capacidad de juzgar y valorar el desempeño de sus compañeros. Es en este proceso de evaluación, en interrelación, con sus compañeros que va desarrollando su capacidad de

aprendizaje autónomo, porque para emitir juicio respecto a la participación de sus compañeros en el desarrollo de las actividades, o en la ejecución del producto, tiene que saber cuál es el propósito de la unidad para corroborar si se cumplió o no con lo planificado.

Para que el estudiante logre la competencia es necesario que tenga conocimientos, y la evaluación proporciona al sistema cognitivo un juicio sobre la calidad de los procesos y resultados obtenidos. Pero para aprender a aprender, es necesario que el estudiante practique la evaluación metacognitiva, es decir, una evaluación más allá de lo cognitivo. Este tipo de evaluación incluye el conocimiento de las propias capacidades y los recursos que son necesarios para lograrlas. Por lo tanto, la evaluación metacognitiva consiste en la comprensión de la eficacia y la eficiencia con la que se desarrolló la actividad de aprendizaje (Elosúa,1993). Por lo que el estudiante al reflexionar sobre sus aprendizajes, tiene que valorar qué tanto del esfuerzo realizado se corresponde con los resultados obtenidos. Al respecto, Sanmartí y Jorba (1995) manifiestan que es necesario concretizar los criterios de evaluación para determinar si se cumplió con lo señalado en la planificación como estaba previsto o es que es necesario enmendar algunos procesos. Para realizar la metacognición, el estudiante puede apoyarse de las siguientes interrogantes:

¿Logré la meta deseada?, ¿cómo hice la tarea?, lo hice bien?, ¿qué aspectos podría mejorar?, ¿dónde puedo utilizar lo aprendido? (Crispín et al. 201). El alumno eficiente es el que realiza el proceso de autoevaluación en su actividad de aprendizaje, y el que es capaz de ajustar su proceso de aprendizaje tras reconocer sus limitaciones y yerros (Martí, 2014). Es decir, la metacognición es la etapa más importante en el proceso de aprendizaje, porque es aquí donde se evidencia si realmente todo lo emprendido desde la planificación dio o no el resultado esperado. El estudiante evaluará los logros siguiendo criterios e indicadores que él y su equipo se tracen. Y finalmente, en base a los resultados obtenidos, podrá encaminarse para la ejecución de una actividad posterior.

En conclusión, para el fomento del aprendizaje autónomo, deben considerarse tres dimensiones: planificación, monitoreo y evaluación. Destacándose que el docente debe acompañar al estudiante en todo este proceso de desarrollo de su autonomía en el aprendizaje orientándolo para definir sus metas en base a sus potencialidades; para organizar acciones estratégicas para lograr sus metas: para monitorear y ajustar su desempeño, durante el proceso de aprendizaje; y para evaluar si las acciones seleccionadas y su planificación son las más pertinentes para alcanzar sus metas de aprendizaje.

#### **4. Definición de términos básicos**

##### **4.1. Evaluación**

La evaluación es entendida como la comprensión de la eficacia y eficiencia con la que se desarrolla la actividad de aprendizaje. Permite valorar qué tanto el esfuerzo realizado se corresponde con los resultados obtenidos (Crispín et al. 2011, p.51).

##### **4.2. Monitoreo**

Se entiende por monitoreo al proceso por el cual el estudiante observa y se da cuenta de su propio comportamiento estudiantil a fin de lograr un control y regulación de su propio aprendizaje (Crispín et al. 2011, p.51).

##### **4.3. Metacognición**

La metacognición es aquella actividad mental en la que el estudiante toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos, lo que le permite conocer y controlar sus propios procesos cognitivos. (Crispín et al., 2011, p.50).

##### **4.4. Planificación**

Planear es establecer metas y actividades que posibiliten el cumplimiento de la tarea. (Crispín et al., 2011, p.51).



## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 1. Caracterización y contextualización de la investigación

##### 1.1 Descripción del perfil de la institución educativa

La Institución Educativa Experimental “Antonio Guillermo Urrelo” se ubica en la Vía de Evitamiento Sur S/N en el Distrito, Provincia y Departamento de Cajamarca. Su infraestructura fue construida por el Ministerio de Educación a través de INFES. Cuenta con dos pabellones de material noble, de 6 aulas cada uno, dos baterías de baños y un pabellón para oficinas administrativas, laboratorios y biblioteca, un pabellón del nivel inicial, en el primer piso y un auditorio en el segundo piso; además de una sala de profesores y el Centro de Recursos Tecnológicos.

Se accede a los ambientes de la Institución por la puerta principal ubicada en la Av. Vía de Evitamiento Sur, así como por la puerta auxiliar que está ubicada en la Av. Integración de la Ciudad Universitaria.

La Institución Educativa atiende a una población de 850 estudiantes en sus tres niveles: 80 en el nivel Inicial, 420 en primaria y 350 en secundaria (nóminas de matrícula 2021).

Algunas fortalezas de la Institución son:

- Todos los profesores son titulados, la mayoría con grado de maestro, y algunos con estudios de doctorado.
- Estudiantes y profesores tienen acceso a las instalaciones la Universidad Nacional De Cajamarca.
- La mayoría de los padres de familia son profesionales, y están pendientes de la educación de sus hijos.

- La Universidad financia con recursos ordinarios los gastos en materiales de enseñanza y otros.

Las debilidades que se presentan son:

- Solo 05 profesores son nombrados, 26 docentes son contratados.
- Los profesores no pertenecen al Ministerio de Educación y no cuentan con un código como cualquiera de los docentes de las Instituciones Educativas Estatales. Este hecho impide que los docentes de esta institución puedan acceder a los beneficios académicos y remunerativos que la ley de educación establece para los trabajadores de este sector.
- No hay capacitación por parte de la Facultad de Educación, ni por parte de la UGEL, no obstante que la Institución Educativa es estatal.
- En los primeros grados, hay un número excesivo de estudiantes.
- Faltan ambientes para el desarrollo de talleres.

## **1.2 Breve reseña histórica de la institución educativa**

La Institución Educativa Experimental "Antonio Guillermo Urrelo" es una Unidad desconcentrada de la Facultad de Educación, fue creada en sus inicios como Sección Nocturna por Resolución Directoral N° 02760 de fecha 07 de setiembre de 1967.

Esta Institución Educativa fue creada como Laboratorio pedagógico al servicio de los estudiantes practicantes de la mencionada Facultad. Por Resolución Directoral N° 0625 se autoriza la ampliación del servicio a los niveles de inicial y de Educación Básica Regular I, II y III.

En 1974, a gestión de su director Prof. César Alipio Paredes Canto, se crea la sección diurna, con los niveles de Educación Primaria y Secundaria, oficializándose su funcionamiento mediante la Resolución Directoral N° 1261, de fecha 14 de noviembre de 1980, de la Región de Educación N° 82 de Cajamarca.

Por necesidad y utilidad pública, se crea con la Ley N° 24624, el Complejo Educativo "Antonio Guillermo Urrelo", integrado por el Centro Educativo Experimental del mismo nombre con sus niveles de inicial, primaria y secundaria; la Coordinación de la Práctica Profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca y el Instituto de Investigación Educativa, adscrita la misma Facultad.

En 1993, a gestión de su director Prof. Wálter Torrel Pajares, se inició la construcción (a través de INFES) de su nuevo local, situado en la Ciudad Universitaria. En mayo de 1995, bajo la gestión de su director Prof. Luis Jaeguer Vallejo, culminada ya la construcción del nuevo local, se procedió a ocupar las instalaciones del nuevo local, permaneciendo en éste hasta la actualidad.

En 1991, en el concurso "Los que más Saben", organizado por Radio Programas del Perú, obtuvo el primer puesto a nivel nacional. En los últimos años, la banda de música de nuestra institución ha obtenido el primer puesto en el Concurso de Música organizado por el programa nacional de educación musical – Nueva Acrópolis; y en el año 2017, se obtuvo el Primer Puesto en Líderes del Saber, concurso académico organizado en nuestra ciudad.

La Institución Educativa ha participado y viene participando en diferentes eventos y concursos: humanísticos, científicos, tecnológicos, deportivos, artísticos, etc., en el ámbito local, regional, nacional e internacional; habiendo obtenido puestos meritorios, haciéndose acreedor a premios y estímulos significativos.

### **1.3 Características demográficas y socioeconómicas**

La Institución Educativa Experimental “Antonio Guillermo Urrelo”, atiende principalmente a las familias de los barrios ubicados al sur de la ciudad, dando prioridad a los niños y jóvenes del barrio San Martín y Ajoscancha. La población de estudiantes que se atiende es de 850, en los tres niveles.

Respecto al nivel educativo de los padres de familia, en su mayoría, tienen estudios de secundaria completa; aproximadamente el 30% son profesionales y solo el 5% tienen primaria completa. (Fichas de matrícula 2019).

El 80% vive en casa propia y el 20% en casa alquilada. La mayoría de las viviendas cuentan con agua, desagüe y luz. El 20% de padres de familia se dedican al comercio. Los padres de familia que pertenecen a la clase media son aproximadamente el 40% y el resto a un nivel económico bajo. (PEI 2015).

### **1.4 Características culturales y ambientales**

Los estudiantes de la Institución Educativa visten el uniforme único, con el aditamento de la chompa institucional, los estudiantes de las promociones de primaria y secundaria, adicionalmente, utilizan una casaca promocional.

La mayoría de las estudiantes profesan la religión católica (ficha de matrícula), habiendo un grupo de estudiantes que son protestantes o mormones; los niños de 5to. Grado de Educación Primaria se preparan y reciben la primera comunión y los jóvenes de 4to y 5to de Educación Secundaria, el sacramento de la conformación (IGA 2018).

En la calendarización del año escolar se considera la conmemoración de fecha cívicas y actividades de aniversario. También se participa en las actividades sociales y culturales programadas por la Universidad Nacional de Cajamarca.

Los estudiantes de la Institución participan en las diferentes actividades deportivas programadas por la UGEL, principalmente en los Juegos Interescolares; además, participan en los desfiles por Fiestas Patrias y otras fechas cívicas.

## **2. Hipótesis de investigación**

### **2.1. Hipótesis General**

La aplicación del modelo de la clase invertida influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, años 2021-2022.

### **2.2. Hipótesis específicas**

**Hipótesis específica 1:** Existe un nivel deficiente del desarrollo del aprendizaje autónomo, antes de la aplicación del modelo de la clase invertida, en los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021-2022.

**Hipótesis específica 2:** La adecuada aplicación del modelo de clase invertida mejorará el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021- 2022.

**Hipótesis específica 3:** El nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021- 2022, mejora significativamente luego de aplicar el modelo de la clase invertida.

### **3. Variables de investigación:**

**Variable Independiente:** El modelo de la clase invertida

**Variable Dependiente:** Desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes

#### 4. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas e instrumentos
Variable: Independiente : Modelo de la clase invertida	La clase invertida es un modelo pedagógico que habilita el espacio individual de aprendizaje en casa; es decir, el tema y los contenidos básicos se trabajan en casa con material seleccionado por el docente y de manera digital; es decir los procesos de recordar y comprender se ofrecen a los estudiantes de manera creativa para que los trabajen en un espacio individual; y las actividades más complejas se realizan de manera sincrónica, en compañía del docente y en un espacio grupal. (Bergmann y Sams, 2014).	La clase invertida se desarrollará en tres momentos fundamentales: Antes de la sesión, en el que los estudiantes planifican sus aprendizajes, y desarrollan sus procesos cognitivos básicos (recordar y comprender la información facilitada por el docente) en forma individual, en casa y de manera asincrónica. Durante la sesión, en el que los estudiantes aplican en el aula lo aprendido para desarrollar sus procesos cognitivos superiores (aplicar, analizar, evaluar, crear), contando con el acompañamiento docente y de manera sincrónica. Después de clase, en el que realiza actividades individuales de reflexión metacognitiva, tendientes a fortalecer su aprendizaje autónomo. (CNEB,2016)	Antes de la clase  Durante la clase  Después de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descarga recursos de aprendizaje.</li> <li>• Planifica actividades previas.</li> <li>• Lee la información usando estrategias de lectura.</li> <li>• Toma apuntes de ideas relevantes.</li> <li>• Desarrolla actividades cognitivas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en el diálogo académico demostrando conocimiento adquirido, de manera autónoma, en casa.</li> <li>• Formula preguntas sobre los aspectos del tema que no entendió.</li> <li>• Integra un equipo para aplicar sus conocimientos en la práctica.</li> <li>• Participa activamente del trabajo en equipo</li> <li>• Completa la tabla con los criterios de evaluación cognitiva propuestos en el módulo.</li> <li>• Completa las preguntas de metacognición en la ficha del módulo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe los compromisos personales que asume para seguir aprendiendo de manera autónoma.</li> </ul>		Instrumentos: Módulo Lista de cotejo

<p>Variable Dependiente: Desarrollo del aprendizaje autónomo</p>	<p>El aprendizaje autónomo se refiere al grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo que deben tener frente a las necesidades actuales de formación, en la cual el estudiante puede y debe aportar sus conocimientos y experiencias previas, a partir de los cuales se pretende revitalizar el aprendizaje y darle significancia. Aprendizaje autónomo. Capítulo 4 (2016). Cátedra Unadista.</p>	<p>El estudiante gestiona de manera autónoma, ordenada y sistemáticamente las acciones a realizar en su proceso de aprendizaje; y asume gradualmente el control de esta gestión. Planifica conscientemente las acciones que llevará a cabo para cumplir con un propósito de aprendizaje; monitorea su accionar para verificar sus aciertos y enmendar o mejorar sus desempeños; y evalúa sus avances y dificultades en su proceso de aprendizaje, a través de la metacognición.</p>	<p>Planificación (Aspectos personales, aspectos de la tarea y aspectos de la estrategia)</p> <p>Monitoreo: (Regulación Seguimiento y Comprobación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la situación de la que se parte en cada unidad de aprendizaje.</li> <li>• Plantea sus propósitos de aprendizaje.</li> <li>• Se traza metas concretas de aprendizaje y asume el compromiso de lograrlas.</li> <li>• Se plantea objetivos para lograr las metas.</li> <li>• Examina la tarea: sus características, su complejidad, los recursos y estrategias para ejecutarlas.</li> <li>• Elige estrategias de aprendizaje más convenientes para procesar y sintetizar la información, de manera individual y en casa.</li> <li>• Se traza un cronograma para desarrollar las actividades y cumplir las metas.</li> <li>• Se dispone a manejar un portafolio personal para registrar las evidencias de sus aprendizajes.</li> <li>• Se dispone a participar activamente en las clases, a partir de la información que lee, investiga interpreta y sintetiza antes de clase.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica si su participación en clase procede de una buena lectura e interpretación de la información.</li> <li>• Examina si sus estrategias de estudio le están dando resultado y se</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifico la situación problemática antes de empezar una unidad de aprendizaje</li> <li>2. Me planteo propósitos de aprendizaje al iniciar una unidad de aprendizaje.</li> <li>3. Me trazo metas antes de iniciar una unidad de aprendizaje</li> <li>4. Planteo objetivos antes de la unidad de aprendizaje para lograr mis metas</li> <li>5. Antes de ejecutar una tarea, examino las características de la tarea para determinar su complejidad y los recursos que necesitaré para realizarla.</li> <li>6. Hago un cronograma para desarrollar las actividades y cumplir así con mis metas.</li> <li>7. Preparo un portafolio virtual en Drive para registrar mis evidencias de mis aprendizajes.</li> <li>8. Seleccione estrategias que me permitan comprender y sintetizar los textos que leo.</li> <li>9. Me dispongo a leer y comprender, en casa, la información que me hace llegar mi docente.</li> <li>10. Desarrollo los cuestionarios sobre lo que leo.</li> <li>11. Completo las tareas propuestas.</li> <li>12. Me predispongo a compartir, en clase, las ideas centrales y relevantes que extraje de las lecturas realizadas en casa.</li> <li>13. Constato si mi participación en clase se fundamenta en la información que leí en casa.</li> <li>14. Verifico si estoy participando activamente en clase.</li> <li>15. A lo largo, de la unidad de aprendizaje, Compruebo si las</li> </ol>	<p>Pre y post test Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario</p>
------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------



				<p>dispone a realizar los reajustes necesarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica si está tomando en cuenta la retroalimentación, para potenciar o reorientar su participación en el aula.</li> <li>• Constata si está aplicando sus conocimientos en la ejecución de la tarea.</li> <li>• Toma la iniciativa en su equipo para constatar si se están llevando a cabo las actividades según los propósitos y se orientan a cumplir las metas de aprendizaje.</li> <li>• Analiza y determina las dificultades que aparecen en la ejecución de las actividades y las causas que lo provocan a fin de buscar las soluciones.</li> <li>• Comprueba si se está comunicando asertivamente en el grupo para realizar los reajustes necesarios.</li> <li>• Verifica si está solicitando apoyo y acompañamiento docente cuando lo necesita.</li> <li>• Verifica si hay creatividad y originalidad en el producto que está construyendo con sus compañeros de equipo.</li> </ul>	<p>estrategias usadas me funcionan y si son eficaces.</p> <p>16. Busco otras alternativas cuando las estrategias no me funcionan.</p> <p>17. Verifico si estoy siguiendo las tres etapas del proceso que implica producir un texto y analizo los aspectos que debo mejorar.</p> <p>18. Compruebo si estoy aplicando los conocimientos que adquirí de forma autónoma, en casa, en la ejecución de la tarea.</p> <p>19. Constato si la grabación de mi discurso cumple los propósitos y metas.</p> <p>20. Identifico las causas de mis dificultades y propongo alternativas de solución.</p> <p>21. Examino la forma como me comunico con mis compañeros y me dispongo a mejorar si es necesario.</p> <p>22. Verifico si estoy solicitando el apoyo y acompañamiento de mi docente cuando lo necesito.</p> <p>23. Examino si el producto que estoy construyendo muestra creatividad y propongo los reajustes necesarios.</p>	
--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>Evaluación (Aspectos personales Aspectos de la tarea Aspectos de la estrategia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre el proceso de planificación de actividades de la unidad.</li> <li>• Reflexiona sobre los recursos cognitivos que le permiten o impiden la comprensión de la información.</li> <li>• Reflexiona acerca sus avances en las competencias del Área de Comunicación y acerca de aquellas en las que aún tiene dificultad.</li> <li>• Evalúa la calidad de evidencias en su portafolio personal, tomando como base los criterios de evaluación previstos en las fichas de autoevaluación en los módulos de aprendizaje.</li> <li>• Reflexiona acerca de la efectividad de las estrategias y los recursos utilizados en la ejecución del producto.</li> <li>• Reflexiona sobre la solicitud de retroalimentación docente por propia iniciativa.</li> <li>• Valora la calidad de su comunicación y participación en el grupo.</li> <li>• Evalúa sus emociones y los valores puestos en práctica.</li> <li>• Introduce cambios o mejoras en su actuación.</li> </ul>	<p>24. Evalúo si puse la atención, concentración e interés en el desarrollo de las actividades en función de las metas planteadas.  25. Soy consciente de mis avances en cada competencia del Área de Comunicación y de las dificultades que aún tengo para buscar soluciones.  26. Evalúo la efectividad de la planificación que realicé para ejecutar las actividades.  27. Evalúo si estoy en capacidad de superar mis dificultades de aprendizaje.  28. Evalúo la efectividad de las estrategias que usé en la ejecución de las actividades.  29. Evalúo los recursos que usé para determinar si me fueron útiles o no en la ejecución de las actividades.  30. Evalúo la calidad de mis productos, ayudándome de fichas de autoevaluación.  31. Evalúo si consideré la retroalimentación docente para mejorar mis desempeños.  32. Evalúo la forma de comunicarme con mis compañeros y determino los aspectos en los que debo cambiar.  33. Soy consciente de las emociones que favorecen el trabajo en equipo y de aquellas que debo cambiar.  34. Analizo errores, fallos y aciertos en mi proceso de aprendizaje.  35. Tengo confianza en que puedo mejorar.  36. Soy consciente de las capacidades que tengo para seguir aprendiendo.  37. Utilizo lo aprendido para aplicarlo en otra situación.</p>	
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## **5. Población y muestra**

La población es el universo, conjunto o totalidad de elementos sobre los que se investiga o se hacen estudios. En tanto que la muestra es una parte o subconjunto de elementos que se seleccionan previamente de una población para realizar un estudio. La población es finita, porque “son susceptibles de ser identificados por el investigador” (Cabanillas, 2019, p. 184). En tal sentido, en esta investigación estuvo constituida por los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Educación secundaria (133 estudiantes) de la Institución Educativa “Antonio Guillermo Urrelo”.

La muestra se obtuvo a través del muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que “todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra extraída (Cabanillas, 2019, p.184), por lo que el grupo control estuvo conformado por 66 estudiantes; mientras que el grupo experimental estuvo conformado por 67 estudiantes.

## **6. Unidad de análisis**

Cada uno de los estudiantes de los últimos grados del séptimo ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Antonio Guillermo Urrelo” con quienes se llevó a cabo la estrategia de la clase invertida y se evaluó los resultados obtenidos.

## **7. Método de investigación**

El método general que se utilizó fue de tipo hipotético-deductivo, ya que la investigadora recurrió a la realidad objetiva para formular hipótesis, pero además se utilizaron las teorías generales para llegar a una conclusión específica, luego de la confrontación con los hechos estudiados. Al respecto, Ñaupas et al. (2014) considera que “el método hipotético deductivo consiste en ir de la hipótesis a la deducción para determinar la verdad o falsedad de los hechos, procesos o conocimientos mediante el principio de la falsación. Comprende cuatro pasos: observación o descubrimiento de un problema, formulación de una hipótesis,

deducción de consecuencias contrastables (observables y medibles) de la hipótesis, observación y verificación o experimentación” (p.137).

## 8. Tipo de investigación

Por la finalidad del estudio, la presente investigación fue aplicada, porque se usó un marco teórico para solucionar un problema educativo relacionado con el aprendizaje. Al respecto Palomino et al. (2015) afirman: “La investigación aplicada tiene por finalidad la solución de problemas prácticos para transformar las condiciones de un hecho que nos preocupa”. (p.104)

## 9. Diseño de investigación

El diseño del presente estudio fue cuasiexperimental, porque se usó un reactivo: modelo de la clase invertida para observar su efecto sobre la variable dependiente: aprendizaje autónomo. Al respecto Hernández Sampieri (2014) afirma:

En estos diseños también se manipula deliberadamente al menos una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento). (p.151)

Su esquema es:

G<sub>1</sub>      O<sub>1</sub>      X      O<sub>2</sub>

G<sub>2</sub>      O<sub>3</sub>      ---      O<sub>4</sub>

**Donde:**

G<sub>1</sub> : Grupo experimental

O<sub>1</sub> : Pre test al grupo experimental

X : Aplicación del modelo de la clase invertida

O<sub>2</sub>: Post test al grupo experimental.

G<sub>2</sub>: Grupo control

O<sub>3</sub>: Pre test al grupo control

O<sub>4</sub>: Post test al grupo control

## **10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **10.1. Técnica e instrumento pre y post**

#### **Encuesta**

La técnica que se usó fue la encuesta, que permitió obtener información precisa sobre la variable dependiente: desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes. Según Caro (2021), esta técnica permite obtener, de forma precisa, una gran cantidad de datos, calculando resultados y obteniendo porcentajes que permiten un análisis rápido de opiniones o percepciones de una población debidamente definida.

El instrumento que permitió recolectar información fue el cuestionario. Para Caro (2021), este instrumento es usado en investigaciones de corte cuantitativo, porque su aplicación con preguntas cerradas, permite que el análisis de los resultados y el cálculo de los porcentajes sean más rápidos y precisos. Asimismo, su aplicación no requiere de la presencia del investigador, pues, puede ser aplicado a través de un formulario virtual, usando el Internet como se hará en este caso. Además de ello, para su elaboración se han considerado las dimensiones e indicadores de la variable dependiente, lo que ha dado lugar a preguntas con escalas de valor que permitirá llegar al resultado esperado en el presente estudio.

El cuestionario fue aplicado a 133 estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Educación Secundaria de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo a través de un formulario virtual que se publicó en la plataforma educativa Classroom. Los estudiantes

fueron escogidos según opinión del investigador y por conveniencia, distribuidos en grupo control y experimental. El grupo control estuvo conformado por los estudiantes del Quinto y Cuarto Grados de Educación Secundaria, secciones “A”; mientras que el grupo experimental, por estudiantes del quinto y cuarto grados de Educación Secundaria secciones “B” de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo, en el que se aplicó el módulo de aprendizaje denominado: La clase invertida y su impacto en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

El cuestionario constó de 37 preguntas debidamente diseñadas para evaluar el nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes en sus tres dimensiones: Planificación (12 ítems); Monitoreo (11 ítems) y Evaluación (14 ítems), tanto el en pre test como en el post test.

A nivel del logro, un estudiante que desarrolló un aprendizaje autónomo debió alcanzar un puntaje de 30 a 37 puntos.

Como técnica secundaria se usaron fichas de observación en cada experiencia de aprendizaje para contrastar las características de los estudiantes en relación con el desarrollo del aprendizaje autónomo en sus tres dimensiones. Asimismo, se usó una lista de cotejo que permitió registrar el cumplimiento de cada una de las actividades de las experiencias de aprendizaje programadas.

### **Análisis documental**

Se observaron las respuestas de los estudiantes en las fichas cognitivas y metacognitivas (portafolio virtual), según las dimensiones e indicadores establecidos, con la finalidad de verificar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes que forman parte del grupo experimental.

## 10.2. Instrumentos

### 10.2.1. Módulo de la clase invertida

Se desarrolló un módulo de aprendizaje denominado *La clase invertida y su impacto en el desarrollo del aprendizaje autónomo*. El mismo que constó de dos Unidades de aprendizaje con el modelo de la clase invertida para los estudiantes. Se consideraron las tres competencias del Área de Comunicación: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna; Se comunica oralmente en su lengua materna; y Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Cada competencia se trabajará respetando los momentos de la sesión: antes, durante y después (Currículo Nacional, 2016) aplicando el modelo de la clase invertida. Se desarrolló el módulo de aprendizaje con el grupo experimental, luego de la aplicación del cuestionario en la fase pre test.

El rol del docente es fundamental para la adecuada aplicación de este modelo, por ello, es necesario que se tome en cuenta las siguientes fases previas al diseño de los módulos de aprendizaje.

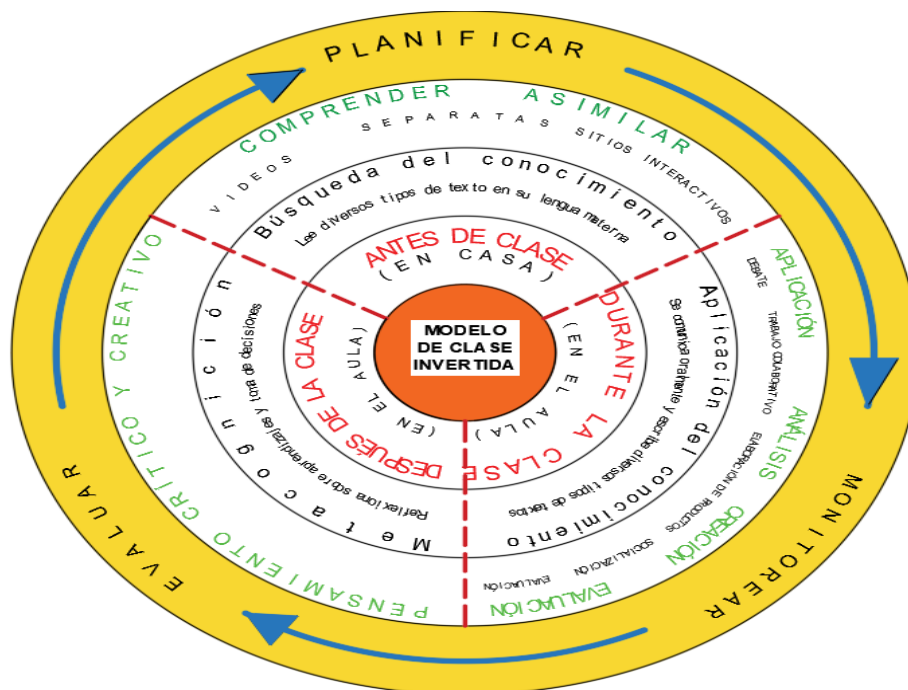
- a. Identificación de la situación significativa, selección de las competencias a desarrollar y determinación del propósito de aprendizaje.
- b. Determinación de las evidencias de aprendizaje.
- c. Formulación de los criterios de evaluación formativa y sumativa.
- d. Verificación de la disponibilidad de la plataforma virtual y de los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes.
- e. Determinación de las actividades que desarrollarán los estudiantes en relación al propósito de aprendizaje, teniendo en cuenta los tres momentos: antes de la sesión, durante la sesión y después de la sesión del modelo de la clase invertida.
- f. Retroalimentación del aprendizaje

g. Registro del desarrollo de habilidades metacognitivas, mediante el uso de fichas de observación.

En tal sentido, para el diseño del módulo con la estrategia de la clase invertida, se siguió con el siguiente proceso:

**Figura 1**

*Aplicación del modelo de la clase invertida y su relación con las competencias y niveles de pensamiento, según la taxonomía de Bloom*



*Nota:* Elaboración propia

### 10.2.2. Desarrollo de las experiencias de aprendizaje

Se desarrollaron 10 experiencias de aprendizaje con el grupo experimental, divididas en dos unidades de aprendizaje y diseñadas con el modelo de la clase invertida. Se inició el 08 de agosto de 2022 y se finalizó 18 de noviembre del mismo año.

Debe aclararse que cada experiencia de aprendizaje duró aproximadamente dos semanas; es decir, cada una de ellas duró 12 horas de trabajo; haciendo un total de 120



horas de trabajo en las diez experiencias de aprendizaje de manera presencial. Sin embargo, de manera remota o asincrónica el estudiante debió dedicar mínimamente 4 horas semanales de manera autónoma, en casa. En la primera sesión, se socializó el módulo de aprendizaje y se explicó a los estudiantes el modelo de la clase invertida para sensibilizarlos respecto a su importancia, a sus ventajas para lograr mejores aprendizajes y a su impacto en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Asimismo, se explicó la forma cómo se les iba a hacer llegar los materiales (uso de la plataforma educativa Classroom), el papel del docente y su rol como estudiantes.

A continuación, se procedió a analizar la situación significativa con los estudiantes, a fin de que tomen contacto con la realidad y asuman retos. Se orientó a los estudiantes en el proceso de planificación para afrontar con éxito los retos planteados. En tal sentido se trazaron metas y objetivos de manera individual y grupal, examinaron la complejidad de la tarea para asumir las estrategias más pertinentes que contribuyan a su ejecución, escogieron los recursos necesarios y se dispusieron a elaborar un cronograma para el cumplimiento de sus compromisos personales con el área.

En la segunda sesión se empezó con la Unidad 1 titulada Promovemos acciones para un mejor convivencia. En esta unidad se movilizaron e interrelacionaron las tres competencias del área de Comunicación, en cinco experiencias de aprendizaje, empezando por Leer diversos tipos de textos en su lengua materna, seguida de la competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna y culminó con la tercera competencia del área Se comunica oralmente en su lengua materna.

De igual forma, la segunda Unidad titulada Exploramos las debilidades humanas en las tragedias de Shakespeare tuvo una duración de cinco experiencias de aprendizaje. Como en la unidad anterior, las competencias se desarrollaron de manera

interrelacionada; es decir, una es base para la que sigue y así sucesivamente para dar lugar al producto de la unidad, motivo de evaluación docente. Es necesario aclarar también que cada una de las competencias demandó de la presentación de una evidencia de aprendizaje que los estudiantes presentaron al finalizar el trabajo de la misma.

Siguiendo el proceso metodológico sugerido por el Ministerio de Educación para la EBR, en la aplicación del modelo de la clase invertida, se siguieron los momentos antes de la clase, durante la clase y después de la clase para aplicar el modelo de la clase invertida.

Se propició el aprendizaje autónomo en todo el proceso de las experiencias de aprendizaje. En el primer momento, el estudiante de manera autónoma tuvo que leer, procesar y resolver algunas actividades referidas a las lecturas o a la visualización de los videos compartidos en la plataforma Classroom.

Durante la clase presencial o en el aula, la docente promovió el debate para verificar la lectura y procesamiento de la información compartida en la plataforma Classroom. La docente completó algunos vacíos de conocimiento, aclaró dudas y respondió inquietudes de los estudiantes.

Luego de ello, los estudiantes trabajaron las actividades cooperativas diseñadas por la docente y orientadas a lograr el producto requerido en la competencia. En esta

fase, también se propició el desarrollo del aprendizaje autónomo, dado que los estudiantes tomaron acuerdos, asignaron responsabilidades y establecieron estrategias para monitorear si su trabajo estaba cumpliendo los objetivos trazados en la fase de planificación, con miras a obtener un producto de calidad. Este momento culminó con la evaluación grupal de sus desempeños, la evaluación del producto requerido en la

competencia respectiva y la autoevaluación de sus aprendizajes a través del uso de fichas.

Finalmente, en el momento después de la clase, el estudiante, ayudado también por algunas interrogantes planteadas, realizó individualmente el proceso de metacognición. En una plenaria compartió los aspectos que le fueron relevantes, lo que aprendió y lo que no. Reflexionó sobre su desempeño al interior de los grupos de trabajo y propuso alternativas para seguir mejorando su aprendizaje y el de sus compañeros.

La docente usó fichas de observación en cada experiencia de aprendizaje para recoger información sobre los indicadores de cada dimensión del aprendizaje autónomo que permitieron verificar en qué medida, los estudiantes mostraban progreso en el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

El módulo y los diseños de las experiencias de aprendizaje se encuentran en los apéndices (apéndice N° 2 y 3).

### **10.3. Instrumentos de recolección de datos**

Se usó un cuestionario con un total de 37 ítems, debidamente validado por tres doctores, expertos en el campo educativo. Este instrumento está dividido en tres dimensiones de la variable dependiente (desarrollo del aprendizaje autónomo): planificación, monitoreo y evaluación que se aplicó en el pre test y en el post test tanto al grupo control como al experimental (Ver apéndice N° 1), como se lo puede visualizar en la siguiente ficha técnica:

## FICHA TÉCNICA

### CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

<b>Nombre</b>	Cuestionario para determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo.
<b>Autor</b>	Judith Chávez Medina - 2022
<b>Evalúa</b>	Nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo
<b>Dimensiones</b>	Planificación (12 ítems: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11 y 12); Monitoreo (11 ítems: 13,14,15,16,17,18,19,20,21,22 y 23); Evaluación (14 ítems: 24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37)
<b>Número de ítems</b>	37 ítems
<b>Dirigido a</b>	133 estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Educación Secundaria de la IEE <i>Antonio Guillermo Urrelo</i> Cajamarca - Perú
<b>Duración</b>	50 minutos
<b>Pautas para corrección</b>	El instrumento se califica según la escala Likert, en donde 1 = NUNCA, 2 = CASI NUNCA, 3 = A VECES, 4 = CASI SIEMPRE y 5 = SIEMPRE  A nivel del logro, un estudiante que desarrolló un aprendizaje autónomo debió alcanzar un puntaje de 30 a 37 puntos.

#### 11. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de datos, se usó Microsoft Excel 2019, para probar las hipótesis estadísticas se usó el software SPSS (28) en sus versiones de prueba. La prueba a considerar fue la prueba estadística t para muestras pareadas, puesto que se midió en el mismo grupo (muestra relacionada o pareada) el aprendizaje autónomo, antes y después de aplicación del modelo de la clase invertida.

#### 12. Validez y confiabilidad

La validez del cuestionario para recabar información relacionada con en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del cuarto y quinto grados de secundaria, en el área de Comunicación, de la IEE Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022, se realizó a través del juicio de tres expertos en temas de Educación, con el grado de Doctor,

quienes evaluaron y emitieron un veredicto positivo respecto de los ítems considerados en el cuestionario (anexo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Para la prueba piloto se aplicó un cuestionario a 51 estudiantes del quinto grado de secundaria de la IE *Nuestra Señora de la Merced* a través de un formulario virtual, lo que permitió recabar información relacionada con el desarrollo del aprendizaje autónomo. La confiabilidad de este instrumento se realizó a través del índice Alfa de Cronbach, cuyo cálculo se detalla a continuación (apéndice 1):

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Resultados, usando el paquete estadístico SPSS, versión 25: Resultados, usando el paquete estadístico SPSS, versión 25 (prueba)

### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	51	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	51	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,934	37

**Interpretación:** De acuerdo a la tabla de categorías, para la interpretación del Alfa de Cronbach, 0,934 se encuentra en el intervalo [0,90 – 0,99], lo que indica que el instrumento presenta un nivel de confiabilidad muy alta y puede ser usado para el fin previsto.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 1. Resultados, análisis y discusión por dimensiones:

##### 1.1. Comparación de la variable dependiente Pre Test Grupo Control y Grupo Experimental

**Tabla 1**

*Comparación de la variable dependiente, desarrollo del aprendizaje autónomo, resultados pre test grupo control y grupo experimental*

Nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo	Pretest – G. Control		Pretest – G. Experimental	
	frecuencia (número de estudiantes)	Porcentaje (%)	frecuencia (número de estudiantes)	Porcentaje (%)
Deficiente	2	3,0	0	0,0
Regular	47	71,2	46	68,7
Bueno	17	25,8	21	31,3
Total	66	100,0	67	100,0

*Nota.* Deficiente de 37 a 86; Regular de 87 a 136; Bueno de 137 a 185

**1.2. Resultados por dimensiones de la variable dependiente Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Post test, Grupo Control y Grupo Experimental**

**1.2.1. Dimensión planificación, post test:**

**Tabla 2**

*Resultados de la dimensión planificación, pos test, grupo control y experimental*

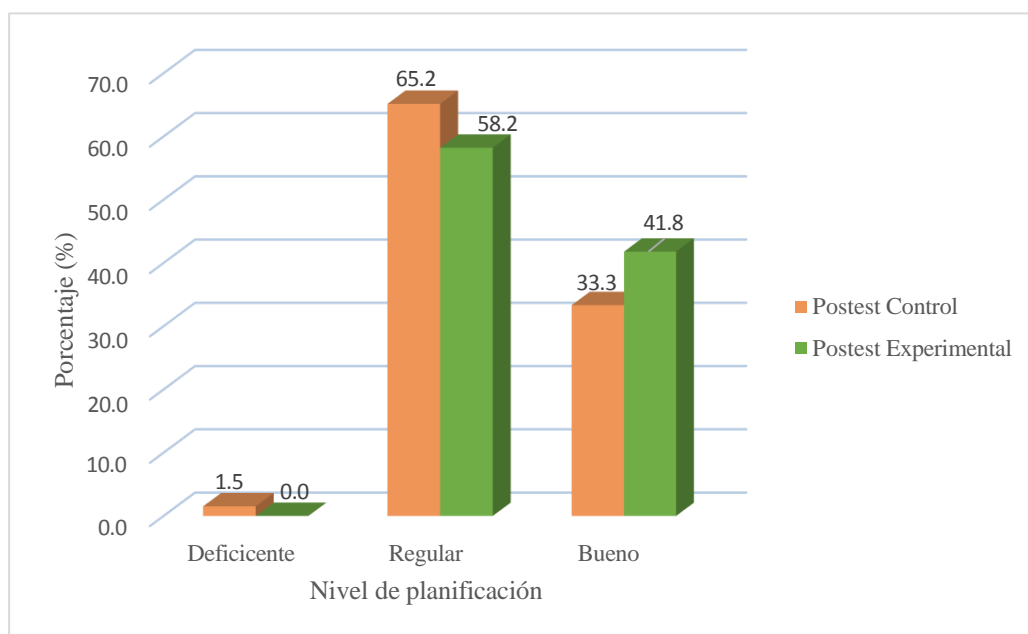
Pos test	Grupo Control		Grupo Experimental	
Nivel de planificación	frecuencia	Porcentaje (%)	frecuencia	Porcentaje (%)
Deficiente	1	1,5	0	0,0
Regular	43	65,2	39	58,2
Bueno	22	33,3	28	41,8
	66	100	67	100,0

*Nota.* Deficiente de 12 a 27; Regular de 28 a 44; Bueno de 45 a 60



## Figura 2

*Comparación dimensión planificación, pos test grupo control y grupo experimental*



*Nota.* Elaboración con datos obtenidos del pos test grupo experimental y grupo de control, año 2022.

### Análisis y discusión

En la tabla 2 se observa que en el pos test, el 1,5% de estudiantes del grupo control se encontró en un nivel deficiente de planificación; mientras que el 65,2% se encontró en un nivel regular; y un 33,3% muestran un buen nivel de planificación. En tanto que en el grupo experimental, ningún estudiante se ubicó en un nivel deficiente, el 58,2% se encontró en un nivel regular y un 41,8% mostraron un buen nivel de planificación de sus aprendizajes de manera autónoma. Estos resultados dan cuenta que los estudiantes del grupo experimental, antes de empezar una nueva unidad de aprendizaje, identificaron la situación de la que se parte al iniciar una unidad de aprendizaje. Se plantearon sus propósitos de aprendizaje; se trazaron metas concretas de aprendizaje; se plantearon objetivos; examinaron la complejidad de la tarea; eligieron estrategias

de aprendizaje; se trazaron un cronograma para cumplir sus actividades, y se dispusieron a participar activamente en clase.

En la figura 2, se muestra comparativamente la mejora, en la dimensión de planificación, que han obtenido los estudiantes del grupo experimental respecto del grupo control, luego de haber aplicado el modelo de la clase invertida al grupo experimental. Se observa también que en el grupo control el 1,5% mostró planificación deficiente del aprendizaje, mientras que en el grupo experimental ningún estudiante tuvo planificación deficiente. En el nivel regular de planificación, el grupo control presentó a un 65,2%; en tanto que en el grupo experimental obtuvo un 58,2%. Sin embargo, solo un 33,3% del grupo control alcanzó un buen nivel de planificación de sus aprendizajes, frente a un 41,8% del grupo experimental.

De lo referido, se puede afirmar, que los estudiantes del grupo experimental han mejorado considerablemente en la planificación (nivel bueno), lo que coincide con los resultados obtenidos por Flores (2021) y Zavaleta (2016), pues, los estudiantes del grupo experimental mostraron mayor desarrollo de la capacidad de planificación respecto al grupo control.

Esto se corrobora con la teoría consultada en la que se refiere que la aplicación del modelo de clase invertida desarrolla en los estudiantes la capacidad de prever las actividades cognitivas ante las demandas de la situación de aprendizaje (Elosúa, 1993); son capaces de plantearse sus propósitos de aprendizaje; de trazarse metas y objetivos de aprendizaje (Sanmartí y Jorba, 1995; Monereo, 2001); de examinar la complejidad de la tarea para anticiparse a las posibles dificultades que puedan obstaculizar el cumplimiento de sus objetivos y metas, con la finalidad de prever estrategias tácticas para poder contrarrestarlas (Sanmartí y Jorba 1995), y de seleccionar los recursos necesarios de acuerdo a la demanda de cada tarea (Pozo y

Postigo, 1993). Arriola (2001) considera el proceso de autorregulación demanda que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y valorar de manera consciente sus actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognoscitivas de una tarea.

### 1.2.2. Dimensión monitoreo, pos test:

**Tabla 3**

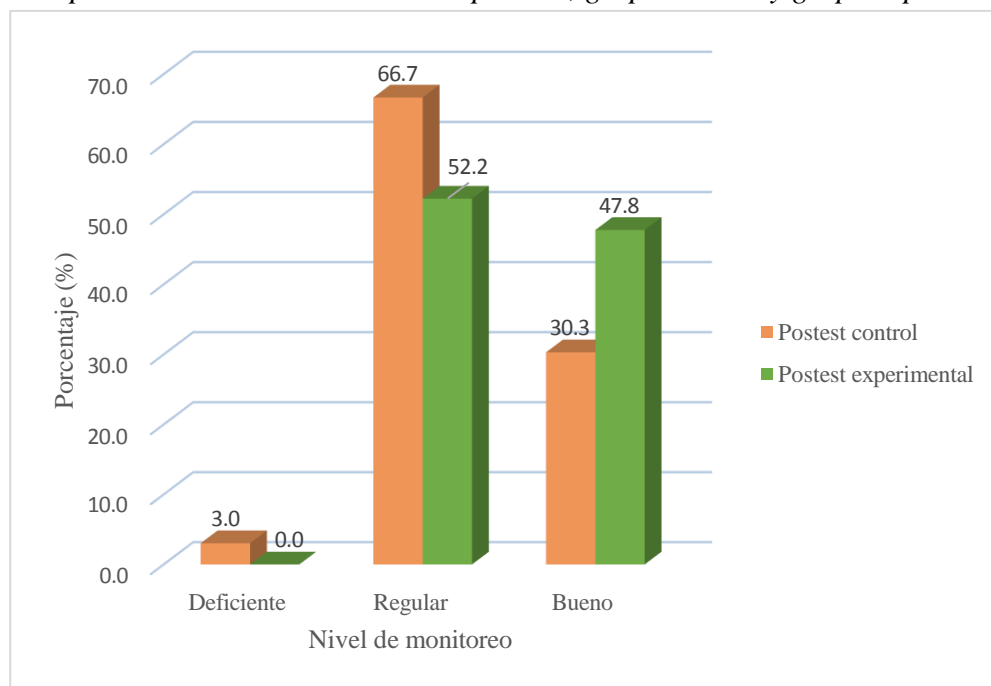
*Resultados de la dimensión monitoreo, pos test, grupo control y experimental*

Pos test Nivel de monitoreo	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Deficiente	2	3,0	0	0,0
Regular	44	66,7	35	52,2
Bueno	20	30,3	32	47,8
	66	100,0	67	100,0

*Nota.* Deficiente de 11 a 25; Regular de 26 a 40; Bueno de 41 a 55

**Figura 3**

*Comparación dimensión monitoreo pos test, grupo control y grupo experimental*



*Nota.* Elaboración con datos obtenidos del pos test grupo de control y experimental, año 2022.

### **Análisis y discusión**

En la tabla 3, luego de aplicar el pos test al grupo control, el 3% de estudiantes se ubicó en un nivel deficiente en la dimensión de monitoreo; el 66,7% estuvo en un nivel regular y el 30,3 mostró un buen nivel en esta dimensión. En otras palabras, fueron capaces de verificar si aprendieron, en qué medida y cómo lo lograron, qué dificultades tuvieron y qué estrategias adoptaron para lograr cumplir sus metas.

También se observa, en el grupo experimental, que ningún estudiante se ubicó en el nivel deficiente de la dimensión de monitoreo. Más de la mitad de estudiantes (52,2%) se encontraron en un nivel regular; y que el 47,8% de estudiantes desarrollaron un buen nivel en esta dimensión. Esto implica que fueron capaces de darse cuenta de si están participando en clase; y de si están usando la información que revisaron previamente en casa. Asimismo, estuvieron en condiciones de comprobar por sí mismos la efectividad de sus estrategias utilizadas y de asumir de manera autónoma la iniciativa de optar por otras cuando estas no les dieron resultados. Asimismo, fueron capaces de verificar la efectividad de su proceso al leer un texto, al producir un texto escrito o al exponer su discurso oral.

En la figura 3, se presenta una comparación entre los resultados del pos test obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en la dimensión de monitoreo, luego de la aplicación del modelo de la clase invertida en el grupo experimental. Se observó que ningún estudiante del grupo experimental estuvo en un nivel deficiente de monitoreo; en tanto que en el grupo control se ubica un 3% de estudiantes. Respecto al nivel regular de monitoreo, un 66,7% de estudiantes el grupo control se ubicaron en este nivel; y en el grupo experimental, un 52,2% de estudiantes. No obstante, en nivel bueno, el grupo experimental mostró un mayor logro (47,8%) respecto al grupo control que solo alcanzó el 30,3%.

Respecto a esta dimensión de monitoreo o supervisión del aprendizaje autónomo, se puede afirmar que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un gran avance en el desarrollo de su capacidad de autorregulación (monitoreo), luego de la aplicación del modelo de la clase invertida. Lo que coincide con los resultados obtenidos por Flores (2021), quien dio cuenta que el 66,7% del total de estudiantes desarrolló la capacidad autorreguladora de su aprendizaje. También Aprianto, Purwati y Anam (2022) concluyeron que con la aplicación de la clase invertida, el 53% de estudiantes se mostraron más motivados, que demostraron mayor responsabilidad en la autogestión de su aprendizaje en línea y en las sesiones presenciales y que el 73% de estudiantes logró incrementar su aprendizaje autónomo.

En este sentido, la relevancia de esta investigación radica en que los estudiantes del grupo experimental desarrollaron su capacidad de monitoreo, porque demostraron ser capaces de monitorear o supervisar el cumplimiento de las actividades de su planificación, de sus logros, pero también de sus dificultades en su proceso de aprendizaje; y lo más importante, desarrollaron la capacidad de realizar los reajustes necesarios, tal como se sostiene en la teoría consultada (Elosúa 1993; Manrique, 2004 y Crispín, et al. 2011). También Arriola (2001) considera el proceso de autorregulación demanda que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y valorar de manera consciente sus actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognitivas de una tarea.

### 1.2.3. Dimensión evaluación, pos test:

**Tabla 4**

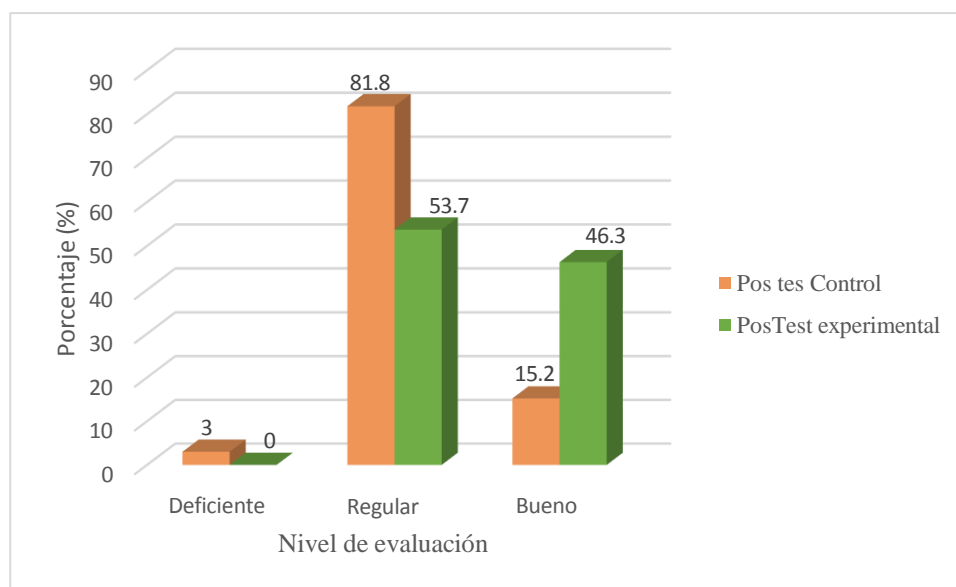
*Resultados de la dimensión evaluación, pos test grupo control y experimental*

Post test	Grupo Control		Grupo Experimental	
Nivel de evaluación	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Deficiente	2	3,0	0	0,0
Regular	54	81,8	36	53,7
Bueno	10	15,2	31	46,3
	66	100,0	67	100,0

*Nota.* Deficiente de 14 a 32; Regular de 33 a 51; Bueno de 52 a 70

**Figura 4**

*Comparación de los resultados de la dimensión evaluación, pos test grupo control y grupo experimental*



*Nota.* Elaboración con datos obtenidos del pos test grupo experimental y grupo de control año 2022.

### **Análisis y discusión**

En la tabla 4, luego de aplicar el post test al grupo control, se evidenció que el 3% de estudiantes se ubicaron en el nivel deficiente de la dimensión de evaluación. Se observó que la mayor parte de estudiantes (81,8%) estuvo en el nivel regular; y que el 15,2% se ubicó en un buen nivel en esta dimensión.

Asimismo, en el post test, luego de la aplicación del modelo de la clase invertida, se observa que en el nivel deficiente de la dimensión de evaluación no se ubicó ningún estudiante. Más de la mitad estudiantes alcanzaron un nivel regular de evaluación (53.7%); y que el 46,3 % han desarrollado un nivel bueno en la dimensión de evaluación. Frente a estos resultados, se puede afirmar que los estudiantes del grupo experimental desarrollaron la capacidad de autoevaluación de sus aprendizajes en mayor medida en el nivel considerado como bueno.

En la figura 4, se contrasta los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en el post test. Se observa que el 3% de estudiantes del grupo control se ubicó en un nivel deficiente de esta dimensión; mientras que el en el grupo experimental no hubo ningún estudiante. De igual manera, como ocurrió en las dos dimensiones anteriores, la mayor parte de estudiantes del grupo control (81,8%) se ubicó en el nivel regular; mientras que en el grupo experimental se encontró un 53,7% de estudiantes. En el tercer nivel, el grupo control solo alcanzó el 15,2%, mientras que el grupo experimental alcanzó un 46,3% de estudiantes con un buen nivel en esta dimensión. Esto implica que los estudiantes del grupo experimental fueron capaces de evaluar la planificación que hicieron para ejecutar las actividades. Valoraron sus habilidades cognitivas para el aprendizaje con la intención de autorregularse para mejorar sus aprendizajes; y fueron conscientes del proceso que siguen para desarrollar cada una de las competencias del Área de Comunicación. También,

demonstraron ser capaces de superar sus dificultades; de examinar la efectividad de las estrategias utilizadas; de reflexionar sobre la utilidad de los recursos utilizados; de la calidad de sus productos; de su forma de comunicarse con sus compañeros, y de sus emociones que les son favorables para el trabajo en equipo. Por otra parte, dieron cuenta de ser conscientes de sus aciertos, errores y fallos en su proceso de aprendizaje; de sus capacidades para seguir aprendiendo.

Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por Flores (2021): el 87,6% de estudiantes desarrolló la capacidad de autoevaluación. De igual forma, Zavaleta (2016) concluyó que en la dimensión de evaluación, el 71% de estudiantes ha desarrollado la capacidad de hacer preguntas para clarificar la información, resumir la información y chequear si lograron los objetivos o no. Monereo (2008) resaltó también que para que el estudiante aprenda de forma autónoma es menester enseñarles a autoevaluar sus propios aprendizajes. Martí (2014), por su parte, señaló la importancia de la autoevaluación que lleva al estudiante a reajustar su proceso de aprendizaje. Y Arriola (2001) consideró el proceso de autorregulación demanda que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y valorar de manera consciente sus actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognoscitivas de una tarea.



**1.3. Resultados totales del variable dependiente desarrollo del aprendizaje autónomo – pos test**

**Tabla 5**

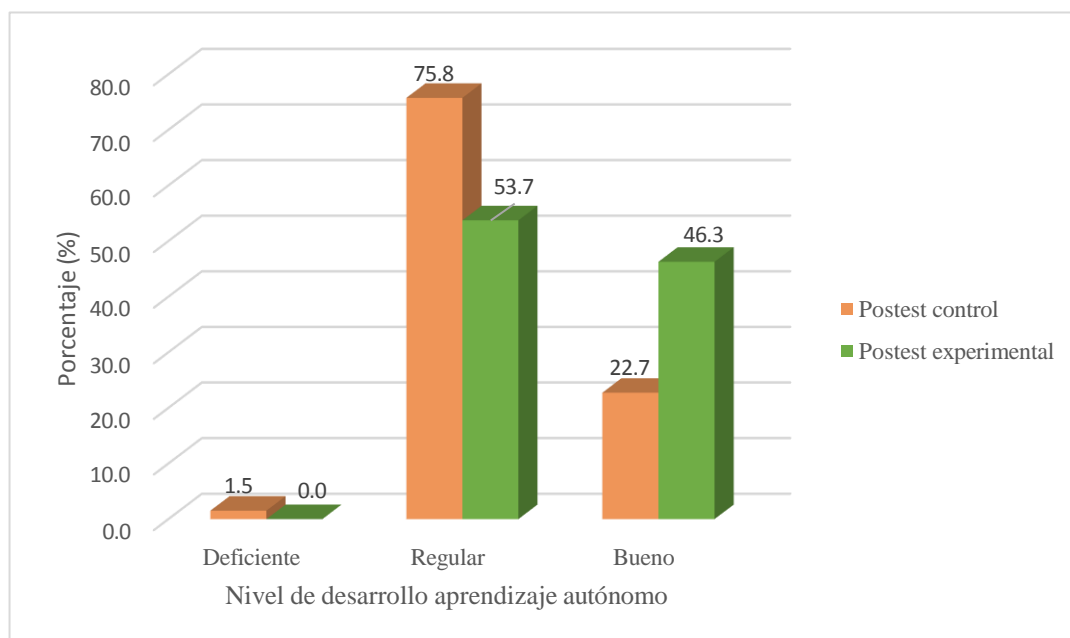
*Comparación de la variable dependiente, desarrollo del aprendizaje autónomo, resultados pos test grupo control y grupo experimental*

Nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo	Pos test – G. Control		Pos test – G. Experimental	
	Frecuencia (número de estudiantes)	Porcentaje (%)	Frecuencia (número de estudiantes)	Porcentaje (%)
Deficiente	1	1,5	0	0,0
Regular	50	75,8	36	53,7
Bueno	15	22,7	31	46,3
Total	66	100,0	67	100,0

*Nota.* Deficiente de 37 a 86; Regular de 87 a 136; Bueno de 137 a 185.

**Figura 5**

*Comparación de la variable dependiente, desarrollo del aprendizaje autónomo, resultados del pos test grupo control y grupo experimental*



*Nota.* Elaboración con datos obtenidos del pos test grupo control y grupo experimental de la variable dependiente desarrollo del aprendizaje autónomo, año 2022.

### **Análisis y discusión**

En la tabla 5, se observa que en el post test grupo control el 1,5% de estudiantes se encontraron en un nivel deficiente de aprendizaje autónomo; mientras que el 75,8% se ubicó en un nivel regular, y un 22,7 % mostró un buen nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo. También se observa que en el grupo experimental ningún estudiante se encontró en un nivel deficiente de desarrollo del aprendizaje autónomo; que el 53,7% se ubicó en un nivel regular, en tanto que un 46,3% demostró un buen nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo.

En la figura 5 al comparar al grupo control y experimental en el post test, se observó que, luego de la aplicación del modelo de la clase invertida, ningún estudiante del grupo experimental mostró deficiente desarrollo del aprendizaje autónomo (0,0%), mientras

que en el grupo control sí se ubicó el 1,5% de estudiantes. Asimismo, se advierte que el grupo control en su mayoría se ubicó en un nivel regular de desarrollo de aprendizaje autónomo (75,8%) superior al que alcanzaron los estudiantes del grupo experimental que obtuvo el 53,7%. Pero, en el tercer nivel, el grupo experimental alcanzó un buen nivel de aprendizaje autónomo (46,3%), respecto del grupo control que solo logró un 22,7%.

De lo expuesto, se puede afirmar que el nivel de desarrollo de aprendizaje autónomo mejoró considerablemente en el grupo experimental, luego de haber aplicado el modelo de clase invertida. Este hallazgo concuerda con Sánchez (2017) quien luego de la aplicación del uso de la metodología flipped classroom (clase invertida) en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, concluyó que el método del aula invertida promueve un aprendizaje más activo y colaborativo; y que facilitó la adaptación a las distintas necesidades y ritmos de aprendizaje. Consideraron también que el tiempo en el aula fue mejor aprovechado por los estudiantes, lo que fomentó su responsabilidad, la autorregulación y el autoaprendizaje (aprendizaje autónomo). Por su parte, Hernández y Tepcan (2017), después de aplicar la estrategia del aula invertida a 31 participantes, en un estudio de caso en la formación de profesores de física, concluyeron que estos desarrollaron hábitos de estudio y de autorregulación. Además, señalan los estudiantes contaron con el tiempo suficiente para reflexionar sobre su propio aprendizaje; es decir, para realizar la metacognición. Valoramos también el trabajo de Ventosilla et al. (2021) quienes, después del uso del aula invertida como herramienta para el logro del aprendizaje autónomo, en 73 estudiantes universitarios, llegaron a la conclusión que la metodología de aula invertida es de gran importancia, debido que permitió que el estudiante desarrolle un aprendizaje autónomo usando las TIC como elemento innovador en la

transformación de la adquisición de nuevos aprendizajes de manera responsable.

Por otra parte, la teoría consultada también da cuenta de la influencia del modelo de la clase invertida en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes. Así, en Cátedra Unadista (2016), se concibe que el aprendizaje autónomo implica un grado de intervención del estudiante en el establecimiento de objetivos, procedimientos, recursos y evaluación en su proceso de aprendizaje; el cual mejora significativamente luego de haber aplicado una estrategia como el aula invertida. Este es un modelo pedagógico que habilita el espacio individual de aprendizaje en casa (los procesos de recordar y comprender los desarrolla antes de la clase) y las actividades más complejas se realizan de manera sincrónica o presencial, en compañía del docente y en un espacio grupal (Bergmann y Sams, 2014).

#### **1.4. Prueba de hipótesis**

Para probar las hipótesis planteadas en la investigación, primero se realizaron las pruebas de normalidad e igualdad de varianzas, dichas pruebas se adjuntan en el apéndice N° 5 y sirvieron para escoger la prueba adecuada.

##### **1.4.1. Hipótesis General**

La aplicación del modelo de la clase invertida influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, 2021-2022.

##### **1.4.2. Hipótesis Estadísticas**

**H<sub>0</sub>:** La aplicación del modelo de la clase invertida no influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU entre los años 2021 - 2022.

**H<sub>1</sub>**: La aplicación del modelo de la clase invertida influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, 2022.

#### 1.4.3. Nivel de significancia

Del 5% , es decir con:  $\alpha = 0,05$

#### 1.4.4. Tipo de prueba

Para probar la normalidad de los grupos de control y grupo experimental post test se tomó en cuenta la prueba de Kolmogorov-Smirnov, por ser el número de casos mayor a 50, y se determinó que los datos en el grupo control no siguen una distribución normal (sig = 0,007) mientras que los datos del grupo experimental sí (sig = 0,2), por lo que se optó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, correspondiente a dos muestras independientes.

**Tabla 6**

*Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, pos test de la variable desarrollo del aprendizaje autónomo*

<i>Estadísticos de prueba</i>	<i>Aprendizaje Autónomo</i>
U de Mann-Whitney	1700,500
W de Wilcoxon	3911,500
Z	-2,299
Sig. asintótica(bilateral)	<b>0,02</b>

Nota. Elaboración con el resultado del procesamiento de datos obtenidos del post test grupo experimental y grupo control, años 2021-2022.

### **Análisis y discusión**

Como  $P \text{ valor} = 0,02 < 0,05$ ; se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna; es decir, con un nivel de confianza del 95%, la aplicación del modelo de la clase invertida influyó significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, años 2021 - 2022.

Se demuestra que la aplicación del modelo de clase invertida influye significativamente en desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes. Este resultado concuerda con lo hallado por Sánchez (2017), Hernández Tepcan (2017) y Ventosilla (2021) quienes, luego de la aplicación del modelo de la clase invertida, concluyeron que el estudiante logró desarrollar un aprendizaje autónomo.

En la teoría planteada por Bergmann y Sams (2012), la clase invertida, que es un modelo pedagógico que habilita el espacio individual de aprendizaje en casa, mientras que las actividades más complejas se realizan en el aula, influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Competencia se refiere al grado de intervención consciente del estudiante en su proceso de aprendizaje, que le permitió planificar su aprendizaje, monitorear su proceso y evaluar sus propios aprendizajes. Lo que es corroborado por Sinclair (2000) quien define la autonomía como la habilidad para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; lo que implica plantear sus propios objetivos, monitorear, evaluar con conciencia metacognitiva.

#### 1.4.5. Hipótesis Específica 1

Existe un nivel deficiente del desarrollo del aprendizaje autónomo antes de la aplicación del modelo de clase invertida en los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, 2021-2022.

##### 1.4.5.1. Hipótesis Estadísticas

**H<sub>0</sub>:** No existe un nivel **deficiente** de desarrollo del aprendizaje autónomo **antes** de la aplicación del modelo de clase invertida en los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, 2021-2022.

**H<sub>1</sub>:** Existe un nivel **deficiente** del desarrollo del aprendizaje autónomo **antes** de la aplicación del modelo de clase invertida en los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, 2021-2022.

##### 1.4.5.2. Nivel de significancia

Del 5% es decir con:  $\alpha = 0,05$ .

##### 1.4.5.3. Tipo de prueba

Para probar esta hipótesis primero se hizo la transformación a niveles y se consideró: deficiente = 1; regular = 2 y bueno = 3.

El tipo de prueba elegido para los grupos de control y grupo experimental antes de aplicar el modelo de clase invertida, fue la prueba de Wilcoxon para una muestra con mediana igual a 2 ( $H_0: \eta = 2$ ; no es deficiente;  $H_1: \eta < 2$ ; es deficiente).

### Tabla 7

*Prueba Wilcoxon para una muestra con media igual a 2, nivel de aprendizaje autónomo deficiente (Grupo Control).*

Hipótesis nula  $H_0: \eta = 2$

Hipótesis alterna  $H_1: \eta < 2$

Muestra	Número de prueba	Estadística de Wilcoxon	Valor p
Nivel Aprendizaje Autónomo G. Control	19	170,00	0,999

*Nota.* Elaboración, resultado del procesamiento de datos obtenidos del pre test nivel de aprendizaje autónomo grupo control.

### Análisis y discusión

En la tabla 7, grupo control, se observa que P valor = 0,99 > 0,05; por lo que se aceptó la hipótesis nula; es decir, los estudiantes del grupo control, antes de la aplicación del modelo de clase invertida, no tuvieron aprendizaje autónomo deficiente, sino en un nivel de aprendizaje autónomo regular.

Es decir, según los resultados obtenidos, no se observó mucha deficiencia en cuanto a identificar la situación problemática, o para plantearse propósitos, metas y objetivos, o para determinar la complejidad de la tarea y seleccionar los recursos para realizarla; o para elaborar su cronograma para desarrollar sus actividades; o para preparar su portafolio de evidencias; o para seleccionar las estrategias de lectura; o para predisponerse a leer la información que le proporciona su docente de manera autónoma antes de la ejecución de la experiencia de aprendizaje; o para desarrollar los cuestionarios o tareas; o para predisponerse a compartir en clase



las ideas centrales y relevantes que extrajo de sus , antes de la clase presencial.

**Tabla 8**

*Prueba Wilcoxon para una muestra con media igual a 2, nivel de aprendizaje autónomo deficiente (Grupo Experimental)*

Hipótesis nula  $H_0: \eta = 2$

Hipótesis alterna  $H_1: \eta < 2$

Muestra	Número de prueba	Estadística de Wilcoxon	Valor p
Nivel Aprendizaje Autónomo G. Exp	21	231,00	<b>1,000</b>

*Nota.* Elaboración con resultados del procesamiento de datos obtenidos del pre test nivel de aprendizaje autónomo grupo experimental.

**Análisis y discusión**

En la tabla 8, grupo experimental, se observa que P valor = 1,00 > 0,05; por lo que también se aceptó la hipótesis nula; es decir, los estudiantes del grupo experimental, antes de la aplicación del modelo de clase invertida, tampoco mostraron aprendizaje autónomo deficiente, sino un nivel de aprendizaje autónomo regular. Pues, al igual que el grupo control, estuvieron en condiciones de identificar la situación problemática, pudieron plantearse propósitos, metas y objetivos. También determinaron la complejidad de la tarea, elaboraron su cronograma, y todo lo que involucra el proceso de autoplanificación antes de una experiencia de aprendizaje.

#### **1.4.6. Hipótesis Específica 2**

La adecuada aplicación del modelo de clase invertida mejora el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022.

Este modelo se usó de manera adecuada, porque se vio plasmado en un módulo de aprendizaje que se diseñó con un total de diez experiencias de aprendizaje para dos unidades desarrolladas según un cronograma que se cumplió a cabalidad, según consta en la lista de cotejo. En cada experiencia, se observó objetivamente los indicadores que dan cuenta del desarrollo del aprendizaje autónomo, previamente planificados para relacionar el impacto del modelo de la clase invertida con el desarrollo del aprendizaje autónomo de los discentes. Se precisa también que el modelo fue adecuado, dado que en cada unidad se consideró la interrelación de las tres competencias del Área de Comunicación: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna; escribe diversos tipos de textos en su lengua materna; y se comunica oralmente en su lengua materna con actividades que conducen al estudiante a desarrollarlas de manera autónoma. Por último, se considera que se usó adecuadamente el modelo de clase invertida, porque se usó la evaluación formativa en todo el proceso para favorecer el autoaprendizaje y la autorregulación del mismo en cada estudiante.

Finalmente, se usó la plataforma educativa virtual Classroom para hacer llegar a los estudiantes los diversos y motivadores recursos y materiales que los estudiantes debían examinar, analizar, estudiar y trabajar, siguiendo la lógica del modelo del aula invertida y que lo condujeron a mejorar el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

### **1.4.7. Hipótesis Específica 3**

El nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022, mejora significativamente luego de aplicar el modelo de la clase invertida.

#### **1.4.7.1. Hipótesis Estadísticas:**

**H<sub>0</sub>:** El nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2021, no mejora significativamente luego de aplicar el modelo de la clase invertida.

**H<sub>1</sub>:** El nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2021, mejora significativamente luego de aplicar el modelo de la clase invertida.

#### **1.4.7.2. Nivel de significancia:**

Del 5%; es decir con:  $\alpha = 0,05$ .

#### **1.4.7.3. Tipo de prueba:**

Primero se probó la normalidad de la diferencia (post test- pre test) en el grupo experimental, pues se tuvo que probar que luego de la aplicación del modelo de la clase invertida, hubo una mejora significativa en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Se verificó que la diferencia no tiene una distribución normal ( $\text{sig} = 0,018$ ); por lo que se optó por la prueba no paramétrica de Wilcoxon, por tratarse de un antes y un después del mismo grupo.

**Tabla 9***Prueba de rangos con signo de Wilcoxon*

<i>Rangos</i>		N	Rango promedio	Suma de rangos
Aprendizaje	Rangos negativos	6 <sup>a</sup>	19,67	118,00
Autónomo Pos Test	Rangos positivos	59 <sup>b</sup>	34,36	2027,00
Grupo	Empates	2 <sup>c</sup>		
Experimental -	Total	67		
Aprendizaje				
Autónomo Pre Test				
Grupo				
Experimental				

- a. Aprendizaje Autónomo Post test Grupo Experimental < Aprendizaje Autónomo Pre Test Grupo Experimental  
b. Aprendizaje Autónomo Post test Grupo Experimental > Aprendizaje Autónomo Pre Test Grupo Experimental  
c. Aprendizaje Autónomo Post test Grupo Experimental = Aprendizaje Autónomo Pre Test Grupo Experimental

**Tabla10***Estadísticos de prueba*

	Aprendizaje Autónomo Post test Grupo Experimental
Rangos con signo de Wilcoxon	- Aprendizaje Autónomo Pre Test Grupo Experimental
Z	-6,244 <sup>b</sup>
Sig.	0,000
asintótica(bilateral)	

*Nota.* Elaboración propia, resultado de comparar el post test y pretest del grupo experimental, pues es el grupo donde se aplicó el modelo de clase invertida año 2022.

## **Análisis y discusión**

En la tabla 10 se observa que  $P \text{ valor} = 0,00 < 0,05$ ; por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, el nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, años 2021-2022, mejoró significativamente luego de aplicar el modelo de la clase invertida.

Se demuestra que la aplicación del modelo de clase invertida mejora el desarrollo del aprendizaje autónomo. Este resultado concuerda con lo hallado con por Sánchez (2017), Hernández Tepcan (2017) y Ventosilla (2021) quienes, luego de la aplicación del modelo de la clase invertida, concluyeron que el estudiante logra desarrollar un aprendizaje autónomo.

En la teoría planteada por Coll (1990), se sostiene que las estrategias de aprendizaje deben ir más allá de la transmisión de conocimientos y el uso de técnicas para su aplicación; es decir, que deben contribuir a que el estudiante construya de forma autónoma y propia sus propios conocimientos. Este planteamiento fue corroborado por Villalba et al. (2018), quienes consideraron que la clase invertida se basa en un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, permite que este pueda analizar y reflexionar sobre su propio aprendizaje; es decir, con la aplicación de la clase invertida, el estudiante cuenta con el tiempo necesario para realizar la metacognición que es requisito indispensable para desarrollar el aprendizaje autónomo. Con lo que se puede advertir que el modelo de la clase invertida influyó significativamente en el mejoramiento del desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes de 4 y 5 grados de secundaria, de la Institución Educativa Antonio Guillermo Urrelo– Cajamarca, en los años 2021-2022.

## CONCLUSIONES

Referente a la dimensión de planificación de la variable dependiente (desarrollo del aprendizaje autónomo), se concluye que los estudiantes del grupo experimental superaron en un 8,5% al grupo control. Es decir, en el grupo experimental, los estudiantes desarrollaron en mayor medida la identificación de la situación de la que se parte antes de empezar una unidad; demuestran mejor planteamiento de los propósitos de aprendizaje; se trazan metas concretas de aprendizaje.

En lo relativo a la dimensión monitoreo, se concluye que esta capacidad también mejora significativamente en los estudiantes del grupo experimental luego de aplicación del modelo de clase invertida; pues, superan al grupo control en un 17,5% al grupo control. Es decir, que en el grupo experimental se desarrolló en mayor medida la capacidad de verificación respecto a si están aprendiendo, en qué medida lo están haciendo y cómo lo están logrando. Además los estudiantes de este grupo son más conscientes de las dificultades que tienen y de las estrategias que deben adoptar para lograr cumplir sus metas.

Concerniente a la dimensión de la evaluación, se concluye también que esta capacidad mejora ampliamente en los estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del modelo de la clase invertida; pues, superan al grupo control en un 31.1%. Es decir, que el grupo experimental, a diferencia de los estudiantes del grupo control, desarrollaron en mayor medida la evaluación de su planificación antes de ejecutar las actividades y la valoración de sus habilidades cognitivas para el aprendizaje con la intención de autorregularse para mejorar sus aprendizajes.

Por otro lado, considerando el problema principal de la investigación, el objetivo general y considerando el resultado de la prueba de hipótesis general, que refiere la existencia de dicha influencia, se concluye que la aplicación del modelo de la clase invertida influye

significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes: el 15% de estudiantes del grupo experimental pasaron de un nivel regular a un nivel considerado como bueno en el pos test (46,3%); a diferencia del grupo control que en el pos test alcanzó solo el 22,7% (3,1% menos de lo alcanzado en el pre test).

Considerando el primer problema derivado, el objetivo específico y la prueba de hipótesis específica 1, se concluye que los estudiantes de ambos grupos, antes de la aplicación del modelo de clase invertida, mostraron un nivel regular de aprendizaje autónomo: 71,2% y 68,7%, respectivamente. Es decir, los estudiantes estaban en un nivel medio de realizar la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus propios aprendizajes en el proceso de su aprendizaje.

Teniendo en cuenta el segundo problema derivado, el objetivo específico 2 y la prueba de hipótesis específica 2, se concluye que la adecuada aplicación del modelo de la clase invertida sí contribuye a mejorar la gestión y control del aprendizaje del estudiante. Esto se observa en el post test, nivel considerado bueno, en el que los estudiantes del grupo experimental superan en un 8.5% al grupo control en la planificación; en un 17.5% en el monitoreo; y en 31.1% en la evaluación de sus actividades personales y de la tarea.

Visto el tercer problema derivado, el objetivo específico 3 y la prueba de hipótesis específica 3, se concluye que el nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022, mejora significativamente el desarrollo de aprendizaje autónomo en un 15%, luego de aplicar el modelo de la clase invertida (del 31,3% se subió al 46,3%).

## **RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS**

A la comunidad científica, dedicada a buscar mejoras en el campo educativo, se recomienda continuar realizando estudios orientados a seguir buscando mecanismos que contribuyan a lograr el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes para que estos sigan aprendiendo durante toda su vida.

A los psicólogos y educadores, involucrados en el campo de la investigación educativa, para que elaboren instrumentos de recojo de información referidos al desarrollo del aprendizaje autónomo, a fin de poder contar con los indicadores precisos que nos permitan verificar en qué medida los estudiantes desarrollan su autonomía en el aprendizaje.

A las autoridades encargadas de velar por la calidad de educación como el Ministerio de Educación, Regiones de Educación y UGELES, se recomienda acciones de sensibilización y capacitación a todos los docentes de la Educación Básica Regular a fin de que pongan en práctica modelos educativos como el aula invertida que, bien aplicados, a través del aprovechamiento de las tecnologías y todo lo que brinda el mundo virtual, logra contribuir al desarrollo de la autonomía del estudiante en su formación personal y académica.

A los docentes de todos los niveles educativos, especialmente a los docentes de la IEE AGU, se sugiere implementar en sus experiencias de aprendizaje y en sus sesiones de aprendizaje el modelo del aula invertida para lograr mejorar el desarrollo de aprendizaje autónomo.



## LISTA DE REFERENCIAS

- Abioa, G., Alcañizb, M., & Gómez-Puiga, M. (2017). El aula invertida y el aprendizaje en equipo: dos metodologías para estimular al estudiante repetidor. *D'Innovació Docent Universitària*, 1-16.
- Amaya, G. (2008). *Aprendizaje autónomo y competencias*. Conaced.
- Aprianto, E., Purwati, O. & Anam, S. (2020). *Aprendizaje asistido por multimedia en un aula invertida: Un estudio de caso de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de EFL*. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.14017>
- Arias Añazgo, J., & Acosta Rodríguez Paiva, E. (2019). *Estrategia y estructura de la estrategia formativa 2019-2021*. CONFENACOOOP.
- Arias Añazgo, J., & Acosta Rodríguez, E. (2019). *Estrategia y estructura de la estrategia formativa 2019-2021*. CONFENACOOOP.
- Arriola A. (2001). *Relación entre estrategias de aprendizaje y Autorregulación*. Universidad Hispanoamericana.
- Banco Mundial. (abril de 2021). *Educación*.  
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bandura, A. (1999). *Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes*. Descleé de Brower.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* [Version DX Reader].

- Bloom, B. et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Traducción de Marcelo Pérez Rivas; prólogo del Profesor Antonio F. Saloniá. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Bosch, M. (2009). Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de las lenguas. Didáctica del español como lengua extra, yera. *Revista MarcoELE(9)*, 21-25.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self Regulation and other more mysterious mechanisms en Weinert, F. y Kluwe, R. (Eds.) Metacognition, Motivation and Understanding*. Broadway: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (pp. 65-116).
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Ediciones OCTAEDRO.
- Cabanillas Aguilar, R. (2019). *Investigación Educativa. Arquitectura del proyecto de investigación y del informe de tesis*. Martínez Compañón Editores.
- Camargo Uribe, Á., & Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente, 13(24)*, 329-346.
- Capella, Riera, J. (1977). *Educación y política*. Planeta.
- <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565/11036>
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso, de S. A. DE C. V.
- Cea D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa*. Síntesis Sociología.
- Cedeño, M. & Vigueras, J. (julio-septiembre, 2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Revista científica dominio de las*

*ciencias*. Vol.6, N° 3, pp. 878-897. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1323>

Chauvell, V., Hernández, V., & Laborda, I. (2015). *La Elequest como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumno*. Universidad Antonio de Nebrija.

Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Ediciones Morata.

Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2009). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663>

Córdova Baldeón, I. (2015). *Estadística aplicada a la investigación volumen 1*. San Marcos.

Crispín, L., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje Autónomo. En M. L. Crispín Bernardo (Ed.), *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamerica, AC.

De Corte (1990). *Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la información: Perspectivas desde la Psicología del aprendizaje y de la instrucción*.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *La Educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw-Hill.

Downes, S. (2014). El conectivismo como teoría del aprendizaje.

<http://halfanhour.blogspot.mx/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html>

Elosúa, R. (1993). *Estrategias para enseñar a pensar y aprender a pensar*. Ediciones Narcea.

Flavell, J. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Antonio Machado Libros.

Flores Ochoa, R. (2000). La autorregulación y la metacognición. *Acción pedagógica*, 8(1 y 2).

Flores Tito, A. M. (2021). *Estrategias de aprendizaje en el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes del cuarto grado de secundaria*. Universidad César Vallejo.

Gaviria Rodríguez, D., Arango Arango, J., Valencia Arias, A., & Bran Piedrahita, L. (2019). Percepción de la estrategia aula invertida en escenarios universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81).

González Álvarez, C. M. (1995). *El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa*. CEDHUM.

González Álvarez, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Ministerio de Educación de Guatemala.

GRUPAL, E. (2015). *Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA*. Universidad de las Américas.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collao, R., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. MC Graw Hill Education.

Hernández Silvaa, C., & Tecpan Floresb, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de Física. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 193-204.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). *Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2009*.

Jhonson, D., Jhonson,R.y Jhonson, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Editorial Aique.

- Kamil, C. (1982). *La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. Illinois.
- Lage, M., Platt, G., Treglia, M. (2000). *Inverting the classroom: A Gateway to creating an inclusive learning environment*. *The Journal of Economic Education*, 31(1).
- Lec de León, M. (2020). Evaluación del aprendizaje autónomo. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 103-109. doi:<https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.25>
- López Pazmiño, M., Maliza Chasi, M., Guevara Ortiz, E. y Yautibug Barrera, P. (2022). *Herramienta tecno pedagógica en la metacognición, la comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes de básica superior*. *Explorador Digital*, 6(4), 100-125. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v6i4.2359>
- Maliza Muñoz, W., Medina León, A., Vera Mora, G., y Castro Molina, N. (2020). Autonomía del aprendizaje en Moodle. *Ciencia e investigación*, 10(10), 1-26.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Revista para la educación y el desarrollo*, 18(72), 23-29. doi:<https://doi.org/10.1174/02103709560561131>
- Martínez Fernández, J. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*.
- Mayer, R. (2005). *Manual de Cambridge de aprendizaje multimedia*. Universidad de Cambridge.
- Mayordomo Saiz, R., & Onrubia Goñi, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. UOC.
- Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3, 241-253. <http://dominiodelasciencias.com/index.php/es/index>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó.

Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría*, 13, 145-157.

Ortega García, C. A. (2016). Para qué un aprendiz contextualizado y coherente en la escuela. *Dialnet*, 12, 135-144.

Palomino Orizano, J., Peña Corahua, J., Zevallos Ipanaqué, G., & Orizano Quedo, L. (2015). *Metodología de la investigación: guía para elaborar un proyecto en salud y educación*. San Marcos.

Perdomo Rodríguez, W. (2017). Ideas y reflexiones para comprender la metodología Flipped Classroom. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 143-161.

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17.  
doi:<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

Perkins, David. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa

Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional*, 11-34.

Pozo, J. y Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículum*. Doménech Ediciones.

Posso Pacheco, R. J. (2022). El rol del docente en el contexto universitario: una visión post pandemia. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 1(2), 91-96

<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/3357>

Rey Martínez, F. (2020). *Pandemia y sistema educativo. Los Efectos Horizontales de la COVID sobre el sistema*. Zaragoza: Fundación Manuel Giménez Abad. doi:DOI:

<https://doi.org/10.47919/FMGA.OC20.0014>

Ríos Delgado, T. J. (2008). *Biblioteca Virtual "Biblioteca José Antonio Encinas"*.

Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe*, 48-52.

Rojas, A., Cajas, T., López, K., Pimentel, D. y Dávila, R. (2022). *Metodología Flipped Classroom en el aprendizaje autónomo en estudiantes de una universidad peruana*. *Revista Conrado*, 18(S3), 275-282.

Rondel, L. S. (2004). Metacognición en niños una posibilidad a partir de la teoría Vygotskyana. *Dialnet*, 13(2), 128-135.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970390>

Ruiz Aguilera, C., Manzano, L. A., Martínez Moreno, I., Lozano Segura, A., & Casiano Yaniceli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 261-266.

Saiz, Carlos (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Pirámide.

Salmerón, H. y Gutiérrez, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. *Revista del profesorado. Currículum y formación del profesorado*.

Sánchez Cruzado, C. (2017). *Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*. UMA Editorial.

Sanmartí Puig, N., & Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *ResearchGate*, 1.

- Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (2015). *Inteligencia y personalidad en las interfaces educativas*. España: Desclée de Brouwer.
- Schwartz, S., & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. Narcea Ediciones.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Paidós.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Sinclair, B. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy*. Longman.
- Solórzano Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 241-253.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas. <http://digital.casalini.it/9788484683070>
- Torre, J. (2004). *Investigación científica*. USMP.
- Torres Viera, T. (2013). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Unión de universidades de América Latina y el Caribe*, 37-43.
- Velarde, M. Z. (2021). *La educación en el bicentenario del Perú: problemas y expectativas*. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Ventosilla Sosa, D. N., Santa María Relayza, H. R., Ostos de la Cruz, F., & Flores Tito, A. M. (abril de 2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en



estudiantes universitarios. *SciElo ANALYTICS*, 19(1).

doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Villalba, M., Castilla, G., Martínez, S., Jiménez, E., Hartyánti, M., y Téringier, A. (2018).

*Flipped Classroom en la Práctica*. Madrid: IT Study Education and Research Center.

Wilson, D. (sf). La retroalimentación a través de la pirámide. Traducido al español por Patricia

León Agustí, Constanza Hazelwood y María Ximena Barrera.

Zavaleta González, L. N. (2016). *El uso de estrategias de aprendizaje para el logro del*

*aprendizaje autónomo en los estudiantes del Cuarto Año de la Especialidad de Idiomas de*

*la Universidad Nacional de Cajamarca*.

## **APÉNDICES Y ANEXOS**

## Apéndice N° 1: Cuestionario

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA ESCUELA DE POST GRADO  
Programa de Doctorado – Mención Educación Tesis Doctoral  
PRE/POST TEST

**CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE**

CAJAMARCA, AÑO 2021

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_  
GRADO: \_\_\_\_\_ SECCIÓN: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Estimado estudiante, a continuación, te presento una serie de ítems sobre aprendizaje autónomo. Para responder esta encuesta, te pido que leas con atención cada uno de los ítems y marques con un aspa (X) de acuerdo con las afirmaciones que se expresan.

**¡Muchas gracias por tu apoyo!**

**1 = NUNCA    2 = CASI NUNCA    3 = A VECES    4 = CASI SIEMPRE    5 = SIEMPRE**

N°	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
<b>DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN</b>						
1	Identifico la situación problemática antes de empezar una unidad de aprendizaje.					
2	Me planteo propósitos de aprendizaje al iniciar una unidad.					
3	Me trazo metas antes de iniciar una unidad de aprendizaje.					
4	Planteo objetivos antes de la unidad de aprendizaje para lograr mis metas.					
5	Antes de ejecutar una tarea, examino las características de la tarea para determinar su complejidad y los recursos que necesitaré para realizarla antes de la unidad de aprendizaje.					
6	Hago un cronograma para desarrollar las actividades y cumplir así con mis metas.					
7	Preparo un portafolio virtual en Drive para registrar mis evidencias de mis aprendizajes.					
8	Selecciono estrategias que me permitan comprender y sintetizar los textos que leo.					
9	Me predispongo a leer de manera autónoma y a comprender la información que me hace llegar mi docente antes de cada sesión de aprendizaje.					
10	Desarrollo los cuestionarios sobre lo que leo.					
11	Completo las tareas propuestas					
12	Me predispongo a compartir, en clase, las ideas centrales y relevantes que extraje de las lecturas realizadas antes de clase.					
<b>DIMENSIÓN: MONITOREO</b>						
13	Constato si mi participación en clase se fundamenta en la información que leí en casa.					
14	Verifico si estoy participando activamente en clase.					
15	A lo largo de la unidad, compruebo si las estrategias usadas en la lectura de textos me funcionan y si son eficaces.					
16	Busco otras alternativas cuando las estrategias no me funcionan.					
17	Verifico si estoy siguiendo las tres etapas del proceso que implica producir un texto y analizo los aspectos que debo mejorar.					
18	Compruebo si estoy aplicando los conocimientos que adquirí de forma autónoma en la ejecución de las actividades.					
19	Constato si la grabación de mi discurso cumple los propósitos y metas.					
20	Identifico las causas de mis dificultades y propongo alternativas de solución.					
21	Examino la forma como me comunico con mis compañeros y me dispongo a mejorar si es necesario					
22	Verifico si estoy solicitando el apoyo y acompañamiento de mi docente cuando lo necesito.					
23	Examino si el producto que estoy construyendo muestra creatividad y propongo los reajustes necesarios.					
<b>DIMENSIÓN: EVALUACIÓN</b>						
24	Evalúo si puse la atención, concentración e interés en el desarrollo de las actividades en función a las metas planteadas					

25	Soy consciente de mis avances en cada competencia del Área de Comunicación y de las dificultades que aún tengo para buscar soluciones.					
26	Evalúo la efectividad de la planificación que realicé para ejecutar las actividades.					
27	Evalúo si estoy en capacidad de superar las dificultades de aprendizaje.					
28	Evalúo la efectividad de las estrategias que usé en la ejecución de las actividades.					
29	Evalúo los recursos que usé para determinar si me fueron útiles o no en la ejecución de las actividades.					
30	Evalúo la calidad de mis productos, ayudándome de fichas de autoevaluación.					
31	Evalúo si consideré la retroalimentación docente para mejorar mis desempeños.					
32	Evalúo la forma de comunicarme con mis compañeros y determino los aspectos en los que debo cambiar.					
33	Soy consciente de las emociones que favorecen el trabajo en equipo y de aquellas que debo cambiar.					
34	Analizo errores, fallos y aciertos en mi proceso de aprendizaje.					
35	Tengo confianza en que puedo mejorar.					
36	Soy consciente de las capacidades que tengo para seguir aprendiendo.					
37	Utilizo lo aprendido para aplicarlo en otra situación.					

## Anexo 1

### VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

#### (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, Doris Teresa Castañeda Abanto identificada Con DNI 26676451, con Grado Académico de DOCTORA EN CIENCIAS por el Colegio de Postgraduados, México, hago constar que he leído y revisado los 37 ítems del Cuestionario para determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del cuarto y quinto grados de secundaria de la IEE Antonio Guillermo Urrelo, año 2021, correspondiente a la Tesis de Doctorado:

### **INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

de la maestría Judith Chávez Medina

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (12 ítems), Monitoreo (11 ítems), Evaluación (14 ítems). Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
<b>37</b>	<b>37</b>	<b>37</b>

Lugar y Fecha: Cajamarca, 03 de julio de 2022

Apellidos y Nombres del evaluador: Doris Teresa Castañeda Abanto



.....  
FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN**  
**(JUICIO DE EXPERTOS)**

**Apellidos y Nombres del Evaluador:** Doris Teresa Castañeda Abanto Grado académico:

Doctora en Ciencias

Título de la investigación

**INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

**Autora:** Judith Chávez Medina

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO, AÑO 2021

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con el dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	

21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar ( X )**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA: 03 de julio de 2022**



-----  
FIRMA

DNI: 26676451

## VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

### (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo VIRGILIO GÓMEZ VARGAS, identificado Con DNI N° 26682819, con Grado Académico de DOCTOR de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, hago constar que he leído y revisado los 37 ítems del Cuestionario para determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del cuarto y quinto grados de secundaria de la IEE Antonio Guillermo Urrelo, año 2021, correspondiente a la Tesis de Doctorado:

### **INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

de la maestría Judith Chávez Medina

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (12 ítems), Monitoreo (11 ítems), Evaluación (14 ítems). Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

<b>CUESTIONARIO</b>		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
<b>37</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Lugar y Fecha: Cajamarca, 06 de noviembre de 2021

Apellidos y Nombres del evaluador: Gómez Vargas, Virgilio



.....  
FIRMA DEL EVALUADOR



## FICHA DE EVALUACIÓN

(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Gómez Vargas, Virgilio

Grado académico: Doctor

Título de la investigación

**INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

Autora: Judith Chávez Medina

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO, AÑO 2021

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con el dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	

18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar ( X )**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA: 06 de noviembre de 2021**



-----  
FIRMA

DNI: 26682819

## VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

### (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo MARÍA ROSA REAÑO TIRADO, identificado Con DNI N° 19221354, con Grado Académico de DOCTOR de la Universidad Nacional de Cajamarca, hago constar que he leído y revisado los 37 ítems del Cuestionario para determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del cuarto y quinto grados de secundaria de la IEE Antonio Guillermo Urrelo, año 2021, correspondiente a la Tesis de Doctorado:

## **INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

de la maestriza Judith Chávez Medina

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (12 ítems), Monitoreo (11 ítems), Evaluación (14 ítems). Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

<b>CUESTIONARIO</b>		
<b>N° ítems revisados</b>	<b>N° de ítems válidos</b>	<b>% de ítems válidos</b>
<b>37</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Lugar y Fecha: Cajamarca, 06 de noviembre de 2021

Apellidos y Nombres del evaluador: María Rosa Reaño Tirado



.....  
FIRMA DEL EVALUADOR

## FICHA DE EVALUACIÓN

(JUICIO DE EXPERTOS)

**Apellidos y Nombres del Evaluador:** María Rosa Reaño Tirado

**Grado académico:** Doctor

**Título de la investigación**

**INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

**Autora:** Judith Chávez Medina

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO, AÑO 2021

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con el dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	

18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar ( X )**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA: 06 de noviembre de 2021**



FIRMA

DNI: 19221354

## Anexo 2

### VALIDACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo Doris Teresa Castañeda Abanto, identificado Con DNI 26676451 con Grado Académico de DOCTORA EN CIENCIAS por el Colegio de Postgrados, México, hago constar que he leído y revisado los 37 ítems de la Ficha de observación para determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del cuarto y quinto grados de secundaria de la IEE Antonio Guillermo Urrelo, año 2021, correspondiente a la Tesis de Doctorado:

#### **INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

de la maestra Judith Chávez Medina

Los ítems de la Ficha de observación están distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (12 ítems), Monitoreo (11 ítems), Evaluación (14 ítems). Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN</b>		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
<b>37</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Lugar y Fecha: Cajamarca, 03 de julio de 2022

Apellidos y Nombres del evaluador: Castañeda Abanto, Doris Teresa



.....  
FIRMA DEL EVALUADOR

## FICHA DE EVALUACIÓN

(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Doris Teresa Castañeda Abanto

Grado académico: Doctora en Ciencias

Título de la investigación

**INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

Autora: Judith Chávez Medina

FICHA DE OBSERVACIÓN PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO, AÑO 2021

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con el dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	

16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	

EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )

Válido, Aplicar ( X )

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

FECHA: Cajamarca, 03 de julio de 2022



-----  
FIRMA

DNI: 26676451



## VALIDACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN

### (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo VIRGILIO GÓMEZ VARGAS, identificado Con DNI N° 26682819, con Grado Académico de DOCTOR de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, hago constar que he leído y revisado los 37 ítems de la Ficha de observación para determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del cuarto y quinto grados de secundaria de la IEE Antonio Guillermo Urrelo, año 2021, correspondiente a la Tesis de Doctorado:

### **INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

de la maestría Judith Chávez Medina

Los ítems de la Ficha de observación están distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (12 ítems), Monitoreo (11 ítems), Evaluación (14 ítems). Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

FICHA DE OBSERVACIÓN		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
<b>37</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Lugar y Fecha: Cajamarca, 30 de junio de 2022

Apellidos y Nombres del evaluador: Gómez Vargas, Virgilio



.....  
FIRMA DEL EVALUADOR

FICHA DE EVALUACIÓN

(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Gómez Vargas, Virgilio

Grado académico: Doctor

Título de la investigación

**INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

**Autora: Judith Chávez Medina**

FICHA DE OBSERVACIÓN PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO, AÑO 2021

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con el dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	


21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar ( X )**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA: 30 de junio de 2022**



.....  
FIRMA

DNI: 26682819

## VALIDACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN

### (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo MARÍA ROSA REAÑO TIRADO, identificado Con DNI N° 19221354, con Grado Académico de DOCTOR de la Universidad Nacional de Cajamarca, hago constar que he leído y revisado los 37 ítems de la ficha de observación para determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del cuarto y quinto grados de secundaria de la IEE Antonio Guillermo Urrelo, año 2021, correspondiente a la Tesis de Doctorado:

### **INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

de la maestra Judith Chávez Medina

Los ítems de la ficha de observación están distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (12 ítems), Monitoreo (11 ítems), Evaluación (14 ítems). Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

FICHA DE OBSERVACIÓN		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
37	37	100

Lugar y Fecha: Cajamarca, 30 de junio de 2022

Apellidos y Nombres del evaluador: María Rosa Reaño Tirado



.....  
FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

**Apellidos y Nombres del Evaluador:** María Rosa Reaño Tirado

**Grado académico:** Doctor

**Título de la investigación**

**INFLUENCIA DEL MODELO DE LA CLASE INVERTIDA EN EL  
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS  
ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE  
SECUNDARIA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LA IEE  
ANTONIO GUILLERMO URRELO DE CAJAMARCA, AÑO 2021**

**Autora:** Judith Chávez Medina

FICHA DE OBSERVACIÓN PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE  
AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADOS DE SECUNDARIA  
DE LA IEE ANTONIO GUILLERMO URRELO, AÑO 2021

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con el dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	

15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar ( X )**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA: 30 de junio de 2022**



-----  
FIRMA

**Apéndice N° 2:**  
**MÓDULO DE APRENDIZAJE**

**MODELO DEL AULA INVERTIDA PARA LOGRAR EL DESARROLLO  
DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y  
QUINTO GRADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, ÁREA DE  
COMUNICACIÓN, AÑO 2021**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

- 1.1. UGEL: Cajamarca
- 1.2. Institución Educativa Experimental “Antonio Guillermo Urrelo”
- 1.3. Nivel/ Modalidad: Secundaria de menores
- 1.4. Área: Comunicación
- 1.5. N° de estudiantes: 65
- 1.6. Duración:
  - Inicio: 01/08/22
  - Término: 14/10/22
- 1.7. Responsable: Judith Chávez Medina

**II. DESCRIPCIÓN**

El modelo pedagógico del aula invertida se ejecutará en tres momentos. El primero denominado antes de la sesión de aprendizaje consistirá en que el estudiante leerá, comprenderá y asimilará información sobre un tema del área de Comunicación que la docente le hará llegar a manera de videos, lecturas y páginas web a través de la plataforma educativa Classroom. En el segundo momento del aula invertida: durante la clase, los estudiantes realizarán la aplicación de sus conocimientos en el desarrollo de actividades que implicarán análisis, síntesis, evaluación, creación y metacognición, con acompañamiento docente. En el último momento, realizarán actividades de transferencia del conocimiento a otros contextos, así como la profundización del tema tratado acudiendo a la exploración de otras fuentes del conocimiento.

**III. OBJETIVOS**

- 3.1. Fomentar el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes para lograr mejores aprendizajes en el Área de Comunicación.
- 3.2. Promover en los estudiantes la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus procesos de aprendizaje para desarrollar su aprendizaje autónomo.
- 3.3. Valorar el uso del modelo de la clase invertida como un medio para lograr aprendizajes autónomos.

#### IV. CRONOGRAMA

N° de Experiencias de aprendizaje	Actividades y secuencia de sesiones	CRONOGRAMA			
		Agost.	Set.	Oct	Nov.
1	Presentación de la situación significativa de la Unidad I / Lectura de discursos no literarios	X			
2	Redacción de discursos argumentativos	X			
3	Análisis de las propiedades textuales en el discurso redactado.		X		
4	La comunicación oral: lenguaje verbal y no verbal		X		
5	Planificación del discurso oral		X		
6	Presentación de discursos orales/Evaluación de la unidad		X	X	
7	Presentación de la situación significativa de la unidad II /Lectura de noticias nacionales relacionadas con el tema de los celos			X	
8	Lectura de la tragedia de <i>Otelo</i> de William Shakespeare			X	
9	Creación de libretos para la representación de la tragedia <i>Otelo</i> de Shakespeare.				X
10	Representación de la obra <i>Otelo</i> de Shakespeare/ Evaluación de la unidad				X

#### V. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este programa se usará el modelo de la clase invertida en 10 experiencias de aprendizaje. Cada una de ellas serán desarrolladas en tres momentos: antes, durante y después de la sesión (MINEDU, 2016). Para lo cual, en la primera sesión se explicará a los estudiantes en qué consistirá cada uno de los momentos de esta estrategia didáctica, así como las actividades que implica cada uno de estos. Asimismo, se conversará con sus padres para sensibilizarlos en la importancia de esta estrategia para lograr mejores aprendizajes en sus hijos, así como para lograr el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Se usará la metodología activa y el aprendizaje colaborativo, sobre todo en la fase denominada *durante la sesión* de la clase invertida. También, se movilizarán las tres competencias del Área de Comunicación, siguiendo lo dispuesto en el Diseño Curricular Nacional (2016), partiendo de situaciones significativas del contexto nacional y contando con la mediación y el acompañamiento docente permanente.



**MÓDULO: LA CLASE INVERTIDA Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DEL  
APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**CUARTO Y QUINTO GRADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA  
IEE “AGU”**

Título de la Unidad de aprendizaje:	Promovemos acciones para una mejor convivencia
<b>PREPARAMOS LA UNIDAD DE APRENDIZAJE I</b>	
<b>ANTES DE LA CLASE</b>	
Situación	Ingresar al siguiente enlace y observar el vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wIQSxGISJbs">https://www.youtube.com/watch?v=wIQSxGISJbs</a> Sintetizar la situación que se presenta en el video.
Reto	¿Por qué en Cajamarca o en tu comunidad aún existe discriminación y exclusión y no nos reconocemos como sujetos en igualdad de derechos y oportunidades? ¿Qué acciones propondrías para mejorar el bien común y el buen vivir?
<b>DURANTE LA CLASE</b>	
Propósito general	Participa en el plenario: ¿Cuál será tu propósito general en esta unidad de aprendizaje?
Evidencia	Desarrollo de la ficha de lectura, redacción de un discurso y exposición oral del discurso
<b>DESPUÉS DE LA CLASE</b>	
Prepara tu portafolio Elabora un horario con las horas que dedicarás a leer y desarrollar los ejercicios de este curso por cuenta propia.	
<b>Competencia</b>	
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	
<b>ANTES DE CLASE</b>	
Actividad 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Te invito a observar el título del discurso de David Choquehuanca sobre el buen vivir, disponible en la plataforma del classroom de tu aula y a responder a las siguientes preguntas: ¿De qué lugar crees que es el autor del discurso? ¿Por qué crees que en pleno siglo XXI algunas personas aún discriminan a sus semejantes? ¿A quién estará dirigido el discurso? ¿Cuál será el propósito de este discurso?</li> <li>Escribe las estrategias que usarás para leer el texto.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ahora debes proceder a leer el discurso sobre el buen vivir, siguiendo estas recomendaciones:             <ol style="list-style-type: none"> <li>No olvides subrayar las palabras desconocidas.</li> <li>Haz una lectura comentada: anota al margen las sumillas o parafraseo de cada párrafo.</li> <li>Identifica los marcadores textuales para determinar la estructura del discurso.</li> <li>Revisa la información sobre los marcadores textuales y sobre el discurso en los recursos disponibles en la plataforma del classroom</li> </ol> </li> </ul>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**DURANTE LA CLASE**

Actividad 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en un diálogo socrático sobre el tema abordado en el discurso del buen vivir.</li> <li>En tu cuaderno de trabajo, completa el organizador con información que obtuviste del discurso.</li> <li>Evalúa tus avances, completa la siguiente tabla.</li> </ul>																
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">Criterios de evaluación</th> <th style="width: 15%;">Lo logré</th> <th style="width: 15%;">Estoy en proceso de lograrlo</th> <th style="width: 10%;">¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Identifiqué información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en el discurso sobre el buen vivir con información contrapuesta, paradojas, matices y vocabulario especializado.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Explicué el propósito comunicativo del discurso sobre el buen vivir cuando este presentaba información especializada o abstracta.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Distinguí lo relevante de lo complementario del discurso sobre el buen vivir clasificando y sintetizando la información.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Criterios de evaluación	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?	Identifiqué información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en el discurso sobre el buen vivir con información contrapuesta, paradojas, matices y vocabulario especializado.				Explicué el propósito comunicativo del discurso sobre el buen vivir cuando este presentaba información especializada o abstracta.				Distinguí lo relevante de lo complementario del discurso sobre el buen vivir clasificando y sintetizando la información.			
Criterios de evaluación	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?														
Identifiqué información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en el discurso sobre el buen vivir con información contrapuesta, paradojas, matices y vocabulario especializado.																	
Explicué el propósito comunicativo del discurso sobre el buen vivir cuando este presentaba información especializada o abstracta.																	
Distinguí lo relevante de lo complementario del discurso sobre el buen vivir clasificando y sintetizando la información.																	

**DESPUÉS DE LA CLASE**

Actividad 3 Actividad 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta y expón tu trabajo en clase para recibir la retroalimentación respectiva.</li> <li>Ahora evalúa tu proceso de aprendizaje de manera individual, respondiendo las siguientes preguntas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Planifiqué de qué forma procedería a leer el discurso el buen vivir?</li> <li>¿Pude darme cuenta si estaba entendiendo o no durante la lectura?</li> <li>¿Utilicé algunas estrategias para comprender mejor el texto?</li> <li>¿Puedo dar mis opiniones en torno al discurso que leí?</li> </ul> </li> <li>Presenta las evidencias de tu aprendizaje en tu portafolio.</li> </ul>
----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Competencia**

Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

**ANTES DE LA CLASE**

Actividad 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vuelve a leer el discurso el buen vivir.</li> <li>Ahora responde: Para convencer o persuadir sobre el tema del buen vivir, ¿qué tipo de discurso sería más pertinente o adecuado? Completa: Según el área _____</li> </ul>
-------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Según su estructura _____</p> <p>Procede a leer el texto “Guía para elaborar el discurso argumentativo” (plataforma del classroom). Subraya las ideas clave.</p>
<p>DURANTE LA CLASE</p>	
<p>Actividad 6</p>	<p>Elaboración del primer borrador</p> <p>Reúnete en equipo de tres integrantes y planifica tu discurso, para ello, responde las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con qué finalidad vamos a preparar nuestro discurso?</li> <li>• ¿Identificamos a quién o quiénes va a estar dirigido nuestro discurso?</li> <li>• ¿Qué mensaje pretendemos transmitir?</li> <li>• De acuerdo al destinatario, ¿qué registro lingüístico vamos a utilizar en nuestro discurso?</li> </ul> <p>Escribe el tema de tu discurso: _____</p> <p>Completa el esquema propuesto para organizar la estructura de tu discurso:</p> <p>Tema:</p> <p>Tesis:</p> <p>Argumento 1:</p> <p>Contraargumento:</p> <p>Contrastación:</p> <p>Argumento 2:</p> <p>Ejemplificación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza la “Plantilla para elaborar el primer borrador del discurso argumentativo”, la cual encontrarás en el classroom.</li> <li>• Redacta el discurso en párrafos y elige un título.</li> <li>• Evalúa tu trabajo, completa la siguiente tabla:</li> </ul>

Etapas	Criterios	Sí	No
Título	El título es atractivo.		
	Está relacionado con el tema tratado.		
Introducción	El exordio es motivante para el discurso.		
	El objetivo del discurso se presenta con claridad en el exordio.		
	Se plantea la tesis con claridad en el exordio.		
Desarrollo	Los argumentos se desarrollan en párrafos independientes sin perder coherencia ni cohesión.		
	La tesis en el argumento 1 muestra con claridad la postura del autor.		
	Usa por lo menos un ejemplo para argumentar su tesis.		
	Al menos un argumento se fundamenta en autoridad científica.		
Peroración	La conclusión deja al receptor con una idea clara de la postura del autor/ la conclusión reitera la tesis.		
	Se agradece para finalizar el discurso.		
	Tiene la despedida de su público.		
Uso de recursos gramaticales, ortográficos, léxicos y registro	El texto tiene transiciones bien empleadas con conectores pertinentes.		
	La ortografía es adecuada en el discurso.		
	En cuanto al léxico, no presenta redundancias ni cacofonías.		
	El discurso se adecúa al registro del contexto comunicativo funcional.		

**DESPUÉS DE LA CLASE**

Actividad 7	Presenta tu trabajo para recibir la retroalimentación respectiva.
Actividad 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejora tu texto y guárdalo en tu portafolio.</li> <li>Verifica cómo va tu aprendizaje, respondiendo las siguientes preguntas:           <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Planifiqué la producción de mi texto con responsabilidad? ¿Adecué y ordené mis ideas en torno al tema del buen vivir y la convivencia, argumentando soluciones para afrontar los problemas de la discriminación?</li> <li>¿Pude observar si mi texto estaba estructurado en párrafos de forma coherente y bien cohesionada?</li> <li>¿Tuve en cuenta el registro que debía usar, según los destinatarios?</li> <li>¿Qué estrategias usé para verificar la correcta ortografía y puntuación en mi texto?</li> <li>¿Reflexioné y evalué la forma de la estructura del discurso?</li> </ul> </li> <li>Presenta las evidencias de tu aprendizaje en tu portafolio.</li> </ul>

**Competencia**

Se comunica oralmente en su lengua materna

**ANTES DE LA CLASE**

Actividad 9	Observa los videos sobre el manejo del lenguaje verbal y no verbal en un discurso oral y toma nota de las ideas importantes. Accede para ello a estos enlaces: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Zsh_Dnw79cc">https://www.youtube.com/watch?v=Zsh_Dnw79cc</a>
-------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lee la secuencia que se debe seguir al pronunciar un discurso oral ante un público, mostrada en la siguiente tabla.

Secuencia de presentación	
<b>Saludo inicial</b>	<p><b>Saludar.</b> Buenos días, buenas tardes o buenas noches</p> <p><b>Identificarte.</b> Soy Juana..., María..., Juan..., Mario..., etc.</p>
<b>Exordio del discurso</b>	<p><b>Presentar la motivación.</b> Qué vas a presentar y por qué.</p> <p><b>Presentar la idea gancho y objetivo.</b> Puede ser una anécdota, un dato curioso o preocupante que despierte y mantenga la atención del público, y para qué escribiste el discurso.</p> <p><b>Presentar la tesis.</b> Idea o argumento principal que desarrollarás como parte de la argumentación.</p>
<b>Desarrollo del discurso</b>	<p><b>Introduce en tu discurso un marcador textual de desarrollo o secuencia.</b> Puedes ayudarte del documento "Marcadores textuales", el cual encontrarás en la sección "Recursos para mi aprendizaje".</p> <p><b>Menciona unas palabras de reflexión</b> siempre relacionadas con el tema, en este caso, sobre el bien común y el buen vivir.</p>
<b>Peroración del discurso</b>	<p><b>Introduce en tu discurso un marcador textual de cierre.</b> Puedes ayudarte del documento "Marcadores textuales", el cual encontrarás en la sección "Recursos para mi aprendizaje".</p> <p><b>Introduce una cita o proverbio.</b> Debe ser de un personaje ilustre, escritor o pensador.</p> <p>Agradece a todos por su presencia. Muchas gracias..., gracias por la atención..., muy agradecido..., etc.</p>

Asimismo, lee los siguientes consejos:

¿Qué hacer?	¿Qué no hacer?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca un lugar de la casa que funcione como auditorio.</li> <li>• Pronuncia las palabras correctamente, con claridad y precisión.</li> <li>• Modula el volumen de tu voz teniendo en cuenta el espacio físico.</li> <li>• Usa una ayudamemoria para hacer una presentación ordenada.</li> <li>• Procura que tu presentación no pase los 20 minutos.</li> <li>• Adecúa el vocabulario al público o auditorio.</li> <li>• No abuses de las "muletillas", expresiones que se repiten innecesariamente.</li> <li>• La relación con el público debe ser natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita presentar el discurso sin preparación.</li> <li>• Evita proponer ideas de forma desordenada.</li> <li>• Evita mostrarte confiado, altanero o pedante.</li> <li>• Evita ser retórico (repetir diferentes palabras con similar significación).</li> <li>• Evita iniciar un tema distinto al que estás tratando.</li> </ul>

**DURANTE LA CLASE**

Actividad 10	<p>Comparte en clase las ideas importantes que registraste de los videos.</p> <p>Usa el esquema de la secuencia de presentación para armar tu discurso.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr style="background-color: #2e8b57; color: white;"> <th colspan="2" style="text-align: center;">Secuencia de presentación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #d9e1f2;"><b>Saludo inicial</b></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #d9e1f2;"><b>Exordio del discurso</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #d9e1f2;"><b>Desarrollo del discurso</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #d9e1f2;"><b>Peroración del discurso</b></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Evalúa tu trabajo usando la siguiente lista de cotejo:</p>	Secuencia de presentación		<b>Saludo inicial</b>		<b>Exordio del discurso</b>		<b>Desarrollo del discurso</b>		<b>Peroración del discurso</b>	
Secuencia de presentación											
<b>Saludo inicial</b>											
<b>Exordio del discurso</b>											
<b>Desarrollo del discurso</b>											
<b>Peroración del discurso</b>											

Criterios de evaluación	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Adecué el texto oral a la situación comunicativa, el propósito y las características del género discursivo.			
Elegí estratégicamente el registro formal, adaptándome a los interlocutores y sus contextos.			
Expresé oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada.			
Ordené y jerarqué las ideas en torno a un tema, y las desarrollé para ampliar o precisar la información.			
Establecí diversas relaciones lógicas entre las ideas al hacer uso preciso de varios marcadores textuales.			
Incorporé un vocabulario pertinente y preciso con términos especializados.			
Empleé estratégicamente gestos y movimientos corporales que enfatizaron lo que dije. Controlé la distancia física con mis interlocutores.			
Ajusté el volumen, la entonación y el ritmo de mi voz, así como las pausas y los silencios, para transmitir emociones, y producir efectos como la persuasión y el convencimiento en el público.			

DESPUÉS DE LA CLASE

Actividad 11 Actividad 12	<p>Realiza la grabación de tu discurso y preséntalo en el aula para recibir la retroalimentación respectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compártelo con tus familiares y amigos, solicitando el permiso de tus padres.</li> <li>• Verifica tus aprendizajes, respondiendo con honestidad las siguientes preguntas. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Me fue importante planificar mi discurso oral? ¿Estoy convencido(a) de que siempre debo hacerlo?</li> <li>2. ¿Observé qué con qué aspectos de mi discurso oral me sentí bien y cuáles debía mejorar?</li> <li>3. ¿Tomé la decisión de ensayar antes de grabar para obtener un mejor resultado?</li> <li>4. ¿Qué valor tiene este trabajo para mí? ¿En qué medida me ayuda como persona?</li> </ol> </li> <li>• Presenta las evidencias de tu aprendizaje en tu portafolio.</li> </ul>
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Título de la Unidad de aprendizaje:	Exploramos las debilidades humanas en las tragedias de Shakespeare																						
<b>PREPARAMOS LA UNIDAD DE APRENDIZAJE</b>																							
<b>ANTES DE LA SESIÓN</b>																							
Situación	<p>Lee la noticia sobre el caso de una mujer asesinada por celos.          Visualiza el video <i>Mujer de 35 años fue asesinada por presunto caso de celos</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dBkOnRl_H4U">https://www.youtube.com/watch?v=dBkOnRl_H4U</a>          Sintetiza la situación que se presenta en el video.</p>																						
Reto	<p>¿Por qué en nuestro país se presentan estos casos de asesinatos por celos? ¿Son los celos parte de nuestro ser?          ¿Se puede decir que los celos constituyen una debilidad humana? ¿Qué acciones propondrías para evitar que los celos nos lleven a una tragedia?</p>																						
<b>DURANTE LA SESIÓN</b>																							
Propósito general	<p>Participa en el plenario:          ¿Cuál será tu propósito general en esta unidad de aprendizaje?</p>																						
Evidencia	<p>Desarrollo de la ficha de lectura sobre <i>Otelo</i>, redacción de un libreto sobre <i>Otelo</i> y representación de la obra en base al libreto propuesto.</p>																						
Reflexión de lo logrado	<p>Reflexiona en torno a lo siguiente y contesta.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;">Criterios</th> <th style="width: 10%;">Sí</th> <th style="width: 10%;">No</th> <th style="width: 10%;">¿Qué me dispongo a hacer para mejorar?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Evalúo si puse la atención, concentración e interés en el desarrollo de las actividades, en función a las metas planteadas hasta aquí.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Soy consciente de mis avances en cada competencia del Área de Comunicación y de las dificultades que aún tengo para buscar soluciones.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Evalúo la efectividad de la planificación que realicé para ejecutar las actividades.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Evalúo si estoy en capacidad de superar las dificultades de aprendizaje.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Criterios	Sí	No	¿Qué me dispongo a hacer para mejorar?	Evalúo si puse la atención, concentración e interés en el desarrollo de las actividades, en función a las metas planteadas hasta aquí.				Soy consciente de mis avances en cada competencia del Área de Comunicación y de las dificultades que aún tengo para buscar soluciones.				Evalúo la efectividad de la planificación que realicé para ejecutar las actividades.				Evalúo si estoy en capacidad de superar las dificultades de aprendizaje.			
Criterios	Sí	No	¿Qué me dispongo a hacer para mejorar?																				
Evalúo si puse la atención, concentración e interés en el desarrollo de las actividades, en función a las metas planteadas hasta aquí.																							
Soy consciente de mis avances en cada competencia del Área de Comunicación y de las dificultades que aún tengo para buscar soluciones.																							
Evalúo la efectividad de la planificación que realicé para ejecutar las actividades.																							
Evalúo si estoy en capacidad de superar las dificultades de aprendizaje.																							
<b>DESPUÉS DE LA CLASE</b>																							
Prepara tu portafolio																							
<b>Competencia</b>																							
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.																							
<b>ANTES DE CLASE</b>																							
Actividad 13	<p>Te invito a leer la tragedia titulada <i>Otelo</i> de William Shakespeare.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe las estrategias que usarás para leer esta obra.</li> </ul> <p>Utiliza tu cuaderno para tomar apuntes sobre las acciones importantes de cada acto y escena de la obra.</p>																						
<b>DURANTE LA CLASE</b>																							
Actividad 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reúnete en equipos de trabajo y comparte tus impresiones sobre la tragedia de <i>Otelo</i>.</li> <li>• Analiza la siguiente propuesta de análisis y crea tu propio esquema para analizar la obra.</li> </ul>																						



### FASES FUNDAMENTALES PARA ANALIZAR UN TEXTO LITERARIO



Gráfico 4: Fases fundamentales del análisis de textos literarios. Elaboración de Silvia Solano Rivera y Jorge Ramírez Caro, 2016.

Presenta tu análisis en clase.

Contrasta tu análisis con el trabajo de los otros equipos.

Mejora, corrige y amplía tu análisis.

Completa la ficha cognitiva

Criterios de evaluación	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Investigué sobre la biografía del autor de la tragedia.			
Leí la tragedia de Otelo de principio a fin.			
Entendí a cabalidad la obra de Shakespeare.			
Pude distinguir y caracteriza al protagonista principal.			
Pude determinar las causas y consecuencias de las bajas pasiones como los celos.			
Aporté activamente en el desarrollo de la ficha de análisis de la obra de Otelo.			

#### DESPUÉS DE LA CLASE

Actividad 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ahora evalúa tu proceso de aprendizaje de manera individual, respondiendo las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Planifiqué la lectura de la tragedia Otelo por cuenta propia?</li> <li>¿Pude darme cuenta si estaba entendiendo o no durante la lectura?</li> <li>¿Utilicé algunas estrategias para comprender mejor el texto?</li> <li>¿Puede realizar el análisis de la obra y aportar en el desarrollo del trabajo encomendado?</li> <li>¿Qué estrategias me sirvieron y en qué debo mejorar?</li> </ol> </li> <li>Presenta las evidencias de tu aprendizaje en tu portafolio.</li> </ul>
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### Competencia

Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

#### ANTES DE LA CLASE

Actividad 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualiza el video sobre <i>Otelo</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=77B8XLxV3O8">https://www.youtube.com/watch?v=77B8XLxV3O8</a></li> <li>Elabora un contraste entre la obra que leíste y el contenido del video. Usa la siguiente tabla.</li> </ul>						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterios de comparación</th> <th>Obra</th> <th>Video</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Criterios de comparación	Obra	Video			
Criterios de comparación	Obra	Video					

	Caracterización de Otelo		
	Caracterización de Desdémona		
	Caracterización de Yago		
	Caracterización de Casio		
	Escenarios		
	Acciones		
	Caracterización de la época		

Escribe un comentario personal a partir de este contraste.  
Explora en la web sobre la elaboración de libretos para una representación teatral corta.

**DURANTE LA CLASE**

Actividad 17	<p>Reúnete en equipo de cinco integrantes y planifica la construcción de un libreto para escenificar la tragedia de Edipo. Para ello, responde las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con qué finalidad vas a construir este texto?</li> <li>• ¿Identificamos a quién o quiénes va a estar dirigido?</li> <li>• ¿Qué mensaje pretendes transmitir?</li> <li>• De acuerdo al destinatario, ¿qué registro lingüístico vamos a utilizar?</li> </ul> <p>Escribe el título de tu libreto: _____</p> <p>Diseña creativamente un esquema para organizar la estructura de tu libreto para una duración máxima de 10 minutos. Incluye lo siguiente:</p> <p>Tema: Personajes Acotaciones Nº de actos Nº de escenas Diálogos Monólogos</p> <p>Evalúa tu libreto siguiendo la siguiente tabla:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #e0f0ff;">Criterios</th> <th style="background-color: #e0f0ff;">Sí</th> <th style="background-color: #e0f0ff;">No</th> <th style="background-color: #e0f0ff;">Acciones de mejora</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>El título es atractivo.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Caractericé a los personajes según el papel que deben desempeñar.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Consideré dos actos y dos escenas en cada acto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hay lógica y secuencialidad en los diálogos.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Precisé las acciones que deben desarrollar los personajes en las acotaciones.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Incluí al menos un monólogo sobre los celos.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Realice la descripción del escenario en donde se realizará la presentación de la obra.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Las acciones cumplen el tiempo establecido para cada grupo.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>El lenguaje que empleé en el libreto cumple con las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socializa tu trabajo en clase para recibir la retroalimentación respectiva.</li> <li>• Mejora tu texto y guárdalo en tu portafolio.</li> </ul>	Criterios	Sí	No	Acciones de mejora	El título es atractivo.				Caractericé a los personajes según el papel que deben desempeñar.				Consideré dos actos y dos escenas en cada acto.				Hay lógica y secuencialidad en los diálogos.				Precisé las acciones que deben desarrollar los personajes en las acotaciones.				Incluí al menos un monólogo sobre los celos.				Realice la descripción del escenario en donde se realizará la presentación de la obra.				Las acciones cumplen el tiempo establecido para cada grupo.				El lenguaje que empleé en el libreto cumple con las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación.			
Criterios	Sí	No	Acciones de mejora																																						
El título es atractivo.																																									
Caractericé a los personajes según el papel que deben desempeñar.																																									
Consideré dos actos y dos escenas en cada acto.																																									
Hay lógica y secuencialidad en los diálogos.																																									
Precisé las acciones que deben desarrollar los personajes en las acotaciones.																																									
Incluí al menos un monólogo sobre los celos.																																									
Realice la descripción del escenario en donde se realizará la presentación de la obra.																																									
Las acciones cumplen el tiempo establecido para cada grupo.																																									
El lenguaje que empleé en el libreto cumple con las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación.																																									

**DESPUÉS DE LA CLASE**

Actividad 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica cómo va tu aprendizaje, respondiendo las siguientes preguntas: ¿Planifiqué la producción de mi libreto con responsabilidad? ¿Adecué y ordené mis ideas en torno al tema de los celos, incluyendo diálogos que lleve a mis espectadores a reflexionar sobre esta debilidad humana?</li> </ul>
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>¿Pude observar si mi texto estaba estructurado en actos y escenas de forma coherente y bien cohesionada?</p> <p>¿Tuve en cuenta el registro que debía usar, según los destinatarios?</p> <p>¿Qué estrategias usé para verificar la correcta ortografía y puntuación en mi texto?</p> <p>¿Reflexioné y evalué la forma de la estructurar mi libreto?</p> <p>¿Qué decisiones tomaré para seguir mejorando por cuenta propia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta las evidencias de tu aprendizaje en tu portafolio.</li> </ul>																																				
<b>Competencia</b> <b>Se comunica oralmente en su lengua materna</b>																																					
<b>ANTES DE LA CLASE</b>																																					
Actividad 19	<p>Explora en la web y observa videos sobre representaciones teatrales cortas.</p> <p>Toma apuntes de ideas importantes que te servirán en tu representación teatral y elabora un decálogo de recomendaciones.</p> <p>Ensayar con tu equipo la representación del libreto, prepara la indumentaria necesaria y los recursos que necesitarás para ambientar el escenario.</p>																																				
<b>DURANTE LA CLASE</b>																																					
Actividad 20	<p>Representa, en el aula de clase, el libreto que preparaste.</p> <p>Evalúa tu trabajo usando la siguiente ficha cognitiva:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;">Criterios de evaluación</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Lo logré</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Estoy en proceso de lograrlo</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Representé el papel que me tocó siguiendo el libreto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ensayé varias veces el papel que representé.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>El volumen, intensidad, ritmo y timbre de mi voz fueron adecuados al contexto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aprendí los diálogos y me comuniqué con naturalidad.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Usé los espacios según lo dispuesto en la fase preparatoria.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mi vestimenta sirvió para caracterizar a mi personaje y a la época en la que se ambientó el libreto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mis gestos, los movimientos de mis manos, mi lenguaje corporal y mi mirada complementaron a mi lenguaje verbal de manera adecuada.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mi representación provocó la reflexión sobre el peligro de no controlar los celos en la audiencia.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Participa en el proceso de coevaluación y contribuye a formular conclusiones sobre las representaciones de los equipos.</p>	Criterios de evaluación	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?	Representé el papel que me tocó siguiendo el libreto.				Ensayé varias veces el papel que representé.				El volumen, intensidad, ritmo y timbre de mi voz fueron adecuados al contexto.				Aprendí los diálogos y me comuniqué con naturalidad.				Usé los espacios según lo dispuesto en la fase preparatoria.				Mi vestimenta sirvió para caracterizar a mi personaje y a la época en la que se ambientó el libreto.				Mis gestos, los movimientos de mis manos, mi lenguaje corporal y mi mirada complementaron a mi lenguaje verbal de manera adecuada.				Mi representación provocó la reflexión sobre el peligro de no controlar los celos en la audiencia.			
Criterios de evaluación	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?																																		
Representé el papel que me tocó siguiendo el libreto.																																					
Ensayé varias veces el papel que representé.																																					
El volumen, intensidad, ritmo y timbre de mi voz fueron adecuados al contexto.																																					
Aprendí los diálogos y me comuniqué con naturalidad.																																					
Usé los espacios según lo dispuesto en la fase preparatoria.																																					
Mi vestimenta sirvió para caracterizar a mi personaje y a la época en la que se ambientó el libreto.																																					
Mis gestos, los movimientos de mis manos, mi lenguaje corporal y mi mirada complementaron a mi lenguaje verbal de manera adecuada.																																					
Mi representación provocó la reflexión sobre el peligro de no controlar los celos en la audiencia.																																					
<b>DESPUÉS DE LA CLASE</b>																																					
Actividad 21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre tus aprendizajes, respondiendo con honestidad las siguientes preguntas.</li> </ul> <p>¿Me fue importante planificar y ensayar mi representación teatral?</p> <p>¿Estoy convencido(a) de que siempre debo hacerlo?</p> <p>¿Soy consciente de qué aspectos de mi participación los hice bien y cuáles debo mejorar?</p> <p>¿Motivé a mis compañeros a ensayar varias veces para tener un mejor resultado?</p> <p>¿Qué valor tiene este trabajo para mí? ¿En qué medida me ayuda como persona?</p> <p>¿Qué medidas tomaré en un próximo proyecto de aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta las evidencias de tu aprendizaje en tu portafolio.</li> </ul>																																				

## Apéndice 3: Experiencias de aprendizaje

### UNIDAD I

**Situación:** Cajamarca es una ciudad donde existe mucha discriminación y exclusión, pues, no se reconoce el valor de cada persona indistintamente de su raza, su cultura o su condición social.

Ingresa al siguiente enlace y observa el vídeo que te brindará información sobre este tema:

<https://www.youtube.com/watch?v=wIQSxGISJbs>

Sintetiza la situación que se presenta en el video.

**Reto:** ¿Por qué en Cajamarca o en tu comunidad aún existe discriminación y exclusión y no nos reconocemos como sujetos en igualdad de derechos y oportunidades? ¿Qué acciones propondrías para mejorar el bien común y el buen vivir?

**Evidencias:** Desarrollo de las fichas de lectura, redacción de un discurso y exposición oral del discurso.

#### Experiencia de aprendizaje N° 01

##### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 08 de agosto

Término: 19 de agosto

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

##### II. Unidad: 1

III. Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

##### IV. Experiencia de aprendizaje

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visualización de un video relacionado con la discriminación y exclusión: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wIQSxGISJbs">https://www.youtube.com/watch?v=wIQSxGISJbs</a></li><li>• Lectura del discurso de David Choquehuanca sobre el buen vivir</li><li>• Desarrollo de un cuestionario</li></ul>	Video Lectura

Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación de saberes previos.</li> <li>• Satisfacción de dudas o inquietudes.</li> <li>• Análisis del discurso de David Choquehuanca (trabajo en equipos).</li> <li>• Ejecución de un plan de acción y socialización en el aula.</li> <li>• Retroalimentación docente y complementación del tema.</li> <li>• Desarrollo de la ficha cognitiva</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 1)**

**Profesora:** Judith Chávez Medina

**Área:** Comunicación

**Fecha:** del 08 al 19 de agosto

**DIMENSIÓN:** MONITOREO

**1 = NUNCA    2 = CASI NUNCA    3 = A VECES    4 = CASI SIEMPRE    5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	1. Identifica la situación problemática antes de empezar la unidad de aprendizaje.	2. Se plantea propósitos de aprendizaje al iniciar la unidad.	3. Se traza metas antes de iniciar la unidad de aprendizaje.	4. Plantea objetivos para lograr sus metas antes de la unidad de aprendizaje.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	5	5	4	4
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	3	3	3	3
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	4	4	4	4
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	4	4	3	4
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	3	3	4	4
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	4	4	3
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	4	4	3	3
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	4	3	4
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	4	4	4	4
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	4	4	3	3
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	2	3	2	2
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	4	4	3	3
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	4	4	4	4
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	4	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	4	4	3	3
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	4	4	4	3
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	4	3	4
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4	3
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	4	4	4	3

20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	5	3	3	4
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	5	4	4	4
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	4	4	3	3
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	5	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	4	4	4
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	3	3	3	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	4	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	3	4	4	4
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	5	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	5	4	4	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4	5
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	4	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	4	4	4	3
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	5	4	4	4
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	4	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	4	3	4	3
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	3	3	3	4
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	4	4	4	3
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	3	3	3	3
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	4	3	3	3
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	5	3	4	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	3	3	4
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	5	4	4	4
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	4	4	3	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	4	4	4	4
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	4	4	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	4	4	4	4
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	5	4	4	4
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	4	4	3	3
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	4	4	3	3
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	3	3	3	3

52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	4	4	4	4
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	5	4	3	3
54	MINCHAN ZAVALA, ZULMY MARICIELO	3	3	3	3
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	4	3	4	3
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	4	4	3	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	4	4	4	3
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	4	3	3	3
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	4	4	4	4
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	4	3	3	4
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	4	3	3	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	5	4	4	5
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	4	4	3	3
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	4	3	4	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	4	4	4	4
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	4	4	3	3
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	4	3	3	4



## Experiencia de aprendizaje N° 02

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 22 de agosto

Término: 02 de setiembre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 1

### III. Competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de fuentes de información en la Web sobre qué es, cuál la su estructura y cómo se hace un discurso</li> <li>• Lectura de la guía para elaborar el discurso argumentativo (plataforma del classroom)</li> <li>• Síntesis de la información en un esquema</li> </ul>	Páginas Web Guía
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación de saberes previos</li> <li>• Satisfacción de dudas o inquietudes</li> <li>• Planificación de la redacción de un discurso argumentativo en equipos colaborativos</li> <li>• Aplicación del conocimiento en la elaboración de una ficha original para planificar el discurso argumentativo</li> <li>• Desarrollo de la ficha cognitiva</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 2)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 22 de agosto al 02 de setiembre

**Estudiante:**

DIMENSIÓN: MONITOREO

**1 = NUNCA 2 = CASI NUNCA 3 = A VECES 4 = CASI SIEMPRE 5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	5. Examina las características de la tarea para determinar su complejidad y los recursos que necesitará para realizarla antes de la unidad de aprendizaje.	6. Se predispone a leer de manera autónoma la información que se le hace llegar en la plataforma Classroom.	7. Selecciona estrategias que le permitan comprender y sintetizar los textos que lee.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	4	4	4
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	3	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	3	4	4
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	3	4	4
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	3	3	4
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	5	5
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	4	4	3
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	4	4
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	4	4	4
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	4	4	3
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	3	3	3

12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	3	3	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	3	4	4
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	3	3	3
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	4	4	4
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	4	4
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	3	4	4
20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	4	4	4
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	5	5	5
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	4	4	4
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	5	5	5
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	3	4	4
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	3	3	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	4	4	4
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	5	5	5
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	3	3	3
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	3	4	4
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	5	5	5
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	3	4	3
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	3	4	4
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	4	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	3	3	4
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	4	4	4
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	4	4	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	4	4
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	4	4	4
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	3	4	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	4	4	4
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	3	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	4	4	4

48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	5	5	5
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	4	4	4
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	3	4	3
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	4	4	4
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	3	3	4
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	4	4	4
54	MINCHAN ZAVALA, ZULMY MARICIELO	3	3	3
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	3	3	4
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	4	4	4
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	4	4	4
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	3	4	4
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	4	4	4
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	3	4	3
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	3	4	4
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	5	5	5
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	4	4	4
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	4	4	4
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	4	3	4
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	4	4	4
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	4

## Experiencia de aprendizaje N° 3

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 05 de setiembre

Término: 09 de setiembre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 1

### III. Competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la separata sobre propiedades textuales básicas.</li> <li>• Visualización del video sobre las propiedades textuales.</li> <li>• Desarrollo de cuestionarios y ejercicios sobre el uso de herramientas lingüísticas: referentes, conectores y signos de puntuación.</li> </ul>	Separata Video
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparte las estrategias de lectura que usó para procesar la información antes de clase.</li> <li>• Socializa las ideas importantes que registró en sus lecturas sobre las propiedades textuales.</li> <li>• Contrasta sus respuestas de los cuestionarios con las de sus compañeros con la finalidad de corregir y complementar.</li> <li>• Escribe el primer borrador de su discurso en equipos colaborativos y presenta su trabajo en el aula.</li> <li>• Completa las ficha cognitiva</li> <li>• Retroalimentación docente y complementación de información</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo Diapositivas
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 3)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 5 al 9 de setiembre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN:** MONITOREO

**1 = NUNCA    2 = CASI NUNCA    3 = A VECES    4 = CASI SIEMPRE    5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	8. Planifica su proceso de redacción: selecciona las estrategias y recursos necesarios.	9. Planifica la grabación de su discurso oral en concordancia con el propósito y las metas establecidas.	10. Hace un cronograma para desarrollar las actividades y cumplir así con sus metas.	11. Prepara un portafolio virtual en Drive para registrar sus evidencias de sus aprendizajes.	12. Se predispone a compartir, en clase presencial, las ideas centrales y relevantes que extrajo de las lecturas realizadas.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	4	4	3	4	4
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	5	4	3	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	5	4	4	5	5
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	4	4	3	4	3
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	4	4	4	3	3
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	4	4	4	4
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	3	4	4	4	3
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	4	4	4	3
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	3	4	3	4	3
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	3	3	4	3	3
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	4	4	3	4	3
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	4	4	3	4	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	3	4	3	3	3
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	3	4	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	4	4	4	3	4
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	3	4	4	4	3
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	4	4	3	4
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4	3	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	3	4	3	4	4
20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	3	5	3	3	4

21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	4	4	4	4	4
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	3	3	3	3	3
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	5	5	4	5	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	4	4	4	4
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	3	4	3
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	4	4	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	4	4	4	3	3
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	5	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	4	4	4	4	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	3	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	4	3	5	3
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	3	3	2	3	3
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	3	3	4	3	3
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	3	3	3
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	3	4	3	3	4
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	3	4	2	3	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	4	4	4	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	4	3	3	3	3
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	4	4	4	4	3
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	4	4	3	4	3
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	3	3	4	4	3
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	4	3	3	4	3
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	3	4	4	4	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	4	4	3	3	4
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	4	3	4	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	5	5	4	5	4
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	5	4	5	4	4
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	4	3	4	3	4
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	2	3	4	3	3
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	3	3	4	4	3
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	4	3	3	4	3
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	4	3	4	4	4
54	MINCHAN ZA VALETA, ZULMY MARICIELO	4	4	2	4	2
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	4	4	3	3	3
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	3	3	4	4	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	4	4	3	3	3
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	3	4	3	4	3
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	4	3	3	3	3

60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	3	4	3	4	3
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	4	4	3	3	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	5	5	4	5	4
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	4	3	3	4
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	3	4	3	4	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	4	3	3	3	3
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	4	3	2	3	2
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	3	4	3



## Experiencia de aprendizaje N° 4

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 12 de setiembre

Término: 16 de setiembre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 1

### III. Competencia: Se expresa oralmente en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la separata con información acerca del discurso oral.</li> <li>• Visualiza videos sobre consejos para usar adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal en un discurso oral: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tWebxSVusms">https://www.youtube.com/watch?v=tWebxSVusms</a></li> <li>• Desarrollo de un cuestionario.</li> </ul>	Separata Video
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparte sus conocimientos sobre el lenguaje verbal y no verbal en grupos colaborativos.</li> <li>• Evaluación de las ideas y síntesis de ideas importantes.</li> <li>• Participa en un panel para socializar ideas relevantes sobre cómo debe manejarse el lenguaje verbal y no verbal en un discurso oral.</li> <li>• Completa la ficha cognitiva</li> <li>• Retroalimentación docente y satisfacción de dudas e inquietudes.</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo Diapositivas
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 4)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 12 al 16 de setiembre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN: MONITOREO**

**1 = NUNCA 2 = CASI NUNCA 3 = A VECES 4 = CASI SIEMPRE 5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	13. Constata si su participación en clase se fundamenta en la información que leyó en casa.	14. Verifica si está participando activamente en clase.	15. Comprueba si las estrategias usadas en la lectura de la información le funcionan y si son eficaces.	16. Busca otras alternativas cuando las estrategias no le funcionan.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	3	4	4	4
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	4	3	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	4	5	4	3
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	4	3	4	3
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	3	3	3	3
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	4	3	4
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	3	4	4	4
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	3	4	3
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	4	4	4	3
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	4	3	4	3
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	3	4	3	4
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	3	4	4	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	3	3	3	4
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	3	3

15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	4	4	4	4
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	4	3	4	4
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	3	4	3	3
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	3	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	3	4	4	4
20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	3	4	4	4
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	5	5	4	4
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	3	4	4	4
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	4	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	4	4	5
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	3	3	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	3	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	5	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	3	3	4	3
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	4	4	4	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4	3
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	3	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	3	4	3	3
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	4	4	4	3
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	3	3	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	3	3	3	4
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	3	4	4	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	5	4	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	3	4	3	3
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	3	3	3	3
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	3	4	3	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	4	4	4
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	4	4	4	4

44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	3	3	3	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	4	4	3	3
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	4	4	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	4	4	4	5
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	4	4	4	4
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	3	3	3	4
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	3	4	3	3
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	2	3	3	3
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	4	3	4	3
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	4	3	4	4
54	MINCHAN ZA VALETA, ZULMY MARICIELO	3	3	3	2
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	3	4	4	3
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	3	4	4	4
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	4	3	3	4
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	3	4	4	3
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	3	3	3	3
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	3	3	4	3
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	3	3	3	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	4	4	4	4
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	4	3	4
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	3	3	4	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	3	3	3	4
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	2	3	3	2
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	3	4

## Experiencia de aprendizaje N° 5

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 19 de setiembre

Término: 23 de setiembre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 1

III. Competencia: Se expresa oralmente en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura de información sobre la secuencia que debe seguirse en un discurso oral; así como consejos para la presentación</li><li>• Desarrollo de un cuestionario</li></ul>	Separata Video
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organización de equipos colaborativos para planificar el discurso oral</li><li>• Aplicación de los conocimientos para diseñar una ficha de planificación de un discurso oral sobre discriminación e inclusión.</li><li>• Socialización de propuestas de cada equipo colaborativo.</li><li>• Desarrollo de fichas cognitivas</li></ul>	Lectura Cuaderno de trabajo Diapositivas
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li><li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li></ul>	Portafolio

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 5)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 19 al 23 de setiembre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN: MONITOREO**

**1 = NUNCA    2 = CASI NUNCA    3 = A VECES    4 = CASI SIEMPRE    5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	17. Verifica si está siguiendo las tres etapas del proceso que implica producir un texto y analiza los aspectos que debe mejorar.	18. Comprueba si está aplicando los conocimientos que adquirió de forma autónoma en la ejecución de las actividades.	19. Constata si la grabación de su discurso cumple los propósitos y metas.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	4	3	4
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	4	4	5
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	4	4	4
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	4	3	4
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	4	3	4
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	4	4
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	4	4	4
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	3	4
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	4	4	3
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	4	4	4
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	4	4	3
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	4	4	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	4	4	4
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	3	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	4	3	4
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	4	3	4
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	3	4	3
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	3	3	4
20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	4	4	3
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	4	4	4

22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	3	3	3
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	5	4
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	4	5
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	3	3	4
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	4	4	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	3	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	4	4	3
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	3	4	4
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	3	3	3
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	2	3	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	4	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	3	4	2
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	3	3	4
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	3	4	3
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	3	4	3
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	4	5	4
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	4	4	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	4	4	3
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	4	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	5	4	5
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	4	4	4
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	3	4	3
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	2	3	2
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	4	3	3
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	4	3	4
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	4	4	4
54	MINCHAN ZAVALETA, ZULMY MARICIELO	3	3	2
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	4	3	3
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	3	4	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	3	3	4
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	4	3	4
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	4	4	4
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	3	3	4

61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	3	4	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	4	4	4
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	3	4
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	4	3	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	4	3	3
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	3	3	2
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	3



## Experiencia de aprendizaje N° 6

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 26 de setiembre

Término: 07 de octubre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 1

### III. Competencia: Se expresa oralmente en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de una separata sobre la imagen personal</li> <li>• Visualización de videos acerca de cómo proyectar una imagen personal adecuada en una presentación oral. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=E4DF9V1bG3w">https://www.youtube.com/watch?v=E4DF9V1bG3w</a></li> <li>• Desarrollo de un cuestionario</li> </ul>	Separata Video
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de su discurso oral en el aula sobre el tema de la discriminación e inclusión en el Perú.</li> <li>• Participación en la coevaluación</li> <li>• Desarrollo de la ficha cognitiva</li> <li>• Retroalimentación y satisfacción de dudas e inquietudes.</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo Diapositivas
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 6)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 26 de setiembre al 07 de octubre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN:** MONITOREO

**1 = NUNCA 2 = CASI NUNCA 3 = A VECES 4 = CASI SIEMPRE 5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	20. Identifica las causas de sus dificultades y busca alternativas de solución.	21. Examina la forma como se comunica con sus compañeros en el trabajo en equipo y se dispone a mejorar si es necesario.	22. Verifica si está solicitando el apoyo y acompañamiento de la docente cuando lo necesita.	23. Examina si el producto que está construyendo muestra creatividad, y propone los reajustes necesarios.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	3	4	4	5
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	4	4	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	4	4	3	4
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	3	3	4	4
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	4	4	3	4
6	BARDALES JAUREGUL, RODRIGO SANTIAGO	4	4	3	4
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	4	3	4	4
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	4	3	4
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	4	4	4	4
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	4	4	4	3
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	3	4	4	4
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	3	4	4	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	3	3	3	4
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	4	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	3	4	4	4
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	3	3	4	3
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	4	4	4
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	4	4	4	4
20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	4	3	4	4
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	5	5	5	4
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	3	3	4	3
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	5	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	5	4	4

25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	4	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	5	5	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	4	4	4	4
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	4	4	4	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	5	4	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	4	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	2	3	4	4
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	4	4	4	3
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	3	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	2	4	2	3
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	3	3	3	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	4	4	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	3	3	3	3
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	3	4	3	4
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	4	4	4	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	3	4	3
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	5	4	4	4
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	4	4	4	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	3	4	3	3
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	4	4	3	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	4	5	5	4
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	5	4	4	4
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	4	3	3	4
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	3	3	3	3
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	3	3	4	3
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	4	4	4	3
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	4	3	3	3
54	MINCHAN ZAVALA, ZULMY MARICIELO	2	2	3	3
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	4	4	4	4
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	3	3	4	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	3	3	3	4
58	PORTAL CASAS, YAIRA ROSA	4	4	2	4
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	4	3	3	4
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	3	4	3	3
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	3	3	4	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	4	4	4	4
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	4	3	4
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	3	3	4	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	3	4	3	3
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	3	3	2	3
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	3	3

## UNIDAD II

**Situación:** En el Perú y en nuestra ciudad es común ver en los noticieros o leer en la prensa escrita casos de asesinato de mujeres a causa de los celos de su pareja.

Lee la noticia sobre el caso de una mujer asesinada por celos. Visualiza el siguiente video titulado: Mujer de 35 años fue asesinada por presuntos celos.

[https://www.youtube.com/watch?v=dBkOnRI\\_H4U](https://www.youtube.com/watch?v=dBkOnRI_H4U)

Sintetiza la situación que se presenta en el video.

**Reto:** ¿Por qué en nuestro país se presentan estos casos de asesinatos por celos? ¿Son los celos parte de nuestro ser? ¿Se puede decir que los celos constituyen una debilidad humana? ¿Qué acciones propondrías para evitar que los celos nos lleven a una tragedia?

**Evidencias:** Desarrollo de la ficha de lectura sobre Otelo, redacción de un libreto sobre Otelo y representación teatral del libreto.

### Experiencia de aprendizaje N° 7

#### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 10 de octubre

Término: 14 de octubre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

#### II. Unidad: 2

#### III. Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"><li>Lectura de una noticia nacional sobre un feminicidio por celos.</li></ul> Visualización de un video <i>Mujer de 35 años fue asesinada por presunto caso de celos</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dBkOnRI_H4U">https://www.youtube.com/watch?v=dBkOnRI_H4U</a> <u>U</u> <ul style="list-style-type: none"><li>Resolución de un cuestionario</li></ul>	Separata Video

Durante	<p>Aplicación</p> <p>Análisis</p> <p>Creación</p> <p>Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de un conversatorio en el aula respecto al propósito, al reto y al producto que presentarán en esta unidad de aprendizaje</li> <li>• Plasmación de acuerdos</li> <li>• Determinación de metas y objetivos en equipos colaborativos</li> <li>• Especificación del producto de la unidad</li> <li>• Elaboración de un cronograma para el desarrollo de actividades</li> <li>• Selección de estrategias de aprendizaje.</li> <li>• Selección de recursos para cumplir con las actividades.</li> <li>• Realización de una plenaria</li> </ul>	<p>Lectura</p> <p>Cuaderno de trabajo</p> <p>Diapositivas</p>
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 7)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 10 al 14 de octubre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN:** MONITOREO

**1 = NUNCA    2 = CASI NUNCA    3 = A VECES    4 = CASI SIEMPRE    5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	24. Me doy cuenta si la planificación que realicé para ejecutar las actividades dieron buenos resultados o no.	25. Evalúa si la atención, concentración e interés que puso en el desarrollo de las actividades fueron suficientes para el logro de las metas.	26. Evalúa sus avances en cada competencia del Área de Comunicación y es consciente de las dificultades que aún tiene para buscar soluciones.	27. Evalúa si las estrategias de comprensión de textos que utilizó le sirvieron o no.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	4	3	4	3
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	4	4	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	3	4	4	3
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	4	4	3	3
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	4	3	4	4
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	4	4	4
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	3	4	4	4
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	4	4	3
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	4	3	4	3
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	3	3	4	4
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	3	3	3	3
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	3	4	3	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	4	3	4	3
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	4	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	3	4	4	3
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	3	3	3	3
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	4	4	3
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	4	3	4	3

20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	3	3	4	3
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	4	4	4	4
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	3	3	4	4
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	4	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	5	4	4
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	4	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	5	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	3	3	4	3
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	4	4	3	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	4	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	3	3	4	3
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	4	3	3	4
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	4	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	3	3	3	3
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	3	3	3	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	4	4	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	3	2	3	4
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	3	3	3	3
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	4	4	4	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	4	4	4
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	4	4	4	4
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	4	3	4	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	3	4	3	4
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	3	4	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	5	4	4	4
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	4	3	5	5
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	3	3	4	3
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	3	3	2	2
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	2	3	2	2
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	3	4	3	3
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	4	4	3	3
54	MINCHAN ZAVALA, ZULMY MARICIELO	3	3	3	3
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	4	4	3	4
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	3	3	3	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	4	3	4	3
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	3	3	3	3

59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	3	3	4	3
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	3	3	3	3
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	3	3	3	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	4	5	5	5
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	3	2	3
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	3	3	2	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	3	3	3	3
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	3	3	3	3
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	2	3	2	3



## Experiencia de aprendizaje N° 8

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 17 de octubre

Término: 28 de octubre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 2

### III. Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos	Tiempo estimado
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la tragedia <i>Otelo</i> de William Shakespeare</li> <li>• Síntesis de ideas importantes de cada acto de la obra</li> </ul>	Separata Video	
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del fondo y forma de la tragedia de <i>Otelo</i> siguiendo un esquema de análisis y en equipos colaborativos</li> <li>• Creación de un esquema de análisis propio</li> <li>• Socialización de trabajos</li> <li>• Participación en la coevaluación de trabajos presentados por los equipos</li> <li>• Autoevaluación cognitiva</li> <li>• Retroalimentación docente</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo Diapositivas	180 minutos
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio	90 minutos

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 8)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 17 al 28 de octubre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN:** MONITOREO

**1 = NUNCA    2 = CASI NUNCA    3 = A VECES    4 = CASI SIEMPRE    5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	28. Evalúa la necesidad de seguir el proceso de planificación, textualización y revisión en la construcción de textos.	29. Evalúa si los medios y recursos que usó para grabar sus ejercicios de expresión oral le dieron o no los resultados esperados.	30. Evalúa si las fichas de autoevaluación le ayudaron a mejorar la calidad de sus productos.	31. Evalúa si participa con honestidad en los procesos de coevaluación.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	4	4	3	4
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	3	4	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	4	3	3	5
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	4	3	4	3
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	4	3	4	4
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	4	4	3
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	4	4	3	4
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	3	3	4	4
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	4	4	4	4
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	4	4	3	4
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	4	3	3	4
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	4	4	4	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	3	3	3	3
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	4	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	4	4	4	4
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	4	3	3	4
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	4	4	4
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	3	3	3	4
20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	3	4	3	3

21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	4	4	4	4
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	4	3	3	4
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	4	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	5	4	5
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	4	5
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	5	4	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	3	4	4	3
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	3	4	3	3
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	4	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	4	4	4	3
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	3	4	3	4
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	4	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	3	3	3	3
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	4	4	4	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	4	4	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	3	3	3	3
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	3	3	4	4
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	4	4	4	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	3	4	3
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	5	4	5	5
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	4	3	3	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	3	3	3	3
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	4	4	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	5	4	4	4
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	5	4	4	4
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	3	3	4	3
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	3	3	3	2
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	3	3	2	3
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	4	3	3	3
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	3	3	4	4
54	MINCHAN ZA VALETA, ZULMY MARICIELO	3	2	3	3
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	4	3	4	4
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	4	3	3	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	4	3	4	3
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	4	3	2	4
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	3	4	3	3

60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	4	3	3	4
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	4	3	4	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	5	4	5	4
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	4	1	3
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	3	3	2	4
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	4	3	3	3
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	3	4	3	2
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	3	3

## Experiencia de aprendizaje N° 9

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 31 de octubre

Término: 11 de noviembre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 2

### III. Competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos	Tiempo estimado
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualización del video sobre Otelo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=77B8XLxV308">https://www.youtube.com/watch?v=77B8XLxV308</a></li> <li>• Elaboración de un contraste entre la obra y el contenido del video.</li> <li>• Redacción de un comentario personal.</li> <li>• Exploración en la Web sobre modelos de libretos para realizar escenificaciones cortas.</li> </ul>	Separata Video	
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de modelos de libretos en equipos colaborativos.</li> <li>• Creación de un libreto propio para la planificación de una representación teatral en base al tema de los celos.</li> <li>• Socialización de libretos</li> <li>• Retroalimentación docente y coevaluación</li> <li>• Desarrollo de la ficha cognitiva</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo Diapositivas	180 minutos
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio	90 minutos

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 9)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 31 de octubre al 11 de noviembre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN:** MONITOREO

**1 = NUNCA    2 = CASI NUNCA    3 = A VECES    4 = CASI SIEMPRE    5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	32. Evalúa los aspectos que favorecieron su comunicación con sus compañeros y aquello que debe mejorar o cambiar.	33. Es consciente de las emociones que le favorecieron trabajar en equipo y aquellas que debe cambiar.	34. Evalúa si consideró la retroalimentación docente para mejorar sus desempeños.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	4	4	3
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	3	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	4	5	4
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	3	3	3
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	4	4	4
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	3	4	3
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	4	4	4
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	4	4
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	3	4	4
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	3	3	4
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	3	4	3
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	4	4	4
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	4	3	3
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	3	4
15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	4	4	4
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	3	4	3
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	3	4
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	4	3	3

20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	3	3	4
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	4	4	4
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	3	3	3
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	4	4	4
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	5
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	4	3	3
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	4	3	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	4	4	4
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	4	4	4
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	3	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	2	3	3
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	3	3	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	5	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	2	2	3
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	3	3	3
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	4	4	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	4	4
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	5	5	5
44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	4	4	4
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	4	3	3
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	4	4	4
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	4	4	4
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	4	4	4
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	4	3	4
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	3	3	2
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	3	3	3
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	3	4	3
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	4	4	3
54	MINCHAN ZA VALETA, ZULMY MARICIELO	3	3	3
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	4	4	3
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	3	3	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	3	3	4
58	PORTAL CASAS, YA JAIRA ROSA	3	3	2

59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	2	3	3
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	3	3	2
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	4	3	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	4	5	4
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	4	3
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	3	3	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	3	3	3
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	3	3	2
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	2



## Experiencia de aprendizaje N° 10

### I. Datos generales

1.1. Institución Educativa Experimental: Antonio Guillermo Urrelo

1.2. Área: Comunicación

1.3. Grados: Cuarto y Quinto de Educación Secundaria

1.3. Duración:

Inicio: 07 de noviembre

Término: 18 de noviembre

1.4. Docente: Judith Chávez Medina

### II. Unidad: 2

III. Competencia: Se comunica de forma oral en su lengua materna.

ETAPAS	Procesos mentales	Actividades	Recursos	Tiempo estimado
Antes	Comprensión Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualización de representaciones teatrales escolares cortas de obras de Shakespeare.</li> <li>• Elaboración de un decálogo de recomendaciones para una representación teatral corta.</li> <li>• Ensayo de la representación en equipos de trabajo</li> </ul>	Separata Video	
Durante	Aplicación Análisis Creación Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación de la obra teatral en base al libreto preparado colaborativamente.</li> <li>• Participación en la coevaluación</li> <li>• Desarrollo de la ficha cognitiva</li> <li>• Retroalimentación docente</li> </ul>	Lectura Cuaderno de trabajo Diapositivas	180 minutos
Después	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha metacognitiva</li> <li>• Presentación y valoración de evidencias individuales</li> </ul>	Portafolio	90 minutos

**Universidad nacional de Cajamarca**

**Escuela de Posgrado**

**Doctorado en Educación**

**FICHA DE OBSERVACIÓN: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

**(experiencia de aprendizaje N° 10)**

**Profesora:**

**Área:**

**Fecha:** del 07 al 18 de noviembre

**Estudiante:**

**DIMENSIÓN: MONITOREO**

**1 = NUNCA 2 = CASI NUNCA 3 = A VECES 4 = CASI SIEMPRE 5 = SIEMPRE**

N°	Apellidos y nombres	35. Analiza errores, fallos y aciertos en su proceso de aprendizaje y manifiesta su confianza en que puedo mejorar.	36. Es consciente de las capacidades que tiene para seguir aprendiendo.	37. Utiliza lo aprendido en la formulación de un siguiente plan de aprendizaje.
1	ABANTO MARIÑAS, KATHERINE LUCIANA	4	4	4
2	ALCANTARA CUZCO, RANDY	4	4	4
3	ANAYA RODRIGUEZ, MELISSA ARIANA LIZETH	5	4	4
4	ARIAS SIANCAS, JIMMY GERARDO DAVID	3	4	4
5	ASTO CACHO, LUIS DIEGO	4	4	4
6	BARDALES JAUREGUI, RODRIGO SANTIAGO	4	4	3
7	BECERRA GIRON, LUIS ANDREE	3	4	4
8	CABALLERO TEJEDA, GABRIEL ALEJANDRO	4	3	4
9	CABANILLAS DIAZ, CESAR HUGO MARIANO	3	4	4
10	CHAVEZ PISCO, YERALDYN DE LOS MILAGROS	3	3	4
11	CHUQUIVIGUEL CUBAS, SANDRO ESTEFANO	4	4	3
12	CORDOVA SANGAY, NESTOR EMANUEL	4	4	3
13	DAVILA ABANTO, RAY JOSE RAPHAEL	4	3	3
14	DIAZ SAUCEDO, JHERAMEEL NEJHIEEL	4	4	4

15	FLORES AGUILAR, PIERO ALEXANDRO	4	4	4
16	GOICOCHEA CARMONA, MAURICIO DANIEL	3	3	4
17	GOICOCHEA INGA, SILVANA RAQUEL	4	4	4
18	GOMEZ CASAS, GIANELLA DEL PILAR	4	4	4
19	GUTIERREZ DURAN, MIGUEL ANGEL	3	3	4
20	LOMBARDI YAÑEZ, KLEVER ANDRE	4	3	4
21	LOMBARDI YAÑEZ, LUCIANA BELEN	5	5	5
22	MENDOZA ALCANTARA, LESLY YOJANA	3	3	3
23	ORDOÑEZ SANCHEZ, GRESSIA ANGELICA	4	4	4
24	ORTIZ SANCHEZ, JHULIANA ROXANA	5	5	4
25	PALACIOS REYES, ERIKA ELIZABETH	4	4	4
26	PISCO CENTURION, ADRIANITA MARYCIELO	4	4	4
27	POTOSI QUISPE, DANNA BELEN	4	4	4
28	QUIROZ ALFARO, JOSE JHAIR	4	4	4
29	RAMOS VALIENTE, JIMENA YOSELY	4	4	4
30	SALAS BRINGAS, AARON ALESSANDRO	3	3	4
31	SANGAY CHICLOTE, WILLAN ANTONY	4	4	4
32	TORRES MARRUFO, JHON SLEYTER	4	4	4
33	TORRES PASTOR, RENZO GABRIEL	3	3	4
34	VASQUEZ GONZALES, KARIN CRISTHINA	4	4	3
35	VILLANUEVA FLORES, CHRISTOPHER ROBIN	4	4	4
36	VILLANUEVA SALDAÑA, CRISTHIAN JOEL	3	3	4
37	ABANTO RAMIREZ, ANDREE EDUARDO	2	3	3
38	AGUILAR HERRERA, PEDRO JHOSEP	5	4	4
39	BARBOZA MANTILLA, LUZ SELENA	2	3	2
40	CABANILLAS AGUILAR, LIZANDRO ELEODORO	3	3	3
41	CABRERA MINCHAN, DIANA FRANCISCA	4	4	4
42	CAMPOS VALIENTE, MARYCIELO BRYGITH	4	3	4
43	CERQUIN MINCHAN, MARCO DAVID	5	4	4

44	CHILON MANTILLA, DANA BRENDA	3	4	3
45	CHUGNAS LOPEZ, JHORLY ANGELICA VICTORIA	4	3	3
46	CONTRERAS QUIROZ, ALEXANDRA FIORELLA	3	3	3
47	ESCORZA CONDOR, CRISTIAN CARLOS	3	3	4
48	ESTACIO SALCEDO, ALEJANDRO LORENZO	4	4	5
49	INTO ASTOPILCO, GERSON DAVID	3	3	3
50	LLATAS VIGO, BETZY DARIANA	3	3	3
51	LOPEZ POMPA, MILAGROS ESTHER	3	3	3
52	MEJIA RUIZ, FREDY HERNAN	3	3	4
53	MICHA CASTREJON, CYNTHIA BRIDGET	3	3	4
54	MINCHAN ZA VALETA, ZULMY MARICIELO	3	4	3
55	MORAN GUERRERO, ANDREA MARLENY	3	3	3
56	ORRILLO ROJAS, ANGI TATIANA	3	3	3
57	ORTIZ SALAZAR, ERICSON JAIR	3	3	3
58	PORTAL CASAS, YAJAIRA ROSA	3	2	2
59	QUIROZ VASQUEZ, GUIOVANNI JAVIER	3	2	3
60	QUISPE SEGURA, CAROLI NICOLLE	2	3	3
61	REYES SANCHEZ, DANNA MAYTE	3	3	3
62	RODAS AQUINO, SAIRA MIRELY	4	4	5
63	ROJAS GUEVARA, VIVIANA SALOME	3	4	4
64	SANCHEZ QUIROZ, ARIANA NOEMI	3	3	3
65	TACILLA QUISPE, EIMY BRIGITTE	3	3	3
66	TELLO PEREZ, ESTEFANY DAYANA	2	2	3
67	TORRES TAMAYO, PAMELA NICOLE	3	3	3

**Apéndice N° 5: LISTA DE COTEJO DESARROLLO DEL MÓDULO DE APRENDIZAJE**

N° de Experiencias de aprendizaje	Actividades y secuencia de sesiones	¿Se cumplieron las actividades programadas del Módulo de aprendizaje: Impacto del modelo del Aula invertida en el aprendizaje autónomo de los estudiantes?		
		SÍ	NO	OBSERVACIONES
1	Presentación de la situación significativa de la Unidad I / Lectura de discursos no literarios	X		
2	Redacción de discursos argumentativos	X		
3	Análisis de las propiedades textuales en el discurso redactado.	X		
4	La comunicación oral: lenguaje verbal y no verbal	X		
5	Planificación del discurso oral	X		
6	Presentación de discursos orales/Evaluación de la unidad	X		
7	Presentación de la situación significativa de la unidad II /Lectura de noticias nacionales relacionadas con el tema de los celos	X		
8	Lectura de la tragedia de <i>Otelo</i> de William Shakespeare	X		
9	Creación de libretos para la representación de la tragedia <i>Otelo</i> de Shakespeare.	X		
10	Representación de la obra <i>Otelo</i> de Shakespeare/ Evaluación de la unidad	X		

## Apéndice N° 4: Matriz de consistencia metodológica

Título: Influencia de la estrategia del aula invertida en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Educación Secundaria del Área de Comunicación, de la Institución Educativa Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2021								
Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumento de Recolección de Datos	Metodología	Población y muestra
<p><b>P. General</b> ¿Cuál es la influencia del modelo de la clase invertida en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022?</p> <p><b>P. Derivados</b> ¿Cuál es el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo antes de la aplicación del modelo de clase invertida en los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022?</p> <p>¿Cómo aplicar el modelo de clase invertida para lograr un mejor desarrollo del aprendizaje autónomo</p>	<p><b>O. General</b> Determinar la influencia del modelo de la clase invertida en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, año 2022</p> <p><b>O. Específicos</b> Identificar el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo antes de la aplicación del modelo de la de clase invertida en los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca 2022.</p> <p>Aplicar el modelo de la clase invertida para mejorar el desarrollo del aprendizaje autónomo de</p>	<p><b>Hipótesis General</b> La aplicación del modelo de la clase invertida influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, año 2022.</p> <p><b>H. Específicas</b> Existe un nivel deficiente del desarrollo del aprendizaje autónomo, antes de la aplicación del modelo de clase invertida, en los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, 2022.</p> <p>La adecuada aplicación del modelo de clase invertida mejoran el nivel de desarrollo del aprendizaje</p>	<p><b>V. Independiente</b> El modelo de la clase invertida</p> <p><b>V. Dependiente</b> Desarrollo del aprendizaje</p>	<p>Antes de la clase</p> <p>Durante la clase</p> <p>Después de la clase</p> <p><b>Planificación</b> (Aspectos personales,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descarga recursos de aprendizaje.</li> <li>• Planifica actividades previas.</li> <li>• Lee la información usando estrategias de lectura.</li> <li>• Toma apuntes de ideas relevantes.</li> <li>• Desarrolla actividades cognitivas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en el diálogo académico demostrando conocimiento adquirido, de manera autónoma, en casa.</li> <li>• Formula preguntas sobre los aspectos del tema que no entendió.</li> <li>• Integra un equipo para aplicar sus conocimientos en la práctica.</li> <li>• Participa activamente del trabajo en equipo</li> <li>• Completa la tabla con los criterios de evaluación cognitiva propuestos en el módulo.</li> <li>• Completa las preguntas de metacognición en la ficha del módulo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe los compromisos personales que asume para seguir aprendiendo de manera autónoma.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la situación de la que se parte en cada unidad de aprendizaje.</li> <li>• Plantea sus propósitos de aprendizaje.</li> <li>• Se traza metas concretas de aprendizaje y asume el compromiso de lograrlas.</li> </ul>	<p><b>Instrumento:</b></p> <p><b>Módulo con experiencias de aprendizaje</b></p> <p><b>Técnica:</b> Encuesta <b>Instrumento</b> .Cuestionario</p>	<p><b>Enfoque de investigación:</b> Cuantitativo <b>Tipo de investigación:</b> Explicativa</p> <p><b>Diseño:</b> Cuasi experimental</p> <p><b>Método de investigación:</b> Hipotético-deductivo</p>	<p><b>Población</b> 133 estudiantes de la IEE AGU <b>Muestra:</b> 67 estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Educación Secundaria de la IEE AGU</p>

<p>de los estudiantes Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022?</p> <p>¿Cuál es el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022, <b>luego</b> de aplicar el modelo de la clase invertida?</p>	<p>los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, año 2022.</p> <p>Medir el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la IEE AGU, <b>luego</b> de aplicar el modelo de la clase invertida, año 2022</p>	<p>autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022.</p> <p>El nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes del Cuarto y Quinto Grados de Secundaria, en el Área de Comunicación, de la Institución Educativa Experimental Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, año 2022, mejora significativamente <b>luego</b> de aplicar el modelo de la clase invertida.</p>	<p>autónomo de los estudiantes</p>	<p>aspectos de la tarea y aspectos de la estrategia)</p> <p><b>Monitoreo:</b> (Regulación Seguimiento y Comprobación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea objetivos para lograr las metas.</li> <li>• Examina la tarea: sus características, su complejidad, los recursos y estrategias para ejecutarlas.</li> <li>• Elige estrategias de aprendizaje más convenientes para procesar y sintetizar la información, de manera individual y en casa.</li> <li>• Se traza un cronograma para desarrollar las actividades y cumplir las metas.</li> <li>• Se dispone a manejar un portafolio personal para registrar las evidencias de sus aprendizajes.</li> <li>• Se dispone a participar activamente en las clases, a partir de la información que lee, investiga interpreta y sintetiza antes de clase.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica si su participación en clase procede de una buena lectura e interpretación de la información.</li> <li>• Examina si sus estrategias de estudio le están dando resultado y se dispone a realizar los reajustes necesarios.</li> <li>• Verifica si está tomando en cuenta la retroalimentación, para potenciar o reorientar su participación en el aula.</li> <li>• Constata si está aplicando sus conocimientos en la ejecución de la tarea.</li> <li>• Toma la iniciativa en su equipo para constatar si se están llevando a cabo las actividades según los propósitos y se orientan a cumplir las metas de aprendizaje.</li> <li>• Analiza y determina las dificultades que aparecen en la ejecución de las actividades y las causas que lo provocan a fin de buscar las soluciones.</li> <li>• Comprueba si se está comunicando asertivamente en el grupo para realizar los reajustes necesarios.</li> <li>• Verifica si está solicitando apoyo y acompañamiento docente cuando lo necesita.</li> <li>• Verifica si hay creatividad y originalidad en el producto que está construyendo con sus compañeros de equipo.</li> <li>• Reflexiona sobre el proceso de planificación de actividades de la unidad.</li> </ul>	<p><b>Técnica:</b> Observación .Ficha de Observación</p>		
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	--	--

				<p><b>Evaluación</b> (Aspectos personales Aspectos de la tarea Aspectos de la estrategia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre los recursos cognitivos que le permiten o impiden la comprensión de la información.</li> <li>• Reflexiona acerca sus avances en las competencias del Área de Comunicación y acerca de aquellas en las que aún tiene dificultad.</li> <li>• Evalúa la calidad de evidencias en su portafolio personal, tomando como base los criterios de evaluación previstos en las fichas de autoevaluación en los módulos de aprendizaje.</li> <li>• Reflexiona acerca de la efectividad de las estrategias y los recursos utilizados en la ejecución del producto.</li> <li>• Reflexiona sobre la solicitud de retroalimentación docente por propia iniciativa.</li> <li>• Valora la calidad de su comunicación y participación en el grupo.</li> <li>• Evalúa sus emociones y los valores puestos en práctica. Introduce cambios o mejoras en su actuación.</li> </ul>			
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--