

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

MONTEERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTEERRICO

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

**EL AULA INVERTIDA PARA MEJORAR EL NIVEL INFERENCIAL EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA, LITERATURA Y
COMUNICACIÓN**

PALOMINO CANDELA, Elizabeth Grace

PANEBRA CASTRO, Elena Rubí

PARIONA HEREDIA, Edwin Ernesto

ASESOR:

Lic. ÁLVAREZ CANO, Betty del Rocío

Lima, diciembre del 2021

Resumen

La problemática relacionada con la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica regular ha emplazado a los docentes a la implementación de una diversidad de estrategias, métodos y técnicas que, en consecuencia, permitieron su mejoramiento en un contexto de educación virtual producto de la pandemia en el que se ha hallado nuestro país desde el año 2020. El diseño de la presente investigación respondió a una investigación cualitativa de tipo investigación-acción por tratarse de la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida para el trabajo del nivel inferencial de la comprensión lectora. Los estudiantes del 2° grado “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres, luego del transcurso de la propuesta de intervención pedagógica, se encuentran en la capacidad de construir inferencias tras la lectura de diversos textos a partir de la aplicación del modelo del aula invertida.

Palabras Clave: Comprensión lectora, Nivel inferencial, Aula invertida, Innovación educativa, Educación secundaria, Educación virtual

Abstract

The problem related to reading comprehension of regular basic education students has lead the teachers to implement a variety of strategies, methods and techniques that, consequently, allowed their improvement in a context of virtual education as a result of the pandemic in our country since 2020. The design of the present investigation responded to a qualitative investigation of the investigation-action type because it is about the application of the pedagogical model of the flipped classroom for the inferential level of reading comprehension. The students of the 2nd grade "D" of high school of the Educational Institution 6082 Los Próceres find themselves in the ability to construct inferences after reading various texts from the application of the model flipped classroom after the proposal of this pedagogical intervention.

Keywords: Reading comprehension, Inferential level, Flipped classroom, Educative innovation, Secondary education, Virtual education

Queremos hacer extensivo nuestro especial agradecimiento a quienes siempre estuvieron y creyeron en nosotros para la realización de esta investigación. En primera instancia, a Dios como nuestro guía y sostén del esfuerzo conjunto desplegado y a nuestros padres por la confianza depositada en la consecución de nuestra meta.

A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, otrora Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, por acoger nuestra formación académica y alentar nuestro ser docente.

A la Institución Educativa 6082 Los Próceres por permitirnos ejecutar nuestra intervención pedagógica como docentes practicantes en una de sus aulas del nivel secundaria.

A las profesoras Katherine Casani Abarca y Ángela Caldas Quispe, docente titular del aula donde aplicamos nuestra propuesta y coordinadora del área de Comunicación, respectivamente, por brindarnos su apoyo incondicional en los momentos requeridos.

A la profesora Betty Álvarez Cano, quien cumplió el papel de nuestra asesora de tesis y otorgó la confianza a nuestro criterio investigativo.

Dedicatorias

Quiero dedicar el presente trabajo a mi familia: padres, hermanos, tíos, prima y abuelos por brindarme su gran apoyo, especialmente en este año tan complicado que nos tocó vivir. A José Carlos, quien siempre me acompañó, apoyó y dio ánimos para no rendirme y seguir adelante. Asimismo, a los docentes Lilian Loayza y Héctor Montalván y a la señora Jeannette Carvallo por alentarme y aconsejarme cuando lo necesité. A mis amigos y compañeros de tesis Elena Panebra y Edwin Pariona, quienes formaron parte de la presente investigación y que, además, me comprendieron y dieron fuerzas en todo momento.

Finalmente, dedico todo mi esfuerzo puesto en este trabajo a aquellos seres queridos que partieron este año: a mi abuelito Teodoro Candela, a mi tío Marco Candela y a mi compañera de años, mi perrita Traviesa. Sé que están orgullosos de mí y que estuvieron conmigo guiándome en cada uno de mis pasos.

Palomino Candela, Elizabeth Grace

Dedico este trabajo de investigación a mis padres Elena Castro Arias y Juan Panebra Arango, quienes me apoyaron y brindaron su amor en todo momento. Además, a mis abuelitos, quienes estuvieron a lo largo de mi carrera, pero perecieron en estos años. A mis compañeros de tesis Elizabeth Palomino y Edwin Pariona por estar conmigo en este proceso.

Finalmente, a quien me apoyó a culminar mi investigación y educación superior.

Panebra Castro, Elena Rubí

Dirijo especialmente este trabajo de investigación a mis padres; a mi madre Agustina Heredia por su naturaleza inquebrantable y sentidas oraciones para no permitirme declinar cuando todo parecía adverso y a mi padre Edwin Pariona por su

apoyo enérgico en el logro de mis sueños. Del mismo modo, agradezco a mi hermano Erick Pariona por ser un cómplice, compañero y testigo de todos estos años de dedicación. Asimismo, es menester dedicar este esfuerzo a mis amigos Alicia Escobar, María Pizarro, Johan Juárez, Percy Huamaní, Marcos Calderón y Héctor Montalván, quienes, a su modo, contribuyeron a elucubrar esta tesis con sus actos de escucha activa, consejos y palabras de aliento. Finalmente, a las profesoras que conocí en esta casa de estudios por su indeclinable compromiso y a mis compañeras de tesis por la oportunidad de emprender esta aventura en aras de la mejora de la educación de nuestro país.

Pariona Heredia, Edwin Ernesto

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento y justificación del problema de investigación-acción	1
Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción.....	7
Aportes a la práctica educativa (significatividad de la investigación)	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	10
1.1. Aula invertida	10
1.1.1. <i>Origen</i>	10
1.1.2. <i>Etapas</i>	10
1.1.3. <i>Especificaciones de la aplicación del modelo pedagógico</i>	14
1.2. Comprensión lectora	15
1.2.1. <i>Nivel inferencial de comprensión lectora</i>	17
1.2.2. <i>La estrategia de las inferencias</i>	18
1.2.3. <i>Clasificación de las inferencias</i>	19
1.2.4. <i>Propuesta de clasificación de las inferencias según Ripoll</i>	20
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	23
2.1. Método de la investigación-acción	23
2.2. Contexto de la investigación-acción.....	24
2.3. Plan de acción.....	26
2.4. Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información.....	27
2.4.1. <i>Test</i>	28
2.4.2. <i>Diario de campo</i>	30
2.4.3. <i>Guía de observación</i>	32
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	35

3.1. Diagnóstico	35
3.2. Desarrollo del plan de acción	35
3.3. Logros y dificultades encontrados	38
LECCIONES APRENDIDAS	41
REFERENCIAS.....	43
ANEXOS	47
MATRIZ DE COHERENCIA: INVESTIGACIÓN – ACCIÓN	48
PLAN DE ACCIÓN.....	51
TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL (TECOLEIN)	54
DIARIO DE CAMPO: N°.....	64
GUÍA DE OBSERVACIÓN	66
ÁRBOL DE PROBLEMAS.....	68
ÁRBOL DE OBJETIVOS.....	69
MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	70
MATRIZ METODOLÓGICA	71
TRIANGULACIÓN.....	74

INTRODUCCIÓN

Planteamiento y justificación del problema de investigación-acción

Desde el año 2020 y hasta la actualidad (2021), a nivel mundial, nos encontramos viviendo la pandemia del COVID-19, una situación que ha provocado que el mundo tenga que adaptarse a una nueva forma de vida donde la preservación de la salud es una de las mayores prioridades. Este cambio en el estilo de vida de las personas no se encuentra apartado del ámbito educativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido que dar un giro y, para garantizar su continuidad, tanto docentes como estudiantes hemos tenido que adaptarnos a la nueva modalidad de la educación remota.

En el Perú, sin embargo, este proceso de transición de modalidad educativa dejó entrever que muchas instituciones educativas estatales no estaban preparadas para la virtualidad por diferentes motivos. A partir de ello, el Ministerio de Educación asumió la labor de ofrecer una nueva propuesta educativa que pudiera asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos centros educativos del país, pero el rendimiento académico de los estudiantes no ha sido totalmente favorable, específicamente en la competencia de comprensión lectora en el área de Comunicación.

Este hecho ha reforzado la evidencia de las deficiencias que presentan los estudiantes del país, quienes, a nivel internacional, cuando fueron sometidos a la prueba PISA en el año 2018, ubicaron con sus resultados al Perú en el puesto 64 de 77 países que participaron en esta evaluación, obteniendo así un promedio de 401 puntos en comprensión lectora.

En la esfera netamente nacional, en los últimos años, las pruebas que se han realizado son las denominadas Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE), las cuales se presentan en los niveles primaria y secundaria. En lo que concierne al segundo grado de secundaria, el resultado se relaciona con el logro de aprendizaje en inicio, consiguiéndose que el 42 % de estudiantes se ubicaran en el nivel en inicio, el 25.8 % en el nivel en proceso, y el 14.5 % en el nivel logrado. Por otra parte, debido a la situación sanitaria, se ha optado por no realizar estos exámenes desde el año 2020.

En lo que atañe al plano institucional, los docentes de la Institución Educativa 6082 Los Próceres afirmaron en la reunión colegiada del 3 de marzo de 2021 que, con la implementación de la educación remota, surgió una serie de problemáticas adicionales a las ya existentes dentro de la educación presencial, entre la que mencionaron como más urgente “el bajo nivel de comprensión lectora (en su mayoría, existen estudiantes ubicados en el nivel en inicio) está afectando a los otros cursos de su formación, ya que se ha podido observar como resultado que el 75 % de los estudiantes de segundo de secundaria tienen que completar su carpeta de recuperación designada por el Minedu este año” y subrayaron la necesidad de reforzar este aspecto en los estudiantes del VI ciclo.

Por otro lado, en las pruebas diagnósticas realizadas al segundo grado de secundaria con relación a las 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” a principios del año escolar 2021, se observó que los estudiantes se encuentran en el nivel en inicio de la comprensión lectora en cuanto a la escala de logros de aprendizaje de la competencia

ligada a nuestra investigación, la cual es “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”.

A nivel económico, existen diversas entidades estatales y privadas, como es el caso de la Fundación BBVA con su programa “Leer es estar adelante”, que realizan inversiones en aras del fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la capacitación a docentes y el involucramiento de miles de estudiantes a nivel nacional y, además, ejecutan modelos pedagógicos innovadores para atender esta problemática, como es el caso del aula invertida. El Programa Nacional para el Desarrollo de la Competencia Digital Docente, promocionado por PerúEduca, ha impartido cursos sobre el aula invertida, y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep) ha registrado esta iniciativa pedagógica. Asimismo, en otras partes del mundo se ha apostado por el aula invertida o también llamada *flipped classroom* y este hecho puede ser observado en la Bill & Melinda Gates Foundation, la cual ha destinado un fondo de 9 millones de dólares en modelos innovadores y, entre estos modelos, otorgó 1 millón de dólares al *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) para la realización del *flipped classroom*.

Por todo lo expuesto en los párrafos anteriores, a través de la presente investigación-acción se tratará de dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cómo el aula invertida permitirá mejorar el nivel inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado “D” del nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres?

Objetivos

Objetivo general

Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida.

Objetivos específicos

- Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la planificación de actividades sincrónicas y asincrónicas.
- Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el diseño de los materiales para las clases sincrónicas y asincrónicas.
- Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el facilitamiento de los recursos digitales con los contenidos específicos del área.
- Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante actividades prácticas.
- Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la evaluación del nivel inferencial.

Antecedentes

Antecedentes internacionales

Yagual (2021) realizó el trabajo de investigación titulada “Estrategia pedagógica del aula invertida para la comprensión lectora mediante Google Classroom, en

estudiantes del nivel básica media, año 2020” para la obtención del título de magíster en educación por la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora basada en el enfoque de aula invertida, en la plataforma Classroom para estudiantes del nivel Básica Media. La población considerada en la investigación estuvo compuesta por 96 estudiantes pertenecientes a quinto, sexto y séptimo grado, 11 docentes tutores y un directivo.

El presente trabajo se relaciona con nuestra investigación en la implementación de una metodología actual, innovadora y generadora de autonomía en los estudiantes como es el caso del aula invertida. Asimismo, realiza el análisis de diferentes prácticas pedagógicas en el diseño y utilización de objetos de aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Forero y Díaz (2019) elaboraron la investigación “Propuesta aula invertida como enfoque metodológico en el diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora-lectura crítica en estudiantes de grado undécimo” para obtener el título de especialistas en gerencia de proyectos educativos por la Universidad Cooperativa de Colombia.

El objetivo de este trabajo fue el de diseñar una estrategia didáctica partiendo del enfoque metodológico de aula invertida para mejorar los procesos de comprensión lectora (lectura crítica) en estudiantes de undécimo grado. Además, tuvo como población a los estudiantes de grado undécimo de la institución educativa Rafael Uribe Uribe de la jornada de la mañana, mientras que se aplicó la encuesta a una muestra de 42 estudiantes de esta población y a 6 docentes de las áreas de filosofía y humanidades.

En ese sentido, la presente investigación guarda relación con la nuestra en cuanto aborda una estrategia didáctica teniendo como punto de partida la metodología del aula invertida. No obstante, la diferencia radica en la adopción de la estrategia de la construcción de inferencias para el trabajo específico de un nivel de comprensión lectora.

Antecedentes nacionales

Bañez y Buiza (2020) presentaron el trabajo de investigación “El aula invertida y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto de secundaria de la institución educativa San Martín de Porras de Marián-Huaraz 2020” como parte de la obtención del grado de licenciado en educación por la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

El objetivo de este trabajo fue determinar la relación entre el aula invertida y la comprensión lectora de los estudiantes del quinto de secundaria de la institución educativa San Martín de Porras de Marián-Huaraz, 2020. En cuanto a la población de estudio, esta estuvo conformada por 26 estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Martín de Porras de Marián-Huaraz, siendo el tamaño de la muestra igual al número de la población por ser pequeña.

La relación que presenta la investigación mencionada líneas arriba con la nuestra radica en enlazar las variables del aula invertida y la comprensión, aunque varía en el grado de los estudiantes y, por tanto, en el nivel de construcción de aprendizajes.

Huamán (2020) ejecutó la investigación titulada “Influencia del aula invertida en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado del nivel primaria de la institución educativa pública N° 38982/Mx-P de Manzanayocc, Ayacucho 2019” para

obtener el título profesional de licenciada en educación primaria por la Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.

Este trabajo tuvo como objetivo determinar la influencia del aula invertida en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado del nivel primaria de la Institución Educativa Pública N° 38982/Mx-P de Manzanayocc en Ayacucho 2019. Por otra parte, la población de estudio englobó a todos los estudiantes de segundo grado del nivel primaria de la Institución Educativa Pública N° 38982/Mx-P, mientras que la muestra estuvo constituida por 8 estudiantes del grado, nivel e institución antes mencionados.

La relación existente entre la investigación citada y la nuestra reside en la verificación de la influencia de una metodología de trabajo como el aula invertida dentro de la educación virtual en la comprensión lectora, aunque esta aborda todos los niveles de esta variable y no solamente el favorecimiento del nivel inferencial mediante la implementación de una estrategia propiamente dicha.

Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción

En el segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres, a partir de la información recogida de lo que nos han podido compartir la directora, subdirectora del nivel secundaria y docentes de las diferentes áreas curriculares en cuanto al alcance del desarrollo de la comprensión lectora, la aplicación de un modelo pedagógico como el aula invertida guarda pertinencia con la formación de los estudiantes en lo relacionado con el nivel inferencial de comprensión lectora partiendo de la lectura de textos y el trabajo de la estrategia de la inferencia para garantizar este propósito.

En ese sentido, los estudiantes del grado indicado anteriormente, con respecto a lo que también se ha podido comprobar en el transcurso de la experiencia diagnóstica, requieren emplear estrategias que incrementen su nivel de comprensión lectora, tal como sería el caso de la elaboración de inferencias como parte de la información que un lector se hace de un texto al cual se enfrenta, lo que apoyaría significativamente esta experiencia y le otorgaría viabilidad a la investigación.

Aportes a la práctica educativa (significatividad de la investigación)

La educación ha cambiado en el transcurso de los años. Se ha dejado atrás la clase tradicional y se ha dado pase a los nuevos modelos pedagógicos. "El modelo de clase tradicional, donde el alumnado permanece con actitud pasiva y sentado en sus pupitres escuchando la lección, está siendo sustituido por nuevas metodologías de enseñanza- aprendizaje" (Aguilera et al., 2017). Una de las innovaciones educativas de la que más se está hablando y, además, resulta idónea para una educación virtual por su metodología, estructura y recursos tecnológicos requeridos es la denominada aula invertida o *flipped classroom model* (FCM).

La presente investigación tomará la aplicación del modelo educativo mencionado en líneas anteriores, para realizar una intervención pedagógica en la Institución Educativa 6082 Los Próceres y, de esa manera, se buscará mejorar la comprensión lectora a través de la aplicación de la estrategia de la inferencia. Esta investigación es significativa, ya que los mismos docentes afirmaron que los estudiantes no cuentan con un nivel inferencial suficiente de comprensión lectora, el cual les permitiría, por ejemplo, rendir satisfactoriamente una prueba de alcance internacional.

Además, aplicar el modelo de aula invertida se acopla a la educación remota del presente año 2021, por lo que contribuirá a que los estudiantes puedan dedicar el tiempo de la clase (horas sincrónicas a través de videollamadas) a realizar el trabajo práctico, aclarar dudas, socializar ideas, etc.; es decir, que ellos tomarán un papel más activo convirtiéndose en los protagonistas de su aprendizaje. El contenido teórico necesario podrá ser enviado previamente a las clases a través del uso de diferentes recursos audiovisuales para que los estudiantes puedan visualizarlos y realizar una toma de apuntes (tarea asincrónica).

Es importante que los docentes del siglo XXI seamos conscientes de que, dentro del aula, ya no somos la única fuente de aprendizaje. (...) Dejamos de ser transmisores para convertirnos en guías. También conocemos los puntos de acceso, y nos convertimos en orientadores. Conducimos al alumno al contenido relevante a través de la red de información, con las herramientas que facilitan esta conexión — aplicaciones, redes sociales, vídeos, etcétera. (Santiago y Bergmann, 2018, p. 19)

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Aula invertida

Una de las tendencias de innovación educativa más reconocidas en este siglo XXI es la denominada aula invertida. Dicho modelo de innovación consiste en invertir los roles y momentos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En palabras de Bergmann y Sams (2014) es “hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en el aula y lo que se solía hacer en casa (como deberes) hacerlo en el aula”. Es decir, el estudiante (protagonista) “recibe la clase” en casa mediante videos, presentaciones, etc. brindadas previamente por el docente (guía) y en el aula se dedican a la realización de actividades de práctica, investigaciones, proyectos, etc.

1.1.1. Origen

El término aula invertida, conocido en inglés como *inverted classroom* (IC), fue empleado inicialmente por Lage, Platt y Treglia en el año 2000; sin embargo, fue en el 2012 que esta metodología comenzó a hacerse mundialmente reconocida bajo el término de “clase al revés”, *flipped classroom model* (FCM), gracias a Bergmann y Sams (como se citó en Esquivel, 2014). Esta nueva metodología surgió con el objetivo de que el estudiante sea quien asuma el rol protagónico en su proceso de aprendizaje.

1.1.2. Etapas

Bergmann y Sams (2014) proponen cómo aplicar el modelo del aula invertida, el cual ha sido mejorado a partir de sus experiencias como docentes y ha sido plasmado en su libro “Dale la vuelta a la clase”. Dicho proceso de aplicación puede ser flexible y adaptarse según las necesidades de los estudiantes. Por esta razón, es que muchos docentes lo han aplicado en sus cursos, pero realizando algunas modificaciones.

Planificación de las actividades

Previamente al inicio de las clases presenciales o sincrónicas (como en el caso de la presente investigación), los docentes deben planificar las actividades que se desarrollarán para la unidad, experiencia, taller, etc., así como precisar el propósito de aprendizaje de los estudiantes. No solo se debe considerar el contenido, sino, también, considerar las herramientas digitales que se emplearán para cada actividad y/o sesión de aprendizaje sincrónica y asincrónica.

Diseño de materiales específicos

Una vez planificadas las actividades, los docentes están en la capacidad de iniciar la realización de los materiales. Se pueden elaborar videos, presentaciones, documentos, etc., es decir, que existe la opción de hacer uso de todo tipo de recurso digital para trabajar el contenido del área considerando las posibilidades de alcance de los estudiantes. En el caso del uso de videos, los autores Bergmann y Sams mencionan una serie de características importantes que estos deben tener, por lo que se aconseja tenerlas en cuenta al momento de su elaboración u optar por utilizar videos de otros docentes.

Características de los videos como recurso digital

El empleo de este recurso no es obligatorio. En primer lugar, el docente debe considerar si los videos son o no las herramientas adecuadas para lograr los resultados esperados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. Por ello, todo uso de tecnología multimedia (videoconferencias, presentaciones, etc.) es permitido como material de apoyo fuera del aula.

Para realizar un video como material de apoyo, este debe contar con ciertas características. En primer lugar, lo recomendable es que el video tenga una duración

menor a 15 minutos. Y, en la medida de lo posible, se recomienda que no dure más de 10 minutos; ya que, mientras más largo sea el video, más probabilidad hay de que el estudiante se aburra o pierda el interés. Solamente, se trabaja un tema por video.

En segundo lugar, se debe emplear una voz animada al grabar el video. Esto permitirá que a los estudiantes les resulte atractivo y emocionante. En tercer lugar, Bergmann y Sams (2014) afirman que es mejor grabar el video con otro docente; puesto que, escuchar a dos personas que conversan, resulta más interesante que escuchar una sola voz. “Dos cabezas (y dos voces) son mejores que una. Los estudiantes aprenden mejor” (Bergmann y Sams, 2014, p. 57).

En cuarto lugar, es preferible usar el humor en los videos. Por ejemplo, contar un chiste al comienzo del video puede ser una opción. Sin embargo, es recomendable no desperdiciar el tiempo hablando sobre un tema personal, gusto, pasatiempo, etc. que genere desinterés en el estudiante. Por otro lado, si se desea remarcar alguna idea del video como importante, se puede incluir avisos. Estos solo deben aparecer durante unos momentos en la pantalla. También, se pueden incluir notas en los videos haciendo uso de un lápiz digital.

Asimismo, una estrategia para captar mejor la atención de los estudiantes a través de los videos es realizar acercamientos, es decir, *zoom*. Esto debido a que no todo lo que se presente en el video será importante. Por lo tanto, cuando se desee enfatizar algún aspecto específico del video, se puede recurrir a los acercamientos. Por último, es importante tener en cuenta los derechos de autor de la información que se tome, con mayor razón, considerando que este será subido en línea. Cabe resaltar que, de no poder realizar un video con las características mencionadas anteriormente, puede optarse por utilizar videos de otros docentes.

Realizar la clase digital

En esta etapa, los estudiantes deben revisar los archivos compartidos por los docentes de forma asincrónica. Ellos toman un papel autónomo y se convierten en los protagonistas de su aprendizaje. Durante y después de la visualización de los videos, documentos, etc. todos los estudiantes deben plantear una pregunta o duda que tengan respecto al tema presentado. Es importante mencionar que previamente a esta etapa, es necesario entrenar a los estudiantes sobre la visualización de los videos y la toma de apuntes.

Ejecutar el taller

Esta etapa se realiza durante la clase presencial o sincrónica y consiste en la realización de actividades por parte de los estudiantes para lograr el propósito del aprendizaje. La mayor parte del tiempo está dirigido a realización de actividades, prácticas guiadas, proyectos, investigaciones, etc. Incluso, los estudiantes pueden crear sus propios contenidos para demostrar la comprensión del tema. “Pueden bloguear, crear vídeos, grabar podcasts y diseñar muchos productos educativos diferentes que les permitan construir su propio conocimiento” (Bergmann y Sams, 2014, p. 62).

Realizar actividades de evaluación

En esta etapa, existe una continuidad en cuanto al proceso de evaluación, el cual persigue la finalidad de buscar la evidencia suficiente sobre el avance de los estudiantes acorde a lo planificado inicialmente y al propósito de aprendizaje esperado, además de contar con el uso de diversos recursos tecnológicos. De esta manera, se busca también alentar la reflexión de los estudiantes sobre su proceso de formación educativa, avances, potencialidades y aspectos a trabajar en aras de su mejoría.

1.1.3. Especificaciones de la aplicación del modelo pedagógico

Desde el principio del año escolar, se debe informar a los estudiantes sobre el modelo del aula invertida que se aplicará con ellos, así como los objetivos, materiales y actividades que se trabajarán en la primera unidad. También, se debe aclarar toda duda que tengan referente a esta metodología y debatir por qué es importante que ellos sean los responsables de su aprendizaje. Para ello, se pueden emplear recursos digitales como la presentación de un video.

Así como los estudiantes deben conocer sobre el modelo pedagógico que se aplicará con ellos, los padres de familia también deben estar informados. Los autores mencionan que ellos suelen enviarles una carta presentándoles la información necesaria para que puedan entender las ventajas de este en el aprendizaje de sus hijos. Es importante la comunicación constante entre docente y padres de familia.

Es elemental, también, que durante los primeros días o previamente a la aplicación del modelo, se le oriente al estudiante cómo ver los videos de forma efectiva. En primer lugar, los estudiantes deben eliminar todo tipo de distracción. En segundo lugar, ellos deben tener el control de la reproducción del video, pausándolo, retrocediéndolo o adelantándolo a como lo vean necesario para su aprendizaje. Y, en tercer lugar, deben ser orientados para la toma de apuntes durante la visualización de los videos. Cabe resaltar, que los recursos digitales empleados pueden ser distintos según lo menciona Esquivel (2014).

Después de la visualización de los videos (actividad asincrónica), todos los estudiantes deben plantear una pregunta o duda que tengan respecto al tema presentado, como se mencionó en párrafos anteriores. Estas preguntas serán presentadas en el aula o durante la clase sincrónica y respondidas por el docente.

Asimismo, si la misma pregunta coincide en más de un estudiante, el profesor podrá identificar que hay puntos que no está dejando claro en sus videos. Ello permitirá que pueda replantear dicha explicación.

Una vez en clase (actividad sincrónica), los estudiantes dedican la mayor parte del tiempo a realizar actividades, prácticas guiadas, proyectos, investigaciones, etc. Incluso, los estudiantes pueden crear sus propios contenidos para demostrar la comprensión del tema. Asimismo, dichas actividades pueden realizarse aplicando el trabajo colaborativo.

1.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora puede ser definida como el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo por parte de quien lo lee. En el ámbito de los tipos de comprensión lectora, existe una diversidad, la cual varía cumpliendo criterios de maduración y edad cronológica del lector, así como su variedad estratégica y recursiva al momento de enfrentarse a un texto. Siguiendo esta lógica, se puede hablar de la comprensión literal, la interpretativa, la evaluativa y la apreciativa, partiendo de lo elemental hasta lo complejo, es decir, en correspondencia con un lector inicial o uno más experto.

Al ser la lectura, como lo mencionan Ochoa et al. (2016), “una fuente de conocimientos que permite construir nuevos significados, involucrando al lector con su visión del mundo, sus saberes y sus experiencias; y lo lleva a establecer relaciones con aquellos que lee para entender que el autor desea comunicar” (p. 256), se desprende la ligazón que se hace de este proceso con el Currículo Nacional de la Educación Básica, en concordancia con las áreas curriculares de la Educación Básica Regular.

Rosales y Cordero (2016) consideran fundamental referir la comprensión lectora como una “facultad intelectual que permita al lector entender, interpretar, ordenar, jerarquizar, relacionar la información escrita y hacer proyecciones sobre las ideas plasmadas en el texto” (p. 7). Esto sugiere que el lector identifique y recupere información presente en uno o varios textos, construya su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y evalúe su intencionalidad.

Así, el contexto no debe constituirse como una barrera para la elaboración de hipótesis, sino como un factor que brinde al lector un objetivo claro que permita realizar las interacciones del mismo, con los conocimientos previos y lo entregado por el texto, facilitando la consecución de nuevos aprendizajes gracias a un contexto determinado (como se citó en Cáceres et al., 2012).

De este modo, es preciso entender que la comprensión se logra gracias a las interpretaciones realizadas. Además, según Tigero (como se citó en Alcarráz y Zamudio, 2015) entender lo leído es comprensión, pero conocer y evaluar el proceso lector implica otras estrategias cognitivas que conllevan a la metacompreensión, permitiendo el reconocimiento de errores y aciertos.

En lo concerniente a los procesos que guardan relación con la comprensión lectora, estos la sitúan como una concatenación de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación, lo que implica que dichas habilidades dan cuenta que en el proceso lector participan el lector, el texto, su forma y contenido. Para Solé, el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, ya que para leer se necesita una decodificación simultánea, el aporte de objetivos, ideas y experiencias propias al texto y una predicción e interacción continua, la cual se cimienta en la

información que aportan el texto y nuestras vivencias (Solé 2000, citado por Rojas Lopez, 2013, p. 46).

Las acciones mencionadas permiten sostener que se sitúa al sujeto-lector en una situación de aprendizaje constante cuya mayor exigencia es el procesamiento de la información. “La lectura resulta una de esas situaciones en la que se establecen relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en él y los conocimientos del lector” (Millán, 2010, p. 117). Por tanto, resulta oportuno destacar la existencia de niveles al hablarse de la comprensión, entre los que se destacan los niveles literal, inferencial y crítico.

1.2.1. Nivel inferencial de comprensión lectora

En este nivel, existe una correspondencia con la comprensión global del texto, es decir, el lector se encarga de deducir la información del texto, a modo de pistas o entrelíneas, así como relacionar de modo lógico los valores sociales y culturales del contexto con el mundo del conocimiento para simbolizar la información dada en el texto. En consecuencia, “el lector debe encontrarse en la capacidad de buscar relaciones que van más allá de lo leído, relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas” (Mozombite, 2017, p. 161).

Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. Este nivel puede incluir operaciones como la inferencia de detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; la inferencia de ideas principales, no incluidas explícitamente.

Por otro lado, incluye también la inferencia de relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar como conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas palabras, caracterizaciones y acciones; la predicción de acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa; la interpretación de un lenguaje figurativo con la finalidad de inferir la significación literal de un texto (Cervantes et al., 2017, p. 78).

1.2.2. *La estrategia de las inferencias*

Con relación a las estrategias que intervienen en el proceso de comprensión lectora, Solé menciona que, para la obtención de un aprendizaje significativo, es necesario utilizarlas en función del entendimiento, interiorización y utilidad del texto. (Solé 2004, citado por Rojas López, 2013, p. 48) Este hecho, a su vez, garantizará aprendizajes permanentes, los cuales podrán ser empleados en otros contextos o desafíos a los que pueda enfrentarse el lector.

En tal sentido, la estrategia de las inferencias resulta fundamental al momento de leer un texto porque se generan procesos cognitivos en la mente del lector, ubicando el dato requerido que no se encuentra explicitado (Cisneros, Olave y Rojas, 2010, p. 27). Estas inferencias permiten superar lagunas que se originan en el proceso de construcción de la comprensión, lo que también puede dotar de una autonomía al estudiante.

Los procesos mentales participantes en la generación de las inferencias se encuentran vinculados a la activación y recuperación de la información. Así, la activación se ejerce gracias a la estimulación de la información que el texto provee y que asoma como una señal para la recuperación de la misma desde la memoria a largo plazo (González, 2017, p. 2).

Por otra parte, las inferencias implican un ejercicio mental que no se manifiesta voluntaria o conscientemente, sino que requieren de una facultad o capacidad natural acorde a diversas características contextuales. Es decir, que participa un “conjunto de procesos mentales que (a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee) un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (Parodi, 2005, como se citó en Cisneros, Olave y Rojas, 2010).

1.2.3. Clasificación de las inferencias

Existen definiciones acerca de las inferencias desde las distintas perspectivas de campos de estudio como la lógica, la estadística o la lingüística, pero, en un plano más consensuado, se mencionan, principalmente, a las deductivas o lógicas, las cuales permiten conclusiones a partir de los datos disponibles, y a las inductivas o pragmáticas, cuyas conclusiones son verosímiles, esto es, con probabilidades, pero no con garantías de su certeza.

Al respecto de las inferencias pragmáticas, existe una variedad en las propuestas de clasificación. Chikalanga (1992, como se citó en Ripoll, 2015) las categorizó basándose en las funciones y las contribuciones a la comprensión del texto por parte de las inferencias, por lo que introdujo tres categorías: léxicas, lógicas proposicionales y pragmáticas.

En esa lógica, las inferencias léxicas se fundan en el referente de los pronombres, las palabras desconocidas y las expresiones ambiguas; las lógicas proposicionales son derivadas del contenido semántico del texto, distinguiéndose las

de tipo informativas y explicativas; y las pragmáticas, cuya división se desprende en informativas, explicativas y evaluativas.

Por su parte, Monfort y Monfort (2013) acondicionan otra clasificación para las inferencias, la cual se fundamenta en el tipo de conocimiento preciso para su construcción. Así, se pueden reconocer las inferencias lógicas, lógico-culturales, lingüísticas y pragmáticas, donde se delimitan los conocimientos sobre las relaciones causa-efecto y el significado de las palabras, la adquisición en la transmisión cultural, las reglas lingüísticas y los objetivos y las intenciones del emisor (p. 142).

1.2.4. *Propuesta de clasificación de las inferencias según Ripoll*

De acuerdo a las taxonomías existentes y con la finalidad de asegurar la comprensión y utilidad al profesorado para la evaluación o el desarrollo de la habilidad inferencial en niños y adolescentes, Ripoll (2015) propone una clasificación tomando como criterio común la pregunta o preguntas que originarían un tipo de inferencia, teniendo en cuenta que cuando se genera una inferencia se forma o se añade información que no estaba explícita en el texto, de modo que, si las inferencias añaden información, siempre es posible preguntar por ella (p. 111). Por consiguiente, se utiliza una denominación neutra para esta propuesta, por lo que se tendrían las inferencias de tipo I, II, III, IV y V.

Inferencias de tipo I

En este tipo de inferencias, se pueden realizar tres tipos de funciones, entre las que se especifican el otorgamiento de cohesión al texto relacionando referencias y referentes, la solución de ambigüedades y aventurar significado de palabras y expresiones desconocidas. Para su construcción, “el lector necesita contar con conocimientos sintácticos y léxicos” (Ripoll, 2015, pp. 111-112). Además, estas

inferencias responden a preguntas como “¿a qué (o a quién) se refiere?”, “¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?”.

Inferencias de tipo II

La función que cumplen estas inferencias es brindar coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no se encuentran explícitas. Para su construcción, el lector debe contar con conocimientos referidos a las relaciones de causa-efecto elementales, al funcionamiento de las cosas, al pensamiento y comportamiento de las personas y, por último, al conocimiento del texto (Ripoll, 2015, p. 112). Asimismo, responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?”.

Inferencias de tipo III

El cometido de este tipo de inferencias responde a la elaboración de hipótesis con respecto a los sucesos del texto, es decir, “las consecuencias de lo que narra o describe el texto en el mundo físico o en los estados mentales de los personajes” (Ripoll, 2015, p. 113). Si bien se necesitan, al igual que con las inferencias de tipo II, los conocimientos generales y del tema del texto, se añaden a las del tipo III un rasgo de infinitud. Por otro lado, responde a preguntas como “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que...?” o “¿para qué?”.

Inferencias de tipo IV

Para este tipo de inferencias, “los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto pueden suscitar infinidad de inferencias de este tipo” (Ripoll, 2015, p. 115). Incluso, resultarán más creíbles si el lector posee información relacionada al género literario del texto, el autor y su contexto. En cuanto a las

preguntas que responde, se pueden mencionar “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?” o, de manera más global, “¿qué más se puede decir sobre esto?”.

Inferencias de tipo V

Es el tipo de inferencias más infrecuente y no son compatibles con todos los textos. Para su formación, se torna necesario contar con conocimientos sobre el mundo y el tema del texto, además del autor, su contexto y sus intenciones y, finalmente, los géneros literarios y sus convenciones (Ripoll, 2015, pp. 115-116). Igualmente, responden a preguntas, entre las que se pueden mencionar “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?”.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Método de la investigación-acción

La presente investigación tiene como modalidad la innovación educativa con intervención pedagógica, siendo la innovación una indagación específica reflexiva con propuestas nuevas y contextualizadas. Asimismo, el diseño de la investigación es una investigación acción, según Sandín (2003) afirma que “pretende, proporcionar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Citado por Hernández, 2014, p. 493). Además, según Creswell (2014, p. 577), la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico”.

Bajo el enfoque cualitativo proporciona la directriz y así delimita la naturaleza de la investigación. Así en la formulación de las preguntas e hipótesis, ya no se presenta en el inicio, sino que puede cambiar durante la investigación. "Este enfoque también se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos" (Hernández, 2005, p. 7).

Por último, existen dos tipos de investigaciones dentro de la modalidad investigación-acción: participativa y práctica. Siendo así la presente investigación de carácter práctico, ya que se propone un plan de acción y se centra en el aprendizaje de los participantes. Un alcance de este tipo de investigación es que "Estudia prácticas locales del grupo o comunidad. Involucra indagación individual o en equipo. Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes. Implementa un plan de acción para

resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio. El liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad". (Creswell, 2014, p. 577)

Por ello, la investigación que se está realizando es trascendente, ya que la metodología del aula invertida es novedosa y pertinente en el contexto en que vivimos. Asimismo, el enfoque cualitativo, modelo investigación-acción, participativo, permite que la propuesta del aula invertida sea viable por la misma naturaleza del enfoque cualitativo dándonos la opción de tener un acercamiento más profundo con los estudiantes.

2.2. Contexto de la investigación-acción

La población considerada en la presente investigación ha sido elegida a partir de la sucesión de observaciones, diálogos y estrategias realizadas a los estudiantes del nivel secundaria. Dichas situaciones fueron reconocidas por el grupo investigador, y también a partir de las entrevistas sostenidas con los docentes de ciertas áreas curriculares y trayectoria reconocida en la Educación Básica Regular dentro de la Institución Educativa.

La población que ha sido seleccionada está conformada por estudiantes del segundo grado de educación secundaria, sección D, de la Institución Educativa 6082 Los Próceres, donde se identifican a 17 estudiantes del sexo masculino y 14 del sexo femenino, reconociéndose como una población objetiva, ubicada en el departamento y la provincia de Lima, específicamente en el distrito de Santiago de Surco, así como su pertenencia al tipo de gestión institucional de la Educación Básica Regular del nivel secundaria.

En cuanto a los aspectos socioeconómicos de la población, los distritos de residencia de los estudiantes se ubican en distritos como Villa El Salvador, San Juan de Miraflores, La Victoria y Santiago de Surco, los cuales, con excepción del mencionado al último, poseen índices desfavorables de pobreza, de acuerdo al cuadro de pobreza monetaria elaborado por el Plan Metropolitano de Desarrollo Urbano de Lima y Callao (PLAM 2035).

Se aborda la población descrita como parte de la aplicación de la tesis “El aula invertida para mejorar el nivel inferencial en la comprensión lectora”, la cual tiene por objetivo aplicar la metodología del aula invertida para poder favorecer el nivel inferencial de la comprensión lectora a partir de la estrategia de las inferencias.

La muestra será elegida mediante un muestreo probabilístico, el cual se basa en el principio de equiprobabilidad, debido a que los estudiantes de la sección D tienen la misma probabilidad de ser seleccionados para nuestra muestra. La elección de este grupo de estudiantes se funda en la oscilación de sus edades, las cuales fluctúan entre 13 y 14 años de edad, y en la consideración de que se hallan en el VI ciclo de la Educación Básica Regular, lo cual amerita el cumplimiento de los niveles de logro esperados. Por otra parte, en el Currículo Nacional de la Educación Básica se toma en consideración el desarrollo de la comprensión lectora evidenciado a raíz de una diversidad textual.

En ese sentido, los estudiantes desarrollan 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), donde la mayor dificultad se aprecia en la sistematización de la información para asegurar una adecuada comprensión lectora.

Se torna menester resaltar que la Institución Educativa elegida es un centro de práctica continua, lo que facilita en mayor medida el acceso y la aplicación del plan de acción diseñado para la investigación, el cual se centra en una metodología reciente como el aula invertida en beneficio de la comprensión lectora de los estudiantes.

2.3. Plan de acción

Para la presente intervención pedagógica, con el objetivo de mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida, se elaboró un plan de acción considerando las cinco fases del aula invertida: planificación de las actividades, diseño de los materiales específicos, realizar la clase digital, ejecutar el taller y realizar actividades de evaluación. Cada fase con su respectivo objetivo.

Los contenidos que se plantearon desarrollar durante las sesiones de aprendizaje fueron: el aula invertida, la toma de apuntes (método de Cornell), el tema, la idea principal y las inferencias (tipo I, II, III, IV y V). Asimismo, planteamos diferentes estrategias para abordar los contenidos y competencias a desarrollar y empleamos diversos recursos, tales como Canva, Genially, Screencastify, entre otros.

Las fechas para el desarrollo de la presente intervención pedagógica abarcaron desde el 28 de junio hasta el 2 de setiembre. Sin embargo, durante todo ese tiempo, no necesariamente se ejecutaron sesiones, ya que las cuatro primeras semanas fueron de planificación y diseño de las actividades/materiales. Se realizaron 8 sesiones de aprendizajes para ser ejecutadas de forma sincrónica en el tiempo mencionado. Además, se elaboraron 6 materiales para que sean revisados por los estudiantes de forma asincrónica con el fin de ir desarrollando su autonomía poco a poco.

Por otro lado, se planificó aplicar la prueba TECOLEIN durante tres momentos de la intervención. La primera vez fue aplicada en el 13 de julio de forma asincrónica, con el objetivo de medir, al inicio de la intervención pedagógica, el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes de segundo grado “D” de secundaria de la Institución Educativa Los Próceres perteneciente a la UGEL N°7- Lima.

La segunda vez fue aplicada en el 17 de agosto de forma asincrónica, con el objetivo de medir, durante la intervención pedagógica, el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes. Finalmente, el 2 de setiembre se aplicó la prueba TECOLEIN de forma sincrónica, con el objetivo de medir, después de la intervención pedagógica, el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes. Para mayor detalle, revisar el Anexo 2: “Plan de acción”.

2.4. Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información

La presente investigación busca mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida, por ello, las técnicas e instrumentos que delimitamos en esta etapa están en función a lo que requerimos según la naturaleza de nuestra investigación y el contexto en que estamos viviendo en pleno 2021 en la educación peruana.

Las técnicas que estamos utilizando son los cuestionarios, la observación y la observación participante. Asimismo, los instrumentos utilizados son el diario de campo, la guía de observación y un *Test de comprensión lectora inferencial* (TECOLEIN), los cuales fueron aplicados en estudiantes de segundo de educación secundaria de la I.E. Los Próceres, UGEL N° 7.

El instrumento priorizado de los tres mencionados es el test de comprensión lectora TECOLEIN, debido a que este recoge directamente la información que evidencia el logro del objetivo de la presente investigación: mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres.

2.4.1. Test

El primer instrumento aplicado es un test titulado TECOLEIN (Test de Comprensión lectora inferencial). Este pertenece a la técnica de cuestionario y, en este caso, fue validado previamente y fue parte de la investigación “Las inferencias y la autorización en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la educación secundaria” y, posteriormente, fue aplicado como trabajo de fin de máster en la investigación “La comprensión inferencial en el alumnado de Bachillerato” por el investigador Jaume Amarrom Santacruz.

La aplicación de este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de comprensión lectora inferencial en estudiantes de segundo grado “D” de secundaria de la Institución Educativa Los Próceres perteneciente a la UGEL N°7- Lima.

Estructura y administración:

La prueba tiene 24 ítem, siendo solo 12 para los tipos de inferencia I, 1 ítem para el tipo de inferencia II, 1 ítem para el tipo de inferencia III, 8 ítems para el tipo de inferencia IV y 2 ítems para el tipo de inferencia V. Las preguntas planteadas están en función a la teoría de Ripoll a partir de dos lecturas. A continuación, se detalla las categorías, indicadores, cantidad de ítems y puntaje total del test aplicado.

Tabla 1

Especificación del instrumento TECOLEIN

CATEGORÍA	INDICADORES	ÍTEMS	PUNTAJE TOTAL
Inferencia de tipo I	Establece inferencias de tipo I en relación con la lectura.	12	12
Inferencia de tipo II	Establece inferencias de tipo II en relación con la lectura.	1	1
Inferencia de tipo III	Establece inferencias de tipo III en relación con la lectura.	1	1
Inferencia de tipo IV	Establece inferencias de tipo IV en relación con la lectura.	8	8
Inferencia de tipo V	Establece inferencias de tipo V en relación con la lectura.	2	2

La prueba fue aplicada por el grupo investigador durante tres veces de la intervención. La primera vez fue enviada para ser realizada de forma asincrónica el día 13 julio. La segunda vez, de igual manera, fue enviada para ser realizada de forma asincrónica el día 17 de agosto. Finalmente, la tercera aplicación del test se realizó de forma sincrónica el día 2 de septiembre y tuvo una duración de 50 minutos.

Validación:

Para fines de la presente investigación, se realizó la adaptación del instrumento TECOLEIN, ya que este era muy extenso para el tiempo que se disponía. El presente grupo investigador acordó no utilizar todas las partes de las pruebas.

El instrumento TECOLEIN aplicado en la presente investigación se encuentra validado y ha entrado en la puntuación necesaria para su aprobación. A pesar de ser una prueba utilizada y validada con anterioridad, pasó nuevamente por el proceso de validación mediante el juicio de tres expertos en el área de Comunicación, debido a la adaptación realizada. Los especialistas en el área fueron las licenciadas Katherine Casani, Angela Caldas y Betty Álvarez.

2.4.2. Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de recojo de información que proporciona un registro exhaustivo de los sucesos realizados en la práctica investigativa. Considerado como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección; y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Como se citó en Espinoza y Ríos, 2017).

La aplicación del diario de campo tiene como objetivo sistematizar las experiencias de la presente intervención educativa para, luego, poder analizar todos los sucesos desarrollados durante la aplicación de la misma. Asimismo, como menciona Martínez (2007), el diario de campo permite mejorar y enriquecer la práctica investigativa. Este instrumento está dentro de la técnica observación participante.

Estructura y administración:

Este instrumento consta con diferentes secciones. En principio, cuenta con los datos generales de la ejecución de la clase, como Institución Educativa, área, docente, fecha, horas, duración, turno, grado y sección, número de estudiantes, título de la sesión y competencia. Luego, cuenta con una narración detallada de la práctica pedagógica, esta se realiza a partir de las 5 dimensiones de estudio (fases del aula invertida), bajo 8 categorías y 16 indicadores en total. Posteriormente, cuenta con la reflexión de las debilidades y fortalezas de la práctica pedagógica, propuesta para mejorar la intervención y, finalmente, una reflexión de las docentes observadoras.

A continuación, se detalla las dimensiones, categorías e indicadores del diario de campo aplicado:

Tabla 2

Estructura del instrumento Diario de campo

DIMENSIONES DE ESTUDIO	CATEGORÍAS	INDICADORES
Planificación de las actividades	Programación	Realiza la programación de las actividades estableciendo las fechas y los campos temáticos.
	Diseño de matriz de experiencia de aprendizaje	Realiza la matriz de la experiencia de aprendizaje con anticipación. Selecciona competencias del curso de Comunicación de 2º de secundaria en el diseño de la experiencia.
Diseño de los materiales específicos	Diseño de sesiones didácticas	Plantea el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos con relación al objetivo de estudio Las sesiones presentan un marco teórico que reúne los contenidos necesarios y pertinentes a desarrollar (organizador visual, esquema, entre otros).
	Recursos	Diseña los materiales haciendo uso de diferentes recursos (diapositivas, documentos de Google, videos, infografías, etc.). Elabora materiales (diapositivas, documentos de Google, videos, infografías, etc.) con anticipación.
Realizar la clase digital	Medio de difusión	Selecciona un medio de difusión de los materiales digitales.
	Horario de difusión	Los materiales digitales son subidos a la web en la fecha programada.
	Revisión de las visualizaciones	Revisa la visualización de los materiales digitales previamente a la clase sincrónica.
Ejecutar el taller	Ejecución de las actividades programadas	Resuelve las dudas de los estudiantes sobre el contenido del material digital visualizado. Narra las actividades realizadas en clase.
	Trabajo colaborativo	Ejecuta estrategias que permiten el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Dosificación del tiempo		Dosifica el tiempo de cada actividad realizada.
Realizar actividades de evaluación	Aplicación de instrumentos de evaluación	Aplica los instrumentos de evaluación en los horarios programados. Otorga un tiempo razonable para el desarrollo del test.

El diario de campo fue aplicado por el grupo investigador, tras la reflexión de las 8 sesiones ejecutadas los días 13 y 16 julio y 10, 13, 17, 20, 24 y 27 de agosto del 2021 a los estudiantes del 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres. El diario de campo se encuentra redactado en primera persona, ya que narra, principalmente, la intervención pedagógica desde el punto de vista del docente ejecutor; sin embargo, este parte de la reflexión de todo el equipo investigador.

2.4.3. Guía de observación

Este es un instrumento que permite la recolección de hechos o fenómenos a partir de la observación sistemática. Según Arias (2020), la guía de observación pertenece a la técnica de observación participante, la cual es utilizada en estudios cualitativos y cuenta con el requerimiento de que el investigador se relacione con el grupo que se pretende estudiar. “Un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas...” (Como se citó en Campos y Lule, 2012, p. 56).

La aplicación de este instrumento tiene como propósito recolectar información acerca del comportamiento de los estudiantes con relación a la aplicación de la metodología del aula invertida.

Estructura y administración:

Este instrumento consta de 7 criterios, de los cuales los tres últimos corresponden a las 3 últimas fases de la metodología del aula invertida. Asimismo, consta de 15 indicadores en total y se registra bajo una valoración de Siempre, A veces y Nunca que indica la frecuencia con la que los estudiantes presentan los comportamientos o realizan las actividades presentadas en los indicadores. A continuación, se detallan los criterios e indicadores de la guía de observación aplicada:

Tabla 3

Estructura del instrumento Guía de observación

CRITERIOS	INDICADORES
Conectividad y dispositivos tecnológicos	<p>Los estudiantes acceden a las sesiones Meet a través de algún dispositivo tecnológico (computadora, laptop, celular, etc.).</p> <p>Los estudiantes cuentan con un plan de internet en casa o un plan de datos suficiente para la conexión a las sesiones Meet.</p> <p>El plan de internet en casa o plan de datos garantiza una conexión adecuada, sin interferencias.</p>
Respeto de las normas de convivencia	<p>Los estudiantes acceden puntualmente a las sesiones Meet programadas.</p> <p>Los estudiantes respetan el turno de participación de sus demás compañeros(as).</p> <p>Los estudiantes utilizan la herramienta “Levantar la mano” para solicitar participación dentro de las sesiones Meet.</p> <p>Los estudiantes se retiran de las sesiones Meet una vez concluidas por el docente.</p>
Participación de los estudiantes	<p>Los estudiantes participan activamente dentro de las sesiones Meet.</p> <p>Los estudiantes que participan en las sesiones Meet varían, no suelen ser los mismos.</p>
Permanencia en las sesiones virtuales	<p>Los estudiantes se mantienen conectados activamente durante toda la duración de las sesiones Meet.</p>
Revisión de materiales facilitados por el docente	<p>Los estudiantes revisan oportunamente los materiales virtuales compartidos por el docente con días de anticipación.</p> <p>Algunos estudiantes presentan ciertas dificultades para el entendimiento</p>

	del contenido compartido en los materiales virtuales facilitados por el docente.
Cumplimiento de actividades planificadas	Los estudiantes cumplen a cabalidad con las actividades planificadas por el docente dentro del tiempo establecido. Algunos estudiantes entregan fuera de tiempo los trabajos requeridos por el docente.
Evaluación de los estudiantes	Los estudiantes evalúan permanentemente su proceso de aprendizaje.

VALORACIÓN	
Siempre	Siempre realizan las actividades mencionadas durante el desarrollo de la clase.
A veces	A veces realizan las actividades mencionadas durante el desarrollo de la clase.
Nunca	Nunca realizan las actividades mencionadas durante el desarrollo de la clase.

La guía de observación fue aplicada por el grupo investigador, tras la reflexión de las 8 sesiones ejecutadas los días 13 y 16 julio y 10, 13, 17, 20, 24 y 27 de agosto del 2021 a los estudiantes del 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres.

Validación:

La guía de observación aplicada en la presente investigación se encuentra validada y ha entrado en la puntuación necesaria para su aprobación. Las especialistas en el área fueron las licenciadas Katherine Casani, Angela Caldas y Betty Álvarez.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Diagnóstico

Los estudiantes, a través de la aplicación del modelo de aula invertida para mejorar el nivel inferencial de la comprensión lectora, necesitan contar con un trabajo pormenorizado porque las pruebas diagnósticas realizadas a inicios del año escolar 2021 demostraron que aún hay un trecho pendiente en cuanto a ese aspecto, ya que la mayoría de los estudiantes se hallaban en el nivel de logro en inicio.

La situación mencionada anteriormente se evidencia en una construcción de inferencias básicas por parte de los estudiantes respecto a las preguntas que fueron planteadas en el cuestionario, las cuales ameritaban respuestas más elaborado.

3.2. Desarrollo del plan de acción

Luego de la intervención educativa para mejorar el nivel de comprensión lectora inferencial a través de la aplicación del aula invertida, se realizó un análisis e interpretación de los resultados. A continuación, se presentará el análisis de los resultados del primer instrumento TECOLEIN.

Tabla 4

Distribución de los puntajes obtenidos por los estudiantes del 2do grado "D" de nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres en la primera, segunda y tercera aplicación del instrumento TECOLEIN

NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA							
NIVEL	PUNTAJE DE LA PRUEBA	PRUEBA DE ENTRADA		PRUEBA INTERMEDIA		PRUEBA DE SALIDA	
		f	%	f	%	f	%
INICIO	(0-8)	28	90,3	24	77,4	6	19,4

PROCESO	[8-16)	3	9,7	6	19,4	23	74,2
LOGRADO	[16-24)	0	0	1	3,2	2	6,4
TOTAL		31	100	31	100	31	100

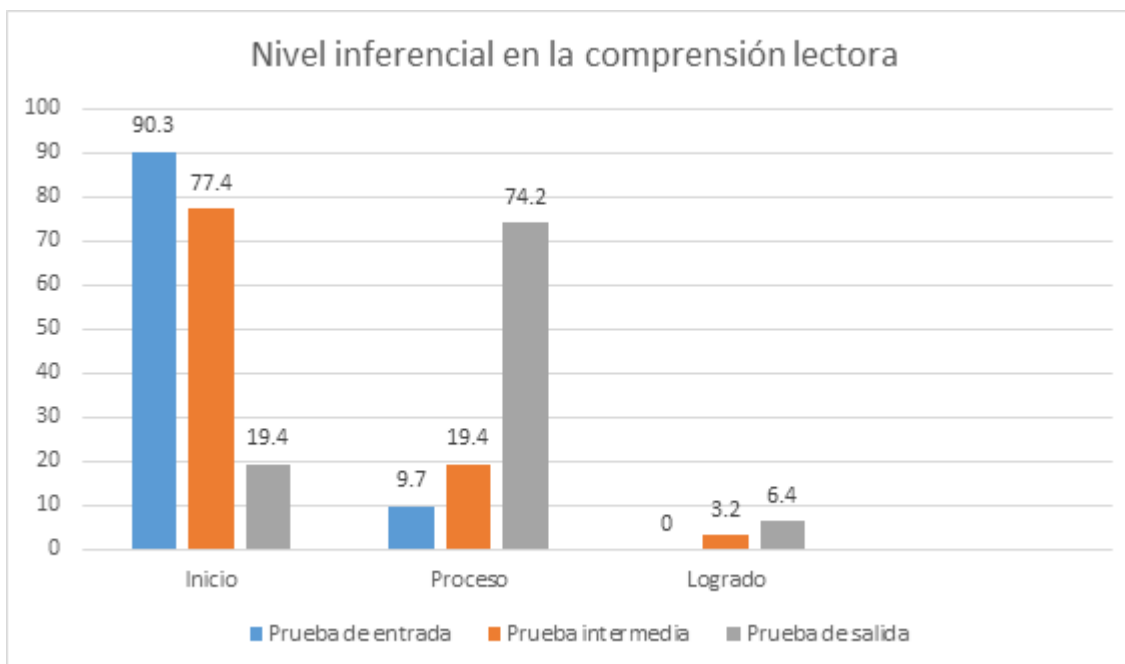


Figura 1. Distribución de los puntajes obtenidos por los estudiantes del 2do grado “D” de nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres en la primera, segunda y tercera aplicación del instrumento TECOLEIN

La tabla 4 presenta la puntuación obtenida en el nivel inferencial de la comprensión lectora en la prueba de entrada de entrada, intermedia y de salida. Los resultados demuestran que, para la prueba de entrada, 28 estudiantes se encuentran en el nivel INICIO; es decir, el 90,3% de los estudiantes se ubican en este nivel. 3 estudiantes se encuentran nivel PROCESO; es decir, el 9,7% de los estudiantes se ubica en este nivel y ningún estudiante alcanzó el nivel LOGRADO.

Para la prueba intermedia, 24 estudiantes se encuentran en nivel INICIO; es decir, 77,4% de los estudiantes se ubican en este nivel. 6 estudiantes se encuentran en el nivel PROCESO; es decir, el 19,4% de los estudiantes se ubican en este nivel y 1 estudiante alcanzó el nivel LOGRADO; es decir, el 3,2% de los estudiantes se ubicó en este nivel.

Para la prueba de salida, 6 estudiantes se encuentran en el nivel INICIO; es decir, 19,4% de los estudiantes se ubican en este nivel. 23 estudiantes se encuentran en el nivel PROCESO; es decir, el 74,2% de los estudiantes se ubican en este nivel y 2 estudiantes se encuentran en el nivel LOGRADO; es decir, el 6,4% de los estudiantes se ubican en este nivel.

Para el diario de campo, se realizó una comparación de los 8 diarios, bajo 8 categorías y 16 indicadores. En estos se evidencia que hubo constantes modificaciones en la elaboración de la programación y del diseño de las experiencias de aprendizaje (fase de Planificación de las actividades). En cuanto a la fase de Diseño de los materiales, cada sesión de aprendizaje contaba con los procesos pedagógicos desarrollados y con sus respectivos recursos virtuales.

Con respecto a la fase Realizar la clase digital plasmado en el diario de campo, se puede decir que hubo un incremento de visualizaciones en la difusión de los materiales a través de las plataformas virtuales. Durante la fase de Ejecutar el taller, se evidenció una mejora constante en cuanto a la ejecución de la sesión de aprendizaje por parte por parte del docente y mayor dosificación del tiempo en algunas clases. Asimismo, hubo una mejora en la interacción entre los estudiantes durante los trabajos colaborativos.

Finalmente, en la fase de Realizar actividades de evaluación narrado en el diario de campo, se aplicó en tres momentos el test de comprensión lectora inferencial (TECOLEIN). Este fue desarrollado las dos primeras veces de forma asincrónica y la última vez de forma sincrónica. En un inicio se evidenció dificultades en el desarrollo de este y una ausencia de asistencia desde la realización de la primera prueba a la última aplicación asincrónica.

Para la guía de observación, también se realizó una comparación de las 8 guías de este tipo, en las cuales se pudo evidenciar que los estudiantes no revisaban con frecuencia los materiales facilitados por el docente y que suelen presentar dificultades para comprenderlos.

En ese sentido, la falta de revisión de esos materiales respondió a razones vinculadas a la conectividad, la intermitencia en sus redes domésticas o la dependencia de una red móvil que se activa mediante recargas a través de sus dispositivos tecnológicos.

Por otra parte, los aspectos resaltados en las guías de observación dan cuenta de que, a pesar de esta dificultad manifestada en un grupo de estudiantes, estos pudieron desarrollar autonomía en su proceso de aprendizaje, así como germinar o reforzar lo correspondiente al trabajo colaborativo. Revisar la matriz de triangulación que se encuentra en el Anexo 10.

3.3. Logros y dificultades encontrados

En cuanto a la planificación de actividades sincrónicas y asincrónicas dirigidas a los estudiantes, se consiguió la realización y adaptación de las experiencias de aprendizaje de Aprendo en casa de acuerdo al modelo del aula invertida y bajo el trabajo de la estrategia de las inferencias.

En lo referente al diseño de los materiales para las clases sincrónicas y asincrónicas de los estudiantes, se alcanzaron a utilizar los recursos y herramientas digitales previstos en el plan de acción durante el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica.

Para lo correspondiente al facilitamiento de los recursos digitales con los contenidos específicos del área a los estudiantes, estos se otorgaron en la plataforma Google Classroom del aula virtual para su visualización, revisión, análisis y toma de apuntes pertinente.

En lo que atañe a mejorar el nivel inferencial a través de las actividades prácticas en los estudiantes, se aplicó la estrategia de la construcción de inferencias de tipo I, II, III, IV y V mediante el trabajo colaborativo.

Y en lo que respecta a evaluar el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes, se llevó a cabo la aplicación del test de comprensión lectora inferencial, el cual fue desarrollado antes, durante y después de la propuesta de intervención pedagógica.

Como logro general, los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres alcanzaron a mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora mediante la construcción de inferencias en el marco de la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida en la modalidad de la educación virtual.

La primera dificultad que se presentó al momento de planificar fue el tiempo, debido a que la variación de fechas programadas tuvo implicancias en el inicio del plan de acción, pues en la institución educativa hubo actividades que salieron de las manos del grupo investigador.

En cuanto al diseño de los materiales, la dificultad estuvo relacionada con la variedad de recursos que se quería preparar para los estudiantes, ya que se deseaba considerar factores como el contexto, la dotación de dispositivos, ritmos y estilos de aprendizajes.

El empleo de los materiales de manera asincrónica representó una dificultad, en primera instancia, porque algunos estudiantes no revisaban los materiales digitales y, además, no tenían desarrollada la autonomía en su proceso de aprendizaje.

Durante la ejecución del taller, el tiempo de cada sesión de aprendizaje se reducía a cincuenta minutos, los cuales no fueron suficientes para el óptimo desarrollo de todos los procesos pedagógicos y el consecuente aprendizaje de los estudiantes.

La aplicación inicial y de proceso del Test de comprensión lectora inferencial (TECOLEIN), instrumento que tuvo como finalidad medir el nivel inferencial de comprensión textual de la población de estudio, fue de manera asincrónica, lo cual condujo a que muchos de los estudiantes no realizaran la prueba.

LECCIONES APRENDIDAS

La planificación de las actividades es un acto que puede tener constantes cambios y, más aún, cuando se trabaja bajo la EBR y la plataforma de Aprendo en casa.

Esta es una fase que no debe descuidarse, ya que es la base de toda la intervención pedagógica. Se debe determinar fechas, horarios, temas, competencias, capacidades, desempeños, propósitos y recursos desde un inicio.

Durante la fase del diseño de los materiales específicos, se recomienda elaborar las sesiones considerando los procesos pedagógicos y dándole mayor importancia a las actividades que los estudiantes desarrollarán en clase.

Asimismo, cada material elaborado debe ser atractivo para nuestros estudiantes.

La realización de la clase digital es una fase elemental en la metodología del aula invertida. Por ello, se recomienda seleccionar un medio de difusión acorde a la realidad de los estudiantes y con anticipación a la clase sincrónica.

Asimismo, es conveniente pedir que completen una ficha breve o realicen una toma de apuntes para corroborar que están revisando los materiales digitales.

Es probable que al inicio de la intervención los estudiantes no sean lo suficientemente autónomos como para revisar dichos materiales por iniciativa propia, por ende, es necesario ir recordándoles dicha actividad.

Para lo concerniente a la aplicación de una propuesta de intervención pedagógica, se necesita un tiempo considerablemente amplio para garantizar una mayor efectividad en la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes.

El tiempo de duración de cada sesión de aprendizaje resultó un reto para la implementación de los procesos didácticos y pedagógicos de acuerdo con el modelo del aula invertida. Se recomienda dosificar el tiempo de cada actividad planteada.

El trabajo colaborativo es un aspecto medular en estos tiempos para agilizar una mayor interacción y propiciar un aprendizaje conjunto.

La aplicación de una propuesta de intervención pedagógica dentro de la modalidad virtual significa un gran desafío porque representa la movilización de factores como la conectividad y dotación de herramientas y habilidades tecnológicas.

Finalmente, la realización de las actividades de evaluación debe realizarse de forma sincrónica para garantizar la mayor asistencia de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arias, L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL.
- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. y Casiana, C. (2017) El modelo de Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and educational psychology*, 4 (1), 261-266.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>
- Alcarráz, D. y Zamudio, S. (2015). *Comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria en Instituciones educativas en San Jerónimo de Tunan - Huancayo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú].
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/2873/Alcarr%C3%A1z%20Ricaldi-Zamudio%20Romo.pdf?sequence=1>
- Bañez, E., & Buiza, D. (2020). *El aula invertida y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa San Martín de Porras de Marián-Huaraz, 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo].
<http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/4505>
- Bergman, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*.
- Espinoza, R. y Ríos, S. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. Congreso nacional de investigación educativa, 1 (13), 45-60.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>

- Díaz, L., & Forero, D. (2019). *Propuesta aula invertida con enfoque metodológico en el diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora - lectura crítica- en estudiantes de grado undécimo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/12453>
- Ezequiel, I. (2014). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos_revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGRAW-HILL/Interamericana editores, S.A.
- Huamán, C. (2020). *Influencia del aula invertida en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado del nivel primaria de la institución educativa pública n° 38982/mx-pde manzanayocc, ayacucho 2019*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica de los Ángeles Chimbote.
- Milán, N. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1 (16), 109-133. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Mozombite, P. (2017). *Diferencia de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes del segundo grado de primaria de la IE N° 0101 "Luis Alvarado Bartra de Chazuta y la IE N° 0004 "Túpac Amaru" de Tarapoto, San Martín, 2017*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/960/mozombite_t_p.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Nantip, L. (2019). *Niveles de comprensión lectora*. [Monografía de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/4291/_Monogr.%20Lucio%20Nantip%20Mashian%20%28Niveles%20de%20comprensi%C3%B3n%20Iectora%29%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ochoa, J. Mesa, D., Pedraza, Y. y Caro, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (20), 249-263.
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf
- Ripoll, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre lectura*, (4), 107-122.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155198.pdf>
- Ripoll, J., Aguado, G. y Díaz, M. (2012). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*, (30), 233-245.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>
- Rojas, D. (2013). La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129504/derl1de1.pdf>
- Rosales, J. y Cordero, H. (2016). *Técnicas de la comprensión lectora*. Talleres de ideas grupales.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés*. Paidós.
- Tejada, M. (2020). *Guía metodológica de investigación*. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

<http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/20.500.12905/1750>

Tejada, M. (2020). *Manual de investigaciones con fines de graduación y titulación.*

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

<http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/20.500.12905/1749>

Yagual, B. (2021). *Estrategia pedagógica de aula invertida para la comprensión lectora mediante Google Classroom, en estudiantes del nivel básica media, año 2020.*

[Tesis magister, Universidad Estatal Península de Santa Elena].

<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6157>

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE COHERENCIA: INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

TÍTULO DE INVESTIGACIÓN: EL AULA INVERTIDA PARA MEJORAR EL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

AUTORES	ESPECIALIDAD	DISEÑO	ENFOQUE
Palomino Candela, Elizabeth Grace Panebra Castro, Elena Rubí Pariona Heredia, Edwin Ernesto	Lengua, Literatura y Comunicación	Investigación-acción	Cualitativo

PROBLEMA	OBJETIVOS			Actividades/acciones	Técnicas e instrumentos
¿Cómo el aula invertida permitirá mejorar el nivel inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado “D” del nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres?	OBJETIVO GENERAL			Indagación y análisis del logro del nivel de comprensión lectora durante el primer periodo del año 2021.	Cuestionario: Test de Comprensión lectora inferencial (TECOLEIN)
	Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida.				
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CAMPOS DE ACCIÓN	HIPÓTESIS DE ACCIÓN	Diagnóstico, árbol de problemas y elección del problema de investigación. Elección del modelo del aula invertida para aplicar en la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora.	Observación participante: Diario de campo Observación: Guía de observación
	Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la	Fase 1: Planificación de las actividades	La planificación de actividades permitirá que los estudiantes del 2° grado “D” del nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mejoren el nivel		

	planificación de actividades sincrónicas y asincrónicas.		inferencial en la comprensión lectora.	Desarrollo del marco metodológico	
	Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el diseño de los materiales para las clases sincrónicas y asincrónicas.	Fase 2: Diseño de los materiales específicos	El diseño de los materiales específicos permitirá que los estudiantes del 2° grado “D” del nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mejoren el nivel inferencial en la comprensión lectora.		
	Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el facilitamiento de los recursos digitales con los contenidos específicos del área.	Fase 3: Realizar la clase digital	La realización de la clase digital permitirá que los estudiantes del 2° grado “D” del nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mejoren el nivel inferencial en la comprensión lectora.		
	Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de	Fase 4: Ejecutar el taller	La ejecución del taller permitirá que los estudiantes del 2° grado “D” del nivel secundaria de la		

	secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante actividades prácticas.		Institución Educativa 6082 Los Próceres mejoren el nivel inferencial en la comprensión lectora.		
	Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° "D" de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la evaluación del nivel inferencial.	Fase 5: Realizar actividades de evaluación	La realización de actividades de evaluación permitirá que los estudiantes del 2° grado "D" del nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mejoren el nivel inferencial en la comprensión lectora.		

ANEXO 2
PLAN DE ACCIÓN

FASE/ETAPAS del modelo pedagógico	Objetivos específicos de la investigación	Contenido de la sesión de clase EBR	Estrategias	Recursos	Tiempo: Duración y fecha de la aplicación de la intervención pedagógica.
Fase 1: Planificación de las actividades	Objetivo específico 1: Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la planificación de actividades sincrónicas y asincrónicas.	<ul style="list-style-type: none"> ● El aula invertida ● La Toma de apuntes ● El tema ● Idea principal ● Las inferencias: <ul style="list-style-type: none"> ○ I. de tipo I ○ I. de tipo II ○ I. de tipo III ○ I. de tipo IV ○ I. de tipo V 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas predictivas en el momento previo al inicio de la lectura de textos. ● Indicación de las partes donde se podría añadir información dentro de los párrafos de un texto para elaborar inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Canva ● Presentaciones de Google ● Examtime ● Powtoon ● Piktochart 	<ul style="list-style-type: none"> ● 28 junio - 2 de julio (1 semana) ● 30 de julio - 4 agosto (1 semana)
Fase 2: Diseño de los materiales específicos	Objetivo específico 2: Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el diseño de los materiales para las clases sincrónicas y asincrónicas	Videos y materiales sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● El aula invertida ● La Toma de apuntes ● El tema ● Idea principal ● Las inferencias: <ul style="list-style-type: none"> ○ I. de tipo I ○ I. de tipo II ○ I. de tipo III ○ I. de tipo IV ○ I. de tipo V 	<ul style="list-style-type: none"> ● Selección y elaboración de tutoriales para identificar el tema e idea principal de un texto. ● Selección y elaboración de tutoriales para sobre los cinco tipos de inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Genially ● Canva ● Screencastify ● Windows Movie Maker ● Adobe Premiere 	<ul style="list-style-type: none"> ● 5 - 9 de julio (1 semana) ● 2 - 6 de agosto (1 semana)

<p>Fase 3: Realizar la clase digital</p>	<p>Objetivo específico 3: Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° "D" de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el facilitamiento de los recursos digitales con los contenidos específicos del área.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría y ejemplos del tema, e idea principal de un texto. • Teoría y ejemplos de cada tipo de inferencias. 	<p>Método de Cornell</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Genially • Canva • Screencastify • YouTube • Google Classroom 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 de julio • 9, 11, 13, 17, 18, 20 y 25 de agosto • De 10 a 15 minutos aproximadamente
<p>Fase 4: Ejecutar el taller</p>	<p>Objetivo específico 4: Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° "D" de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante actividades prácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del test de comprensión lectora inferencial TECOLEIN • El aula invertida • La Toma de apuntes • Identificación del tema e idea principal de un texto • Inferencias • Aplicación del test de comprensión lectora inferencial TECOLEIN • Construcción de los cinco tipos de inferencias según Juan Ripoll a partir de la formulación de preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de cuestionario para recojo de conocimientos previos. • Mesa de diálogo. • Preguntas clave para identificar el tema e idea principal sobre los textos que leerán los estudiantes. • Agrupación de estudiantes en salas de videollamada distintas. • Trabajo colaborativo bajo la supervisión del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulario de Google • Educaplay • Google Meet • Genially • Canva • Screencastify • Google Meet • Google Classroom • Jamboard 	<ul style="list-style-type: none"> • 08 sesiones - 16 horas pedagógicas (400 minutos) • 13, 16 de julio • 10, 13, 17, 20, 24 de agosto y 2 de setiembre

<p>Fase 5: Realizar actividades de evaluación</p>	<p>Objetivo específico 5: Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la evaluación del nivel inferencial.</p>	<p>Aplicación del test de comprensión lectora inferencial TECOLEIN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación de una ficha de autoevaluación. ● Acceso a la plataforma de Google Classroom para que el estudiante corrija detalles que considere necesarios de todo su proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Padlet ● Google Classroom ● Formulario de Google 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 sesión - 2 horas pedagógicas (50 minutos) ● 2 de setiembre
--	---	--	--	--	---

ANEXO 3

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL (TECOLEIN)

Instrucciones

Para contestar esta prueba deberá leer los distintos fragmentos y, posteriormente, contestar a las preguntas formuladas. Una vez concluida la lectura e iniciadas las respuestas, no podrá volver al texto leído previamente, por lo que se recomienda realizar una lectura atenta durante la prueba. Para dar respuesta a las cuestiones planteadas en este test, señale la respuesta que considere correcta.

Texto 1

PRIMERA PARTE

Ya lo dijo Calderón de la Barca: por pobre y mísero que estés, si vuelves el rostro, siempre podrás descubrir a alguien en peores condiciones que recoge tus sobras. Por desgracia, estos versos describen literalmente nuestra sociedad del desperdicio, en la que es habitual ver a la gente rebuscando en los contenedores de basura. Incluso me han contado que algunos supermercados, para evitar que los pobres se agolpen en sus puertas a escarbar los residuos (les debe de parecer poquísimo elegante), rocían los desechos con lejía/desinfectante para que no los puedan comer, lo cual, si es cierto, me parece una de las actitudes más miserables que he oído en mucho tiempo.

PREGUNTAS PRIMERA PARTE

1. ¿A qué se refiere la afirmación de que vivimos en una “sociedad del desperdicio”? Las personas que...

- a. se sienten pobres y míseros
- b. recogen las sobras de otros
- c. consumen productos innecesarios

d. impiden que otros recojan la comida sobrante

2. ¿A quién hace referencia el término “les debe de parecer poquísimamente elegante” del texto? A los/as...

a. cadenas de supermercados.

b. contenedores de basura.

c. sociedad actual y consumista.

d. pobres que rebuscan en la basura.

3. ¿A qué hace referencia el texto cuando afirma el autor que “me parece una de las actitudes más miserables”? A...

a. rociar los desechos con lejía/desinfectante.

b. buscar comida en los contenedores.

c. tirar comida en la basura.

d. vivir en una sociedad del desperdicio.

4. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

a. La sociedad del desperdicio y del consumo que tira la comida en la basura.

b. Siempre hay alguien peor que tú, como la gente que rebusca comida en la basura.

c. Los supermercados que envenenan la comida que tiran a la basura.

d. La actitud miserable de los que tiran la comida en la basura.

SEGUNDA PARTE

Pero aún hay seres más desprotegidos. Parece que la crisis va a perjudicar bastante a los animales: varios países de la Unión Europea ya han incumplido las nuevas normas de protección para los animales de granja. Y todavía peor está la cuestión de los animales en nuestro país por la ligereza cañí¹ con que el Partido Popular se ha puesto a resucitar la España de estoque y pandereta: esa Comunidad de Madrid que organiza visitas escolares a las plazas de toros, ese ministro de Educación que lo primero que dice es que va a meter dinero en la fiesta taurina ¡y con esta crisis! Yo no estoy a favor de la prohibición de la fiesta de los toros: ya está languideciendo sola a toda prisa, y el prohibicionismo, me parece, solo le proporciona oxígeno.

¹ Gitano

PREGUNTAS SEGUNDA PARTE

5. ¿A qué se refiere el texto con “aún hay seres más desprotegidos”? A los...

- a. toros en las fiestas taurinas
- b. animales que terminan como comida.
- c. animales que viven en las granjas.
- d. toros en los pastos.

6. ¿A qué alude el texto cuando anota “está languideciendo sola a toda prisa”?

A la fiesta de los toros que...

- a. adquiere un nuevo auge.
- b. es subvencionada por el Estado.
- c. vive una profunda crisis.
- d. no recibe ayudas.

7. ¿A quién se refiere el texto con “le proporciona oxígeno”? A la...

- a. organización de visitas escolares.
- b. prohibición de la fiesta.
- c. política cultural de los ayuntamientos.
- d. opinión mayoritaria de la sociedad

8. ¿Qué significa que la prohibición de los toros “proporciona oxígeno” a los taurinos? Dar...

- a. ayuda legal a la fiesta de los toros.
- b. razones y motivos para su prohibición legal.
- c. razones y motivos para su supervivencia.
- d. nuevos aires modernos a la industria taurina.

9. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- a. En la Unión Europea se han promovido leyes de protección animal.
- b. En España, la crisis va a perjudicar los derechos de los animales.
- c. El Partido Popular resucita la fiesta de los toros en España.
- d. La Comunidad de Madrid organiza visitas a las plazas de toros a los escolares.

TERCERA PARTE

Pero el énfasis taurino de este nuevo gobierno, y su obsesión en convertirlo en rasgo identitario, me espeluzna por su ranciedad y su incultura, porque el grado de civilidad de un país se mide en cómo trata a los animales. Ministro Wert: demuestre que no vive de espaldas a la modernidad y, ahora que se están definiendo los contenidos de la

asignatura de Educación Cívica, incluya el respeto básico a los animales. No hace falta hablar de los toros: dejemos eso dentro de una burbuja de silencio. Pero intentemos sacar siquiera un poco a este país de la barbarie.

PREGUNTAS TERCERA PARTE

10. *¿Quién debe demostrar que “no vive de espaldas a la modernidad”? El...*

- a. Partido Popular (PP).
- b. sistema educativo.
- c. profesorado de Educación Cívica.
- d. Ministro Wert.

11. *Cuando leemos “demuestre que no vive de espaldas a la modernidad”, ¿a qué se refiere? Es vivir ajeno a...*

- a. el gusto por el mundo de los toros.
- b. la educación en los derechos de los animales.
- c. la incultura y la desinformación de un país.
- d. los rasgos de identidad en los ciudadanos.

12. *La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior? La necesidad de...*

- a. transformar los toros en rasgo de identidad español.
- b. Introducir una asignatura de Educación Cívica en la escuela.
- c. promover la afición a la fiesta de los toros.
- d. propiciar una educación en el respeto a los animales.

TEXTO 2

PRIMERA PARTE

Tomas Berdych eliminó 6-2, 6-0 y 7-6 a Rafael Nadal en cuartos de final del Abierto de Australia, y con un partido para enmarcar, cerró una herida de 17 derrotas consecutivas contra el español. El número siete mundial, que se arriesgaba a convertirse en el primer tenista que caía 18 veces seguidas con el mismo rival, abrumó a un Nadal pálido, desdibujado y disparado en los errores no forzados (26), que pareció desplazarse con dificultades por un problema muscular en la pierna derecha y se tomó una pastilla durante el encuentro.

PREGUNTAS PRIMERA PARTE

13. *¿Cuál es el significado de la expresión “un partido para enmarcar”? Un partido que...*

- a. debe ser olvidado.
- b. fue muy aburrido.
- c. debe ser recordado.
- d. fue demasiado largo.

14. *¿A qué se refiere el autor del texto cuando escribe “cerró una herida de 17 derrotas”? Berdych...*

- a. rompió una racha de partidos perdidos.
- b. perdió otra vez tras sus 17 derrotas contra Nadal.
- c. ganó por 17 vez contra Rafael Nadal.
- d. eliminó a Nadal después de tres sets por lesión.

15. *¿Qué sentido tiene que Berdych ganara “a un Nadal pálido, desdibujado”? Que Nadal...*

- a. tuvo mala suerte en el juego.
- b. no pudo ganar a Berdych por lesión.
- c. no se parecía en el juego a otros partidos.
- d. jugó un partido sin mucho interés.

16. *¿Quién pareció desplazarse con dificultad por un problema muscular durante el partido?*

- a. Tomas Berdych.
- b. Rafael Nadal.
- c. Andy Murray.
- d. Nick Kyrgios.

17. *La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?*

- a. Berdych ganó a un Nadal con problemas físicos.
- b. Nadal tuvo problemas físicos durante el partido.
- c. Berdych desplegó su mejor juego ante Nadal.
- d. Nadal se medicó durante el partido por problemas físicos.

SEGUNDA PARTE

El reloj lo dijo todo sobre lo competido que fue el partido: las dos primeras mangas consumieron una hora y el total del duelo 2h 13m. El número tres creció en la tercera manga (duró 1h 13m), donde soñó con la remontada (4- 4 y dos bolas de break) y salvó hasta tres puntos de partido, pero su versión más reconocible llegó demasiado

tarde. Berdych jugará las semifinales, donde espera al vencedor del Andy Murray-Nick Kyrgios.

PREGUNTAS SEGUNDA PARTE

18. ¿A quién se refiere el texto con la expresión “su versión más reconocible llegó demasiado tarde”? A...

- a. Rafael Nadal.
- b. Tomas Berdych.
- c. Andy Murray.
- d. Nick Kyrgios.

19. ¿Quién “espera al vencedor del Andy Murray-Nick Kyrgios”?

- a. Rafael Nadal.
- b. Andy Murray.
- c. Tomas Berdych.
- d. Nick Kyrgios.

20. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- a. Berdych ganó a Nadal con facilidad en tres sets.
- b. Berdych será quien juegue las semifinales del Open de Australia.
- c. Nadal estuvo a punto de ganar el partido con una remontada histórica.
- d. Nadal mejoró en el tercer set, pero no pudo ganar el partido.

TERCERA PARTE

Los cuartos se compiten entre el silencio que acompaña a las sorpresas mayúsculas. Con frío y viento. Sin que el público encuentre razones para emocionarse, tan unidireccional es el partido. Nadal, que no se enfrentaba a un top-10 desde Roland Garros 2014, tiene problemas para desplazarse hacia su derecha. Apenas aprieta el puño o gruñe en el golpeo, desde siempre su marca. No domina desde el fondo, su reino. Algo le pasa, observa Berdych, que inmediatamente olvida los fantasmas estadísticos y se lanza a la yugular del partido.

PREGUNTAS TERCERA PARTE

21. ¿A quién se refiere el texto en la expresión “Algo le pasa, observa Berdych”?

A...

- a. Rafael Nadal.
- b. Andy Murray.
- c. Nick Kyrgios.
- d. Tomas Berdych.

22. ¿Qué significa la expresión que aparece en el texto “se lanza a la yugular del partido”? Que Berdych...

- a. olvida las veces que fue derrotado por Nadal.
- b. ataca con su juego a Nadal para ganar el partido.
- c. juega el partido con la misma intensidad que Nadal.
- d. fue desmoralizado por la intensidad del juego de Nadal.

23. ¿Qué se puede interpretar de la afirmación “Los cuartos se compiten entre el silencio que acompaña a las sorpresas mayúsculas”? El público del Open de Australia...

- a. tiene en semifinales a sus tenistas preferidos.

- b. observa con atención a los nuevos tenistas jóvenes.
- c. se muestra incrédulo y sorprendido por lo que está viendo.
- d. prefiere partidos disputados con resultados imprevistos.

24. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- a. La derrota de Nadal es recibida con sorpresa por el público.
- b. Las dificultades físicas de Nadal que le impiden ganar el partido.
- c. Los problemas físicos de Nadal ofrecen una oportunidad a Berdych.
- d. El juego de Berdych se aprovecha de las limitaciones de Nadal.

ANEXO 4**DIARIO DE CAMPO: N°**

- 1. Institución Educativa:**
- 2. Área:**
- 3. Docente:**
- 4. Fecha:**
- 5. Horas:**
- 6. Duración:**
- 7. Turno:**
- 8. Grado y sección:**
- 9. N° de estudiantes:**
- 10. Título de la sesión:**
- 11. Competencia:**
- 12. Aspectos reflexivos**
 - Preparación para el aprendizaje de los estudiantes (planificación)
 - Ejecución de la enseñanza para el aprendizaje (ejecución)
 - Evaluación de la enseñanza para el aprendizaje (evaluación)
 - Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (autoevaluación)

DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS DESARROLLADOS EN LA PRÁCTICA

PEDAGÓGICA: (registro detallado de la planificación, ejecución, evaluación y autoevaluación de la práctica pedagógica)

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: (Reflexión sobre las debilidades y fortalezas registradas)

FORTALEZAS:

DEBILIDADES:

INTERVENCIÓN (Propuesta para mejorar las debilidades)

BREVE REFLEXIÓN DE LAS OBSERVADORAS

Docente ejecutor de la clase

ANEXO 5
GUÍA DE OBSERVACIÓN

Propósito de aprendizaje:

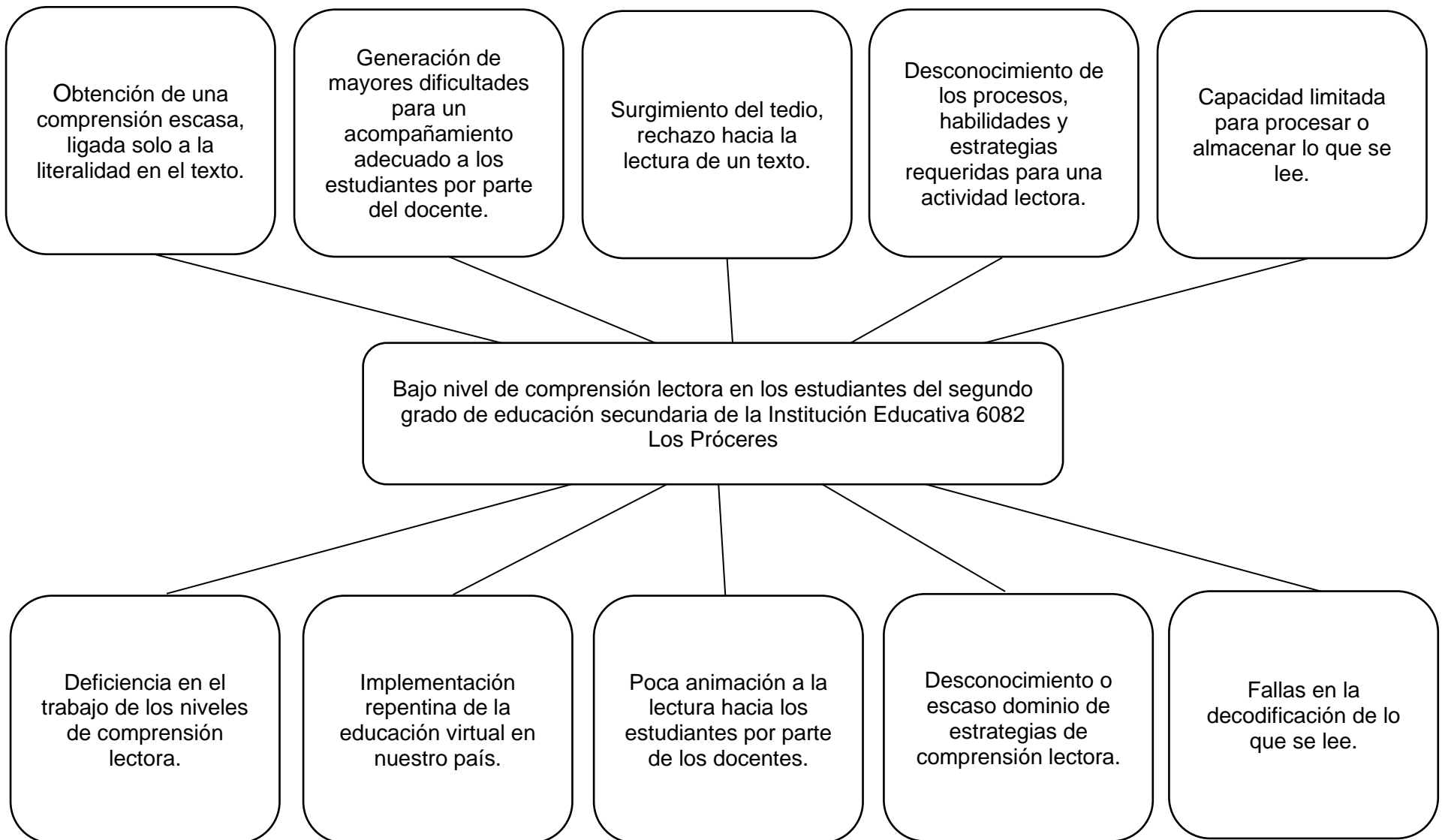
Fecha:

CRITERIOS	INDICADORES	VALORACIÓN		
		Siempre	A veces	Nunca
1.- Conectividad y dispositivos tecnológicos	1.- Los estudiantes acceden a las sesiones Meet a través de algún dispositivo tecnológico (computadora, laptop, celular, etc.).			
	2.- Los estudiantes cuentan con un plan de internet en casa o un plan de datos suficiente para la conexión a las sesiones Meet.			
	3.- El plan de internet en casa o plan de datos garantiza una conexión adecuada, sin interferencias.			
2.- Respeto de las normas de convivencia	1.- Los estudiantes acceden puntualmente a las sesiones Meet programadas.			
	2.- Los estudiantes respetan el turno de participación de sus demás compañeros(as).			
	3.- Los estudiantes utilizan la herramienta "Levantar la mano" para solicitar participación dentro de las sesiones Meet.			
	4.- Los estudiantes se retiran de las sesiones Meet una vez concluidas por el docente.			
3.- Participación de los estudiantes	1.- Los estudiantes participan activamente dentro de las sesiones Meet.			
	2.- Los estudiantes que participan en las sesiones Meet varían, no suelen ser los mismos.			
4.- Permanencia en las sesiones virtuales	1.- Los estudiantes se mantienen conectados activamente durante toda la duración de las sesiones Meet.			

5.- Revisión de materiales facilitados por el docente	1.- Los estudiantes revisan oportunamente los materiales virtuales compartidos por el docente con días de anticipación.			
	2.- Algunos estudiantes presentan ciertas dificultades para el entendimiento del contenido compartido en los materiales virtuales facilitados por el docente.			
6.- Cumplimiento de actividades planificadas	1.- Los estudiantes cumplen a cabalidad con las actividades planificadas por el docente dentro del tiempo establecido.			
	2.- Algunos estudiantes entregan fuera de tiempo los trabajos requeridos por el docente.			
7.- Evaluación de los estudiantes	1.- Los estudiantes evalúan permanentemente su proceso de aprendizaje.			

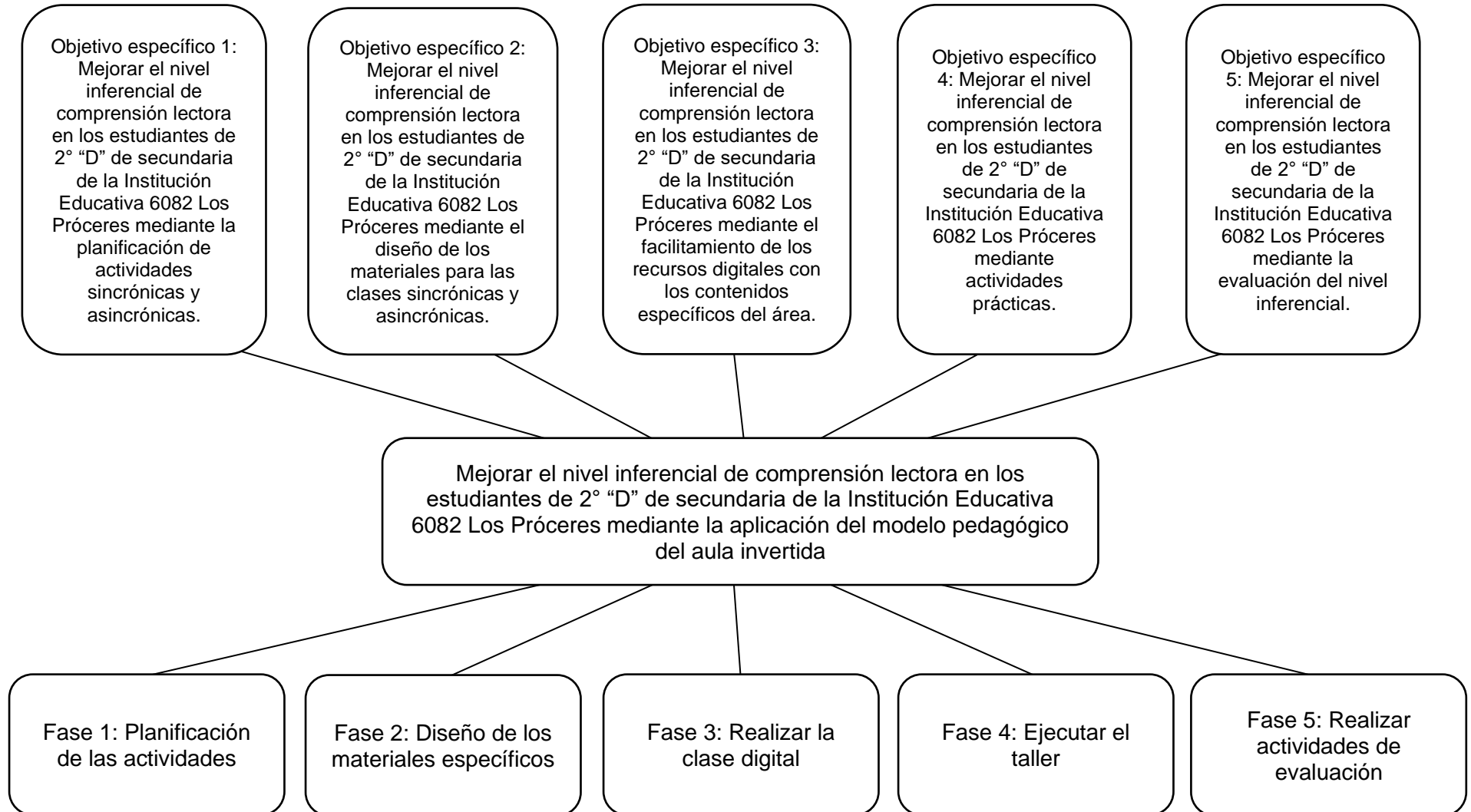
ANEXO 6

ÁRBOL DE PROBLEMAS



ANEXO 7

ÁRBOL DE OBJETIVOS



ANEXO 8

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	CATEGORÍAS/INDICADORES
Independiente: Aula invertida	1. Planificación de las actividades	1.1. Programación 1.2. Diseño de matriz de experiencia de aprendizaje
	2. Diseño de los materiales específicos	2.1. Diseño de sesiones didácticas 2.2. Recursos
	3. Realizar la clase digital	3.1. Medio de difusión 3.2. Horario de difusión 3.3. Revisión de las visualizaciones
	4. Ejecutar el taller	4.1. Ejecución de las actividades programadas 4.2. Trabajo colaborativo 4.3. Dosificación del tiempo
	5. Realizar actividades de evaluación	5.1. Aplicación de instrumentos de evaluación
Dependiente: Nivel inferencial	1. Inferencias de tipo I	1.1. Establece inferencias de tipo I en relación con la lectura.
	2. Inferencias de tipo II	1.2. Establece inferencias de tipo II en relación con la lectura.
	3. Inferencias de tipo III	1.3. Establece inferencias de tipo III en relación con la lectura.
	4. Inferencias de tipo IV	1.4. Establece inferencias de tipo IV en relación con la lectura.
	5. Inferencias de tipo V	1.5. Establece inferencias de tipo V en relación con la lectura.

ANEXO 9

MATRIZ METODOLÓGICA

TÍTULO DE LA TESIS: El aula invertida para mejorar el nivel inferencial en la comprensión lectora

ENFOQUE: CUALITATIVO

TIPO: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

¿Cómo el aula invertida permitirá mejorar el nivel inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado “D” del nivel secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres?

OBJETIVOS DE ESTUDIO	DIMENSIONES DEL ESTUDIO	Categorías	Indicadores	INSTRUMENTOS
Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la planificación de actividades sincrónicas y asincrónicas.	Planificación de las actividades	Programación	<ul style="list-style-type: none"> ● I1: Realiza la programación de las actividades estableciendo las fechas y los campos temáticos. 	Diarios de campo
		Diseño de matriz de experiencia de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● I2: Realiza la matriz de la experiencia de aprendizaje con anticipación. ● I3: Selecciona competencias del curso de Comunicación de 2° de secundaria en el diseño de la experiencia. 	
Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° “D” de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el diseño de los	Diseño de los materiales específicos	Diseño de sesiones didácticas	<ul style="list-style-type: none"> ● I4: Plantea el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos con relación al objetivo de estudio ● I5: Las sesiones presentan un marco teórico que reúne los contenidos necesarios y 	

materiales para las clases sincrónicas y asincrónicas.			pertinentes a desarrollar (organizador visual, esquema, entre otros).
		Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● I6: Diseña los materiales haciendo uso de diferentes recursos (diapositivas, documentos de Google, videos, infografías, etc.). ● I7: Elabora materiales (diapositivas, documentos de Google, videos, infografías, etc.) con anticipación.
Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° "D" de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante el facilitamiento de los recursos digitales con los contenidos específicos del área.	Realizar la clase digital	Medio de difusión	<ul style="list-style-type: none"> ● I8: Selecciona un medio de difusión de los materiales digitales.
		Horario de difusión	<ul style="list-style-type: none"> ● I9: Los materiales digitales son subidos a la web en la fecha programada.
		Revisión de las visualizaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● I10: Revisa la visualización de los materiales digitales previamente a la clase sincrónica.
Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° "D" de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante actividades prácticas.	Ejecutar el taller	Ejecución de las actividades programadas	<ul style="list-style-type: none"> ● I11: Resuelve las dudas de los estudiantes sobre el contenido del material digital visualizado. ● I12: Narra las actividades realizadas en clase.
		Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ● I13: Ejecuta estrategias que permiten el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
		Dosificación del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ● I14: Dosifica el tiempo de cada actividad realizada.
Mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de 2° "D" de secundaria de la Institución Educativa 6082 Los Próceres mediante la evaluación del nivel inferencial.	Realizar actividades de evaluación	Aplicación de instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● I15: Aplica los instrumentos de evaluación en los horarios programados. ● I16: Otorga un tiempo razonable para el desarrollo del test.

ANEXO 10

TRIANGULACIÓN

DIMENSIÓN 1: AULA INVERTIDA

CATEGORÍAS	Fortalezas/prioridades	Debilidades/recurrencias	Discusión con la teoría	Hallazgos preliminares
1. Planificación de las actividades	<p>-El diseño de las experiencias de aprendizaje 4 y 5 contextualizadas al contenido y metodología de trabajo con los estudiantes.</p> <p>-La visualización de los momentos de aplicación de las pruebas de entrada, proceso y salida para evaluar el progreso de los estudiantes en cuanto a su nivel inferencial de comprensión lectora.</p> <p>-La previsualización de lo concerniente a las herramientas digitales que se utilizarían para crear posteriormente los recursos digitales para los estudiantes.</p>	<p>-Las temáticas transversales de las experiencias de aprendizaje no contribuían inicialmente con la tipología de textos sobre los cuales se realizaría el trabajo con los estudiantes.</p> <p>-El tiempo para la planificación del trabajo y el desarrollo de las actividades previstas no fue considerado por el grupo investigador como suficiente para cumplir con lo esperado.</p> <p>-El tiempo previsto de aplicación de cada una de las sesiones de aprendizaje.</p>	<p>-Previamente al inicio de las sincrónicas, como en el caso de esta investigación, los docentes deben planificar las actividades que se desarrollarán para la unidad, experiencia, taller, etc., así como precisar el propósito de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>-No solo se debe considerar el contenido, sino también tomar en cuenta las herramientas digitales que se emplearán para cada actividad y/o sesión de aprendizaje sincrónica y asincrónica.</p>	<p>-El tiempo sobre el cual se debía realizar la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica resultó insuficiente para el trabajo evidenciado posteriormente.</p> <p>-La aplicación de la prueba de entrada y proceso, la cual fue de manera asincrónica, no tuvo el involucramiento esperado al añadir esta modalidad de trabajo.</p> <p>-Los 50 minutos de duración de cada sesión de aprendizaje no permitieron inicialmente garantizar todos los procesos planteados en la planificación de clases.</p>
2. Diseño de los materiales específicos	<p>-El diseño de los materiales para cada sesión de aprendizaje estuvieron planificados y se realizaron en función de ello.</p>	<p>-En la elaboración de los materiales digitales se presentaron algunos percances propios de los dispositivos tecnológicos, tales como la demora en</p>	<p>-Una vez planificadas las actividades, los docentes están en la capacidad de iniciar la realización de los materiales.</p>	<p>-Los materiales diseñados y compartidos previamente con los estudiantes fueron elaborados en función de las características y grado de formación, pero se</p>

	<p>-Se pudo prever que todos los estudiantes accedían a las clases sincrónicas del curso de Comunicación a través de algún dispositivo tecnológico, por lo que habría facilidad para revisar los materiales que se compartirían en el transcurso de la propuesta de intervención pedagógica.</p>	<p>la carga de archivos o poca conectividad. -Posteriormente al diseño de los materiales digitales, algunos estudiantes manifestaron la dificultad para visualizar algunos recursos compartidos con ellos.</p>	<p>-Se pueden elaborar videos, presentaciones, documentos, etc., lo cual implica la existencia de la posibilidad de hacer uso de todo tipo de recurso digital para trabajar el contenido del área considerando las posibilidades de alcance de los estudiantes. -En el caso del uso de videos, los autores Bergmann y Sams mencionan una serie de características importantes que estos deben tener, por lo que se aconseja tenerlas en cuenta al momento de su elaboración u optar por utilizar videos de otros docentes.</p>	<p>presentaron inconvenientes relacionados a la conectividad adicional a las clases sincrónicas.</p>
3. Realizar la clase digital	<p>-Los estudiantes adquirieron progresivamente la potestad de revisar los materiales digitales compartidos a una hora conveniente para ellos, desencadenando progresivamente su autonomía. -Los estudiantes fueron instruidos sobre la</p>	<p>-A pesar del entrenamiento en lo que atañe a la toma de apuntes bajo el método Cornell, cada revisión del material y elaboración del formato para tomar apuntes no tuvo la totalidad de resultados por parte de los estudiantes.</p>	<p>-En esta etapa, los estudiantes deben revisar los archivos compartidos por los docentes de forma asincrónica. -Ellos toman un papel autónomo y se convierten en los protagonistas de su aprendizaje. -Durante y después de la visualización de los videos, documentos, etc.</p>	<p>-La revisión del material digital compartido con los estudiantes tuvo un influjo sobre los estudiantes relacionado con el desarrollo de su autonomía en su proceso de aprendizaje. -Los estudiantes acostumbraron a plantear alguna pregunta con relación al material</p>

	técnica de toma de apuntes basada en el método de Cornell y pudieron practicarla a lo largo de la revisión de los materiales compartidos.		todos los estudiantes deben plantear una pregunta o duda que tengan respecto al tema presentado. -Es importante mencionar que previamente a esta etapa, es necesario entrenar a los estudiantes sobre la visualización de los videos y la toma de apuntes.	compartido previamente para su visualización.
4. Ejecutar el taller	-Se realizó la ejecución de las sesiones sincrónicas como parte del trabajo de la aplicación de la estrategia de construcción de inferencias dentro de lo que se había programado previamente. -Se pudo fomentar el trabajo colaborativo para que pudieran realizar en conjunto la identificación de ideas principales del texto y tomarlo como punto de partida para construir inferencias de tipo I, II, III, IV y V.	-Por una cuestión de tiempo en la duración de la propuesta de intervención pedagógica, los estudiantes no tuvieron la ocasión de realizar productos educativos para garantizar también de ese modo la construcción de su conocimiento y aprendizaje. -Si bien se fomentó el trabajo colaborativo, algunos estudiantes no pudieron alentarlos por diferentes factores.	-Esta etapa se realiza durante la clase presencial o sincrónica y consiste en la realización de actividades por parte de los estudiantes para lograr el propósito del aprendizaje. La mayor parte del tiempo está dirigido a realización de actividades, prácticas guiadas, proyectos, investigaciones, etc. Incluso, los estudiantes pueden crear sus propios contenidos para demostrar la comprensión del tema. - "Pueden bloguear, crear videos, grabar podcasts y diseñar muchos productos educativos diferentes que les permitan construir su propio conocimiento"	-El trabajo colaborativo fue uno de los puntos clave para garantizar la construcción de inferencias por parte de los estudiantes y, en consecuencia, la comprensión del tema. -Las actividades prácticas propuestas estuvieron ligadas con lo previsto en las matrices de las experiencias de aprendizaje contextualizadas para este trabajo.

			(Bergmann y Sams, 2014, p. 62).	
5. Realizar actividades de evaluación	<p>-La evaluación a los estudiantes se daba a partir de evidenciar el aporte individual al trabajo colaborativo que se planteó para la construcción de inferencias de tipo I, II, III, IV y V.</p> <p>-La evaluación se brindó en función del tema planteado, material digital y formato de toma de apuntes compartido, además del propósito de aprendizaje.</p>	-Algunos estudiantes no consiguieron un nivel esperado con relación a la expectativa sobre la reflexión de su proceso de aprendizaje.	<p>-En esta etapa, existe una continuidad en cuanto al proceso de evaluación, el cual persigue la finalidad de buscar la evidencia suficiente sobre el avance de los estudiantes acorde a lo planificado inicialmente y al propósito de aprendizaje esperado, además de contar con el uso de diversos recursos tecnológicos.</p> <p>-De esta manera, se busca también alentar la reflexión de los estudiantes sobre su proceso de formación educativa, avances, potencialidades y aspectos a trabajar en aras de su mejoría.</p>	<p>-La evaluación sirvió para cotejar en qué medida los estudiantes participaban dentro del trabajo colaborativo.</p> <p>-En términos generales, una mayor duración de la propuesta de intervención pedagógica hubiera sido sinónimo de una reflexión más profunda sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p>

DIMENSIÓN 2: NIVEL INFERENCIAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

CATEGORÍAS	RESULTADOS/HALLAZGOS			Discusión con la teoría	Hallazgos preliminares
	Prueba de entrada	Prueba de proceso	Prueba de salida		
1. Construcción de inferencias de tipo I	La prueba en el inicio contó con un porcentaje del 30% de	La prueba intermedia contó con el 42.9 % de respuestas correctas, este	La prueba de salida contó con el 54.4 % de respuestas correctas, este	-En este tipo de inferencias, se pueden realizar tres tipos de funciones, entre las que	La prueba mostró que hubo un avance en sus respuestas hasta llegar a la última prueba. Al inicio comenzó con un 30%, en la

	aprobados, pero este resultado va en función a que solo 5 estudiantes respondieron.	resultado va acorde a que 7 estudiantes respondieron.	resultado está en función a que 30 estudiantes realizaron la prueba	se especifican el otorgamiento de cohesión al texto relacionando referencias y referentes, la solución de ambigüedades y aventurar significado de palabras y expresiones desconocidas. -Para su construcción, "el lector necesita contar con conocimientos sintácticos y léxicos" (Ripoll, 2015, pp. 111-112).	mitad con un 42.9% y al final con un 54.4% , por ello, el avance ha sido progresivo.
2. Construcción de inferencias de tipo II	La prueba en el inicio contó con un porcentaje del 0% de aprobados, pero este resultado va en función a que solo 5 estudiantes respondieron	La prueba intermedia contó con un 0% de respuestas correctas de 7 estudiantes que respondieron.	La última prueba contó con el 20% de respuestas correctas y está en función a que respondieron 30 estudiantes.	-La función que cumplen estas inferencias es brindar coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no se encuentran explícitas. -Para su construcción, el lector debe contar con conocimientos referidos a las relaciones de causa-efecto elementales, al funcionamiento de las cosas, al pensamiento y comportamiento de las personas y, por último, al conocimiento del texto (Ripoll, 2015, p. 112).	Al observar las tres pruebas que se realizaron en el mismo grupo, se observa que en la prueba del inicio e intermedia estaban en la escala de valor en inicio, ya que no hubo respuesta correcta. Por otro lado, en la última prueba que se efectuó, este porcentaje de 0%, aumentó en un 20%.
3. Construcción inferencias de tipo III	La prueba de inicio contó con un	La prueba intermedia tuvo un 28.6% de	La última prueba que se aplicó, tuvo un	-El cometido de este tipo de inferencias responde a la elaboración de hipótesis	

	porcentaje del 20% respuestas aprobadas de 5 estudiantes que realizaron la prueba.	respuestas correctas de 7 estudiantes que respondieron la prueba.	23.3% de respuestas correctas de 30 estudiantes que la realizaron.	con respecto a los sucesos del texto, es decir, "las consecuencias de lo que narra o describe el texto en el mundo físico o en los estados mentales de los personajes" (Ripoll, 2015, p. 113).	
4. Construcción de inferencias de tipo IV	La prueba de inicio tuvo un porcentaje de 37.5% de respuestas correctas de 5 estudiantes que realizaron la prueba.	La prueba intermedia tuvo un 55.4% de respuestas correctas de 7 estudiantes que respondieron la prueba.	La última prueba que se aplicó, tuvo un 44.6% de respuestas correctas de 30 estudiantes que la realizaron.	-Para este tipo de inferencias, "los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto pueden suscitar infinidad de inferencias de este tipo" (Ripoll, 2015, p. 115). -Incluso, resultarán más creíbles si el lector posee información relacionada al género literario del texto, el autor y su contexto.	La prueba demostró que en esta construcción hubo un pequeño declive de respuestas correctas en la última prueba de la segunda, ya que en la segunda prueba obtuvieron un 55.4% de respuestas correctas en el tipo de inferencias IV y en la prueba final obtuvo 44.6%. Asimismo, al inicio ingresó con 37.5% de preguntas correctas.
5. Construcción de inferencias de tipo V	La prueba de inicio contó con un porcentaje del 20% de respuestas correctas de 5 estudiantes que respondieron la prueba.	La prueba intermedia tuvo un 23.5% de respuestas correctas de 7 estudiantes que respondieron la prueba.	La última prueba que se aplicó tuvo un 21.6% de respuestas correctas de 30 estudiantes que la realizaron.	-Es el tipo de inferencias más infrecuente y no son compatibles con todos los textos. -Para su formación, se torna necesario contar con conocimientos sobre el mundo y el tema del texto, además del autor, su contexto y sus intenciones y, finalmente, los géneros literarios y sus	Las pruebas demostraron que la prueba de inicio obtuvo un 20%, ya en la siguiente prueba aumentó a un 23.5%, pero en la última prueba bajó 2% el porcentaje y se obtuvo un 21.6%. Por ello, el estudiante de acuerdo a la escala de aprendizaje se encuentra aún en inicio, pero está mejorando cada vez más.

				convenciones (Ripoll, 2015, pp. 115-116).	
--	--	--	--	--	--