

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**EL AULA INVERTIDA FAVORECE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN**

CHAMPAC VELASQUEZ, Erika Geralldine

FLORES LUQUE, Ariana Dayhann

LORENZO SORIA, Nadia Sandy

TAICO ROJAS, Ariana Janis

ASESORA:

NOLIS GUZMAN, Diana Gladys

Lima, 2025



PERÚ

Ministerio de Educación

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Dirección General

Unidad de Investigación

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"
"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Diana Gladys Nolis Guzman, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios Comunicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: "El aula invertida favorece la comprensión lectora en educación secundaria", de autores: CHAMPAC VELASQUEZ, Erika Geralldine, FLORES LUQUE, Ariana Dayhann, LORENZO SORIA, Nadia Sandy y TAICO ROJAS, Ariana Janis, tiene un **índice de similitud de 13%**, verificado mediante el software Turnitin:

CHAMPAC_FLORES_LORENZO_TAICO
EL AULA INVERTIDA FAVORECE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.docx
 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega trnxid:3117557828402	106 páginas
Fecha de entrega 17 Feb 2026, 10:16 a.m. GMT-5	23.408 palabras
Fecha de descarga 31 mar 2026, 4:54 p.m. GMT-5	134.917 caracteres
Nombre del archivo Champac 14 de febrero del 2026.docx	
Tamaño del archivo 3.9 MB	

turnitin Página 1 de 111 - Resumen Identificador de la entrega trnxid:3117557828402

turnitin Página 2 de 111 - Descripción general de integridad Identificador de la entrega trnxid:3117557828402

13% Similitud general
 El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 11% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad
 N.º de alertas de integridad para revisión
 No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitan distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo. Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Por tanto, en mi condición de asesora, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

Diana Gladys Nolis Guzman
DNI: 07510562
ORCID: 0000-0001-8348-8344

Lima 09 de abril de 2026

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos, en primer lugar, a Dios por haber guiado nuestros caminos y por otorgarnos la fortaleza necesaria para integrarnos como un grupo comprometido. Asimismo, expresamos nuestro sincero reconocimiento a nuestra asesora de tesis, Diana Gladys Nolis Guzman, quien, con su orientación constante, paciencia y sólidos conocimientos, contribuyó de manera significativa al desarrollo de la presente investigación en cada una de sus etapas.

De igual manera, extendemos nuestro agradecimiento a nuestros asesores de práctica, quienes nos brindaron valiosas orientaciones pedagógicas y nos enseñaron diversas estrategias para la construcción del conocimiento, lo cual permitió una adecuada aplicación de la investigación con nuestros estudiantes.

Finalmente, dedicamos este logro a nuestros familiares y amistades, por su sabiduría, paciencia y apoyo incondicional que nos dieron a lo largo de este camino.

DEDICATORIA

A Dios, por acompañarme a lo largo de este proceso y darme la fuerza para continuar y seguir adelante. A mi madre, que desde siempre fue mi mayor ejemplo de esfuerzo, vocación y perseverancia demostrando que todo se puede lograr si uno se lo propone. A mi familia, por su paciencia, comprensión y palabras de apoyo incluso cuando sentía que no podía. A quien siempre me toma de la mano y fue un soporte emocional importante durante este proceso. A mis estudiantes quienes, por su entusiasmo, paciencia y confianza, hicieron de este proceso una experiencia de aprendizaje mutuo. Finalmente, a mis amigos y las personas que siempre creyeron en mí. Este logro también es de ustedes.

Ariana Taico Rojas

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de culminar esta etapa de mi vida y por concederme la fortaleza y la sabiduría necesarias para enfrentar cada desafío. A mis padres quienes han sido un valioso ejemplo como profesionales y como seres humanos, por su calidez, orientación y enseñanzas. De manera especial a mi madre, Juana, por su apoyo incondicional, especialmente en los momentos de mayor exigencia y dificultad, brindándome ánimo para continuar. A mis amistades y familiares, quienes creyeron en mí y en lo que podía hacer, gracias por su ánimo, sonrisas y experiencias compartidas. Finalmente, a mis estudiantes de práctica, gracias por permitirme formar parte de su aprendizaje, este logro también es de ustedes.

Nadia Lorenzo Soria

En primer lugar, agradezco a Dios por concederme sabiduría, resiliencia, liderazgo y fortaleza para culminar este trabajo. En segundo lugar, a mi madre, por su apoyo incondicional y fortaleza constante a lo largo de este proceso. A mis tres hermanas, por brindarme su amor, cariño sincero y bondadoso. A mi enamorado, por su ayuda y acompañamiento en los momentos en que lo necesité. Finalmente, a mis amigos, por su apoyo, comprensión y ánimo constante.

Ariana Flores Luque

La presente tesis, se la dedico en primer lugar a mi abuelo, quien partió durante la pandemia, pero cuya presencia permanece viva en mi corazón; su ejemplo de fe, sus enseñanzas y su guía por el camino religioso marcaron profundamente mi vida y mis valores. Asimismo, me dedico este logro, por el esfuerzo constante, la valentía para no rendirme ante las dificultades, la dedicación puesta en cada etapa y la resiliencia demostrada frente a los desafíos, confiando en que Dios, quien ha guiado cada uno de mis pasos, ha sido mi fortaleza en los momentos de dificultad y la luz que me permitió perseverar hasta alcanzar este objetivo.

Erika Champac Velasquez

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	13
2.1. Antecedentes de estudio.....	13
2.2. El Aula Invertida.....	17
2.2.1. Características.	18
2.2.2. Importancia del aula invertida.	19
2.2.3 Fases del aula invertida.	19
2.3. La comprensión lectora	22
2.3.1. Definición de comprensión lectora	22
2.3.2. Niveles de comprensión lectora	22
2.3.3. Textos escritos	25
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	26
3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico	26
3.2. Objetivos de investigación.....	28
3.3. Hipótesis de investigación.....	28
3.4. Variables de investigación.....	28
3.6. Técnicas e instrumentos	33
3.7. Análisis y procesamiento de la información	37
3.8. Consideraciones éticas.	53
3.9. Limitaciones.....	53
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	54
4.1. Resultados	54
4.2. Discusión.....	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	68
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES.....	70
REFERENCIAS	71
ANEXOS	81

Anexo 1: Matriz metodológica	81
Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumento	85
Anexo 3: Formato de consentimiento informado.....	85
Anexo 4: Matriz de juicio de expertos.....	86
Anexo 5: Programa de intervención	90

RESUMEN

El presente estudio determina la influencia de la metodología aula invertida en la comprensión lectora aplicada a estudiantes de primer grado de secundaria de una institución educativa ubicada en San Juan de Miraflores, Lima. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, en el que participaron dos grupos de estudiantes: el grupo experimental, en el cual se empleó la metodología y el grupo de control, que continuó con una enseñanza tradicional sin ninguna intervención. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario y se aplicaron pruebas de pretest y posttest para evaluar el rendimiento en la variable dependiente. El grupo experimental mostró avances en los niveles de comprensión lectora. En el pretest, el 30 % de los estudiantes se ubicó en el nivel satisfactorio; no obstante, en el posttest este porcentaje aumentó al 73 %. Esto evidencia un fortalecimiento de las habilidades lectoras, desde la identificación de datos explícitos en el texto hasta la capacidad de realizar inferencias y justificar opiniones de manera crítica. Se puede concluir que el aula invertida contribuye de manera significativa la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria.

Palabras clave: Aula invertida, comprensión lectora, aprendizaje activo, metodología innovadora, educación secundaria.

ABSTRACT

This study determines the influence of the flipped classroom methodology on reading comprehension among first-grade secondary school students from an educational institution located in San Juan de Miraflores, Lima. a quantitative approach with A quasi-experimental design was employed, involving two groups of students: an experimental group, in which the methodology was implemented, and a control group, which continued with traditional instruction without any intervention. Data were collected using a questionnaire, and pretest and posttest assessments were administered to evaluate performance in the dependent variable. The experimental group showed significant improvements at the literal, inferential, and critical levels of reading comprehension. In the pretest, 30% of the students were at a satisfactory level; however, in the posttest, this percentage increased to 73%. This demonstrates a strengthening of reading skills, ranging from the identification of explicit information in the text to the ability to make inferences and critically justify opinions. Therefore, it can be concluded that the flipped classroom significantly contributes to reading comprehension among first-grade secondary school students.

Keywords: Flipped Classroom, reading comprehension, active learning, innovative methodology, secondary education.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación titulado “El aula invertida favorece la comprensión lectora en educación secundaria” presenta una metodología innovadora que contribuye en desarrollar y mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria. La presente propuesta surge a partir de la necesidad de fortalecer la comprensión de textos escritos, debido al bajo interés por la lectura y a la insuficiente autonomía en el aprendizaje evidenciada por los estudiantes. El aula invertida se implementa en dos momentos antes de las clases con la entrega anticipada de contenidos teóricos y durante las clases. Con el propósito de que los estudiantes accedan previamente a la información y logren los aprendizajes esperados en el aula a través de actividades autónomas y colaborativas. El objetivo del presente estudio es demostrar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora de los estudiantes de primer grado de secundaria, en sus tres niveles. La metodología que se empleó para esta investigación fue de enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental. La investigación aporta, a nivel teórico, fundamentos sólidos sobre el aula invertida y los niveles de comprensión lectora; a nivel metodológico, propone una estrategia didáctica estructurada, basada en metodologías activas y replicables; en cuanto al nivel práctico, contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes y al enriquecimiento de la práctica pedagógica docente en la educación secundaria.

Esta investigación se organiza en seis capítulos; en el primer capítulo se expone el planteamiento del problema centrado en la comprensión lectora como competencia clave para el desarrollo académico de los estudiantes. El segundo capítulo aborda el marco teórico, integrando antecedentes de estudios sobre el aula invertida y su influencia en la comprensión lectora, así como los fundamentos teóricos que sustentan ambas variables. En el tercer capítulo se expone el marco metodológico, basado en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, nivel explicativo, tipo de investigación aplicada y diseño cuasiexperimental; además, se detallan los objetivos, hipótesis, técnica e instrumento de recolección de datos, los procedimientos de análisis estadístico, las consideraciones éticas y las limitaciones del estudio. El cuarto capítulo presenta los resultados del pretest y postest según las dimensiones de la comprensión lectora, junto con la discusión de los hallazgos. Por

otra parte, el quinto capítulo presenta las conclusiones del estudio. Finalmente, el sexto capítulo presenta las recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la calidad educativa y la implementación reflexiva del aula invertida en el nivel secundaria.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comprensión lectora es una capacidad esencial que debe ser potenciada desde los primeros años de formación en un estudiante debido a que su desarrollo no solo facilita el acceso y la asimilación de nuevos conocimientos, sino que también mejora el pensamiento crítico y la capacidad de análisis (Salas, 2023). Frente a ello, es importante observar que diversas evaluaciones, evidencian el bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria, lo que genera preocupación en el ámbito educativo. Es por ello que, siguiendo la línea de investigación Innovación y Didáctica, propuesta por Tejada (2020) en la Guía Metodológica de Investigación, se aplicó el aula invertida.

A continuación, se presenta esta problemática desde distintas escalas, sean mundial, nacional y local, para comprender su magnitud.

A nivel mundial, el rendimiento de la comprensión lectora es un tema recurrente para el desarrollo académico de los educandos. En el marco de los resultados de PISA 2022 (OCDE), el MINEDU (2023) reportó que, entre 2018 y 2022, el 51% de los estudiantes se mantuvo en el nivel básico de la competencia evaluada. Asimismo, se registró un incremento leve de 3,9 puntos porcentuales, al pasar de 45,7% a 49,6% en cinco años (MINEDU, 2023). Este problema evidencia la necesidad de reforzar con mayor énfasis la comprensión lectora mediante metodologías activas como el aula invertida; la cual fortalece el autodireccionamiento en el propio aprendizaje, la investigación autónoma y el trabajo colaborativo (Pazmiño, 2016).

Desde el contexto nacional, para esta investigación, es importante reconocer las deficiencias de comprensión lectora desde su punto de partida, el sexto grado de el nivel primaria, quienes están próximos a ingresar a primero de secundaria. Ante lo expuesto, MINEDU (2024), mediante la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), demostró en la evaluación muestral realizada a estudiantes de

sexto de primaria, que no hubo diferencias significativas en el promedio general en los niveles de logro “satisfactorio” y en “proceso”, a comparación de los resultados del año 2022. Los resultados mostraron un ligero incremento en el preinicio de 13.0% a 14.2% y el nivel inicio, que pasó de 31,3% a 33,4%. Teniendo en cuenta este precedente, se evidencia que una parte importante del estudiantado finaliza la educación primaria sin alcanzar las competencias lectoras esperadas, lo que repercute directamente en su tránsito a la educación secundaria.

Igualmente, en la evaluación ENLA, los estudiantes de segundo grado de secundaria disminuyeron del 20% al 18%; manteniéndose dentro del mismo nivel de logro “satisfactorio” (MINEDU, 2024). Los resultados ponen de manifiesto que, en el tránsito de sexto de primaria a segundo de secundaria, no se refuerzan las habilidades lectoras establecidas en los estándares de aprendizaje del ciclo V y VI de la competencia; disminuyendo así su desempeño. De acuerdo con el MINEDU, los estudiantes de primero y segundo de secundaria pertenecen al estándar de aprendizaje del ciclo VI, lo que significa que comparten desempeños y objetivos durante su formación. Por tanto, ante su disminución es necesario tomar medidas preventivas e implementar una metodología de aprendizaje pertinente como el aula invertida, que responda a las necesidades del estudiantado y que favorezca de manera efectiva el desarrollo de su competencia lectora.

A nivel local, en una institución educativa pública, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, se evidenció mediante una evaluación diagnóstica de lectura que los estudiantes presentaron grandes dificultades en la comprensión lectora. El 70% de los estudiantes, estuvo en nivel de “inicio” esto quiere decir que no lograron responder preguntas citadas textualmente en el texto. Por otro lado, en el nivel de “proceso” hubo un 30% de estudiantes que logró tener más perspectiva sobre lo no textual en la lectura, es decir, se basaron en la interpretación y la deducción. Respecto al nivel de logro “satisfactorio”, ningún estudiante comprendió los textos en sus tres niveles literal, inferencial y crítico. Considerando los porcentajes mencionados, la comprensión lectora es una actividad que en la institución no está siendo atendida de forma adecuada.

Desde el nivel teórico, el presente trabajo busca determinar la importancia de comprender la información de un texto escrito a través de una metodología que

promueva un aprendizaje secuencial y escalonado, combinando espacios de aprendizaje autónomos y colaborativos para favorecer una comprensión significativa de la lectura. En este marco, Pazmiño (2016) propone el aula invertida como una propuesta que transforma la dinámica educativa, al desarrollarse en un ambiente interactivo que promueve la participación activa de los estudiantes. Su aporte teórico se basa en la organización del proceso de enseñanza–aprendizaje en fases secuenciales; en primer lugar, el autoaprendizaje, que permite al estudiante realizar un primer acercamiento al texto de manera autónoma; la fase del coaprendizaje, la cual fomenta la reflexión, el análisis y la discusión en el espacio presencial y por último la fase socialización que consolida los aprendizajes mediante actividades reflexivas. Esta secuencia favorece el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico. De modo similar, la perspectiva de Alliende y Condemarín (1986), resulta fundamental para el trabajo de investigación, dado que aportan niveles de comprensión lectora, los cuales se desarrollan en distintos grados de complejidad en la lectura. Para estos autores, la comprensión lectora, parte del reconocimiento de información explícita del texto, seguido de la formulación de predicciones y finalmente a la construcción de interpretaciones fuera del contenido del texto donde predomina el sentido crítico del lector. Finalmente, su aporte es relevante para esta investigación ya que permite comprender la lectura como un proceso progresivo y activo, lo que es clave para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

A nivel metodológico, la presente investigación constituye un aporte relevante al demostrar que la aplicación del modelo de aula invertida favorece la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, al sistematizar una propuesta didáctica sustentada en estrategias activas y estructuradas como la lectura en cadena e individual, el sumillado, el subrayado de ideas principales, la identificación del tema y subtemas, así como la elaboración de resúmenes y organizadores visuales. Asimismo, la clara organización de las fases del aula invertida y el uso de recursos pedagógicos físicos accesibles, como fichas de lectura, evidencian el carácter replicable de la propuesta, lo que permite su aplicación y adaptación en otros contextos educativos del nivel secundario, con el propósito de fortalecer la comprensión lectora mediante metodologías centradas en el estudiante.

A nivel práctico, la investigación aportó a la formación académica de los estudiantes del nivel de educación secundaria, dado que cada sesión de aprendizaje se orienta al fortalecimiento de la comprensión lectora mediante la aplicación de la metodología del aula invertida. Asimismo, los docentes del área de Comunicación se encontraron favorecidos al incorporar en su práctica pedagógica las estrategias y recursos propuestos, los cuales pueden servir como modelo para futuras planificaciones. Por otro lado, la implementación de las estrategias de lectura y de las fases propias del aula invertida resulta significativa, pues evidencia resultados positivos en el desarrollo del autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo y la socialización de los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el presente trabajo de aplicación se desarrolló en una institución educativa ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, departamento de Lima. La investigación se desarrolló dentro del semestre lectivo correspondiente, periodo en el que se implementaron catorce sesiones de aprendizaje, diseñadas y ejecutadas bajo la estrategia del aula invertida. Asimismo, el estudio tuvo como objetivo demostrar que dicha metodología favorece la comprensión lectora de los estudiantes, considerando de manera específica los niveles literal, inferencial y crítico, los cuales orientaron el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

A partir de los estudios revisados, se evidencian diversas dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes. Entre las más recurrentes, se encuentra la limitada capacidad para identificar información explícita, así como problemas para relacionar ideas y realizar inferencias. Del mismo modo, los estudios señalan un bajo desarrollo del pensamiento crítico frente a lo leído, lo que se refleja en respuestas poco profundas y escasa argumentación. Estas dificultades descritas en la literatura se hicieron visibles también en el contexto del estudio, a través de la observación durante las sesiones de aprendizaje, el análisis de las producciones escritas y los resultados de las evaluaciones diagnósticas, lo cual permitió confirmar la existencia de la problemática abordada.

Por todo lo mencionado, se considera que la implementación del aula invertida permitirá una aplicación efectiva y sostenible en diferentes entornos escolares. En ese contexto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida el

aula invertida favorece la comprensión lectora en la educación secundaria? A partir de la pregunta general de investigación, se plantearon las siguientes preguntas específicas, ¿De qué manera el aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes de primer grado de secundaria?, ¿De qué manera el aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de primer grado de secundaria? y ¿De qué manera el aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel crítico en estudiantes de primer grado de secundaria?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudio

Antecedentes Internacionales

Salsabilla (2024), en su investigación titulada “*The Effect of Using Flipped Classroom Strategy Mediated by Learning Management System on Students Reading Comprehension*”, desarrollada en Indonesia, tuvo como objetivo determinar el efecto del uso del aula invertida mediada por un sistema de gestión de aprendizaje dentro de la comprensión de lectura, en alumnos de secundaria. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño preexperimental, asimismo se utilizó para la recolección de datos una prueba de comprensión lectora aplicada en el pretest y postest. La muestra se conformó por estudiantes de primer grado de secundaria, a quienes se les aplicó una prueba considerando los niveles literal, inferencial y crítico. Además, se aplicó un cuestionario, que reveló que los estudiantes alcanzaron niveles superiores de comprensión lectora tras la implementación de esta estrategia, con un porcentaje promedio de 78,45% en los ítems relacionados con experiencias de aprendizaje y habilidades lectoras. En concordancia con estos hallazgos, la presente investigación también se orienta a mejorar la comprensión lectora mediante la implementación del aula invertida, resaltando la importancia del aprendizaje autónomo, el uso de recursos digitales y la participación del estudiante como elementos clave para el desarrollo de competencias lectoras en el nivel secundario.

Asimismo, Borja (2024), en su tesis titulada “*Flipped Classroom in the Improvement of Reading Comprehension Skills*”, desarrollada en Ecuador, tuvo como finalidad analizar el impacto del aula invertida en la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de secundaria de la Unidad Educativa Cayambe. La investigación

presentó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, trabajando con un grupo de control y uno experimental. Para la recolección de datos se aplicaron un pretest y un postest, además, de una etapa de tratamiento. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la comprensión lectora, ya que el uso de materiales previos permitió que los estudiantes reforzaran los contenidos según sus necesidades y llegaran a clase con una idea inicial del texto. Asimismo, los resultados del postest, a diferencia del pretest, mostraron que el 80 % de los estudiantes del grupo experimental alcanzó niveles superiores de comprensión lectora tras la aplicación del aula invertida. El estudio guarda similitud con la presente investigación siendo de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, para medir el impacto del aula invertida como metodología de aprendizaje innovadora para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

En la investigación de Yupa (2024) titulada “*El aula invertida en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo de bachillerato*”, desarrollada en Ecuador, se presentó como objetivo fortalecer el nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. El autor trabajó desde un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, con una muestra representativa de 62 estudiantes donde el 85% alcanzó mayor dominio en el nivel literal, por lo que logran comprender palabras de un texto, identificar ideas principales y secundarias. En el nivel inferencial se obtuvo igual mejora notable, donde el 85% de los estudiantes logra realizar de manera oportuna interpretaciones y conjeturas lógicas sobre lo leído. Respecto al nivel crítico, se observa un mayor dominio donde el 97% de los estudiantes emite opiniones valorativas y razonadas a partir de la lectura de textos. La relación de la investigación de Yupa con la presente, radica en que se busca desarrollar en estudiantes de educación secundaria la comprensión de lectura, a partir de la aplicación de la metodología del aula invertida.

Por último, Valenzuela et al. (2024), en su trabajo titulado “*El impacto del Aula Invertida en la comprensión de textos narrativos en estudiantes de 8° grado*”, desarrollado en Ecuador, tuvo como fin analizar cómo influye el aula invertida en la comprensión de textos narrativos. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, teniendo la participación de 80 estudiantes. Tras la aplicación del aula invertida en el grupo experimental, se evidenciaron resultados favorables. En el nivel literal, el 81 % de los estudiantes alcanzó los rangos adecuado

y óptimo. En el nivel inferencial, el porcentaje de estudiantes ubicados en el rango insuficiente se redujo al 25 %; y en el nivel crítico, el 65 % de los estudiantes se situó en los rangos satisfactorio, adecuado y óptimo, lo que evidencia la efectividad de esta metodología. Asimismo, se identifica una similitud con la presente investigación en el enfoque y el diseño metodológico, al emplearse pruebas de pretest y postest para evaluar la comprensión lectora; sin embargo, una diferencia relevante radica en que dicho estudio se centró exclusivamente en textos narrativos, mientras que la presente investigación aborda la comprensión lectora desde una perspectiva más amplia y general.

Antecedentes Nacionales

Siguiendo la misma línea, pero a nivel nacional, Delgado (2024) presentó su investigación titulada *“Aula invertida y su relación con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del nivel secundario Cajatambo-Lima”*, la cual tuvo como propósito determinar la relación existente entre la metodología del aula invertida y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación secundaria durante el año 2023. El autor utilizó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y tipo básico con corte transversal y nivel correlacional, considerando como muestra a 82 estudiantes de primero a quinto de secundaria pertenecientes a cuatro instituciones educativas de educación básica regular. Se utilizó la técnica de la encuesta para la recolección de datos y un cuestionario validado como instrumento. Los resultados estadísticos evidenciaron la existencia de una correlación directa, significativa y moderada entre el aula invertida y el aprendizaje autorregulado ($\rho = 0,467$; $p < 0,05$). En relación con la presente investigación, se evidencia una semejanza en el enfoque correlacional, dado que ambos estudios buscan analizar la mejora de un proceso educativo a través de la implementación de la metodología del aula invertida; no obstante, se identifica una diferencia sustancial, ya que Delgado aborda a estudiantes de todos los grados del nivel secundario y considera múltiples dimensiones del aprendizaje autorregulado, mientras que la presente investigación se focaliza en un solo grado y en variables más específicas, sin abarcar la totalidad del nivel secundario ni múltiples variables de análisis.

Además, Paz (2024), en su tesis titulada *“Aula invertida y el logro de competencias del área de Comunicación en estudiantes de 1.º de secundaria de la*

I.E.P. Didaskalio San José Obrero del distrito de Pomacanchi, Acomayo, Cusco”, presentó como objetivo principal determinar la efectividad de la metodología del aula invertida para mejorar las competencias del área de Comunicación en estudiantes de secundaria. El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental y un nivel de alcance descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes, distribuidos en un grupo experimental (GE) de 27 y un grupo control (GC) de 23, a quienes se les aplicó un pretest y un postest. Los resultados evidenciaron que el grupo experimental presentó avances significativamente superiores en el logro de las competencias comunicativas, ya que el 54 % de los estudiantes alcanzó niveles de logro satisfactorio y destacado, mientras que en el grupo control solo el 44 % evidenció mejoras, principalmente en niveles básicos, sin cambios significativos. Los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos, lo que confirma la eficacia del aula invertida en el fortalecimiento de las competencias comunicativas. Asimismo, se identifica una similitud con el presente trabajo de investigación en cuanto al diseño y enfoque metodológico, ambos de tipo cuantitativo y *cuasiexperimental*, evidenciándose que no existen diferencias significativas en estos aspectos.

Por otro lado, se revisó la tesis de Valerio (2023), “Aula Invertida en la comprensión lectora de una institución educativa secundaria – Huancayo – 2022”. Su objetivo fue determinar el impacto del aula invertida en la comprensión lectora en una institución educativa de la provincia de Huancayo en estudiantes de segundo grado de secundaria. La investigación fue de enfoque cuantitativo, utilizando un diseño preexperimental y para el estudio se contó con 28 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia no probabilístico. Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario aplicado tanto en la prueba de entrada como en la de salida. Una similitud evidente entre esta investigación y el estudio en desarrollo radica en el enfoque cuantitativo utilizado para medir los resultados, así como la selección de instrumentos como el cuestionario, la prueba de entrada y de salida, para la recolección de datos importantes. Sin embargo, una diferencia significativa se encuentra en el diseño metodológico, ya que este estudio adopta un diseño preexperimental, mientras que nuestra investigación emplea un diseño cuasiexperimental.

Carrión (2021), en su tesis titulada *“Aula Invertida para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, Unidad Educativa Julio Jaramillo Laurido, 2021”*, presentó como objetivo general potenciar el desarrollo de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura mediante la implementación del aula invertida en estudiantes de quinto año de educación básica de la institución mencionada. El trabajo utilizó un tipo de investigación descriptiva bajo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental. Para la recolección de datos se utilizaron como instrumentos un cuestionario aplicado a los estudiantes y una ficha de observación, los cuales permitieron evaluar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje antes y después de la intervención. Entre los principales resultados, se evidenció que la aplicación del aula invertida favoreció de manera significativa el interés y la participación de los estudiantes en las sesiones de aprendizaje, reflejándose en el incremento de la media de calificaciones del grupo, la cual pasó de 5,37 a 8,17 en una escala de 0 a 10. Una similitud importante entre este estudio y la presente investigación radica en el enfoque cuantitativo, el diseño cuasiexperimental y los objetivos planteados, ya que ambos buscan mejorar los procesos educativos mediante estrategias metodológicas innovadoras. Por otro lado, no se identificaron diferencias significativas entre ambas investigaciones, dado que comparten enfoques metodológicos y propósitos similares.

2.2. El Aula Invertida

Se define como una metodología activa que construye conocimiento, busca formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, trabajo colaborativo, actitud participativa, habilidades de comunicación, resolución de problemas, y creatividad. Pazmiño (2016), docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), definió aspectos del aula invertida como un proceso de “aprendizaje invertido” que permite al estudiante, en diferentes espacios y estrategias de aprendizaje, ejecutar habilidades cognitivas superiores tales como el análisis, la planificación, la evaluación, el razonamiento y el pensamiento creativo. Por ello, se destaca la utilidad del aula invertida, entre las otras metodologías, debido a sus características propias.

En definitiva, el aula invertida apuesta por la autonomía del estudiante en su aprendizaje y desafía a los paradigmas de los modelos de enseñanza tradicional, dado que el educando cumple activamente con su participación en la investigación

del conocimiento. Además, redefine los roles tradicionales en el aula y optimiza los recursos disponibles para promover un aprendizaje más autónomo, activo y significativo. “La finalidad del Aula Invertida es que el estudiante desarrolle conocimientos antes de clases y los consolide con la guía del docente en el proceso en el aula” (Patrón, 2022, p. 2).

Esta metodología favorece la comprensión lectora, ya que los estudiantes consolidan el aprendizaje a partir de los conocimientos adquiridos de diversas fuentes de información, y concretan las tareas o proyectos que la docente plantea en clase. De esta manera, según Núñez (2023) se dedica el tiempo a un aprendizaje más activo y de alto procesamiento cognitivo, concretando así el propósito de las metodologías activas de aprendizaje, con un estudiante activo y comprometido con su propio proceso educativo.

2.2.1. Características.

El aula invertida se caracteriza por los beneficios que ofrece a los estudiantes al permitirles aprender y comprender a su propio ritmo, lo que resulta fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora. Otra característica, es la oportunidad que ofrece para optimizar el tiempo fuera del aula, permitiendo que los estudiantes accedan de manera autónoma y oportuna a los contenidos previamente definidos por el docente (Basantes, 2022). Así, el aprendizaje autorregulado se convierte en un proceso integral que facilita la toma de decisiones conscientes y el ajuste continuo de las acciones para alcanzar los objetivos educativos.

Según Galindo y Bezanilla (2025), el aula invertida se caracteriza por la reorganización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual los contenidos teóricos se trabajan de manera previa fuera del aula mediante diversos recursos, permitiendo al estudiante avanzar a su propio ritmo. De este modo, el tiempo en el aula se destina a la realización de actividades activas como el análisis, la resolución de problemas, la discusión y el trabajo colaborativo, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Asimismo, los autores destacan que esta metodología promueve la autonomía del estudiante, ya que exige una mayor responsabilidad en la gestión de su aprendizaje, y redefine el rol del docente, quien pasa de ser un transmisor de información a un facilitador y guía del proceso educativo.

2.2.2. Importancia del aula invertida.

Su importancia radica en que promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante al brindarle la oportunidad de acceder a los contenidos teóricos fuera del aula (Pazmiño, 2016). Por ello, se destaca la importancia del aula invertida, ya que su finalidad es aprovechar al máximo el tiempo disponible para reforzar el aprendizaje autónomo. Zimmerman et al. (2017) señalan que en este proceso de aprendizaje autorregulado el estudiante logra planificar, supervisar, y evaluar su avance autónomo para alcanzar sus metas académicas. En este sentido, el aula invertida permite aprovechar el tiempo de clase para fortalecer la adquisición de los aprendizajes, así como para practicar, consolidar y corregir los procesos involucrados en el aprendizaje u otros relacionados (Patrón, 2022).

Además, impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, motiva la investigación independiente, fortalece el aprendizaje autónomo y mejora las habilidades para el trabajo colaborativo (Paucar y Inca, 2023). En definitiva, el aula invertida se presenta como una metodología innovadora que favorece una participación significativa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

2.2.3. Etapas.

El aula invertida se organiza en dos etapas principales, las cuales se llevan a cabo fuera y dentro del aula. En la primera etapa los estudiantes acceden, revisan y estudian el material proporcionado por su docente (Pazmiño, 2016). Es importante que estos materiales se ajusten a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Viva Educación, 2023). Durante esta fase, ellos reflexionan y exploran conocimientos teóricos que serán útiles para su aprendizaje. La segunda etapa, se desarrolla dentro del aula, tiempo que se aprovecha para reforzar el conocimiento adquirido mediante prácticas escritas, trabajos individuales y grupales, entre otros (Patrón, 2022). Esta actividad se ve realizada con el acompañamiento del docente siendo un guía y mediador del aprendizaje de los estudiantes.

2.2.3 Fases del aula invertida.

Pazmiño (2016), denomina el aula invertida como un Ciclo de Aprendizaje Invertido (CAI) donde propone 3 fases para su desarrollo en espacios dentro y fuera del aula.

Autoaprendizaje.

Esta primera fase del aula invertida, parte por el aprendizaje autodidacta del estudiante en espacios fuera del aula. Este proceso, se desarrolla con el material brindado por el docente, para ser revisado en otros espacios, de tal forma que el estudiante decide cuándo, dónde y cuánto estudiar (Pazmiño, 2016). El objetivo es que posea dominio de contenido teórico para luego ser compartido, reforzado y socializado en el aula con sus pares. En ese sentido, Colque y Arias (2024), mencionan que este entrenamiento es una especie de autodireccionamiento, desarrolla el pensamiento crítico-reflexivo, convirtiendo así la fase del autoaprendizaje en un proceso clave para el aprendizaje significativo.

Otro factor que surge es la motivación del estudiante y su interacción fluida con el docente. La motivación surge al sentir seguridad sobre el tema de su próximo aprendizaje por lo que durante la clase está dispuesto a compartir sus saberes, formular preguntas y expresar sus opiniones abiertamente (Casimiro, et al. 2023). En este sentido, la fase del autoaprendizaje se desarrolla a partir de estrategias como las lecturas de textos cortos, infografías y observaciones y análisis de imágenes (Valerio, 2023); así como la aplicación de la técnica del resumen, las autopreguntas sobre lo leído, la lectura en voz alta, el parafraseo de la información, y la toma de apuntes (Camizán, 2021).

Coaprendizaje.

La segunda fase del aula invertida es el coaprendizaje o aprendizaje colaborativo. En esta fase se trabaja sobre la base de aprendizajes previos de los estudiantes, durante sus momentos de aprendizajes autónomos (Araya, et al. 2020). Además, se caracteriza por el trabajo grupal y cooperativo que realizan los estudiantes en el aula a partir de los aprendizajes autónomos previamente alcanzados (Pazmiño, 2016). Las actividades que fomentan el coaprendizaje son de toma de decisiones, participación interactiva, construcción de tareas, etc., acciones que promueven un entorno interactivo donde predomina la productividad, la complementariedad de habilidades y, en consecuencia, la construcción y progresión del conocimiento.

Desde la perspectiva de Lazo (2023), el coaprendizaje posibilita el desarrollo de un nivel cognitivo superior mediante la realización de tareas como la toma de

decisiones, la cooperación, la coordinación, la consulta activa, la revisión grupal y la organización de información; actividades que exigen la puesta en práctica de habilidades de orden superior, como el pensamiento crítico y creativo. En este sentido, esta investigación aborda el coaprendizaje a través de la construcción colaborativa de evidencias como; mesa de diálogo, conversatorios, foros de discusión, lecturas dramatizadas, elaboración de organizadores visuales, resúmenes, etc., actividades que despiertan la motivación para su participación.

Además, los estudiantes en el aula se encuentran orientados por un mediador que ofrece no solo apoyo oportuno, sino estrategias y recursos que los ayudan a aprender de acuerdo con la necesidad del estilo y ritmo de su aprendizaje (Arguello, 2023). Es por ello, que se puede decir que el aula invertida se torna constructivista, ya que ofrece oportunidades para la socialización y la retroalimentación entre pares.

Socialización.

La fase de socialización alude a la explicación, y presentación de los trabajos desarrollados por el equipo de estudiantes durante la clase. De esa forma, se consolidan y articulan los conocimientos adquiridos, ya que tienen la oportunidad de valorar los productos, el fondo y forma de sus trabajos, el dominio de contenido, la pertinencia de sus recursos, la organización de sus tareas, etc. El desarrollo de estas actividades favorece las habilidades comunicativas, y la obtención de realimentación por parte de sus pares y docente, lo que conlleva a un proceso de metacognición (Pazmiño, 2016).

Esta última fase del aula invertida tiene como objetivo compartir y contrastar lo aprendido para aplicarlo en un contexto real. Para ello, se desarrollan diversas estrategias didácticas, tales como la ronda de preguntas y la defensa de posturas (Valerio, 2023), así como la comprobación de hipótesis formuladas y la aplicación de técnicas metacognitivas como “pensar, escribir y compartir”.

En resumen, las tres fases establecidas por el psicólogo Iván Pazmiño presentan una forma didáctica e innovadora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la fase de autoaprendizaje, se desarrolla una exploración autónoma del tema, lo que fomenta la responsabilidad y la autorregulación del estudiante. Luego, en el aula, se lleva a cabo el coaprendizaje, donde se pone en práctica y se refuerzan los conocimientos adquiridos, con el docente actuando como

guía. Además, en esta etapa se resuelven dudas y se fortalecen habilidades de pensamiento crítico. Finalmente, en la fase de socialización, se consolida lo aprendido mediante una actividad grupal. Esta metodología no solo mejora la comprensión lectora, ya que optimiza el tiempo para reforzar conocimientos y realizar actividades significativas, sino que también fortalece la motivación, la responsabilidad y la participación estudiantil.

2.3. La comprensión lectora

2.3.1. Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo de interacción entre el lector y el texto, que va más allá de la simple decodificación de palabras (Solé, 2018). Además, en este proceso activo y constructivo, el lector interactúa con el texto para construir significados, utilizando tanto la información explícita del escrito como sus conocimientos previos y experiencias (Alliende y Condemarín, 1986). Por otro lado, diversas teorías constructivistas y cognitivas coinciden en que comprender un texto supone un proceso dinámico, mediante el cual el lector no solo decodifica los signos lingüísticos, sino que genera significados apoyándose en sus conocimientos previos y en las pistas presentes en el discurso escrito (Neira et al, 2025).

En este marco, se selecciona el enfoque de Alliende y Condemarín como base teórica de la investigación debido a su pertinencia pedagógica y a su sólida fundamentación en una perspectiva psicolingüística y cognitiva de la lectura. Su propuesta concibe la comprensión lectora como un proceso interactivo de construcción de significados que integra el uso de conocimientos previos, la formulación de inferencias y el desarrollo del pensamiento crítico, aspectos esenciales para el fortalecimiento de la competencia lectora en el contexto escolar. Asimismo, sus planteamientos han sido ampliamente aplicados en contextos educativos y ofrecen una organización progresiva de niveles de comprensión que resulta operativa para el análisis, la evaluación y el diseño de estrategias didácticas, lo que respalda su elección como referente central del estudio.

2.3.2. Niveles de comprensión lectora

Alliende y Condemarín (1986), en su obra *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, proponen cinco niveles de comprensión lectora: literal, reorganización,

inferencial, crítico y apreciativo. No obstante, en la presente investigación se seleccionan únicamente los niveles literal, inferencial y crítico, debido a que estos se encuentran alineados con los lineamientos de evaluación de la comprensión lectora establecidos por el Ministerio de Educación y son los que se aplican de manera sistemática en la Educación Básica Regular, lo que garantiza coherencia entre el marco teórico y el contexto educativo nacional.

Nivel literal.

En el nivel literal, Alliende y Condemarín (1986) señalan que los estudiantes identifican la información explícita del texto, como hechos, datos o ideas claramente expresadas, lo que constituye el punto de partida del proceso de comprensión lectora. En esa misma línea, Macay y Véliz (2019) sostienen que este nivel resulta esencial para el desarrollo de los demás niveles interpretativos y adquiere especial relevancia en la lectura de textos informativos y expositivos, debido a su carácter descriptivo y objetivo. Asimismo, Oñate (2023) indica que el dominio de este nivel posibilita avanzar hacia interpretaciones más profundas y críticas del contenido. De este modo, el reconocimiento textual contribuye a que el lector organice y retenga datos clave, lo que facilita posteriores procesos de análisis.

Además, en este nivel el lector responde a cuestionamientos que se basan exclusivamente en la información explícita contenida en el texto. Se trata de preguntas como: ¿qué ocurre?, ¿quiénes participan?, ¿dónde sucede?, ¿cuándo pasa?, ¿cómo es?, ¿cuál es?, entre otras similares (Zavaleta, 2024). Estas preguntas permitirán que el lector identifique y reconozca los hechos, personajes, lugares y situaciones que se encuentran explícitamente en el texto, facilitando así una comprensión clara y directa del contenido.

Nivel Inferencial.

Este nivel implica que el lector una en el texto su experiencia personal y realice conjeturas e hipótesis (Alliende y Condemarín, 1986). Asimismo, en relación con este nivel, Macay y Véliz (2019) sostienen que implica un proceso interpretativo de carácter complejo, puesto que el lector debe formular inferencias y vincular la información proporcionada por el texto con sus conocimientos previos. Complementando esta perspectiva, Misari (2023) sostiene que el nivel inferencial requiere habilidades

específicas como la identificación del tema, subtemas, ideas principales y secundarias, así como el reconocimiento del lenguaje figurado, convencionalismos sociales y relaciones lógicas. De este modo, la comprensión inferencial se construye más allá del texto mismo, cuando el lector vincula sus saberes culturales y sociales con fragmentos específicos del contenido que lo desafían cognitivamente.

El nivel inferencial, exige el cuestionamiento con preguntas que buscan la construcción completa del sentido del texto, tales como: ¿por qué?, ¿qué pasaría si?, ¿a qué se refiere cuándo?, ¿qué semejanzas y/o diferencias?, etc. Estas preguntas buscan dar respuesta a vacíos e irregularidades de información textual para dar paso a la correcta interpretación del texto (Zavaleta 2024).

Nivel crítico.

Según Alliende y Condemarín (1986), el nivel crítico es el nivel más complejo. En este nivel, el lector no solo identifica la información o realiza conjeturas, sino que evalúa la información y emite juicios personales sobre lo leído. Asimismo, según Valenzuela et. al (2024) el lector analiza críticamente el texto al contrastarlo con sus conocimientos y experiencias, lo que le permite aceptar o rechazar las ideas del autor y formarse una opinión fundamentada. En este sentido, se requiere el desarrollo de estrategias cognitivas que permitan la decodificación de la información y la construcción de una postura fundamentada.

Asimismo, Sieo et al. (2022), citado por Misari (2023), afirman que alcanzar este nivel permite al lector obtener conclusiones, formular argumentos sólidos, proponer alternativas de solución a problemas y evaluar diversas circunstancias para emitir opiniones relevantes. De acuerdo con Zavaleta (2024), el lector en nivel crítico responde a preguntas como: ¿qué opinas?, ¿qué hubieras hecho?, ¿cuál es el propósito?, entre otras, lo cual evidencia una postura ética y moral frente al texto. En conclusión, este nivel permite al lector convertirse en un sujeto activo y reflexivo, capaz de interpretar la información desde una perspectiva personal y crítica.

En definitiva, los niveles de comprensión lectora propuestos por Alliende y Condemarín son fundamentales para guiar el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. Estos niveles, permiten no solo identificar información explícita en un texto, sino también interpretar significados implícitos y emitir juicios valorativos con base en criterios propios.

2.3.3. Textos escritos

En el área de Comunicación, los textos escritos constituyen una unidad fundamental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, ya que permiten a los estudiantes interactuar con mensajes estructurados que responden a una intención comunicativa determinada. En este sentido, el texto escrito trasciende la simple suma de oraciones, pues supone una planificación consciente por parte del autor, quien selecciona y organiza los recursos lingüísticos para garantizar la comprensión del mensaje por parte del lector, aun cuando emisor y receptor no coincidan en tiempo ni espacio.

Según Parodi et al. (2020), la comprensión de un texto escrito es un proceso cognitivo activo mediante el cual el lector no solo decodifica signos como letras, palabras, oraciones, sino que reconstruye el significado global del texto integrando sus conocimientos previos, el contexto, las intenciones del emisor y los valores culturales correspondientes. Esta comprensión implica un proceso complejo, primero, extraer ideas explícitas, inferir información implícita, relacionar partes del texto entre sí (coherencia y cohesión), y reconstruir en la mente del lector una representación integral del mensaje, permitiendo interpretación crítica, reflexión, y, en su caso, una respuesta consciente por parte del lector.

Formatos textuales.

El Ministerio de Educación, MINEDU (2017), en su Marco de evaluación de competencia lectora PISA 2018, identifica en los textos cuatro dimensiones: organización y navegación (estático, dinámico); fuente (individual, múltiple); formato (continuo, discontinuo, mixto); y tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, interacción, transacción). El combinar distintos recursos lingüísticos y estructurales, no solo permite una mayor accesibilidad al contenido, sino que también facilitan la transmisión de ideas de manera más precisa y comprensible. A este tipo de combinaciones se les denomina formatos textuales.

Continuo. Este primer formato textual presenta una estructura lineal organizada en oraciones que a su vez forman párrafos que siguen una estructura jerárquica, señalada por encabezados y contenidos que favorecen la identificación del formato. Su propósito fundamental es informar con claridad y coherencia. En

síntesis, los textos continuos estructuran la información de forma ordenada y cumplen principalmente una función informativa.

Discontinuo. A diferencia de los textos continuos, este formato no organiza la información en párrafos ni en secuencias lineales. En los textos discontinuos, los enunciados y los elementos gráficos se disponen de manera no lineal; estructuralmente, están conformados por partes separadas que se distribuyen espacialmente sin seguir un patrón repetitivo. En síntesis, los textos discontinuos presentan la información mediante estructuras fragmentadas y espaciales, contrastando con la organización lineal de los textos continuos.

Mixto. Estos textos combinan características de los textos continuos y discontinuos, variando su formato a lo largo del texto. En ellos puede emplearse un lenguaje subjetivo, propio de la crónica, el reportaje o ciertos géneros periodísticos, transformando el estilo impersonal en una expresión más personal o incluso lírica, como cuando se narran los hechos en primera persona. A partir de ello, se puede decir que los textos mixtos constituyen una forma versátil de comunicación escrita, ya que permiten integrar distintas voces, estilos y recursos discursivos sin perder la coherencia con los hechos que presentan.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico

La presente investigación se fundamenta en el paradigma positivista, caracterizado por su enfoque en un conocimiento objetivo, verificable y susceptible de medición. Según Herrera (2024), su finalidad principal es explicar, predecir y controlar los fenómenos a través de la validación de teorías. En ese marco, el estudio se enmarca en un tipo de investigación aplicada, su objetivo es generar conocimientos orientados a la solución de una problemática concreta del contexto educativo. En ese marco, la presente investigación adopta un enfoque cuantitativo, según Hernández y Mendoza (2018), se caracteriza por ser un proceso ordenado, secuencial y de verificación; cada fase se desarrolla de manera consecutiva, de modo que una etapa conduce a la siguiente y no es posible omitir pasos. Desde luego, en el enfoque cuantitativo, existe lo subjetivo y posee un valor para los investigadores; pues se

aboca en demostrar en qué medida la realidad objetiva se ajusta al conocimiento obtenido, para ello, se plantean objetivos, preguntas de investigación, la revisión de literatura científica pertinente para construir una perspectiva teórica. Desde esta perspectiva, si se sigue el procedimiento con rigor y conforme a principios lógicos establecidos, los datos obtenidos alcanzarán niveles adecuados de validez y confiabilidad, lo que permitirá que las conclusiones aporten al desarrollo del conocimiento.

La investigación se enmarca en el nivel explicativo, ya que busca analizar y evidenciar la relación de causa y efecto entre la aplicación del aula invertida y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria (Hernández y Mendoza, 2018). Este enfoque permitió determinar cómo la estrategia influye directamente en los resultados de comprensión, resaltando su relevancia para diseñar prácticas educativas que potencien el aprendizaje activo.

El diseño de esta investigación es cuasiexperimental, el cual se encuentra dentro del nivel experimental, cuyo objetivo es aplicar un modelo pedagógico en un grupo de estudiantes para lograr cambios en su aprendizaje. En este diseño, existe un elemento de estudio, las variables y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos en los grupos de tratamiento y control; es decir, no hubo asignación aleatoria en la formación de los grupos. Los grupos a los que se hace referencia son: el grupo experimental, que recibe el estímulo o tratamiento; y el grupo control, el cual sólo sirve de comparación ya que no recibe tratamiento (Arias y Covinos, 2021). Con relación a lo anterior, elegir el diseño cuasiexperimental, resaltarán aún más el contraste entre un aula que aplica el aula invertida y otra que no la ejerce. La representación gráfica es la siguiente:

Grupo Experimental	(GE)	01	X	02
Grupo Control	(GC)	01		02

Donde en la línea del grupo experimental (GE), O1 representa el pretest en la variable dependiente, X representa la manipulación en la variable independiente

(programa y/o intervención) y 02 representa el posttest en la variable independiente; y en la línea del grupo control (GC), 01 representa el pretest en la variable dependiente y 02 representa el posttest en la variable independiente.

3.2. Objetivos de investigación

Objetivo general:

Demostrar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria

Objetivos específicos

Determinar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes de primer grado de secundaria.

Determinar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de primer grado de secundaria.

Determinar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel crítico de los estudiantes de primer grado de secundaria.

3.3. Hipótesis de investigación

Hipótesis general

La aplicación del aula invertida favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Hipótesis específicas

La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel inferencial.

La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

3.4. Variables de investigación

3.4.1. *Aula Invertida*

Pazmiño (2016) plantea el aula invertida como un Ciclo de Aprendizaje Invertido (CAI), compuesto por tres fases: autoaprendizaje, coaprendizaje y socialización. En la fase de autoaprendizaje, el estudiante asume un rol activo y autónomo al revisar los materiales fuera del aula, fortaleciendo su comprensión y pensamiento crítico. La fase de coaprendizaje se centra en el trabajo colaborativo dentro del aula, donde los estudiantes construyen juntos conocimientos a partir de sus aprendizajes previos. Finalmente, la fase de socialización permite compartir y presentar los trabajos realizados, favoreciendo la consolidación de los aprendizajes, el desarrollo de habilidades comunicativas y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

3.4.2. Comprensión lectora

En esta investigación se adopta el enfoque de comprensión lectora de Allende y Condemarín, el cual se enmarca dentro de una perspectiva psicolingüística y cognitiva, por su concepción de la lectura como un proceso activo e interactivo de construcción de significados, que articula habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para el desarrollo progresivo de la competencia lectora. De acuerdo con Allende y Condemarín (1986), la comprensión lectora es un proceso de construcción activa en el que el lector interactúa con el texto para construir significados, utilizando tanto la información explícita del escrito como sus conocimientos previos y experiencias.

Estos autores, en su obra *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, proponen cinco niveles de comprensión lectora. No obstante, en la presente investigación se seleccionan únicamente los niveles literal, inferencial y crítico, debido a que estos se encuentran alineados con los lineamientos de evaluación de la comprensión lectora establecidos por el Ministerio de Educación y son los que se aplican de manera sistemática en la Educación Básica Regular, lo que garantiza coherencia entre el marco teórico y el contexto educativo nacional.

El nivel literal se centra en la identificación de hechos, datos, personajes y secuencias claramente expresadas, lo que permite al lector organizar y retener información básica. El nivel inferencial implica ir más allá de lo explícito, integrando conocimientos previos para deducir significados implícitos, establecer relaciones

entre ideas e interpretar el contenido. Finalmente, el nivel crítico representa una etapa avanzada en la que el lector analiza y evalúa el texto de forma argumentada, emite juicios fundamentados y valora la pertinencia y veracidad de la información, evidenciando un mayor desarrollo del pensamiento crítico.

3.5. Población, muestra y muestreo

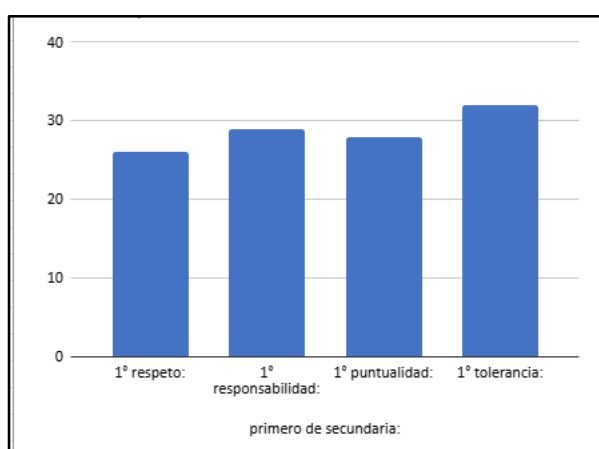
La población que se tomó para esta investigación está conformada por los estudiantes de primer grado de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, perteneciente al ciclo VI de la Educación Básica Regular. La investigación se realizó tomando como población a 115 estudiantes de una Institución Educativa de San Juan de Miraflores, UGEL 01.

Tabla 1

Distribución de la población total de 1° grado – nivel secundario

	Primero Respeto	Primero Responsabilidad	Primero Puntualidad	Primero Tolerancia
Fi	26	29	28	32
%	22.6	25.2	24.4	27.8

Figura 1



Nota: Registro del documento oficial de la Institución educativa

Muestra

Siguiendo un ámbito investigativo, la muestra se entiende como un conjunto representativo de individuos, fenómenos o unidades de estudio, seleccionado a partir de una población definida, con la finalidad de ejecutar la investigación y formular inferencias válidas (Arias y Covinos, 2021). En tal sentido, la adecuada determinación de la muestra constituye un factor decisivo para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados de la investigación.

Se trabajó con una muestra conformada por estudiantes pertenecientes a las secciones “Respeto” y “Puntualidad” del primer grado de secundaria, respectivamente. Ambos grupos se encuentran en una etapa de adaptación tras culminar la educación primaria. La sección “Respeto” está integrada por 26 estudiantes, lo que representa el 22,06 % del total de la población, mientras que la sección “Puntualidad” cuenta con 28 estudiantes, equivalente al 24,4 %. Esta selección permitió focalizar la intervención en grupos que evidencian la necesidad de fortalecer sus habilidades de comprensión lectora.

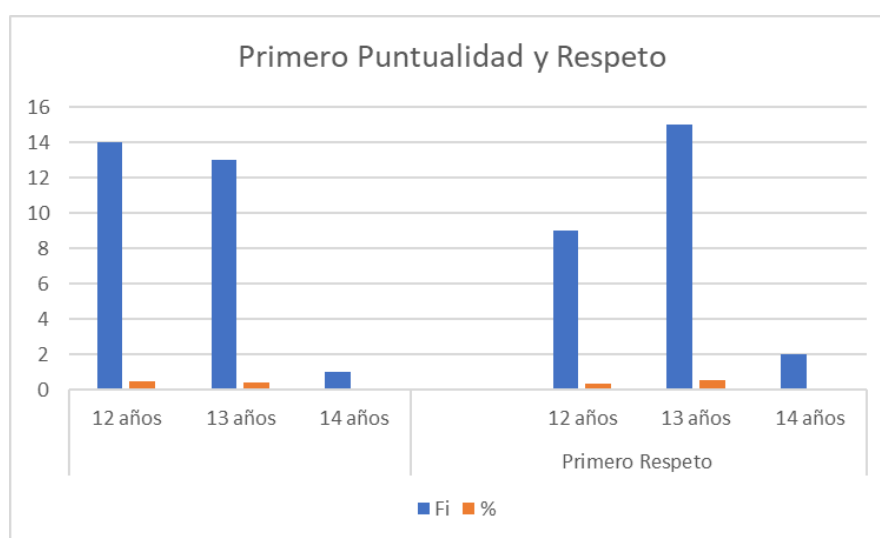
La elección de estas secciones se sustentó en los resultados de una prueba diagnóstica de entrada aplicada al inicio del estudio, la cual permitió identificar un nivel similar de desempeño en comprensión lectora entre ambos grupos, evidenciándose dificultades en los niveles literal, inferencial y crítico. Otro factor que se tuvo en cuenta fue la accesibilidad a los grupos y la homogeneidad de sus características académicas, lo que posibilitó establecer condiciones comparables entre el grupo de control y el grupo experimental. De este modo, la conformación de la muestra garantizó condiciones adecuadas para contrastar los resultados del grupo de control y del grupo experimental.

Tabla 2

Distribución de las edades de 1° grado Respeto y Puntualidad – nivel secundario

	Primero Puntualidad			Primero Respeto		
	12 años	13 años	14 años	12 años	13 años	14 años
Fi	14	13	1	9	15	2
%	50%	46%	4%	35%	58%	7%

Figura 2



Muestreo

El muestreo empleado fue no probabilístico de tipo intencional, debido a que se seleccionaron deliberadamente las secciones “Respeto” y “Puntualidad” del primer grado de secundaria por presentar dificultades en la comprensión lectora. Según Hernández y Mendoza (2018), el muestreo intencional se basa en la selección de los participantes a partir del juicio del investigador, quien establece determinados criterios para definir qué elementos formarán parte del estudio. En tal sentido, para este trabajo se consideraron aspectos como la disponibilidad, resultados de rendimiento, accesibilidad para intervenir en dichos grupos, así como la autorización institucional para su participación en la investigación. Así pues, esta elección permitió aplicar el aula invertida en un contexto que requería fortalecer dicha competencia.

3.6. Técnicas e instrumentos

La técnica utilizada en esta investigación fue la encuesta, que desde la perspectiva de Symbaluk (2024), es un procedimiento secuenciado para la recolección de datos realizando preguntas a personas acerca del tema que se pretende investigar, por lo que se obtiene información acerca de sus conocimientos, sucesos, actitudes, etc. En las opiniones de Sánchez y Hernández (2024), esta es la técnica más apropiada para obtener información, a través de las preguntas de un cuestionario estructurado, debido a que, la encuesta promueve la comprensión de la investigación y asegura resultados objetivos para el estudio. Esto asegura que los resultados alcanzados se identificaron datos y patrones cuantificables en la variable de comprensión lectora.

Además, se empleó como instrumento un cuestionario, diseñado para evaluar de manera objetiva los conocimientos y habilidades. El cuestionario de investigación es una herramienta de recolección de datos que consiste en una serie de preguntas/ítems para obtener información de los encuestados como opiniones, conocimiento, actitudes, creencias y conducta (Ranganathan y Caduff, 2023).

Con el propósito de analizar la mejora en los niveles de comprensión lectora, se optó por la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLEC), elaborada por Llorens et al. (2011). Este instrumento está conformado por cinco textos expositivos, entre ellos un texto en formato mixto, otro en formato discontinuo y tres en formatos continuos, acompañados de 17 ítems de opción cerrada y 3 ítems de opción abierta, orientados a medir la capacidad de los estudiantes para identificar información explícita, realizar inferencias y pensar críticamente sobre lo leído.

A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento utilizado:

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	
Nombre del instrumento	Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLEC),

Autor(a)	Ana Cristina Llorens Tatay, Laura Gil Pelluch, Eduardo Vidal Abarca Gámez y Tomás Martínez Giménez
Año de elaboración	2011
Nivel educativo dirigido	Secundaria
Propósito del instrumento	Evaluar el nivel de comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico
Tipo de instrumento	Cuestionario
Técnica de recolección de datos	Encuesta
Número de ítems	20 ítems
Población objetivo	Estudiantes del 1.º año de secundaria

En el marco de esta investigación surge la necesidad de aplicar la prueba piloto que desde la perspectiva de Fernández et al. (2023), permite verificar la viabilidad y utilidad de los resultados que ofrece la prueba estandarizada CompLEC, tanto en el grupo de experimentación y grupo de control. A fin de alcanzar ello, surge la necesidad de arribar a la conformidad del instrumento mediante un juicio de expertos a fin de corroborar la validez del instrumento. Los expertos que calificaron este instrumento como procedente en su aplicación, ocupan cargos directivos, además, tienen entre 15 a 30 años de experiencia pedagógica en la enseñanza en el área de Comunicación.

Validez

La validación de un instrumento de investigación se entiende como una medida de precisión y confiabilidad (Medina, et al., 2023). El instrumento creado por los investigadores Llorens, et al., (2011) evidencia tal validez en el texto y el diseño de los ítems, ya que la prueba CompLEC fue realizada siguiendo el marco de PISA 2000, lo que la alinea con evaluaciones reconocidas internacionalmente en comprensión lectora. Sin embargo, con el fin de garantizar la validez del instrumento compLEC en la presente investigación, recurrimos a la técnica de validación “Juicio de expertos” y para ello contamos con cinco expertos en el área de Comunicación, quienes brindaron

conocimientos a través de sus observaciones y sugerencias. Después de haber analizado el total de acuerdos y desacuerdos de los jueces, se procedió a encontrar el índice de aprobación de cada ítem, lo cual se presenta en el siguiente gráfico.

Figura 3

$$\text{Índice de Aprobación} = \frac{N^{\circ} \text{ de Acuerdos}}{N^{\circ} \text{ de Acuerdos} + N^{\circ} \text{ de desacuerdos}}$$

Tabla 3

Dimensión	Ítem	Jueces					Total		Índices de acuerdos	Decisión
		J1	J2	J3	J4	J5	Acuerdo	Desacuerdo		
Literal	6	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	14	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	19	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	5	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	7	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	8	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	10	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	20	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
Inferencial	1	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	2	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	4	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	9	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	13	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado

	15	✓	✓	X	✓	✓	4	1	0,8	Aceptado
	16	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	17	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	18	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
Crítico	3	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado
	12	✓	✓	✓	✓	✓	5	0	1,0	Aceptado

A partir de un análisis detallado de la tabla, se puede concluir que los 20 ítems que conforman la prueba presentada a juicio de expertos fueron aprobados satisfactoriamente. Esto, se sustenta en los resultados obtenidos a través del índice de validez de contenido de Aiken, en el cual todos los ítems alcanzaron valores superiores a 0.6, valor considerado aceptable para validar la pertinencia y relevancia del contenido. Estos datos permiten afirmar que el instrumento elaborado cuenta con una adecuada validez de contenido, criterio y constructo, por lo que se considera apto para medir de manera efectiva la comprensión de textos en el contexto educativo previsto.

Confiabilidad

La confiabilidad, según Hernández y Mendoza (2018), se refiere al grado de consistencia de un instrumento de investigación, es decir, a su capacidad para producir resultados similares cuando se aplica dos o más veces a una misma persona u objeto, garantizando así la estabilidad y consistencia de los datos obtenidos. Durante el proceso de elaboración de la prueba los investigadores, Llorens, et al., (2011) realizaron cinco aplicaciones piloto en 12 centros educativos entre públicos y privados evaluando como mínimo a 80 estudiantes. La aplicación comprobó la eficacia del instrumento.

Con el objetivo de respaldar la confiabilidad del instrumento compLEC, se realizó una prueba piloto que permitió verificar la pertinencia y consistencia del procedimiento metodológico de la investigación. Por ese motivo, se utiliza el Coeficiente Alfa de Cronbach; de acuerdo con Colorado et al. (2024), este coeficiente

es empleado para la medición de la confiabilidad de un instrumento, determinando la correlación que existe en cada uno de los ítems que integran el instrumento, es decir, es el promedio de las correlaciones de los ítems que forman el cuestionario. Por otro lado, el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja (Colorado et al. 2024).

Figura 4

La prueba piloto fue aplicada a 28 estudiantes de primer grado de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, perteneciente a la Ugel 1. El resultado de fiabilidad se observará en el gráfico presentado a continuación.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems
 $\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los Items
 S_T^2 : Varianza de la suma de los Items
 α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Tabla 4

Estadísticas de Fiabilidad de Escala	
Alfa de Cronbach	
escala	0.817

Se puede observar que la escala estipulada es de 0.817, lo que significa que el instrumento posee una pertinente consistencia interna. Por lo tanto, las preguntas y las respuestas del instrumento presentan coherencia y miden la comprensión de textos de manera confiable.

3.7. Análisis y procesamiento de la información

Contraste de la hipótesis general grupo control

Con el propósito de contrastar las hipótesis formuladas en esta investigación y verificar si las variaciones en los niveles de comprensión lectora presentan significancia estadística, se efectuó un análisis inferencial de los resultados generales obtenidos en el pretest y postest del grupo control.

HG: La aplicación del aula invertida favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Ho: La aplicación del aula invertida no favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Tabla 5

Diferencias en la Comprensión de Textos con la T de Student para Muestras Relacionadas (pretest y postest) del Grupo Control.

	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (Bilateral)
(pretest)	6.6	23	2.3			
				0.5	22	0.5918
(postest)	7.1	23	4.1			

Los resultados del análisis inferencial muestran un estadístico $t = 0.5$ con 22 grados de libertad y un valor de $p = 0.5918$, lo que indica que no existe una diferencia estadísticamente significativa. En otras palabras, no se encontró suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula, por lo que se concluye que el aula invertida, no produjo una mejora significativa en la comprensión lectora.

Además, el tamaño del efecto, medido mediante la d de Cohen ($d = 0.12$), fue muy pequeño, lo que sugiere que la magnitud de la diferencia observada entre ambas mediciones es reducida. Esto implica que el impacto de la intervención pedagógica, aunque positivo en promedio, no alcanza un nivel de relevancia estadística ni educativa.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Contraste de las hipótesis específicas grupo control

Hipótesis específica 1

H1: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

Tabla 6

Diferencias en la Comprensión Literal de Textos con la Prueba Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Control.

Constancia de forma		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (Bilateral)
Postest Pretest	Rangos negativos	5	8.8	44	0.07187	0.9427
	Rangos positivos	8	5.8	47		
	Empates	9				
	Total	22				

En cuanto a las puntuaciones en la variable comprensión de textos en el nivel literal, se observa que la diferencia entre los rangos del postest con los del pretest da lugar a un promedio de rangos negativos de 8.8 y un promedio de rangos positivos de 5.8, registrándose 9 rangos con empate. Este resultado indica que los estudiantes del grupo control presentan una distribución equilibrada de rangos positivos y negativos, lo que sugiere que no hubo un cambio significativo en sus puntuaciones entre ambas evaluaciones.

Asimismo, el valor de $Z = 0.07187$ y el nivel de significancia bilateral (Sig. = 0.9427) evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones del pretest y postest ($p > 0.05$). En otros términos, el aula invertida no generó variaciones relevantes en el nivel literal de comprensión de textos del grupo control.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

H2: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

Tabla 7

Diferencias en la Comprensión Inferencial de Textos con la T de Student para Muestras Relacionadas (pretest y postest) del Grupo Control.

	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (Bilateral)
(pretest)	4	23	1.6			
				0.3	22	0,778
(postest)	4.2	23	2.4			

Los resultados del análisis inferencial muestran un estadístico $t = 0.3$ con 22 grados de libertad y un valor de $p = 0.778$, lo que indica que la diferencia entre los puntajes del pretest y postest en la comprensión inferencial de textos no es estadísticamente significativa. Es decir, no se evidencia una mejora significativa en los niveles de comprensión inferencial luego de la intervención aplicada.

Además, el tamaño del efecto observado ($d = 0.061$) es muy pequeño, lo que sugiere que la magnitud de la diferencia entre las medias es mínima y, por tanto, el impacto educativo de la estrategia sobre esta dimensión fue escaso.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3

H3: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

Tabla 8

Diferencias en la Comprensión Crítica de Textos con la Prueba Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Control.

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (Bilateral)	
Postest Pretest	Rangos negativos	4	5	20	1.5259	0,127
	Rangos positivos	8	7.25	58		
	Empates	10				
	Total	22				

En cuanto a las puntuaciones en la variable comprensión de textos en el nivel crítico, se observa que la diferencia entre los rangos del postest y los del pretest da lugar a un promedio de rangos negativos de 5,00 y un promedio de rangos positivos de 7,25, registrándose 10 rangos con empate. Este resultado evidencia que los estudiantes presentan un mayor número de rangos positivos, lo que refleja un ligero incremento en sus puntuaciones durante el postest.

Asimismo, el valor de $z = 1,5259$ con una significancia bilateral de $p = 0,127$ indica que la diferencia entre ambas mediciones no es estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,05$. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo que se concluye que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y postest en el nivel crítico de comprensión lectora del grupo control.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Contraste de la hipótesis general grupo experimental

Con el propósito de verificar las hipótesis formuladas en la presente investigación y establecer si los cambios evidenciados en los niveles de comprensión lectora resultan estadísticamente significativos, se efectuó un análisis inferencial a partir de los resultados generales obtenidos en el pretest y postest del grupo experimental.

HG: El aula invertida favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Ho: El aula invertida no favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Tabla 9

Diferencias en la Comprensión de Textos con la Prueba Wilcoxon (pretest y postest) del Grupo Experimental.

Constancia de forma		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (Bilateral)
Postest Pretest	Rangos negativos	3	4	12	3.8257	0.0001304
	Rangos positivos	20	13.2	264		
	Empates	0				
	Total	23				

En cuanto a las puntuaciones en la variable comprensión de textos, se observa que la diferencia entre los rangos del postest y los del pretest arroja un promedio de rangos negativos de 4,00 y un promedio de rangos positivos de 13,20, sin registrarse empates. Este resultado evidencia que los estudiantes presentan un mayor número de rangos positivos, lo cual refleja un incremento notable en sus puntuaciones durante el postest.

Asimismo, el valor de $z = 3,8257$ con una significancia bilateral de $p = 0,0001304$ indica que la diferencia entre ambas mediciones es estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,01$. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis específica, concluyendo que la aplicación del aula invertida influyó significativamente en el desarrollo de la comprensión crítica de los textos en el grupo experimental.

Decisión: Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Contraste de las hipótesis específicas grupo experimental

Hipótesis específica 1

H2: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel inferencial.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel inferencial.

Tabla 11

Diferencias en la Comprensión Inferencial de Textos con la T de Student para Muestras Relacionadas (pretest y posttest) del Grupo Experimental.

	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (Bilateral)
(pretest)	4.3	24	2.2	3.5	23	0,001862
(posttest)	6.3	24	2			

Los resultados del análisis inferencial muestran un estadístico $t = 3.5$ con 22 grados de libertad y un valor de $p = 0.002$, lo que indica que la diferencia entre los puntajes del pretest y posttest en la comprensión inferencial de textos es estadísticamente significativa. Es decir, existe suficiente evidencia para afirmar que los estudiantes mejoraron significativamente sus niveles de comprensión inferencial luego de la aplicación del aula invertida.

Además, el tamaño del efecto observado ($d = 0.74$) es medio, lo que sugiere que la magnitud de la diferencia entre las medias es moderada y, por tanto, el impacto educativo de la estrategia sobre esta dimensión fue relevante y positivo.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica.

Hipótesis específica 3

H3: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

Tabla**12**

Diferencias en la Comprensión Crítica de Textos con la Prueba Wilcoxon (pretest y posttest) del Grupo Experimental.

Constancia de forma	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (Bilateral)
Rangos negativos	4	8	32		
Postest Pretest Rangos positivos	12	8.6	104	2.0361	0.04174
Empates	7				
Total	23				

En cuanto a las puntuaciones en la variable comprensión de textos en el nivel crítico, se observa que la diferencia entre los rangos del postest y el pretest da lugar a un promedio de rangos negativos de 8,00 y un promedio de rangos positivos de 8,60, registrándose 7 empates. Este resultado muestra que los estudiantes presentan un mayor número de rangos positivos, lo que evidencia un incremento en sus puntuaciones durante el postest.

Asimismo, el valor de $z = 2.0361$ con una significancia bilateral de $p = 0.04174$ indica que la diferencia entre ambas mediciones es estadísticamente significativa al nivel de $p < 0.05$. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis específica 3, concluyendo que el aula invertida tuvo una influencia significativa en el desarrollo de la comprensión crítica de los textos en el grupo experimental.

Decisión: Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Contraste de la hipótesis general del pretest en el grupo control y experimental

HG: La aplicación del aula invertida favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Ho: La aplicación del aula invertida no favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Tabla 13

Diferencias con la Prueba U de Mann-Whitney en la Comprensión de Textos en los Estudiantes de Primer Grado de Secundaria del Grupo Control y Experimental. (n = 22; n = 23)

Grupo	N	Rango promedio	U	Sig. (Bilateral)
Control (pretest)	22	469	216	0,4042
Experimental (pretest)	23	566		

*Significativo al nivel de $p > 0,05$.

Según el valor obtenido en la prueba U de Mann-Whitney, el nivel de significancia $p = 0.4042$ es mayor que 0.05 . Esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios del grupo control y el grupo experimental en la comprensión de textos durante el pretest. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula (H_0), lo que sugiere que ambos grupos presentan un rendimiento inicial equivalente en esta dimensión.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Contraste de las hipótesis específicas del pretest en el grupo control y experimental

Hipótesis específica 1

H1: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

Tabla 14

Diferencias en el Nivel de Logro de la Comprensión Literal de Textos con la Prueba Leven (Pooled-Variance) para Muestras Independientes en el pretest del Grupo Control y Experimental.

	\bar{x}	N	S	Sig. Bilateral
Control (pretest)	2.04546	22	1.13294	
Experimental (pretest)	2.3913	23	1.52968	0,3953

Al realizar la comparación de los puntajes del pretest entre el grupo control y el grupo experimental en la dimensión de comprensión literal, se utilizó la prueba de Levene con el propósito de comprobar la homogeneidad de varianzas. Los resultados evidenciaron que el valor de $p = 0,3953$ es mayor que el nivel de significancia de 0,05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de ambos grupos. En consecuencia, se cumple el supuesto de igualdad de varianzas, lo cual valida la aplicación de la prueba t de Student para muestras independientes en la comparación de las medias del pretest.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

H2: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

Tabla 15

Diferencias en el Nivel de Logro de la Comprensión Inferencial de Textos con la Prueba Leven (Pooled-Variance) para Muestras Independientes en el pretest del Grupo Control y Experimental.

	\bar{x}	N	S	Sig. Bilateral
Control (pretest)	4	22	1.57359	
Experimental (pretest)	4.3043	23	2.16238	0,5935

Al realizar la comparación de los puntajes del pretest entre el grupo control y el grupo experimental en la dimensión de comprensión inferencial, se utilizó la prueba de Levene con el propósito de comprobar la homogeneidad de varianzas. Los resultados evidenciaron que el valor de $p = 0.5935$ es mayor que el nivel de significancia de 0.05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de ambos grupos. En consecuencia, se cumple el supuesto de igualdad de varianzas, lo cual valida la aplicación de la prueba t de Student para muestras independientes en la comparación de las medias del pretest.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3

H3: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

H0: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

Tabla 16

Diferencias con la Prueba U de Mann-Whitney en la Comprensión Crítica de Textos en los Estudiantes de Primer Grado de Secundaria del Grupo Control y Experimental. (n = 22; n = 23)

Grupo	N	Rango promedio	U	Sig. (Bilateral)
Control (pretest)	22	463.5	210,5	0,2967

Experimental (pretest)	23	571.5
-------------------------------	----	-------

*Significativo al nivel de $p > 0,05$.

Según el valor obtenido en la prueba U de Mann-Whitney, el nivel de significancia $p = 0.2967$ es mayor que 0.05 . Por lo tanto, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en la dimensión de comprensión literal de textos. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula (H_0), lo que indica que ambos grupos presentaron un nivel similar de desempeño en el pretest.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Contraste de la hipótesis general del postest en el grupo control y experimental

HG: La aplicación del aula invertida favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Ho: La aplicación del aula invertida no favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.

Contraste de las hipótesis específicas del postest en el grupo control y experimental

Hipótesis específica 1

H1: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.

Tabla 17

Diferencias en el Nivel de Logro de la Comprensión de Textos con la Prueba Leven (Pooled-Variance) para Muestras Independientes en el postest del Grupo Control y Experimental.

	\bar{x}	N	S	Sig. Bilateral
Control (postest)	7.136	22	4.109	0,0000413
Experimental (postest)	11.782	23	1.976	

Al realizar la comparación de los puntajes del postest entre el grupo control y el grupo experimental en la dimensión de la comprensión de textos, se utilizó la prueba de Levene con el propósito de comprobar la homogeneidad de varianzas. Los resultados evidenciaron que el valor de $p = 0.0000413$ es menor que el nivel de significancia de 0.05, lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de ambos grupos.

Decisión: Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 18

Diferencias con la Prueba U de Mann-Whitney en la Comprensión literal de Textos en los Estudiantes de Primer Grado de Secundaria del Grupo Control y Experimental. (n = 22; n = 23)

Grupo	N	Rango promedio	U	Sig. (Bilateral)
Control (postest)	22	324.5	71,5	0,00002796
Experimental (postest)	23	710.5		

*Significativo al nivel de $p > 0,05$.

Según el valor obtenido en la prueba U de Mann-Whitney, el nivel de significancia $p = 0.00002796$ es menor que 0.05. Este resultado indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios del grupo control y el grupo experimental en la comprensión literal de textos durante el postest. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1), concluyendo que los grupos difieren significativamente en esta dimensión después de la aplicación del programa.

Decisión: Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

H2: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel inferencial.

H2: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel inferencial.

Tabla 19

Diferencias en el Nivel de Logro de la Comprensión Inferencial de Textos con la Prueba Leven (Pooled-Variance) para Muestras Independientes en el postest del Grupo Control y Experimental.

	\bar{X}	N	S	Sig. Bilateral
Control (postest)	4.18	22	2.3832	
Experimental (postest)	6.30	23	1.9641	0,002142

Al realizar la comparación de los puntajes del postest entre el grupo control y el grupo experimental en la dimensión de comprensión inferencial, se utilizó la prueba de Levene con el propósito de comprobar la homogeneidad de varianzas. Los resultados evidenciaron que el valor de $p = 0.002142$ es menor que el nivel de

significancia de 0.05, lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de ambos grupos.

Decisión: Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3

H3: La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

H0: La aplicación del aula invertida no influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.

Tabla 20

Diferencias con la Prueba U de Mann-Whitney en la Comprensión Crítica de Textos en los Estudiantes de Primer Grado de Secundaria del Grupo Control y Experimental. (n = 22; n = 23).

Grupo	N	Rango promedio	U	Sig. (Bilateral)
Control (postest)	22	457	204	0,2351
Experimental (postest)	23	578		

*Significativo al nivel de $p > 0,05$.

El valor obtenido en la prueba U de Mann-Whitney fue $p = 0.2351$, el cual es mayor que el nivel de significancia establecido ($p > 0.05$). Esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios del grupo control y el grupo experimental en la dimensión crítica de la comprensión lectora. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo que se concluye que ambos grupos presentan niveles similares de comprensión tras la aplicación del aula invertida.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

3.8. Consideraciones éticas.

Para el desarrollo de la investigación se consideraron todos los principios éticos de investigación que aseguran la transparencia y veracidad de los resultados, así como el respeto y la protección de los datos de los estudiantes participantes. El principio de autonomía se cumplió, ya que los estudiantes manifestaron su consentimiento de participación, así como sus apoderados, quienes conocieron de manera particular; los procedimientos de aplicación, el tratamiento confidencial de los datos personales de sus hijos y el uso estrictamente académico de los resultados, a través del documento de consentimiento informado que firmaron, autorizando así la participación de sus menores hijos.

Además, se trabajó bajo el principio de beneficencia y no maleficencia, por lo que se tuvo como prioridad brindar experiencias de aprendizaje de calidad, con la participación de todos los estudiantes promoviendo y valorando sus capacidades. Más aún, su participación no fue expuesta a riesgos físicos y psicológicos, cuidando así su bienestar emocional, dado que los estudiantes participantes se caracterizan por su expresividad y espontaneidad.

Por otro lado, el principio de justicia y equidad se respetó, por ende, los estudiantes del grupo de control y experimental, estuvieron informados de la finalidad del estudio. Se tuvo especial cuidado al finalizar la intervención, por lo que, al culminar la intervención, ambos grupos tuvieron en conocimiento las ventajas de las estrategias aplicadas, garantizando así que todo tuvieran el mismo beneficio formativo. De esta forma, es que la presente investigación vela por el cumplimiento de los principios éticos en la investigación educativa.

3.9. Limitaciones

Como en todo proceso investigativo, esta investigación presentó algunas limitaciones que deben ser reconocidas para contextualizar los resultados obtenidos.

En cuanto al proceso de aplicación, se presentaron diversas situaciones que provocaron la reducción del tiempo de intervención respecto al período establecido, así como interrupciones en el desarrollo de las sesiones programadas. Entre ellas se encuentran la realización de actividades por el aniversario institucional, lo que ocasionó que una de las clases se lleve a cabo de manera parcial; la participación obligatoria de los estudiantes en una charla de prevención ante sismos, que impidió

cumplir con el cronograma establecido; y los concursos deportivos y artísticos que tomaban mucho más de la mitad de una sola clase. Estas circunstancias, aunque propias de la vida escolar, limitaron el avance de la aplicación del programa en los plazos previstos.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos mantienen su validez dentro del marco planteado; sin embargo, los resultados obtenidos en los niveles inferencial y crítico no fueron plenamente significativos, debido a que su fortalecimiento requiere un mayor tiempo de intervención. Finalmente, dichas experiencias permiten recomendar que futuras investigaciones consideren con mayor prevención las posibles interrupciones en la calendarización institucional.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Media, Mediana y Moda:

En el marco de este estudio, la media se refiere al promedio de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el pretest y el postest. A través de la media, es posible observar tendencias generales y comparar los resultados para determinar el impacto de la intervención aplicada en el desarrollo de las habilidades lectoras. Por otro lado, la mediana se refiere al valor central de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el pretest y postest. A través de la mediana, es posible identificar tendencias generales del grupo y comparar los resultados con el fin de determinar los cambios producidos en el desarrollo de las habilidades lectoras. Por último, la moda se refiere al valor que con mayor frecuencia se repite en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el pretest y el postest. A través de la moda, es posible identificar las tendencias más comunes dentro del grupo y comparar los resultados para determinar cambios en el desarrollo de las habilidades lectoras.

Tabla 21

Comparación de los valores de la media respecto al pretest y postest del grupo de control

	Media Mediana Moda	Media Mediana Moda

Pretest	Dimensión 1	2.045	2	2	Postest	Dimensión 1	1.400	3	1
	Dimensión 2	4,00	4	4		Dimensión 2	4.600	4	5
	Dimensión 3	0.591	0	0		Dimensión 3	1.00	1	1
	Variable dependiente	6,64	6	6		Variable dependiente	6.100	8	7

Dimensión 1: En la dimensión literal, la media en el pretest es de 2.045, a comparación del posttest con una media de 1.400, lo que evidencia una disminución en el desempeño de los estudiantes para reconocer y recuperar información explícita presente en los textos. En cuanto a la mediana, se obtuvo 2 en el pretest, pero aumentó a 3 en el posttest. Finalmente, se obtuvo una moda de 2 en el pretest, a una disminución de 1 en el posttest; lo que revela un retroceso en esta dimensión.

Dimensión 2: A nivel inferencial, la media en el pretest es de 4,00 y en el posttest aumentó a un 4,600 lo que indica una mejora de los estudiantes en la capacidad de identificar información implícita de los textos escritos. En cuanto a la mediana, los resultados fueron iguales en el pretest y posttest, obteniendo un 4 en esta dimensión. Finalmente, en la moda, aumentó de un 4 en el pretest, a 5 en el posttest, revelando así una diferencia mínima entre el antes y después.

Dimensión 3: En el nivel crítico no hay cambios muy significativos, pero se observan ligeras mejoras. Primero, la media en el posttest fue de 0.591, mientras que en la evaluación posterior alcanzó un valor de 1.00. Asimismo, se evidencia un aumento de la mediana, que pasó de 0 en el pretest a 1 en el posttest; este mismo resultado se aprecia también en la moda. En resumen, los resultados alcanzados siguen siendo bajos en comparación con las demás dimensiones, lo que evidencia limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico lector.

Tabla 22

Comparación de los valores de la media respecto al pretest y posttest del grupo de experimental

Media Mediana Moda

Media Mediana Moda

Pretest	Dimensión 1	2,39	3	1	Postest	Dimensión 1	4,30	5	5
	Dimensión 2	4,30	4	2		Dimensión 2	6,30	6	6
	Dimensión 3	0,78	1	1		Dimensión 3	1,17	1	1
	Variable dependiente	7,48	8	4		Variable dependiente	11,77	12	12

Dimensión 1: En el nivel literal se obtuvo un promedio de 2,39 antes del programa de intervención, en el postest los resultados muestran un incremento de 2,39 a 4,30, casi duplicando su valor inicial. Por otro lado, la mediana fue 3; sin embargo, en el postest el grupo alcanzó el valor de 5, lo que indica que los estudiantes alcanzaron un nivel intermedio en la comprensión literal. Por último, la moda fue de 1, en el Postest, se observa un incremento significativo de 1 a 5, lo que implica que la mayoría de los estudiantes lograron un nivel medio de desempeño en la comprensión literal.

Dimensión 2: El nivel Inferencial el resultado alcanzó un valor de 4,30, mientras que, al realizar el postest se observó un aumento a 6,30, confirmando un avance sostenido en esta área. Además, en la mediana alcanzó 4, sin embargo, en el postest el resultado aumentó a 6, evidenciando un fortalecimiento en la capacidad inferencial. Por último, el puntaje de la moda fue 2, indicando que los puntajes más frecuentes corresponden a un nivel bajo en la comprensión inferencial. Luego de aplicar la prueba postest, aumentó a 6, mostrando una clara consolidación en la capacidad inferencial.

Dimensión 3: El nivel crítico la media alcanzó apenas 0,78 en el pretest, lo que evidencia limitaciones en las habilidades de comprensión lectora. Luego del postest, el grupo alcanzó un resultado óptimo de 1,17 mostrando un avance en la superación del nivel. Por otro lado, la mediana de los resultados se mantiene en 1 tanto en el pretest como en el postest, lo que evidencia un nivel crítico aún muy limitado. Por último, la moda de 1 se mantiene tanto en el pretest como en el postest, lo que refleja grandes limitaciones en la comprensión crítica. Aunque en el postest se observa cierta variabilidad en los resultados, la máxima puntuación alcanzada fue 2, lo que indica un progreso leve pero aún insuficiente.

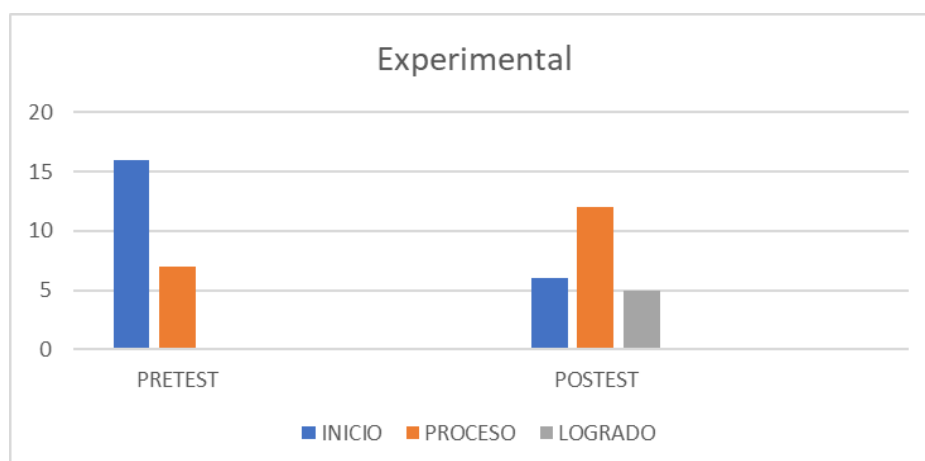
Tabla 23

Resultados generales de la prueba pretest y postest del grupo Experimental de variable dependiente.

	Pretest		Postest	
	F	%	F	%
Inicio [0–10]	16	70%	6	27%
Proceso [11–13]	7	30%	12	55%
Logrado [14–20]	0	0%	5	23%
TOTAL	23	100%	23	100%

Figura 5

Distribución general del grupo Experimental de la Prueba Pretest y Postest



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Interpretación:

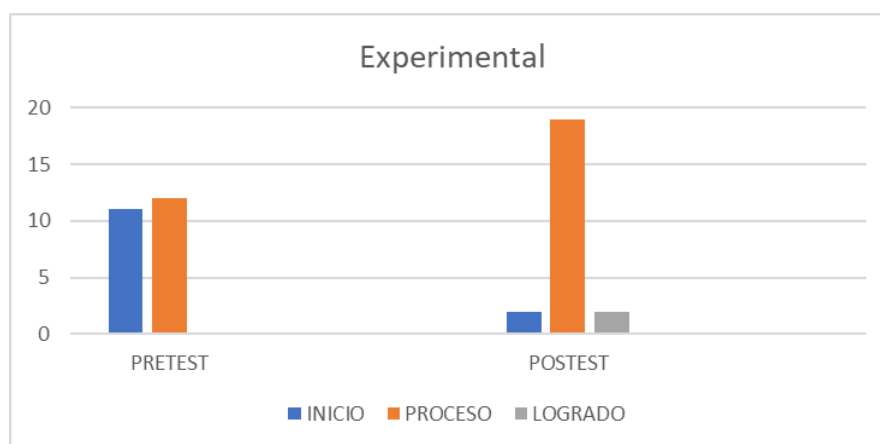
De manera general, en el grupo experimental, los resultados evidencian que en el pretest la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel Inicio (70 %), seguido del nivel Proceso (30 %), sin presencia en el nivel Logrado. En el postest, se observa un avance significativo, ya que el porcentaje en Inicio disminuyó a 27 %, mientras que Proceso aumentó a 55 % y el nivel Logrado alcanzó un 23 %. Estos resultados evidencian una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes del grupo experimental tras la aplicación del aula invertida en las clases.

Tabla 24

Resultados de la Dimensión Literal de la prueba pretest y postest del grupo Experimental de variable dependiente.

	Pretest		Postest	
	F	%	F	%
Inicio [0–2]	11	48%	2	9%
Proceso [3–5]	12	52%	19	82%
Logrado [6–7]	0	0%	2	9%
Total	23	100	23	100

Figura 6. Distribución de la Prueba Pretest y Postest de la Dimensión Literal en el grupo experimental



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Interpretación:

En el nivel literal de la comprensión lectora se observa una mejoría significativa después de la intervención, ya que el porcentaje de estudiantes aprobados aumentó del 52% al 91%. En el nivel logrado que eran 6 a 7 respuestas correctas, mientras que en el postest ya se registró un 9% (2 estudiantes) en este rango, lo que evidencia progreso hacia un dominio más sólido en la identificación de información explícita del texto.

En el nivel de proceso que era de 3 a 5 respuestas correctas, hubo un incremento de 52% a 83%, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes lograron consolidar habilidades básicas de localización y reconocimiento de datos literales.

En el nivel inicio que era de 0 a 2 respuestas correctas, se redujo de 48% a 9%, reflejando que gran parte de los estudiantes superó las dificultades iniciales y avanzó hacia un desempeño más competente.

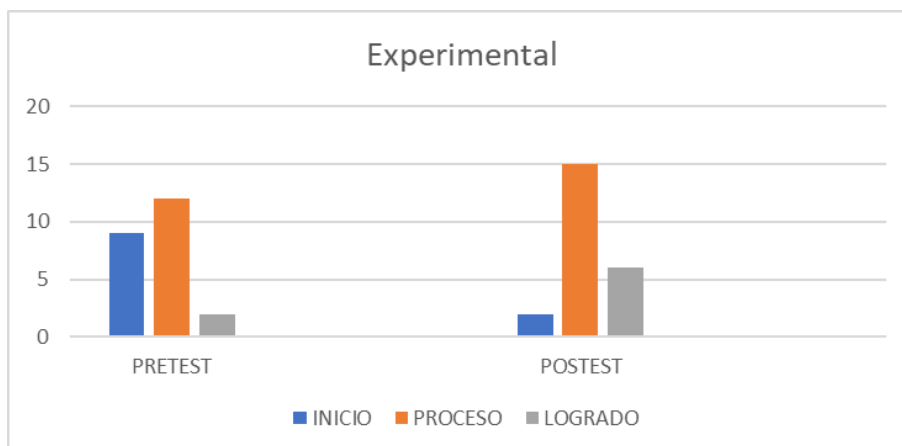
En conclusión, el grupo experimental evidenció una mejora significativa en el nivel literal de comprensión lectora, reflejada en la disminución de estudiantes ubicados en el nivel Inicio y el incremento progresivo en los niveles Proceso y Logrado. Esta mejora consistió principalmente en una mayor capacidad para identificar información explícita, reconocer datos relevantes y comprender ideas directamente expresadas en los textos, habilidades que se fortalecieron mediante la aplicación del aula invertida, el cual permitió a los estudiantes aproximarse previamente a los contenidos y aprovechar el trabajo en clase para la práctica guiada y la retroalimentación constante.

Tabla 25

Resultados de la Dimensión Inferencial de la prueba pretest y postest del grupo Experimental de variable dependiente.

	Pretest		Posttest	
	F	%	F	%
Inicio [0–3]	9	49%	2	9%
Proceso [4–7]	12	53%	15	65%
Logrado [8–11]	2	8%	6	26%
Total	23	100%	23	100%

Figura 7: *Distribución de la Prueba Pretest y Postest de la Dimensión Inferencial en el grupo experimental*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Interpretación:

En el nivel inferencial de comprensión lectora se evidencia un progreso regular después de la intervención, ya que el porcentaje de estudiantes aprobados aumentó un 30%. En el nivel logrado que era de 8 a 11 respuestas correctas los estudiantes pasaron de un 8% en el pretest a un 26% en el postest, lo que indica que más alumnos lograron establecer relaciones, deducir información implícita y generar conclusiones a partir del texto.

En el nivel de proceso, correspondiente de 4 a 7 respuestas correctas, se observa un incremento del 53 % al 65 %, lo que indica que un mayor número de estudiantes logró desarrollar habilidades de razonamiento inferencial. Paralelamente, en el nivel Inicio (0 a 3 respuestas correctas), se registró una reducción considerable, de 49 % a 9 %, lo cual demuestra que los estudiantes lograron superar dificultades iniciales en la interpretación de información implícita gracias a las actividades desarrolladas.

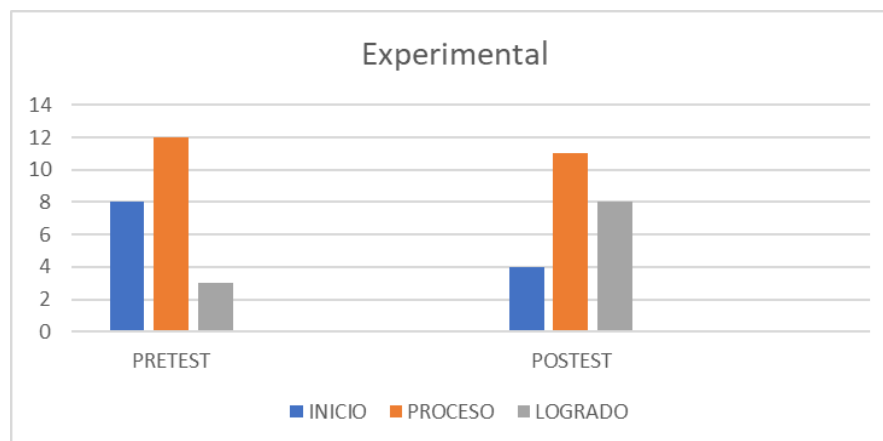
En conclusión, los resultados muestran que la intervención permitió que los estudiantes tuvieran un avance moderado en sus capacidades inferenciales, reduciendo el porcentaje de quienes presentaban mayores dificultades y aumentando el número de quienes alcanzan un nivel medio como de quienes logran un nivel alto en la comprensión inferencial.

Tabla 26

Resultados de la Dimensión Crítica de la prueba pretest y postest del grupo Experimental de variable dependiente.

	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio [0]	8	35%	4	17%
Proceso [1]	12	52%	11	48%
Logrado [2]	3	13%	8	34%
TOTAL	23	100%	23	100%

Figura 8. Distribución de la Prueba Pretest y Postest de la Dimensión Crítica del grupo Control en el grupo experimental



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

En el nivel crítico de comprensión lectora, los resultados evidencian una mejora leve después de la intervención, pasando del 65% al 82% de estudiantes aprobados. El grupo experimental pasó de 13% en el pretest a 34% en el postest en el nivel logrado, correspondiente a 2 preguntas, lo que significa que un mayor número de estudiantes logró emitir juicios y valoraciones fundamentadas sobre el texto.

En el nivel proceso, correspondiente a 1 respuesta correcta, se observa una ligera disminución del 52% al 48%; no obstante, este continúa siendo el rango con mayor concentración de estudiantes, lo que indica que una parte significativa se encuentra en tránsito hacia un nivel crítico más consolidado. Por su parte, en el nivel Inicio, se evidencia una reducción del 35% al 17%, lo que muestra que varios estudiantes lograron superar sus dificultades iniciales para analizar y valorar la

información, avance que se asocia al trabajo previo y a la participación promovidos por la estrategia del aula invertida.

En conclusión, el grupo presentó un leve progreso en la capacidad crítica, reduciendo el número de estudiantes en el nivel más bajo y aumentando el nivel logrado. Esto sugiere aplicar estrategias que mejoren el nivel crítico donde los estudiantes logren emitir juicios, evaluar y reflexionar de manera crítica sobre los textos.

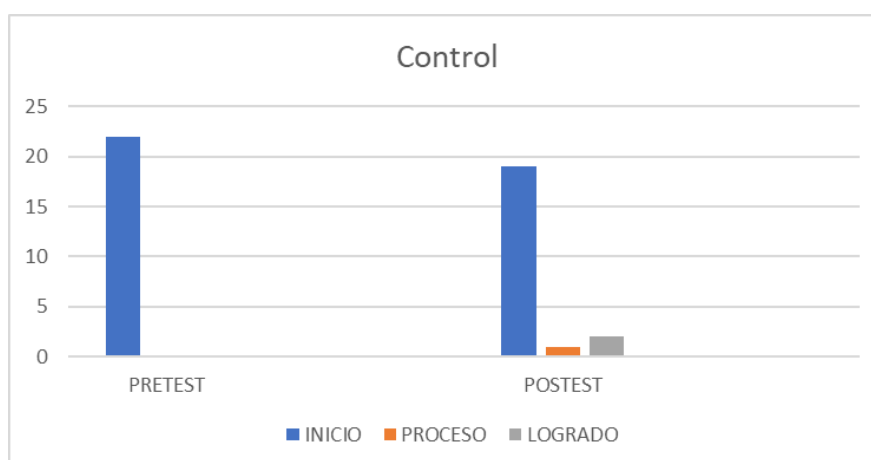
Tabla 27

Resultados generales de la prueba pretest y postest del grupo Control de variable dependiente.

	Pretest		Postest	
	F	%	F	%
Inicio [0–10]	22	100%	19	86%
Proceso [11–13]	0	0%	1	5%
Logrado [14–20]	0	0%	2	9%
TOTAL	22	100%	22	100%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Figura 9. Distribución general del grupo Experimental de la Prueba Pretest y Postest



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

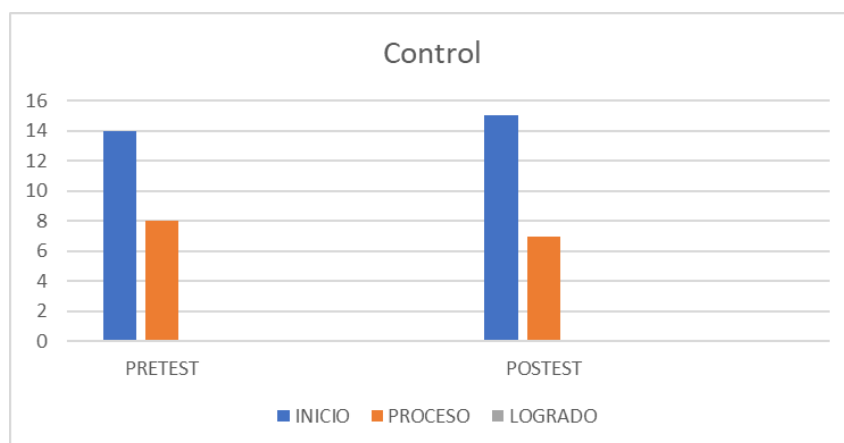
Interpretación:

De manera general, en el grupo control, los resultados evidencian que en el pretest el 100 % de los estudiantes se ubicó en el nivel Inicio, lo que refleja dificultades en el desempeño. En el posttest, aunque la mayoría permanece en este nivel, se observa un leve avance, ya que un 5 % pasó a Proceso y un 9 % a Logrado. Estos resultados muestran una mejora mínima, propia del grupo control, sin cambios significativos en el rendimiento general.

Tabla 28

Resultados de la Dimensión Literal de la prueba pretest y posttest del grupo Control de variable dependiente.

	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Inicio [0–2]	14	64%	15	68%
Proceso [3–5]	8	36%	7	32%
Logrado [6–7]	0	0%	0	0%
TOTAL	22	100%	22	100%

Figura 10. *Distribución de la Prueba Pretest y Posttest de la Dimensión Literal en el grupo Control*

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Interpretación:

En el grupo de control, los resultados del nivel literal muestran ausencia de progreso significativo entre el pretest y el posttest.

Ningún estudiante alcanzó el nivel logrado que era entre 6 y 7 respuestas correctas, lo que evidencia que no hubo avances hacia un desempeño alto en la

identificación y recuperación de información explícita en los textos. En el nivel proceso que era de entre 3 y 5 respuestas correctas se observa una ligera disminución de 36% en el pretest a 32% en el postest, lo que indica que algunos estudiantes no consolidaron sus habilidades y retrocedieron hacia un nivel inicial. En el nivel de inicio que era de 0 a 2 respuestas correctas, los estudiantes pasaron de un 64% a 68%, lo que muestra que la mayoría de los estudiantes continuó presentando dificultades para reconocer y recuperar información literal.

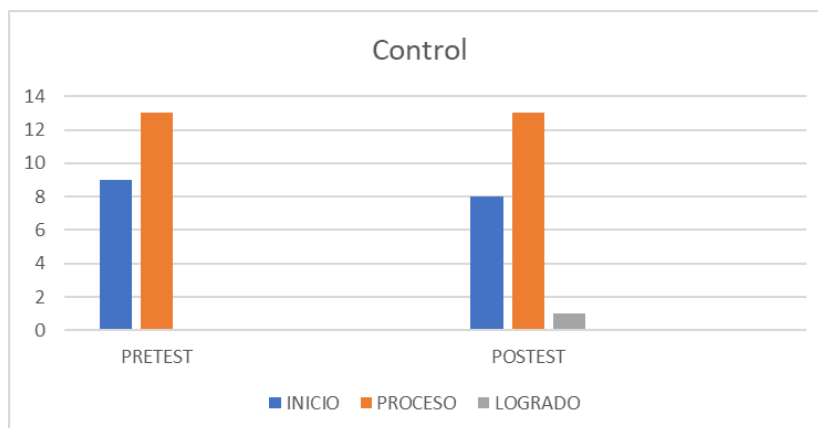
En conclusión, el grupo de control se mantuvo prácticamente sin variaciones en el nivel literal de comprensión lectora, confirmando que la intervención aplicada al grupo experimental fue la que favoreció las mejoras en este aspecto.

Tabla 29

Resultados de la Dimensión Inferencial de la prueba pretest y postest del grupo Control de variable dependiente.

	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio [0–3]	9	41%	8	36%
Proceso [4–7]	13	59%	13	59%
Logrado [8–11]	0	0%	1	5%
TOTAL	22	100%	22	100%

Figura 11: *Distribución de la Prueba Pretest y Postest de la Dimensión inferencial en el grupo Control*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Interpretación:

En el nivel inferencial de comprensión lectora, el grupo de control no mostró cambios relevantes entre el pretest y el postest. En el nivel logrado que era entre 8 y 11 respuestas correctas los estudiantes dieron un avance de 0% a 5%, lo que representa un avance mínimo, sin impacto significativo en el rendimiento general del grupo. El nivel proceso que era entre 4 y 7 respuestas correctas se mantuvo constante en 59%, indicando que más de la mitad de los estudiantes permanecieron en un rango intermedio, sin evidenciar mejoras notorias en la capacidad de deducir e interpretar información implícita.

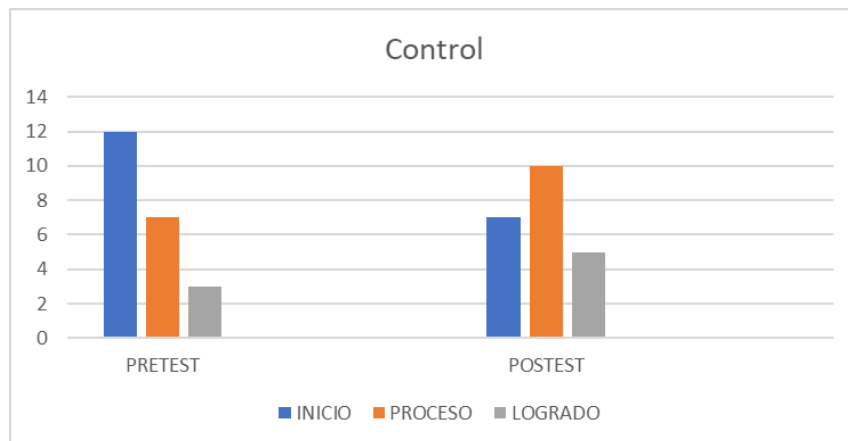
En el nivel inicio que era entre 0 y 3 respuestas correctas, se redujo ligeramente de 41% a 36%, lo cual refleja un pequeño descenso, aunque aún se mantiene un porcentaje considerable en este nivel. En conclusión, el grupo de control permaneció prácticamente sin variaciones en el nivel inferencial de comprensión lectora, confirmando que la intervención aplicada al grupo experimental fue la que permitió generar avances más significativos en esta dimensión.

Tabla 30

Resultados de la Dimensión Crítica de la prueba pretest y postest del grupo Control de variable dependiente.

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio [0]	12	55%	7	32%
Proceso [1]	7	32%	10	45%
Logrado [2]	3	14%	5	23%
TOTAL	22	100%	22	100%

Figura 12. *Distribución de la Prueba Pretest y Postest de la Dimensión Crítica en el grupo Control*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Interpretación:

En el nivel crítico de comprensión lectora, el grupo de control presentó mejoras leves entre el pretest y el posttest, aunque no alcanzaron cambios significativos. En el nivel logrado que constaba de 2 preguntas, respondieron correctamente un 14% en el pretest y un 23% en el posttest, lo que refleja un incremento en la capacidad de los estudiantes para emitir juicios críticos y valoraciones fundamentadas sobre los textos. En el nivel proceso que era de 1 respuesta correcta, se incrementó de 32% a 45%, indicando que una mayor proporción de estudiantes se ubicó en un rango intermedio, mostrando avances parciales en el análisis y la evaluación crítica de la información. En el nivel inicio que era de 0 respuestas correctas, se redujo de 55% a 32%, lo que evidencia que algunos estudiantes lograron superar las dificultades iniciales; sin embargo, aún un porcentaje permanece en este nivel.

4.2. Discusión

Este apartado, presenta el análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación del aula invertida, con el propósito de determinar si favoreció la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria. Así pues, se comparan los hallazgos de nuestra aplicación con los obtenidos en investigaciones previas en los antecedentes, con el propósito de reconocer coincidencias, discrepancias y posibles factores contextuales que explican las diferencias observadas.

En la dimensión literal se evidenciaron cambios significativos en los resultados de la prueba de Comprensión Lectora (CompLEC) aplicada antes y después de la

implementación del aula invertida, observándose que la mayoría de los estudiantes alcanzaron niveles satisfactorios de logro. Este resultado positivo coincide con la investigación de Carrión (2021), quien reportó mejoras notables en el aprendizaje al aplicar esta metodología. Dichos avances se explican porque el aula invertida favoreció el desarrollo de habilidades como la identificación de información explícita, la organización de ideas principales, la autonomía en el aprendizaje y la participación en clase, al permitir que los estudiantes revisen los contenidos previamente y utilicen el tiempo presencial para reforzar la comprensión. Asimismo, estos hallazgos se relacionan con los aportes teóricos de Pazmiño (2016), quien sostiene que esta metodología transforma el rol del docente en un guía del aprendizaje y promueve que los estudiantes asuman un papel activo y reflexivo en la construcción de su conocimiento.

Por otra parte, la investigación demuestra mediante un análisis estadístico riguroso, que el aula invertida influye en el desarrollo de la dimensión inferencial. Tanto los estudios de Valerio (2023) como los de Valenzuela (2024), evidencian que existen mejoras notables en el nivel inferencial de lectura tras la aplicación de la metodología, coincidiendo con los resultados de la presente investigación. En ambos casos se evidencia un incremento en el nivel inferencial reflejando una mejora en la capacidad de inferir, interpretar y deducir significados implícitos. En conjunto, los estudios coinciden en que esta metodología fortalece las habilidades específicas como la identificación del tema, subtemas, ideas principales y secundarias, así como el reconocimiento del lenguaje figurado, convencionalismos sociales y relaciones lógicas Misari (2023).

En lo que respecta a la dimensión crítica, los resultados evidencian una mejora moderada tras la aplicación del aula invertida, reflejada en el incremento de los puntajes obtenidos en el posttest. Se observa un avance leve, aunque positivo, en la capacidad de los estudiantes para analizar, evaluar y emitir juicios fundamentados sobre los textos leídos. Los hallazgos guardan correspondencia con la investigación realizada por Valerio (2023), quien también reportó avances en el nivel crítico tras la implementación de la metodología de aula invertida.

En su estudio, los estudiantes pasaron de ubicarse la mayoría en nivel de inicio y proceso a alcanzar los niveles de logro esperados, lo que confirma la efectividad del aula invertida. De esta manera, la investigación de Valerio y los hallazgos de la

presente reafirman que el aula invertida favorece el desarrollo del pensamiento crítico en una proporcionalidad óptima y promueve una lectura más reflexiva y analítica, permitiendo que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, los resultados demuestran lo expuesto por los teóricos Araya et al. (2020), quienes mencionan que, para que exista progresión en los conocimientos, se debe partir de forma activa del estudiante, luego realizar un intercambio de posturas a fin de ejercitar habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, capacidades necesarias en el nivel crítico de la comprensión lectora.

En síntesis, los resultados evidenciaron mejoras en las tres dimensiones de la comprensión lectora tras la aplicación del aula invertida. En la dimensión literal, la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles satisfactorios de logro. En la dimensión inferencial, el análisis estadístico mostró un incremento en los niveles de desempeño, reflejando avances en la capacidad de deducción e interpretación. Finalmente, en la dimensión crítica se registró un leve aumento en los rangos positivos del postest, lo que indica un desarrollo en la habilidad para analizar y evaluar los textos leídos, sin embargo, se debería trabajar un poco más. En conjunto, los datos confirman un impacto positivo del aula invertida en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

No obstante, estos resultados deben interpretarse considerando ciertas limitaciones del estudio, como el trabajo con una muestra reducida y perteneciente a una sola institución educativa, así como posibles sesgos derivados de interrupciones en la aplicación del programa y del contexto escolar. A pesar de ello, los hallazgos aportan evidencia relevante sobre la efectividad del aula invertida y sugieren la necesidad de futuras investigaciones que amplíen la muestra, prolonguen el tiempo de intervención y profundicen especialmente en el desarrollo del nivel crítico de comprensión lectora.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación realizado en el contexto en el distrito de San Juan de Miraflores, durante el año lectivo 2025 y con una muestra de estudiantes de primero de secundaria; se evidencia científicamente que la aplicación del aula invertida favoreció la comprensión lectora en los estudiantes. Esta metodología generó un cambio positivo en su dinámica de aprendizaje donde los estudiantes

pasaron de ser receptores de información a protagonistas de la lectura. En consecuencia, cabe precisar que la réplica de esta investigación debe estudiarse y verificarse con cautela, debido a posibles diferencias de las condiciones y características del estudiantado. A continuación, se sustentan las conclusiones del estudio.

En relación con el nivel literal, los resultados obtenidos tras la aplicación del aula invertida evidencian una mejora en el desempeño de los estudiantes de secundaria. Los participantes mostraron un mayor dominio en la identificación de información explícita, el reconocimiento de ideas principales y la comprensión directa del contenido textual. Por tanto, el aula invertida representa una alternativa pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión literal y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Comunicación. Este avance se refleja en la reducción del nivel Inicio de 70 % en el pretest a 27 % en el postest, el incremento del nivel Proceso de 30 % a 55 % y la aparición del nivel Logrado con un 23 % en el postest.

En el nivel inferencial, se evidenció que los estudiantes de primer grado de secundaria promueven relativamente su participación en la construcción del significado y el análisis de los textos gracias al aula invertida. Esta metodología permitió que los estudiantes puedan establecer relaciones, deducir información implícita y comprender el sentido profundo de lo leído, evidenciando así la efectividad del enfoque activo en el fortalecimiento de las habilidades inferenciales. Este avance se refleja en la reducción del nivel Inicio de 49 % en el pretest a 9 % en el postest, así como en el incremento del nivel Logrado de 8 % a 26 % en el postest.

En el nivel crítico, se evidencia una leve mejora en la comprensión lectora. Esto indica que solo un porcentaje reducido de estudiantes logró identificar sesgos en la información presentada. Es posible que la magnitud de la mejora esté relacionada tanto con el tiempo limitado de intervención que se desarrolló durante un periodo corto como con otros factores pedagógicos intervinientes. El valor de la investigación radica en que esta tesis abre la posibilidad de seguir explorando en este tema poco tratado en la educación nacional, a fin de innovar en el ámbito empírico de la educación. En términos porcentuales, el nivel Inicial se redujo de 70% a 27%, mientras que los niveles Proceso y Logrado aumentaron de manera conjunta de 30% a 78% en el postest.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

En razón a los resultados obtenidos, se proponen recomendaciones a fin de optimizar la práctica pedagógica en contextos escolares y en la rigurosidad investigativa. Específicamente, este apartado presenta recomendaciones pedagógicas dirigidas a docentes y recomendaciones metodológicas dirigidas a investigadores que busquen la innovación continua en el ámbito educativo.

A los docentes, a fin de alcanzar resultados óptimos en los niveles inferencial y crítico, se recomienda abordar textos con temáticas atractivas y debatibles que desafíen al estudiante y exijan interpretación, juicio fundamentado y argumentación basada en evidencias fuera y dentro del aula. Además, resulta pertinente incorporar de manera progresiva la complejidad de las actividades en función de las necesidades de los estudiantes; iniciando con el planteamiento de preguntas complejas, la lectura de textos intertextuales, ejercicios de inferencia, detección de falacias, sesgos e intención del autor; etc. Estas actividades generan escenarios de debates estructurados, que permiten alcanzar habilidades en el nivel crítico de la comprensión lectora. En este sentido, es importante el compromiso de los docentes y directivos para establecer breves, pero frecuentes reuniones de planificación para evaluar el seguimiento y avance de los resultados.

A los investigadores, se les recomienda ampliar el estudio hacia otros niveles educativos o explorar la influencia del aula invertida en otras competencias comunicativas, como la oralidad o escritura para contribuir al fortalecimiento integral del aprendizaje en el área de Comunicación. Además, es importante considerar una intervención tomando un mínimo de ocho a diez semanas de intervención, a fin de evitar intervenciones reducidas que no permitan el avance de la competencia. También, se recomienda que la implementación del aula invertida se articule con las políticas educativas vigentes promovidas por el Ministerio de Educación (MINEDU).

En este sentido, se invita a la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) impulsen acciones de acompañamiento pedagógico y capacitación docente que favorezcan el uso de metodologías activas e innovadoras, asegurando su adecuada planificación, monitoreo y sostenibilidad en las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Araya, M., Rodrigues, G., y Badilla, C., (2020). El aula invertida como recurso didáctico en el contexto costarricense: estudio de caso sobre su implementación en una institución educativa de secundaria. *Revista EDUCACIÓN*. <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165004/>
- Arguello, M. (2023). Aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. Instituto Tecnológico Universitario Cordillera. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* <http://www.scielo.org/bo/pdf/hrce/v7n28/a33-971-978.pdf>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y Metodología de Investigación*. Editorial Enfoques Consulting Eirl. Obtenido de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Basantes, J. (2022). *Aula invertida como estrategia de aprendizaje en la materia de historia en segundo de bachillerato* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCESA. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/42536ae8-1baa-4e08-88d1-58728c9d1886>
- Borja, M. (2024). *Flipped classroom in the improvement of reading comprehension skills*. Repositorio Institucional de la Universidad Católica del Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.puce.edu.ec/items/bf3f08aa-b40d-48c3-b4c6-fe980775e576>

Camizán, H., Benites, L. y Damián, I. (2021). Estrategias de aprendizaje. *Revista científica Tecno Humanismo*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8179006.pdf>

Carrión, A., (2021). *Aula invertida para fortalecer proceso enseñanza-aprendizaje en el área lengua y literatura, Unidad Educativa Julio Jaramillo Laurido, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo.
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67305/Carrion ANJ-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67305/Carrion_ANJ-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y)

Casimiro, U., Tobalino, L., Pareja, P. y Vega, P. (2023). Aula invertida y el aprendizaje de los estudiantes de universidades públicas de Perú. *Revista científica Scielo*, 15(2), 536-541
http://scielo.sld.cu/scielohttps://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327/11606.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000200536

Catino, V. y Todone, V., (2022). *Abordaje para repensar la intervención pedagógica*. Universidad Nacional de La Plata.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5736/pm.5736.pdf>

Colorado, J., Romero, M., Salazar, M., Cabrera, G. y Castillo, V. (2024). Análisis Comparativo de los Coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa Ordinal en la Validación de Cuestionarios. *Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738-2755.
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/836/1343>

- Colque, Q., y Arias, C., (2024). Aula invertida y autoaprendizaje de estudiantes universitarios en entornos virtuales: Revisión sistemática. *Revista de la Universidad César Vallejo, Perú*, 8 (34) 1635 - 1650. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1608/2797#:~:text=El%20modelo%20de%20aula%20invertida,et%20al.%2C%202021>
- De La Cruz, L. (2021). *La propuesta de intervención educativa: Intervención pedagógica*. Prezi. <https://prezi.com/p/mer670tbzeoq/la-propuesta-de-intervencion-educativa/>
- Delgado, R. (2024). *Aula inversa y su relación con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del nivel secundario Cajatambo-Lima*. [Tesis para el título de segunda especialidad]. Repositorio institucional UNH. <https://hdl.handle.net/20.500.14597/8562>
- Fernández, S., Guzmán, F., Herrera, M., y Souraya, S. (2023). Importancia del estudio piloto en un proyecto de intervención. *Index de Enfermería*, 32(1). <https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20233776>
- Galindo, H., & Bezanilla, M. (2025). Revisión sistemática crítica del impacto de la metodología de aula invertida en la autonomía de los estudiantes universitarios. *Tendencias en la educación superior*, 4(2), 22. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020022>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial McGraw Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrera, C. (2024). Paradigma Positivista. Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA, 12(24), 29–32.
<https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660>
- Lazo, P. (2023). *Aula Invertida en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo] Repositorio Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/120883>
- Llorens, A., Pelluch, L., Gámez, E., Giménez, T., Lloriá, A. y Pérez, R. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 808-817. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72722232043.pdf>
- Macay, M y Véliz, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 4(3), 401-415.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1090>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., Y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Mendoza, R. (2021). Formatos textuales. [Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación]. Repositorio Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/eb8168ac-9fc7-4162-858e-ed6c38085343/content#page69>

MINEDU. (2024). *Presentación de logros de aprendizaje ENLA 2023: Resultados por grado y área (incluye 2. ° de secundaria)* [Presentación]. Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion de logros de aprendizaje ENLA 2023.pdf>

MINEDU. (2024). *Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA)*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). <http://umc.minedu.gob.pe/uresultados/>

MINEDU (2023). *Resultados PISA 2022: el Perú mantiene sus resultados en las competencias de lectura y ciencia*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>

MINEDU. (2017) *Marco de evaluación de comprensión lectora de PISA 2018*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5907/Marco%20de%20evaluaci%c3%b3n%20de%20la%20competencia%20lectora%20de%20PISA%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDU. (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4550>

Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa1. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 535-556. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>

Núñez, B., (2023). El concepto de Educación Liberadora en Paulo Freire. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador Área de Educación.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9476/1/T4147-MPE-Nu%C3%B1ez-El%20concepto.pdf>

Neira, M., Montiel, S., Montiel, S., y Campaña, Y.(2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática. RECIMUNDO, 9(2), 160–179. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10281091.pdf>

Oñate, O. (2023). *Aula invertida como estrategia activa para el perfeccionamiento de la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica elemental*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b440ba09-3ac3-40de-b6c7-cc068a6f1f2a/content>

Parodi, G., Moreno de León, T., y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>

Patrón, C. (2022). El aula invertida, estrategia para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. *Formación Estratégica*, 4(01), 32–47. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/50>

Paucar, V. y Inca, L. (2023). *Aula invertida como estrategia didáctica en la comprensión lectora en la materia de comunicación en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Mx. Luis Vallejos Santoni Cusco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio UNSAAC.

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNS_549811838d4b319316a9e733fafd71a9

Paz, S. (2024). *Aula invertida y el logro de competencias del área de comunicación en estudiantes de 1.º de secundaria de la I.E.P. Didaskalio San José Obrero del distrito de Pomacanchi, Acomayo, Cusco 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio institucional de la UNSAAC.
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNS_dd4f8d39b517b159b58d8166c478befc

Pazmiño, I. (2016). *PLANIFICACIÓN DE LA CLASE INVERTIDA*.
https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/06/DOC1-Clase_Invertida.pdf

Ranganathan, P & Caduff, C. Designing and validating a research questionnaire - Part 1. *Perspectives in Clinical Research* 14(3):p 152-155.
https://journals.lww.com/picp/fulltext/2023/14030/designing_and_validating_a_research_questionnaire.8.aspx

Salsabilla, N. (2024). *The effect of using flipped classroom strategy mediated by learning management system on students' reading comprehension* [Tesis de licenciatura, Institut Agama Islam Negeri Curup]. Repositorio IAIN Curup.
<https://e-theses.iaincurup.ac.id/7297/1/Nesa%20salsabilla%20Thesis%20-%202024.pdf>

Salas, K. (2023). *El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*.
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=8cb0143c6d1fb4e00a431c35fb8c13280e87593b40b822dd9f8104a0a9a849a9JmItdHM9MTc0NzI2NzlwMA&pntn=3&ver=2>

<https://www.researchgate.net/publication/354661635/figure/fig/1/figure-fig1/1517222222222/El-pensamiento-cr%C3%ADtico-y-la-comprensi%C3%B3n-lectora-en-estudiantes-de-secundaria.&u=a1aHR0cHM6Ly9kaWFsbmV0LnVuaXJpb2phLmVzL2Rlc2NhcmdhL2FydGljdWxvLzlkxOTQ4NTYucGRm&ntb=1>

Sánchez, C. Y Hernández, K. (2024). La encuesta como técnica de investigación en Ciencia Política. *Revista mexicana de opinión pública*, (37), 13-31
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-49112024000200013

Sieo, W., Kam, L., Siew, L., Jing, T. y Ching, S. (2022). Reading Strategies in Teaching and Learning English as a Foreign Language: A Mixed-Method Study. *Pertanika Journal*, 30(2), 475-499.
[http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2030%20\(2\)%20Jun.%202022/04%20JSSH-8246-2021.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2030%20(2)%20Jun.%202022/04%20JSSH-8246-2021.pdf)

Solé, I. (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje.
<https://ambitsaaf.cat/article/view/727/1328>

Symboluk, D. (2024). *Chapter 7: Surveys – Research Methods*. MacEwan University.
<https://openbooks.macewan.ca/researchmethods/chapter/chapter-7-surveys/>

Tejada, M. (2020). Guía Metodológica de investigación.
<https://es.scribd.com/document/481180258/Gui-a-metodolo-gica-de-investigacio-n-IPNM-22mayo-1>

Valenzuela, E., Centeno, M., Rodríguez, Á. y Martínez, R. (2024). El impacto del aula invertida en la Comprensión de Textos Narrativos en estudiantes de 8° grado. *Dominio De Las Ciencias*, 10(2), 1414–1455.

<https://dspaceserver.ube.edu.ec/server/api/core/bitstreams/9045468a-b673-48b4-a07a-7aad7870ffbc/content>

Valerio, C. (2023). *Aula invertida en la comprensión lectora de una institución educativa secundaria – Huancayo - 2022* [Trabajo de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/20.500.14597/5699>

Viva Educación. (2023). *Aula invertida: una metodología revolucionaria para potenciar el aprendizaje.* <https://vivaeducacion.com/aula-invertida-metodologia-para-potenciar-el-aprendizaje/>

Yupa, T., (2024). *El aula invertida en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo de bachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital de la Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/4b40bb3f-0602-4177-aec4-552d4b20ade6/content>

Zambrano, V., Roca, C., Briones, P., Menéndez, M., Saltos, V., García, J., Vásquez, M. (2024). *GUIA DE ESTUDIO “Comprensión lectora”*. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. <https://libros.uleam.edu.ec/wpcontent/uploads/2025/01/DISENO-Guia-de-Estudio-Comprension-Lectora.pdf>

Zavaleta, R. (2024). ¿Cuáles son las preguntas literales inferenciales y críticas? *Revista digital de actualidad y noticias.* <https://redpublica.pe/cuales-son-las-preguntas-literales-inferenciales-y-criticas/>

Zimmerman, B., Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. *Theory and*

application (2nd ed., pp. 313–333). T<https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2017/08/zimmerman-schunk-dibenedetto-self-efficacy-related-beliefs-chapter-2017.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz metodológica

Título de investigación	El Aula Invertida favorece la comprensión lectora en educación secundaria.		
Autoras	Programa de estudios	Línea de investigación	Asesor(a)
Champac Velasquez, Erika Geralldine Flores Luque, Ariana Dayhann Lorenzo Soria, Nadia Sandy Taico Rojas, Ariana Janis	Comunicación	Innovación y didáctica	Diana Gladys Nolis Guzman

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría (Definición conceptual)	Subcategorías (Definición conceptual)	Marco metodológico	Técnicas e instrumentos	Población/muestra Unidad de análisis
¿En qué medida el aula invertida favorece la comprensión lectora en la educación secundaria?	Objetivo general Demostrar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria.	Hipótesis general La aplicación del aula invertida favorece el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de 1° grado de	Aula Invertida Permite al estudiante, en diferentes espacios y estrategias de aprendizaje, ejecutar habilidades cognitivas superiores tales	Autoaprendizaje (Aprendizaje Autónomo) Este proceso, se desarrolla con el material brindado por el docente, para ser revisado en otros espacios, de tal forma que el estudiante	Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Diseño: cuasiexperimental	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario de Prueba de Comprensión Lectora (CompLEC)	Población: 115 estudiantes 1° grado de secundaria Muestra: 1° grado Respeto: 26 estudiantes (grupo control)

		secundaria de una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores UGEL 01, 2025.	como el análisis, la planificación, la evaluación, el razonamiento y el pensamiento creativo. En la opinión de Pazmiño (2016), el aula invertida contempla tres fases:	decide cuándo, dónde y cuánto estudiar (Pazmiño, 2016).			1° grado Puntualidad: 28 estudiantes (grupo experimental)
¿De qué manera la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel literal en los estudiantes de primer grado de secundaria?	Objetivo específico Determinar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes de primer grado de secundaria.	Hipótesis específica La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel literal.		Coaprendizaje (Aprendizaje Colaborativo) Se caracteriza por el trabajo grupal y cooperativo que realizan los estudiantes en el aula a partir de los aprendizajes autónomos previamente alcanzados (Pazmiño, 2016).			
				Socialización (Socialización y Transferencia) En esta fase los estudiantes presentan			

				<p>sus trabajos, la cual, favorece las habilidades comunicativas, y la obtención de realimentación por parte de sus pares y docente, lo que conlleva a un proceso de metacognición (Pazmiño, 2016).</p>			
<p>¿De qué manera la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de primer grado de secundaria?</p>	<p>Objetivo específico</p> <p>Determinar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de primer grado de secundaria.</p>	<p>Hipótesis específica</p> <p>La aplicación del aula invertida influye significativamente e en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel inferencial.</p>	<p>Comprensión lectora</p> <p>Se define como la integración que tiene el lector con el texto para construir significados, utilizando tanto la información explícita del escrito como sus conocimientos previos y</p>	<p>Nivel literal</p> <p>Allende y Condemarin (1986) señalan que los estudiantes identifican la información explícita del texto, como hechos, datos o ideas claramente expresadas, lo que constituye el punto de partida del proceso de comprensión lectora.</p>			

<p>¿De qué manera la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel crítico en estudiantes de primer grado de secundaria?</p>	<p>Objetivo específico</p> <p>Determinar que la aplicación del aula invertida favorece la comprensión lectora en el nivel crítico de los estudiantes de primer grado de secundaria.</p>	<p>Hipótesis específica</p> <p>La aplicación del aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel crítico.</p>	<p>experiencias (Alliende y Condemarín, 1986).</p> <p>Los autores Alliende y Condemarín (1986), en su reconocido libro <i>Comprensión del lenguaje: lectura, escritura y evaluación</i>, clasifican estos procesos en tres niveles: literal, inferencial y crítico.</p>	<p>Nivel inferencial</p> <p>Este nivel implica que el lector una en el texto su experiencia personal y realice conjeturas e hipótesis (Alliende y Condemarín, 1986).</p> <hr/> <p>Nivel crítico</p> <p>Según Alliende y Condemarín (1986), el nivel crítico es el nivel más complejo. En este nivel, el lector no solo identifica la información o realiza conjeturas, sino que evalúa la información y emite juicios personales sobre lo leído.</p>			
--	--	---	---	--	--	--	--

Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumento

Enlace de drive de la **Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC)** y tabla de especificaciones del instrumento de investigación:

<https://docs.google.com/document/d/1AGgLG7TmP3IO2mloy2GhvX9kHGTSyvBx5K1Z9HW3oGI/edit?usp=sharing>

Anexo 3: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros(as) Erika Champac Velasquez, Ariana Flores, Nadia Lorenzo, y Ariana Flores, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Estamos realizando la investigación **“EL AULA INVERTIDA FAVORECE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA”** que consiste en demostrar que la aplicación de la metodología del Aula Invertida favorece a la comprensión de textos en los tres niveles, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria..

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que intervenga en las sesiones planificadas. Esto le tomará aproximadamente 6 semanas de su tiempo. La información obtenida a través de las prácticas permitirá la recaudación de información para la investigación mencionada.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) a: 20200144@monterrico.edu.pe, 20210112@ipnm.edu.pe, 20210117@ipnm.edu.pe, y 20210129@monterrico.edu.pe.

Agradecemos su participación.

Yo

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su

propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

_____ (Firma del Participante)

_____ (Lugar, fecha)

Anexo 4: Matriz de juicio de expertos

NOMBRE DE LAS JUECES EXPERTOS	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Gloria Luz Zevallos Loyola	1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
	2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
	3. ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
	4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.				X	
	5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cualitativos.					X
	6. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos referidos a la Mención, en relación con el logro de la calidad académica.					X
	7. CONSISTENCIA	Establece una relación pertinente entre la formulación del problema y los objetivos.					X
	8. COHERENCIA	Existe relación entre los indicadores y las dimensiones.					X
	9. METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.					X
	10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable					X

NOMBRE DE LAS JUECES EXPERTOS	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Jeannina Huaman Carhuatocto	2. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
	4. ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
	5. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.					X
	6. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cualitativos.					X
	7. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos referidos a la Mención, en relación con el logro de la calidad académica.					X
	8. CONSISTENCIA	Establece una relación pertinente entre la formulación del problema y los objetivos.					X
	9. COHERENCIA	Existe relación entre los indicadores y las dimensiones.					X
	10. METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.					X
	11. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable					X

NOMBRE DE LAS JUECES EXPERTOS	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
	1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				X	

Lilian Loayza Urcía	2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
	3. ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			X		
	4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.				X	
	5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cualitativos.			X		
	6. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos referidos a la Mención, en relación con el logro de la calidad académica.			X		
	7. CONSISTENCIA	Establece una relación pertinente entre la formulación del problema y los objetivos.				X	
	8. COHERENCIA	Existe relación entre los indicadores y las dimensiones.				X	
	9. METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.				X	
	10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable				X	

NOMBRE DE LAS JUECES EXPERTOS	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
	1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
	2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
	3. ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
	4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.					X

	8. CONSISTENCIA	Establece una relación pertinente entre la formulación del problema y los objetivos.					X
	9. COHERENCIA	Existe relación entre los indicadores y las dimensiones.					X
	10. METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.					X
	11. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable					X

Anexo 5: Programa de intervención

Propuesta de intervención pedagógica: definición, características y diseño

Definición.

La intervención pedagógica, de acuerdo a De la Cruz (2021) se define como estrategias planificadas que permite tomar control a los agentes educativos. Asimismo, intervenir es, según Catino y Todone (2022), interponerse al crecimiento de una acción que se viene desarrollando, también, es mediar en un territorio definido por formas de acción instituidas. Es decir que, intervenir no implica simplemente oponerse o detener un proceso, sino también comprender las dinámicas preexistentes y las prácticas consolidadas en el mismo, para poder mejorar su desarrollo.

La propuesta de intervención pedagógica en el contexto de la tesis titulada "El Aula Invertida favorece la comprensión lectora en educación secundaria", consiste en un conjunto de actividades planificadas que buscan desarrollar de manera efectiva la comprensión de textos en estudiantes de secundaria. La intervención propuesta, se basa en la metodología del aula invertida, que permite a los estudiantes adquirir conocimientos teóricos de forma autónoma antes de la clase y luego aplicar lo aprendido a través de actividades prácticas y colaborativas en el aula.

Características

El presente trabajo de investigación es característico por implementar la metodología de aula invertida; que según indica Salas et al. (2021) sobre ella, el docente emplea una diversidad de materiales para los estudiantes, explicándoles el

tema para que el estudiante emplee su tiempo en dedicarse a investigar el tema que se tratará en clase, y ya en ella puedan dar sus opiniones de los conocimientos adquiridos previamente. Esto se realizará a través de actividades y estrategias que formarán un aprendizaje activo y autónomo.

Diseño

La propuesta de intervención pedagógica busca la mejora de resultados de los estudiantes de primero, en la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”. La presente matriz busca aplicar las fases del aula invertida propuesto por Pazmiño (2016) en tres fases que son autoaprendizaje, coaprendizaje y socialización propiciando el aprendizaje de manera autónoma y colectiva en espacios dentro y fuera de casa. Las actividades buscan mejorar aspectos específicos en el proceso lector de los estudiantes para ello se proponen estrategias innovadoras en el marco de impulsar la mejora de la comprensión lectora.

Se plantearon 14 sesiones de aprendizaje, en las cuales se aplicaron las tres fases del aula invertida, donde se trabajaron diversos productos que, de forma progresiva contribuyeron al fortalecimiento de la comprensión lectora. Durante el desarrollo de las sesiones de clase empleando la metodología del aula invertida, los estudiantes de primero de secundaria elaboraron diversos productos. En las primeras sesiones, crearon mapas mentales y conceptuales sobre la metodología, los tipos de textos y sus estructuras, lo que les permitió organizar y jerarquizar información. Posteriormente, mediante cuadros comparativos y organizadores visuales, identificaron temas, subtemas, ideas principales y secundarias, profundizando en la estructura interna de los textos. Asimismo, aplicaron técnicas como el subrayado, sumillado y resumen, consolidando estrategias de lectura activa. Además, se planificaron sesiones integradoras, donde los estudiantes dramatizan guiones teatrales sobre el cuidado del medio ambiente siguiendo la situación significativa de la unidad y desarrollando no solo competencias comunicativas, sino también su capacidad para interpretar, sintetizar y expresar ideas de manera creativa. Finalmente, diseñaron y presentaron lapbooks como producto final, en los cuales organizaron visualmente la información comprendida, evidenciando el proceso reflexivo, crítico y colaborativo que caracterizó a cada una de las etapas del aprendizaje. Estos productos reflejan no solo la apropiación de los contenidos, sino

también la capacidad de los estudiantes para construir conocimiento de forma autónoma, cooperativa y significativa.

Matriz de propuesta de intervención pedagógica

MATRIZ DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
Modelo pedagógico	Modelo constructivista
Nivel de EBR a aplicar	Secundaria
Grado	1.º
Área curricular	Comunicación
FASES AULA INVERTIDA	ESTRATEGIAS
FASE AUTOAPRENDIZAJE 1:	<ul style="list-style-type: none"> ● Brindar materiales informativos del tema (textos cortos, infografías o imágenes) (Valerio, 2023). ● Realizar la técnica del resumen para el proceso cognitivo de lectura (Valerio, 2023). ● Identificación y planteamiento de preguntas (Solé, 2018). ● Estrategia de ensayo. Permite utilizar la táctica de la repetición como base de recordatorio. Podemos leer en voz alta, parafraseo de la información, toma de apuntes (Camizán, 2021). ● Aplicar técnicas de lectura como subrayado, sumillado, notas al margen en equipo, donde cada grupo identifica ideas clave y justifica su selección (Solé, 2018).
FASE 2: COAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajos en grupos (Valerio, 2023). ● Elaboración de organizadores visuales (Valerio, 2023). ● Aplicación de preguntas desafiantes para el desarrollo del razonamiento, el pensamiento crítico y creativo (Valerio, 2023).

-
- Realizar lecturas dramatizadas o representaciones de fragmentos del texto para mejorar la comprensión profunda (Fuentes: Autores).

FASE 3:**SOCIALIZACIÓN**

- Ronda de preguntas (Valerio, 2023).
 - Sustentación y defensa de postura (Valerio, 2023).
 - Realización de mesas redondas, debates donde se sustente opiniones de forma lógica y razonada (Pazmiño, 2016).
 - Aplicar la estrategia de "Pensar, escribir, compartir", donde cada estudiante responde preguntas sobre el texto y luego las socializa en grupo (Fuentes: Autores).
 - Comprobación de ideas y predicciones realizadas (Solé, 2012).
 - Comparten sus hallazgos mediante la técnica del museo en aula (Fuente: Autores).
 - Defender una decisión con argumentos lógicos (Fuente: Autores).
-

Anexo: Cronograma

Anexo: Presupuesto

Presupuesto

	RECURSOS	CANTIDAD	GASTOS
Materiales	Portafolio archivador	Unid.	S/. 12.00
	Impresiones	Versiones de matriz de consistencia.	S/. 20
	Micas (Artesco)	Paquete	S/. 5.00
Equipos	Laptop Lenovo	Unid.	S/. 1.750
	-Tablet (Lenovo)	Unid.	S/. 600
Servicios	-Teclado inalámbrico		
	Internet	Mensual	S/. 70
	Luz	Mensual	S/. 20
	TOTAL		S/. 2.774

Anexo: Sesiones de clase:

https://drive.google.com/drive/folders/1xAU6NhyAAAnC3CyRgEeRBr72pfKsjiHy8?usp=drive_link

Anexo: Evidencia fotográfica de intervenciones

Sesión 1: “Conocemos el aula invertida”

Propósito: Identificamos la importancia de la metodología del aula invertida a fin de alcanzar nuestros aprendizajes en la unidad.

Fecha: 05/06/2025



Sesión 2: “Tipos de textos y formatos textuales”

Propósito: Reconocer los tipos de textos, formatos textuales y el propósito comunicativo a fin de comprender diversos tipos de textos.

Fecha: 10/06/2025



Sesión 3: ¿C

Propósito: Identificamos el tema y subtemas del texto para fortalecer nuestra comprensión lectora a profundidad.

Fecha: 12/06/2025

(No se tomó fotografías de las evidencias)

Sesión 4: Comprendemos e identificamos las ideas principales y secundarias mediante la metodología del aula invertida

Propósito: Identificar la idea principal e ideas secundarias para comprender mejor el contenido y la intención del autor.

Fecha: 17/06/2025



Sesión 5: “Conocemos y aplicamos la técnica del subrayado, sumillado y resumen”

Propósito: Conocer las técnicas de lectura, mediante información brindada en clase, para fortalecer la comprensión de textos.

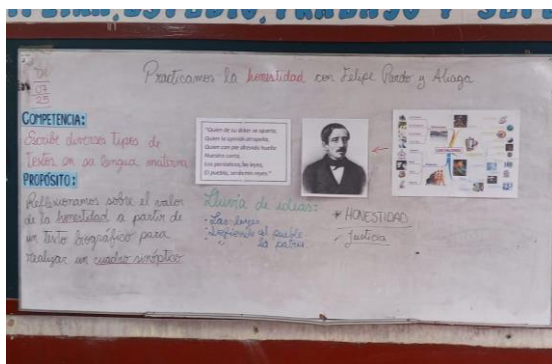
Fecha: 19/06/2025



Sesión 6: “La voz de mi país”

Propósito: Planifica el guion teatral sobre el cuidado ambiental, mediante una ficha de planificación para concientizar la importancia y el cuidado del ambiente.

Fecha: 24/06/2025



Sesión 7: “Luces, cámara y acción”

Propósito: Dramatizar el guión teatral sobre el cuidado ambiental guiándose de los criterios de evaluación para desarrollar su expresión oral y corporal.

Fecha: 26/06/2025

(No se tomó fotografías de las evidencias)

Sesión 8: “Practicamos la honestidad con Felipe Pardo y Aliaga”

Propósito: Reflexionar acerca del valor de la honestidad, a través de un texto biográfico para realizar un esquema sinóptico.

Fecha: 01/07/2025

**Sesión 9:** “Del pensamiento al papel: Diseñamos organizadores visuales”

Propósito: Identificar los tipos de organizadores visuales a fin de comprender textos y organizar información de forma creativa.

Fecha: 03/07/2025



Sesión 10: “Mesa de diálogo sobre la lectura “El calentamiento global”

Propósito: Dialogar sobre el texto leído “el calentamiento global” mediante la mesa del diálogo.

Fecha: 08/07/2025



Sesión 11: “Realizamos nuestro lapbook patriótico”

Propósito: Planificar la elaboración de un Lapbook, mediante imágenes y videos para la elaboración de su producto final.

Fecha: 10/07/2025



Sesión 12: “Elaboramos nuestro lapbook”

Propósito: Realizamos el lapbook para valorar nuestra identidad patriótica.

Fecha: 15/07/2025





Posttest: Grupo experimental

Fecha: 17/07/2025

