



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Uso del Aula Invertida para Mejorar el Aprendizaje Colaborativo
en Estudiantes de Inglés Básico en una Universidad Privada,
Lima, 2021.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTOR:

Quispe Zavaleta, Andersson Braulio (ORCID: 0000-0002- 0529- 8059)

ASESOR:

Mg. Llanos Castilla, José Luis (ORCID: 0000-0002-0476-4011)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación y aprendizaje.

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A mi padre, madre, hermanos y novia, por su constante motivación para continuar, su comprensión y amor incondicional que han sido indispensables para finalizar esta etapa.

Agradecimiento

A mi docente y compañeros del curso de investigación por su apoyo. A los colegas en quienes encontré soporte para perseverar en el esfuerzo que demandó culminar con la tesis.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento.....	ii
Índice de contenidos.....	iii
Índice de tablas.....	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	7
III. METODOLOGÍA.....	18
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	18
3.2. Variables y operacionalización.....	20
3.3. Población, muestra y muestreo.....	21
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	22
3.5. Procedimientos.....	23
3.6. Método de análisis de datos.....	24
3.7. Aspectos éticos.....	25
IV. RESULTADOS.....	27
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES.....	51
VII. RECOMENDACIONES.....	53
REFERENCIAS.....	55
ANEXOS.....	61

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Frecuencia agrupada del Aprendizaje colaborativo</i>	27
Tabla 2	<i>Frecuencia agrupada de la Interdependencia positiva</i>	27
Tabla 3	<i>Frecuencia agrupada de la responsabilidad individual</i>	28
Tabla 4	<i>Frecuencia agrupada de la responsabilidad grupal</i>	29
Tabla 5	<i>Frecuencia agrupada de la Interacción estimuladora</i>	29
Tabla 6	<i>Frecuencia agrupada de las técnicas interpersonales</i>	30
Tabla 7	<i>Frecuencia agrupada del proceso de grupo</i>	31
Tabla 8	Prueba de normalidad de la variable aprendizaje colaborativo antes y después del uso de Aula Invertida	33
Tabla 9	Diferencias entre el GC y GE sobre el aprendizaje colaborativo antes y después del Aula Invertida.	34
Tabla 10	Estadístico de contraste para determinar diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) – interdependencia positiva	35
Tabla 11	Estadístico de contraste para determinar diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) – responsabilidad individual	36
Tabla 12	Estadístico de contraste para determinar diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) – responsabilidad grupal	38
Tabla 13	Estadístico de contraste para determinar diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) – interacción estimuladora	40

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general establecer la influencia del Aula invertida en la mejora del aprendizaje colaborativo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021. Así mismo metodológicamente la investigación fue de tipo aplicada y el diseño fue cuasi experimental. La población estuvo conformada por 40 estudiantes de educación y la muestra fue censal de 40 estudiantes, distribuidos en dos grupos, grupo experimental (20 alumnos) y grupo control (20 alumnos). La técnica que se empleó para la recolección de datos fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario. Los resultados mostraron que en el pretest en el grupo de control los estudiantes presentaron un 25% en nivel bajo y en el posttest el 20% de nivel bajo. Mientras que el grupo experimental los estudiantes presentaron en el pretest un 25% en nivel bajo y en el post test un 10% de nivel bajo, 20% un nivel medio y un 70% de nivel alto de aprendizaje cooperativo. Así mismo, se concluye que el uso de Google Classroom influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje cooperativo (U-Mann-Whitney: 479.000), $p = 0.05$ y $p \leq 0.05$.

Palabras clave: Aula invertida, aprendizaje colaborativo, herramientas tecnológicas, colaboración.

Abstract

The general objective of the present research work was to establish the influence of the inverted classroom in the improvement of collaborative learning in students of basic English of a Private University, Lima 2021. Likewise, methodologically the research was of an applied type and the design was quasi-experimental. The population consisted of 40 education students and the sample was a census of 40 students, distributed in two groups, an experimental group (20 students) and a control group (20 students). The technique used for data collection was the survey and the instrument was the questionnaire. The results showed that in the pretest in the control group the students presented 25% in low level and in the posttest 20% in low level. While the experimental group the students presented in the pretest 25% at a low level and in the post-test a 10% of a low level, 20% a medium level and 70% of a high level of cooperative learning. Likewise, it is concluded that the use of Google Classroom significantly influences the development of cooperative learning (U-Mann-Whitney: 479,000), $p = 0.05$ and $p \leq 0.05$.

Keywords: Flipped classroom, collaborative learning, technological tools, collaboration.

I. INTRODUCCIÓN

Las metodologías relacionadas a la educación superior en todo el mundo intentan vincular sus técnicas a la vanguardia de la globalización y la digitalización tecnológica, al tiempo que tienen en cuenta el entorno sociocultural y socioeconómico en el que trabajan sus profesores. Como resultado, la enseñanza eficaz requiere el de herramientas de gestión, así como la formación continua de los profesores.

A nivel mundial, el uso de entornos virtuales ha transformado el aula. Y ello enfrenta tanto a estudiantes como a docentes, a un aula cambiante que debe adaptarse a diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje. Por eso, el proceso de enseñanza en los estudiantes posee una amplia gama de recursos digitales que se complementan con el uso del aula invertida Zurita et al. (2020). Y esta metodología se ha convertido en un enfoque estratégico para que los educadores usen un entorno de aprendizaje fundamentado en la tecnología. La implementación del flipped classroom es una forma de introducir diferentes ideas de instrucción y formación basado en la autonomía de los alumnos. El concepto es tener un equilibrio entre educación y el uso de la tecnología. Santosa (2017)

Sin embargo, a pesar de la importancia de las plataformas virtuales en las estrategias del aula invertida, la brecha digital es aún enorme y se ha intensificado durante la pandemia. La UNESCO en la declaración de Quingdao, acerca de la relevancia de las tecnologías en la educación, indico que aún hay mucho camino por recorrer para que los estudiantes puedan verse beneficiados. UNESCO (2015)

En América Latina, la diferencia en cuanto al acceso de clases virtuales por parte de los estudiantes varía de países como Bolivia o Paraguay que se encuentran por debajo de la media, a Chile o Uruguay que se encuentran entre los primeros lugares Ibarra et al. (2017). Ya que los estudiantes presentan dificultades en el manejo de las plataformas educativas, asimismo poseen problemas al momento de desarrollar los trabajos en grupo y para los trabajos de manera colaborativa.

En el Perú, el acceso a internet es bastante limitado. Mateus y Muro-Ampuero (2016) señalaron que solo el 52% de las instituciones educativas poseen acceso a internet. Sumado a ello, Education First (2020) sitúa al Perú en el puesto 45 de 72 países sobre el dominio del inglés. Esto conllevó a que los docentes deban fortalecer el aprendizaje colaborativo de los estudiantes, para paliar las deficiencias que se presentaron.

Asimismo, Duarez et al. (2020) señalaron que la educación en el ámbito universitario posee logística digital y pedagógica desarrollada por una coyuntura de pandemia en el orbe en la que los cambios educativos exigen un protagonismo mayor en el paso de la enseñanza-aprendizaje, donde se consideren como propósito estimular curiosidad, creatividad e incluso mayor trabajo colaborativo, además de facilitar conocimientos fuera del aula.

Igualmente, el trabajo pedagógico de los educadores en el aula y fuera de ella de seguro proporcionan herramientas para fortalecer y brindar conocimientos a los discentes; generar las mejoras correspondientes y la elaboración de contenidos educativos de calidad. Es en estas épocas en que las herramientas digitales están provocando cambios radicales en el desarrollo de actividades pedagógicas. Se observa que, la educación está de forma está inmersa en empoderar digitalmente a los discentes al involucrarse en las plataformas virtuales. Hernández-Silva y Tecpan-Flores (2017)

Asimismo, el alcance de la tecnología ha propiciado una revolución que necesita tomar la educación. Por ello, las universidades han creado e implementando metodologías pedagógico-didácticas alternativas como el aula invertida, con el fin de favorecer el aprendizaje más allá clases tradicionales, además de darle mayor responsabilidad y preparación a los discentes al adquirir sus propios aprendizajes. En esta perspectiva, nace como alternativa el modelo llamado aula Invertida, originado como Flipped Classroom Lage et al. (2000). Fue planteado originalmente por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, docentes en Woodland Park High School, Colorado-EEUU. Ellos comenzaron esta estrategia educativa para que los alumnos no den por perdidas sus clases y lleven material didáctico

a casa: videos, audios y lecturas. También para que puedan prepararse y al volver al aula, física o virtual, tengan una base de conocimientos que pueda favorecer su aprendizaje. Esta propuesta metodológica busca invertir las actividades desarrolladas habitualmente en la clase por otras que contribuyan al aprendizaje autónomo y que fortalezcan el entorno colaborativo.

En ese contexto, la Universidad Privada se halla atravesando una problemática debido a las dificultades para lograr una enseñanza del inglés de manera adecuada. Asimismo, según el último informe de rendimiento universitario presentado el mes de setiembre por los docentes del inglés básico, se pudo visualizar una baja en las calificaciones de los estudiantes en comparación del año pasado. Y esto debido a que los estudiantes no llegaron a desarrollar las aptitudes necesarias para fortalecer su aprendizaje colaborativo. Todo esto se vio originado como consecuencia del aislamiento de los estudiantes producto de los dictámenes del ministerio de Salud en consecuencia, se observó que los estudiantes no podían desarrollar su trabajo colaborativo, ocasionado retrasos en la entrega de sus trabajos, uno de los mayores factores detectados como inconveniente fue que debido a la falta de medios digitales para llevar a cabo el dictado de clases lo cual dificultaba que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos necesarios de inglés, ya que la mayoría de ellos no contaba con un acceso a internet adecuado para las sesiones virtuales, generando así bajas calificaciones en los trabajos entregados.

De igual manera se pudo observar que se incrementó el individualismo, ya que ante la falta una correcta conexión a internet no se desarrollaba un correcto trabajo colaborativo. Debido a ello, se ha implementado el uso del aula invertida como estrategia didáctica, para que se pueda fomentar en el estudiante una metodología para potenciar otros conocimientos en los que el docente pueden ayudar, cumpliendo una función de mediador, todo esto a fin de que logre con éxito la formación académica y así pueda lograr cumplirse con los objetivos trazados al inicio de las sesiones educativas.

Partiendo de la problemática señalada anteriormente, se formuló como problema general: ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora el aprendizaje colaborativo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021? Asimismo, se plantea como problemas específicos: (a) ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la interdependencia positiva en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?, (b) ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?, (c) ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la responsabilidad grupal en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?, (d) ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la interacción estimuladora en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?, y (e) ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora las técnicas interpersonales en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?, (f) ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora el proceso de grupo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?.

La presente investigación se justifica teóricamente, ya que mediante el enfoque constructivista de Piaget (1991) y Vygotsky (2015) se pudo tener conocimiento del aula invertida como una estrategia didáctica, en la cual, según Sams y Bergmann (2012) los estudiantes se responsabilizan de su aprendizaje, desarrollado a través de 4 pilares: cultura de aprendizaje, ambiente flexible, contenido dirigido y facilitador profesional. Del mismo modo, TEC de Monterrey (2017) indica que el aprendizaje colaborativo permite centrarse en la experimentación del discente en lo que se conoce como equipos de aprendizaje; el mismo que incide en lograr los aprendizajes con sus respectivos indicadores relacionados al factor cognitivo, procedimental y actitudinal. Factores que se desarrollan por medio de estrategias educativas que incrementan la creatividad, el pensamiento crítico, toma de decisiones y habilidades comunicativas.

La justificación práctica se hace evidente en la contribución del uso del aula invertida como estrategia didáctica al desarrollo del aprendizaje colaborativo en los estudiantes, ya que ello ayudó notablemente a elevar la calidad educativa en

la enseñanza del inglés en la institución, fortaleciendo las estrategias de colaboración ante la dificultad actual de ofrecer una educación presencial. Del mismo modo, esto permitió que los docentes al actuar en el papel de facilitadores de conocimiento mejoren sus estrategias y habilidades.

Además, se halló justificada metodológicamente en métodos y procedimientos de estricto rigor y en el uso de la técnica e instrumento contemplados en la teoría base hallada en la investigación de Messen y Hammou (2020) . Asimismo, para validar las hipótesis propuestas en la investigación, la data se procesó haciendo uso del software estadístico SPSS V.25 y se usó el test de la U de Mann-Whitney que contrastó las hipótesis nula y alterna.

De igual manera, se formuló como objetivo general: Establecer la influencia del Aula invertida en la mejora del aprendizaje colaborativo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021. Asimismo, se plantea los siguientes objetivos específicos: (a) Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la interdependencia positiva en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021., (b) Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021., (c) Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la responsabilidad grupal en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021., (d) Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la interacción estimuladora en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, (e) Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de las técnicas interpersonales en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, (f) Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora del proceso de grupo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Asimismo, se plantea como hipótesis general: El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora el aprendizaje colaborativo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021. De igual manera se plantea como hipótesis específicas: (a) El uso del Aula invertida influye

significativamente en la mejora de la interdependencia positiva en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, (b) El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, (c) El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad grupal en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, (d) El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la interacción estimuladora en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, (e) El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de las técnicas interpersonales en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, (f) El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora del proceso de grupo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

II. MARCO TEÓRICO

Para los antecedentes a nivel internacional se tiene a:

Alnuhayt (2018) buscó investigar el impacto de usar el método de aula invertida en un curso de vocabulario de inglés como lengua extranjera; el estudio fue de naturaleza cuasi-experimental. Los participantes en este estudio fueron 45 estudiantes saudíes de nivel uno entre las edades de 18 y 19, que estaban inscritos en el curso ENG 120 de nivel intermedio "Construyendo vocabulario". Se dividieron en los grupos control de 21 alumnos y experimental de 21 alumnos. El grupo experimental tuvo una puntuación media de (5,17) en la prueba previa y una puntuación media de (5,17) en la prueba posterior, según los hallazgos (6,50). En la prueba previa, la puntuación media del grupo de control fue (4,10), mientras que la puntuación media en la prueba posterior fue (4,10). (3,95). Aunque ambos grupos tomaron la prueba preliminar al mismo tiempo, obtuvo una puntuación marginalmente más alta que el grupo de control. Como conclusión, el valor Sig del grupo experimental fue (.000) y el valor "t" fue (- 4.759), lo que indica que la utilización del aula invertida tuvo un impacto en el curso de aprendizaje de inglés.

Asimismo, Rodríguez (2021) el objetivo era utilizar el Aula Invertida con el fin de incrementar el espíritu empresarial y la gestión. La propuesta se diseñó con un método cuantitativo, de tipo cuasiexperimental y se pretende evaluar la relación entre las variables en los grupos experimental y control, el grupo experimental estuvo formado por 30 personas de segundo año de secundaria. La encuesta se utilizó como estrategia, y como instrumento, antes y después del experimento, se utilizó un cuestionario con 30 preguntas sobre los conocimientos básicos que deben tener los estudiantes en relación con su nivel educativo y los contenidos del curso de Emprendimiento y Gestión. Los resultados del grupo experimental mostraron que la técnica Aula Invertida promueve el aprendizaje emprendedor y gerencial, con un promedio de 5.21 puntos en el pretest y un promedio de 8.07 puntos en el postest. Como resultado, se determinó que tenía un buen efecto en los niños.

Asimismo, Salazar (2019) el objetivo de este estudio fue ver cómo el aula invertida, como herramienta de instrucción, afecta el proceso de aprendizaje de la química en la educación universitaria. Se completó utilizando un enfoque de método mixto e investigación descriptiva-explicativa. La muestra consta de 50 estudiantes de décimo grado divididos en dos (2) grupos de control y experimentales de 26 y 24 estudiantes cada uno, así como cuatro profesores de ciencias naturales. Los principales hallazgos implican que cuando se administró la prueba previa a ambos grupos, se alcanzó una media homogénea del grupo experimental superaron en promedio que se tuvo al inicio de la investigación. Como resultado, se determinó que el uso del Aula Invertida como estrategia pedagógica permitió a los estudiantes conseguir mejores resultados en el aprendizaje de la química en términos de comprensión conceptual y explicación de los fenómenos.

De igual manera, Abío et al. (2017) el objetivo fue ver si el aula invertida ayudaba a los estudiantes a aprender de manera más colaborativa. El proceso de implementación requirió una reorganización de la estrategia docente en los cursos de negocios de la Universidad de Barcelona. El estudio fue de naturaleza casiexperimental, teniendo una población de 35 estudiantes en dos grupos de control y experimentales. Se realizaron pruebas experimentales para evaluar los resultados que podrían lograrse utilizando el aula invertida y el aprendizaje colaborativo. Los hallazgos revelaron que estos enfoques eran del agrado de los estudiantes y que tenían mejoras en el rendimiento y las calificaciones de los estudiantes. El desempeño del grupo experimental en Microeconomía fue menor en el primer año de implementación y algo mayor en el segundo año que el desempeño de los estudiantes matriculados que aprobaron el curso en 78.5 por ciento, muy superior al de los otros grupos.

Finalmente, Vázquez et al. (2015) es un estudio exploratorio descriptivo que explora técnicas de enseñanza en una escuela mexicana de ciencias de la información y cómo fomentan o impiden la inclusión y el aprendizaje colaborativo. Un grupo de estudiantes y profesores de bibliotecología y archivística empleó una técnica de observación y entrevista para lograr esto. Según los hallazgos, la colaboración de los maestros y la colaboración en el

aula son importantes en la práctica docente de esta población. Creen que los paradigmas tradicionales e individualistas persisten en sus docentes, lo que requiere el uso de enseñanza inclusivas que fomenten la motivación y la participación colaborativa por parte de los estudiantes.

En los antecedentes a nivel nacional se tiene a:

Espinoza (2017) su objetivo era ver cuánto influía la técnica de enseñanza en el desarrollo de los estudiantes hacia la autonomía en su trabajo. El grupo experimental estaba formado por 37 alumnos y el grupo de control tenía 36. El enfoque de estudio tenía un nivel explicativo y un diseño cuasi-experimental. Se realizó con 12 estudiantes del ciclo anterior, y los resultados se utilizaron a fin de encontrar el grado de confiabilidad y validez del instrumento mediante la herramienta estadística KR20. Según los hallazgos, el 37,8% del grupo experimental estaba en el rango medio de aprendizaje autónomo, mientras que el 62,2% recibió calificaciones altas. De acuerdo con la U de Mann-Whitney, el uso del aula invertida afecta el aprendizaje autónomo (U-Mann-Whitney: 583.50), $= 0.35$ y > 0.05 , en el pretest y (U-Mann-Whitney: 74,000), $= 0.00$ y $= 0.05$, en la posprueba, el grupo experimental de una Universidad de Lima Norte mostraron mejores resultados.

De igual manera, Vizcarra (2021) el objetivo de este estudio fue ver cómo la técnica de aprendizaje invertido, implementada mediante el uso del edpuzzle, mejorar las habilidades de canto de la Universidad Nacional de Música. En este estudio se utilizó una técnica cuantitativa tanto a nivel experimental como cuasiexperimental; la población estuvo constituida por 55 estudiantes divididos en dos grupos, uno de estudiantes control y otro de estudiantes experimentales, cada uno de los cuales comprende siete estudiantes. De acuerdo a la U de Mann-Whitney, que resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 21.000), $= 0,60$ y $> 0,05$, en el pretest y (U-Mann-Whitney: 10.500), $= 0.023$ y $= 0.05$, en la posprueba, determino que la metodología invertida mejora el aprendizaje por competencias, por lo que los estudiantes de canto del grupo experimental de una Universidad Privada mostraron mejores resultados.

Igualmente, Bertolotti (2018) el objetivo de este estudio fue ver cómo el aprendizaje invertido afectaba el rendimiento y el aprendizaje de competencia de los estudiantes de la FIA. La muestra fue de 44 estudiantes y el estudio utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño metodológico cuasiexperimental compuesto por 2 grupos (experimental y control); el tamaño de la muestra no fue probabilístico; y los instrumentos utilizados incluyeron un pre-test, evaluaciones por competencias y procedimentales y un cuestionario Likert sobre competencias actitudinales. El estudio indicó que existe una influencia considerable en el aprendizaje de la competencia en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal entre los participantes de la Universidad San Martín de Porres, según los hallazgos, que se entregaron al final del estudio.

Asimismo, Romero (2021) tuvo objetivo comprobar la aplicación de flipped classroom mejora las capacidades derivadas del aprendizaje académico en la carrera de Medios Inteligentes de la carrera de Ingeniería en una universidad. Un total con 50 estudiantes matriculados en el curso de Medios Inteligentes fueron divididos en dos aulas, el grupo experimental recibió la metodología de enseñanza colaborativa y el grupo de control no. Estuvieron evaluados mediante el cuestionario de percepción al método de aprendizaje colaborativo; El estudio se realizó a nivel de cuasi-experimentación, con un diseño de salida y se realizó una comparación de las percepciones obtenidas entre los dos grupos, cuyos resultados revelaron los resultados de las personas que formaron parte del experimento difiere significativamente del grupo control en cuanto a las percepciones en favor del aprendizaje colaborativo; De acuerdo con (U-Mann-Whitney: 1151.50), $= 0.011$ y 0.05 , respectivamente, en la prueba posterior, los participantes de una universidad privada en el grupo experimental obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de una universidad pública en el grupo de control.

De la misma manera, Quispe (2020), su objetivo era descubrir cómo las herramientas tecnológicas afectaban el aprendizaje cooperativo. Para lo cual se realizó una investigación cuantitativa a nivel cuasiexperimental usando un diseño experimental y una población de 182 estudiantes; usando un grupo de

control y otro experimental, cada uno con 22 y 20 estudiantes. Se utilizaron dos encuestas para establecer la asociación entre las variables, una al inicio y otra al final de la encuesta. Los resultados mostraron que el aprendizaje cooperativo se logró a un nivel del 30% en el experimental para la primera prueba y del 100% en la prueba posterior; además, el valor de Sig fue 0,832 en el pretest y 0,011 en el posttest de aprendizaje cooperativo. De manera similar, el valor U de Mann-Whitney anterior a la prueba fue 214.000, mientras que el valor U de Mann-Whitney posterior a la prueba fue 134.000, lo que indica que el aprendizaje cooperativo ha mejorado.

Finalmente, Ccahuana (2017) dirigido a elevar el rendimiento estudiantil y la calidad general del aprendizaje. La investigación es de naturaleza cuantitativa, de alcance correlacional y de naturaleza casi experimental. El muestreo que se escogió fue la no probabilística, compuesta por 24 estudiantes previamente seleccionados, de los cuales 12 fueron asignados al grupo experimental; los participantes fueron aquellos que participaron y que fueron inscritos para ser parte del período académico, que corresponde a 65 estudiantes de los distintos cursos de Consultoría del ITEC; la muestra fue no probabilística, compuesta por 24 estudiantes previamente seleccionados, de los cuales 12 fueron asignados al grupo experimental. Se encontró que el uso de la tecnología de aprendizaje B para implementar la clase invertida mejoro el proceso de aprendizaje, la eficiencia y los factores de logro de los estudiantes para su implementación en la sociedad chilena inscrito en un curso de consultoría informática del ITEC.

Para poder realizar el trabajo de investigación se ha profundizado en la comprensión teórica de la variable independiente aula invertida, para lo cual es necesario mencionar a las corrientes del constructivismo. Piaget (1991) argumentó que es preciso entregar a los estudiantes herramientas para que el educando consiga construir su propio conocimiento. Asimismo, Vygotsky (1978) afirmó que el docente ejerce el papel de facilitador de estructuras mentales para que el estudiante pueda construir su conocimiento. Además, Candra y Retnawati (2020) destacaron el rol activo de los educandos en la

construcción de aprendizaje. Por ello, para que este sea significativo, deben existir un vínculo de las ideas con la nueva información adquirida. Esto permite que los estudiantes se organicen y planifiquen su aprendizaje a través de experiencias reales.

Asimismo, los estudios de Walvoord y Johnson (2010), quienes sostuvieron que, para lograr la eficacia en la construcción del aprendizaje, los estudiantes deben tener un acercamiento al contenido previo al desarrollo de este en clase. En tanto que, Bergmann y Sams (2012) definieron como aula invertida (flipped classroom) a una estrategia didáctica en la cual el aprendizaje se desplaza desde el ambiente grupal al individual, donde los alumnos toman el control de su propio aprendizaje. Añaden que esta estrategia asegura que los estudiantes reciban el aprendizaje de manera personalizada de acuerdo con sus necesidades individuales, mediante el uso de recursos tecnológicos y digitales, con una logística que se halle fuera del alcance del aula tradicional. Para (Bond, 2020), el aula invertida es una estrategia centrada en el estudiante que invierte las lecciones tradicionales, proporcionando contenido a los estudiantes fuera del aula que normalmente sería enseñado por el maestro en la escuela de forma presencial.

En tanto que Lee et al. (2017) hizo énfasis en la característica mixta del aula invertida, donde se alterna el aprendizaje presencial y el virtual. Así, (Parra-González et al., 2021) manifestaron que esta metodología de aprendizaje facilita el trabajo del docente porque el alumno puede planificar y autorregular su aprendizaje. Vollmer y Drake (2020) sostuvieron que los estudiantes pueden aprender contenido didáctico fuera de la clase viendo videos, asistiendo a conferencias en línea o completando lecturas, y en clase por parte del docente que guía el aprendizaje, discutir sobre aquellos temas o resolver una práctica. Turan y Akdag-Cimen (2020) indicaron que una forma de trabajo es que los maestros pueden crear material audiovisual que los estudiantes deben ver antes de la lección y luego, en clase, trabajan el contenido desde una perspectiva diferente a la tradicional. Para Awidi y Paynter (2019), el aula invertida mejora todos los procesos educativos relacionados con el aprendizaje, tales como la motivación, el tiempo en clase y la colaboración entre alumnos.

Además, Xie (2020) señaló que el uso del aula invertida propone que los estudiantes estudien de forma independiente antes de la clase, internalizando y aplicando sus conocimientos hasta llegar a un nivel superior. (O'Brien et al., 2020) aseveraron que este enfoque pedagógico es mixto, ya que combina la enseñanza fuera del aula con el espacio del aprendizaje individual, con la instrucción directa que se mueve en el ambiente del aprendizaje grupal. En el primer escenario, se puede solicitar a los estudiantes que vean algunos videos sobre diferentes aspectos de los conceptos teóricos, revisar libros, folletos u otros recursos digitales interactivos Song y Kapur (2017). Y luego, en el segundo escenario los estudiantes pueden realizar un trabajo más interactivo, involucrándose en niveles más altos del aprendizaje con la aplicación, análisis y síntesis de lo aprendido Martínez-Jiménez and Ruiz-Jiménez (2020). El tiempo de clase se utiliza para participar en actividades centradas en el estudiante, como resolución de problemas, investigación, aprendizaje basado en proyectos, etc.

Por otro lado, Martínez-Jiménez y Ruiz-Jiménez (2020) manifestaron que el aula invertida ofrece más oportunidades para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico e independiente y mejoren sus propios procesos de aprendizaje, mediante la interacción colaborativa con sus compañeros de clase. Para Vollmer y Drake (2020) esta metodología resulta en un aprendizaje más profundo porque ayuda a los educandos a aplicar conocimientos, mejora la asistencia a clases, reduce la saturación de actividades en el aula y mejora el rendimiento académico. Por ese motivo, Hernández-Suárez et al. (2020) indicaron que fuera del aula los estudiantes trabajan de manera individual y a su ritmo, mientras que en el aula lo hacen de manera dinámica, interactiva y grupal. El profesor no explica de forma directa, si no que orienta, retroalimenta y dirige a los estudiantes para que aprendan mediante la interacción. Rahmelina et al. (2019) agregaron que, en el aula invertida, los entornos de aprendizaje son trasladados al ámbito digital, donde el alumno puede encontrar los recursos necesarios para su aprendizaje, siendo el docente un asesor e instructor que da las pautas y refina la adquisición del conocimiento.

En tanto, Sams et al. (2014) consideraron que el uso del aula invertida es fundamentado en 4 pilares: lugar flexible, cultura de aprendizaje, contenido dirigido y facilitador profesional. El ambiente flexible es el entorno creado por el educador donde los estudiantes deciden cuándo y dónde aprender, conforme a la secuencia que ellos elijan. Nganji (2018), sostuvo que esta flexibilidad involucra también a la potestad de los alumnos a utilizar los recursos que deseen. Esto se puede lograr de manera más efectiva mediante ambientes virtuales, donde los estudiantes pueden escoger los recursos para estructurar su entorno y personalizarlos para que se adapten a ellos, de una manera que sea accesible y usable. Por otro lado, Heo et al. (2018) manifestó que la cultura de aprendizaje se define como una agrupación de valores, creencias y actitudes compartidas que favorecen la capacidad de aprender. Asimismo, ellos participan en su evaluación de una forma significativa. Para Hung et al. (2020), al establecer una cultura de aprendizaje, se motiva a los estudiantes a practicar valores relacionados a la cooperación e integración en un contexto educativo para alcanzar un objetivo común.

Otro pilar del aula invertida es el contenido dirigido. O'Brien et al. (2020) indicó que el contenido dirigido busca proporcionar una experiencia de calidad en el aprendizaje de los educandos por medio de la combinación de autodescubrimiento y el material teórico que se le proporciona a los estudiantes. (Sams et al., 2014) sostuvieron que se enfoca en la forma en la que los docentes utilizan el modelo para contribuir con el desarrollo de la comprensión de conceptos y la fluidez de procedimientos en los alumnos. (Hernández-Suárez et al., 2020) manifestaron que la instrucción del docente debe ser previa y basada en el enfoque por competencias para que los alumnos se sientan respaldados y se centren en el desarrollo de los procesos del aprendizaje.

Y el ultimo es facilitador profesional. (O'Brien et al., 2020), indicaron que el facilitador profesional es el docente que posee un conjunto de habilidades que le permiten brindar formas de aprender contenidos e incentiva a los alumnos para participar activamente en actividades de aprendizaje significativas. A diferencia de un entorno de aula tradicional, (Sams et al., 2014), indicaron que

el facilitador profesional realiza un monitoreo constante a sus estudiantes, brindándoles retroalimentación efectiva cuando sea necesario y evaluando su progreso.

Según TEC de Monterrey (2017), indico que la comprensión y análisis del aprendizaje colaborativo se basa en lo sociocultural de Vygotsky y el elemento constructivista de Piaget. También teniendo en cuenta los postulados que provienen de estas técnicas, como la noción de conflicto sociocognitivo, que afirma que los conflictos existen durante la colaboración entre pares, lo que permite la descentralización del pensamiento.

Según Roselli (2016), la intersubjetividad de Vygotsky afirma que la conciencia personal se origina en la interacción social con los demás porque los aspectos culturales se absorben y pasan a formar parte de la existencia del individuo como resultado de ello. La experiencia socio comunicativa es como se llama. El procesamiento de la información, según la noción de cognición distribuida, no es solo un fenómeno individual o interno, sino también por el contexto sociocultural en el que ocurre. Como resultado, la conciencia individual se pierde y la conciencia se difunde entre los agentes externos.

Porque el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje en conjunto y la tutoría entre compañeros están muy relacionados. En concreto, La-Prova (2017) hace hincapié en el aprendizaje cooperativo, afirmando que, a pesar de las afirmaciones en contrario de otros autores, el aprendizaje cooperativo se origina a partir del aprendizaje cooperativo. El modelo creado aquí, según Johnson et al. (1999), especifica las dimensiones a considerar en el aula, de acuerdo con los conceptos de colaboración, dedicación al trabajo en equipo y autoevaluación.

De igual forma, la interdependencia positiva es cuando todos los estudiantes sienten que su relación con los demás es del tipo de todos para uno, uno para todos, es decir, todos sus elementos están mal, según TEC de Monterrey (2017), interdependencia positiva, es cuando todos los estudiantes sienten que su relación con los demás es del tipo de todos para uno, uno para todos, es

decir, todos tienen la conciencia de cómo se opera para favorecerse uno al otro.
La-Prova (2017)

En términos de responsabilidad individual, el alumno será responsable de cumplir una función específica y se le animará a ayudar al compañero según sea necesario, fortaleciendo y mejorando su desempeño. Según Pesante (2019), esto se logra mediante el desarrollo de pequeños grupos de personas que asumirán un rol más comprometido porque se pondrá a prueba a cada persona y se ofrecerán incentivos en función de su desempeño. De manera similar, según Alcalá y Alvarez (2019), la rendición de cuentas grupal surge cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los hallazgos de la evaluación son comunicados al grupo y al individuo con el fin de determinar quién requiere asistencia adicional. Apoyo y estímulo para completar la actividad en cuestión, de la misma forma que La-Prova (2017) la responsabilidad compartida prevé el compromiso individual, permitiendo que los objetivos del grupo se cumplan cuando se cumplan.

Fomentar la interacción como el aprendizaje colaborativo, que se basa en desarrollar un sistema de apoyo personal, compartiendo los propios conocimientos para conectarlos con los aprendizajes actuales, así como buscando promover sitios para desarrollar las propias habilidades y las del grupo, desde el La discusión entre los participantes, logrando planificar sus tareas de manera colaborativa, busca propiciar espacios para el desarrollo de las propias habilidades y las del grupo, desde una variedad de perspectivas.
Revelo-Sánchez et al. (2018)

Igualmente, las técnicas interpersonales, según Flores et al. (2016) los individuos interactúan, a fin de que manejen correctamente estos aspectos, tanto a nivel conductual como personal, y en diversas situaciones; esto además de tener en cuenta las situaciones cognitivas, todos importantes para el desarrollo integral de su personalidad y formación profesional. Finalmente, Johnson et al (1999) sugirieron que el proceso grupal está conformado por interacciones entre los individuos que componen el grupo, en las que el elemento afectivo de los

contenidos latentes que existen en los miembros del grupo es más aparente y muestra una modificación continua en el tiempo. De igual manera, Rodríguez (2019) afirmó que el facilitador, quien brinda formalidad y precisión al equipo.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

La investigación aplicada, es un estudio en el cual los hallazgos de la investigación básica y trata de resolver problemas sociales en una comunidad, región o país. Este fue el tipo de investigación que se hizo. Además, afirmo que se denominan aplicados ya que se basan en los hallazgos de una indagación básica, para lo cual se establecen problemas e hipótesis de trabajo para manejar un problema específico o implementar una estrategia específica. Ñaupas et al. (2018)

Enfoque de investigación

De manera similar, se utilizó un enfoque cuantitativo en la investigación actual. Según, Arias (2016) adoptan el enfoque cuantitativo, donde se tiene como objetivo describir determinadas formas de ser de un individuo por medio de un cuestionario, y el análisis estadístico más elemental radica en la elaboración de tablas de valores absolutos. y frecuencias relativas o porcentajes, siendo el gráfico generado por dicha tabla el análisis estadístico más elemental. (pág.76)

En una línea similar, según Sánchez et al. (2018) “este tipo de método evalúa datos numéricos esencialmente en el centro de las estadísticas, que tienen la capacidad de ser medidos y cuantificados” (Sánchez et al., 2018). (pág.88).

Nivel de investigación

La investigación explicativa se basa en la prueba de hipótesis y trata de producir conocimientos que conduzcan a la creación o contraste de leyes o principios científicos, según Bernal (2016). La investigación explicativa es un tipo de estudio que busca comprender los sucesos. Las investigaciones

explicativas, dice, son aquellas en las que el investigador establece el objetivo de comprender el porqué de las cosas, hechos, eventos o situaciones, y luego procede a hacerlo. La conclusión es que la investigación explicativa considera tanto las causas como los efectos de una relación entre variables. (pág.115)

Además, según Bilbao y Escobar (2020), "la esencia del esfuerzo de investigación científica tiene el rasgo del estudio explicativo, porque su principal objetivo es intentar dar respuesta al por qué de las ocurrencias". Similarmente (pág. 8).

Diseño y esquema de investigación

Se adoptó un esquema de estudio experimental con respecto al diseño. La investigación experimental, según Arias (2016), es un procedimiento que implica someter a personas a estímulos o tratamientos (variable independiente), y luego evaluar los efectos o reacciones que siguen. Se adoptó el plan de estudio experimental para realizar la investigación en esta circunstancia (variable dependiente). (pág. 34)

La manipulación de una variable experimental desconocida en entornos rigurosamente controlados con el fin de caracterizar cómo o por qué causa una situación u ocurrencia específica. De acuerdo con, Hernández et al. (2014) también es un ejemplo de una investigación experimental. (pág.121)

En cuanto al esquema de la investigación, fue experimental cuasi experimental. Según Bernal (2016) sostiene que estas investigaciones se caracterizan por seleccionar de manera intencional un grupo de individuos conformados previamente para realizar el análisis, sin tener interferencia sobre ellos. Para ello se estableció un grupo de control y los resultados se evaluaron antes y después de la aplicación de la metodología que se propuso. (p.145)

Figura 1

Esquema de investigación cuasiexperimental

$$\begin{array}{c} \text{GE: } O_1 \quad X \quad O_2 \\ \hline \text{GC: } O_3 \quad \quad O_4 \end{array}$$

Nota. Hernández et al. (2014)

Dónde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo de control

X: Aula invertida.

O₁ y O₃: Pretest

O₂ y O₄: Posttest

3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente

En relación con la conceptualización de la variable independiente aula invertida, según Bergmann y Sams (2012) definieron como aula invertida (flipped classroom) a una estrategia didáctica en la cual el aprendizaje se desplaza desde el ambiente grupal al individual, donde los alumnos toman el control de su propio aprendizaje. Añaden que esta estrategia asegura que los estudiantes reciban el aprendizaje de manera personalizada de acuerdo con sus necesidades individuales, mediante el uso de recursos tecnológicos y digitales, con una logística que se halle fuera del alcance del aula tradicional.

Variable Dependiente

De acuerdo con TEC de Monterrey (2017), el aprendizaje colaborativo es una técnica instruccional centrada en el alumno, en la cual se forman subgrupos de trabajo que involucran a los estudiantes a la realización de las tareas para optimizar su aprendizaje y que de otros.

La interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la responsabilidad grupal, el contacto estimulante, las habilidades interpersonales y el proceso grupal se consideraron en la definición operativa de la variable de aprendizaje colaborativo.

3.3. Población muestra y muestreo

Población

La población se refiere a un grupo finito o infinito de elementos con características comunes, las conclusiones del estudio serán integrales, dependiendo de la definición utilizada en el análisis. La naturaleza del problema y los objetivos de la investigación decidirán cuánto tiempo durará la investigación. Hernández et al. (2014)

Un total de 40 estudiantes universitarios matriculados en uno de los cursos de inglés básico impartidos en una universidad privada formaron la base de este estudio.

Criterio de inclusión

Se incluyeron a los estudiantes mujeres y hombres matriculados de 23 años de las secciones A y B del nivel universitario de una universidad privada.

Criterio de exclusión

Asimismo en relación con los criterios de exclusión, se excluyeron a los estudiantes mujeres y hombres matriculados de 23 años de la sección C del nivel universitario de una universidad privada.

Muestra

Baena (2017), afirmó que los objetivos de la investigación se lograron al enfocarse en un subconjunto de la población general. Estuvo formada por 40 alumnos de un curso de inglés básico que se dividieron en dos grupos: EG

(grupo experimental, formado por 20 alumnos) y CG (grupo control, formado por 20 alumnos) (sección B con 20 alumnos).

Muestreo

De la misma manera, en relación al muestro de acuerdo con Arias (2016) el muestreo es la técnica con la cual se determina la cantidad de sujetos que conforman la muestra. En este caso, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia.

Unidades de análisis

Asimismo en relación a la Unidad de análisis de acuerdo con Bernal (2016) la unidad de análisis es aquella unidad seleccionada de donde se ha obtenido la data necesaria para el análisis de la investigación. La unidad de análisis fue la que se seleccionara del muestreo, que corresponde a los matriculados del curso de inglés básico de las secciones A y B de una Universidad Privada.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos Técnica de investigación

En cuanto a la técnica se utilizó la encuesta, de acuerdo con Wolf et al. (2016) señalaron es la que prevé la recolección de datos a través de preguntas dirigidas a las personas que integran la unidad de análisis, lo que permite la recolección de información.

Instrumento de investigación

Asimismo, se utilizó el cuestionario como instrumento; Según Arias (2020), este instrumento consta de una serie de preguntas organizadas que permiten obtener los datos necesarios para el estudio. Se creó un cuestionario utilizando la herramienta Google Forms para esta consulta.

Validez

A la hora de medir la validez de un instrumento, Bernal (2016) mencionó en relación con la validez en que un instrumento mide lo que se le ha asignado para alcanzar el objetivo de la investigación. La validación del instrumento se realizó mediante el criterio de juicio de expertos, el cual se aplicó. Para Galicia et al. (2018), es la visión formada y unánime de especialistas con amplia experiencia en el instrumento y enfoque a emplear lo que dicta el tipo de validación que se puede realizar.

Para ello, se solicitó la opinión de 3 expertos de las áreas de temática, metodología y estadística, a los cuales se les envió una carta de presentación con la información requerida para la validación. Asimismo, con relación a la confiabilidad del instrumento de acuerdo con Warrens (2015) la confiabilidad se determina mediante el análisis de consistencia interna del instrumento, calculando la correlación entre sus ítems.

Confiabilidad

Se usó el estadístico alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento en la investigación actual, y la confiabilidad del instrumento se calculó como resultado de la investigación. Para lograrlo, se realizó una prueba piloto con 20 alumnos a los que se les solicitó completar un cuestionario en su tiempo libre después de la escuela. Posteriormente, se realizó el cómputo apropiado utilizando el programa SPSS V.25, el cual arrojó un resultado de 0.977, demostrando que el instrumento es confiable. Se tomó una buena decisión para incluirlo en los anexos con la tabla de validación de confiabilidad.

3.5. Procedimientos

En primer lugar, se realizó la búsqueda de fuentes para la redacción los antecedentes y del marco teórico. Luego se establecerá el método definiendo el tipo de investigación y su diseño. Asimismo, se elaboró el instrumento y se realizará la validación y el cálculo de la confiabilidad. Para

la recopilación de data se coordinó con la Institución Educativa, para que los estudiantes que serían los participantes en la investigación puedan contestar el cuestionario. Después se realizó la prueba piloto a 20 alumnos con una similitud de características a los pertenecientes a la muestra, para verificar si el instrumento es confiable se usará el Alfa de Cronbach.

Una vez terminado ese análisis, se realizó el cuestionario a la muestra, tanto a los sujetos experimentales y a los sujetos de control, para medir el nivel de aprendizaje cooperativo pretest, es decir, antes de haber usado el aula invertida. Luego se desarrollarán las sesiones concernientes. Después se realizó el cuestionario a la muestra, tanto al grupo de los sujetos experimentales y el grupo de control, para obtener los resultados del post test, para analizar los resultados. Finalmente, se redactaron las discusiones comparándolas con los antecedentes y luego se realizaron las recomendaciones y conclusiones.

3.6. Método de análisis de datos

Estadística descriptiva

Se utilizaron herramientas de análisis estadístico, como hojas de cálculo de Excel y el programa SPSS V.25, para examinar los datos que se habían compilado. Para empezar, se construyó la database en Excel que contenía las respuestas a los cuestionarios, que luego se importó a la base de datos principal del estudio. Luego se trasladaron al software SPSS donde se configuraron recodificándolos según sus características y se determinaron los niveles ordinales de la variable dependiente y sus dimensiones. Una vez distribuidos todos los datos según sus dimensiones correspondientes, se introdujeron en el software SPSS. Posteriormente, el análisis descriptivo fue desarrollado, durante el cual se crearon las tablas y figuras de frecuencia, que mostraban los valores porcentuales de la variable dependiente, así como las dimensiones de esa variable.

Estadística Inferencial

Luego se realizó un análisis inferencial, durante el cual se confirmaron o refutaron las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. Inicialmente, mediante el uso de la prueba estadística de Shapiro-Wilk para las mediciones tomadas antes y después del uso del procedimiento, será posible determinar si los datos adquiridos son normales o no. Las medidas tomadas tanto antes como después de la aplicación del enfoque estarán sujetas a este procedimiento. Al evaluar las muestras recolectadas (control y experimental) durante la prueba previa y posterior para verificar las hipótesis, para lo cual se dio uso de la prueba U de Mann-Whitney no paramétrica. La variable dependiente del aprendizaje colaborativo se utilizó para determinar la prueba U no paramétrica de Mann-Whitney.

3.7. Aspectos éticos:

Se siguieron las normas definidas de los estudios superiores de la Universidad César Vallejo en cuanto al desarrollo del proyecto de investigación. Además, la redacción y la organización de la tesis estaban de acuerdo con las recomendaciones hechas por la séptima edición de sus estándares de la Asociación Americana de Psicología. También se respetaron las corrientes teóricas de los autores consultados, como lo demuestran sus citas y la elaboración de una lista de referencias correspondientes. Luego, recopiló datos confiables para su análisis solicitando el permiso de la institución educativa correspondiente a través de una carta de presentación, y la información personal de quienes participaron en la encuesta está protegida contra la divulgación.

En el caso de las organizaciones benéficas, es obligación ética velar por los mejores intereses de las personas involucradas en una investigación, con el fin de recibir las mayores ventajas y al mismo tiempo limitar los peligros que podrían resultar en posibles pérdidas o lesiones. Esto significa que los riesgos son razonables cuando se comparan con los beneficios anticipados,

que el diseño del estudio es científicamente sólido y que los investigadores están equipados adecuadamente para realizar el estudio y son defensores del bienestar de los participantes, entre otras cosas.

Adicionalmente, en materia de no maleficencia, es obligación ética fundamental no causar daño a través de procedimientos de investigación, lo que equivale a no causar daño a los estudiantes que serán los sujetos de este estudio. En cuanto a la toma de decisiones autónoma, se buscó respetar el criterio de cada alumno que participó en el trabajo de investigación. Finalmente, en el contexto de la justicia, las indagatorias pueden ser examinadas desde el inicio o desde la perspectiva de las repercusiones de las acciones. Por lo tanto, la justicia se realiza no solo a través de la comprensión y aceptación de los principios fundamentales, sino también a través de la búsqueda efectiva de los resultados positivos de cualquier trabajo de investigación.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos del Aprendizaje colaborativo

Tabla 1

Frecuencia agrupada del Aprendizaje Colaborativo

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo de control		Grupo experimental		Grupo de control		Grupo experimental	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Bajo	5	25,0	5	25,0	4	20,0	2	10,0
Medio	7	35,0	9	45,0	9	45,0	4	20,0
Alto	8	40,0	6	30,0	7	35,0	14	70,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Nota: f_i =frecuencia absoluta

Los resultados de la tabla 1, precisan que, a nivel de pretest el grupo de control como el experimental muestran resultados similares en cuanto al aprendizaje Colaborativo, según cifras GC: bajo 25%, medio 35%, alto 40%, frente al GE: bajo 25%, medio 45% y alto 30%, determinándose que no existen diferencias en la etapa previa a la intervención. Por otra parte, se pudo evidenciar que a nivel del postest, las diferencias son significativas en cuanto a ambos grupos siendo el GE: quien alcanzó cifras muy altas en el nivel alto en un 70%, medio en 20% y bajo en 10%, frente al GC quien evidenció porcentajes en el nivel bajo en un 20%, medio 45% y alto 35%, siendo dichas cifras favorables al GE lo que determina la efectividad del aprendizaje Colaborativo.

Tabla 2

Frecuencia agrupada de la Interdependencia positiva

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo de control		Grupo experimental		Grupo de control		Grupo experimental	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Bajo	3	15,0	3	15,0	3	15,0	2	10,0
Medio	7	35,0	7	35,0	8	40,0	4	20,0
Alto	10	50,0	10	50,0	9	45,0	14	70,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Nota: f_i =frecuencia absoluta

Los resultados de la tabla 2, precisan que, a nivel de pretest, el grupo de control como el experimental muestran resultados similares en cuanto a la Interdependencia positiva, según cifras GC: bajo 15%, medio 35%, alto 50%, frente al GE: bajo 15%, medio 35% y alto 50%, determinándose que no existen diferencias en la etapa previa a la intervención. Por otra parte, se pudo evidenciar que a nivel del posttest, las diferencias son significativas en cuanto a ambos grupos siendo el GE: quien alcanzó cifras muy altas en el nivel alto en un 70%, medio en 20% y bajo en 10%, frente al GC quien evidenció porcentajes en el nivel bajo en un 15%, medio 40% y alto 45%, siendo dichas cifras favorables al GE lo que determina la efectividad de la Interdependencia positiva.

Tabla 3

Frecuencia agrupada de la Responsabilidad Individual

Niveles	Pretest				Posttest			
	Grupo de control		Grupo experimental		Grupo de control		Grupo experimental	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Bajo	8	40,0	9	45,0	8	40,0	2	10,0
Medio	10	50,0	9	45,0	10	50,0	7	35,0
Alto	2	10,0	2	10,0	2	10,0	11	55,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Nota: f_i =frecuencia absoluta

Los resultados de la tabla 3, precisan que, a nivel de pretest, el grupo de control como el experimental muestran resultados similares en cuanto a la Interacción cara a cara, según cifras GC: bajo 40%, medio 50%, alto 10%, frente al GE: bajo 45%, medio 45% y alto 10%, determinándose que no existen diferencias en la etapa previa a la intervención.

Por otra parte, se pudo evidenciar que a nivel del posttest, las diferencias son significativas en cuanto a ambos grupos siendo el GE: quien alcanzó cifras muy altas en el nivel alto en un 55%, medio en 45% y bajo en 10%, frente al GC quien evidenció porcentajes en el nivel bajo en un 40%, medio 50% y alto 10%, siendo dichas cifras favorables al GE lo que determina la efectividad de la responsabilidad individual

Tabla 4
Frecuencia agrupada de la Responsabilidad Grupal

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo de control		Grupo experimental		Grupo de control		Grupo experimental	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Bajo	4	20,0	4	20,0	4	20,0	2	10,0
Medio	6	30,0	7	35,0	11	55,0	5	25,0
Alto	10	50,0	9	45,0	5	25,0	13	65,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Nota: f_i =frecuencia absoluta

Los resultados de la tabla 4, precisan que, a nivel de pretest, el grupo de control como el experimental muestran resultados similares en cuanto a la Responsabilidad individual, según cifras GC: bajo 20%, medio 30%, alto 50%, frente al GE: bajo 20%, medio 35% y alto 45%, determinándose que no existen diferencias en la etapa previa a la intervención.

Por otra parte, se pudo evidenciar que a nivel del postest, las diferencias son significativas en cuanto a ambos grupos siendo el GE: quien alcanzó cifras muy altas en el nivel alto en un 65%, medio en 25% y bajo en 10%, frente al GC quien evidenció porcentajes en el nivel bajo en un 20%, medio 55% y alto 25%, siendo dichas cifras favorables al GE lo que determina la efectividad de la Responsabilidad Grupal.

Tabla 5
Frecuencia agrupada de la Interacción estimuladora

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo de control		Grupo experimental		Grupo de control		Grupo experimental	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Bajo	8	40,0	2	10,0	10	50,0	1	5,0
Medio	4	20,0	6	30,0	8	40,0	4	20,0
Alto	8	40,0	12	60,0	2	10,0	15	75,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Nota: f_i =frecuencia absoluta

Los resultados de la tabla 5, precisan que, a nivel de pretest, el grupo de control como el experimental muestran resultados similares en cuanto a la Responsabilidad individual, según cifras GC: bajo 40%, medio 20%, alto 40%, frente al GE: bajo 10%, medio 30% y alto 60%, determinándose que no existen diferencias en la etapa previa a la intervención.

Por otra parte, se pudo evidenciar que a nivel del postest, las diferencias son significativas en cuanto a ambos grupos siendo el GE: quien alcanzó cifras muy altas en el nivel alto en un 75%, medio en 20% y bajo en 5%, frente al GC quien evidenció porcentajes en el nivel bajo en un 10%, medio 40% y alto 50%, siendo dichas cifras favorables al GE lo que determina la efectividad de la Interacción estimuladora.

Tabla 6
Frecuencia agrupada de las Técnicas interpersonales

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo de control		Grupo experimental		Grupo de control		Grupo experimental	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Bajo	2	10,0	3	15,0	2	10,0	3	15,0
Medio	12	60,0	9	45,0	13	65,0	3	15,0
Alto	6	30,0	8	40,0	5	25,0	14	70,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Nota: f_i =frecuencia absoluta

Los resultados de la tabla 6, precisan que, a nivel de pretest, el grupo de control como el experimental muestran resultados similares en cuanto a la Responsabilidad individual, según cifras GC: bajo 10%, medio 60%, alto 30%, frente al GE: bajo 15%, medio 45% y alto 40%, determinándose que no existen diferencias en la etapa previa a la intervención. Por otra parte, se pudo evidenciar que a nivel del postest, las diferencias son significativas en cuanto a ambos grupos siendo el GE: quien alcanzó cifras muy altas en el nivel alto en un 70%, medio en 15% y bajo en 15%, frente al GC quien evidenció porcentajes en el nivel bajo en un 10%, medio 65% y alto 25%, siendo dichas cifras favorables al GE lo que determina la efectividad de las Técnicas interpersonales.

Tabla 7*Frecuencia agrupada del Proceso de grupo*

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo de control		Grupo experimental		Grupo de control		Grupo experimental	
	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%
Bajo	5	25,0	5	25,0	5	25,0	2	10,0
Medio	6	30,0	6	30,0	14	70,0	4	20,0
Alto	9	45,0	9	45,0	1	5,0	14	70,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Nota: *f_i*=frecuencia absoluta

Los resultados de la tabla 7, precisan que, a nivel de pretest, el grupo de control como el experimental muestran resultados similares en cuanto a la Responsabilidad individual, según cifras GC: bajo 25%, medio 30%, alto 45%, frente al GE: bajo 25%, medio 30% y alto 45%, determinándose que no existen diferencias en la etapa previa a la intervención.

Por otra parte, se pudo evidenciar que a nivel del postest, las diferencias son significativas en cuanto a ambos grupos siendo el GE: quien alcanzó cifras muy altas en el nivel alto en un 70%, medio en 20% y bajo en 10%, frente al GC quien evidenció porcentajes en el nivel bajo en un 25%, medio 70% y alto 5%, siendo dichas cifras favorables al GE lo que determina la efectividad del Proceso de grupo.

En este estudio, 40 estudiantes de la carrera de Inglés Básico se dividieron mediante dos grupos: control y experimental. Para lo cual se dio uso a la prueba de Shapiro-Wilk porque había menos de 50 participantes y la cantidad de la muestra era inferior a 50 participantes. Se utilizó el software SPSS V.25 y el nivel de confianza fue del 95%.

Específicamente, en los resultados se puede concluir que si el valor de significancia es menor que 0.05, los datos siguen una distribución no normal; en este caso, se debe utilizar la prueba U de Mann-Whitney; de lo contrario, se debe utilizar la prueba t de Student.

Si:

Sig. < 0.05 adopta una distribución no normal.

Sig. \geq 0.05 adopta una distribución normal.

Dónde:

Sig.: P-valor o nivel crítico del contraste.

Prueba de normalidad de la variable dependiente: Aprendizaje Colaborativo antes y después de implementar el Aula Invertida

Formulación de Hipótesis estadística:

H₀: Los datos de la variable aprendizaje colaborativo presenta una distribución normal.

H_a: Los datos de la variable aprendizaje colaborativo no presenta una distribución normal.

Tabla 8

Prueba de normalidad de la variable aprendizaje colaborativo antes y después de implementar el uso de Aula Invertida

	Estadístico	Shapiro–Wilk gl	Sig.
Aprendizaje Colaborativo - Pretest	,804	40	,000
Aprendizaje Colaborativo - Postest	,747	40	,000

Nota. Software SPSS V.25

Contrastación de hipótesis

De acuerdo con los hallazgos de la Tabla 8, muestra que los valores de significancia muestral de la variable Aprendizaje colaborativo en el pretest fueron 0.000 y en el postest fueron 0.000, ambos menores que el error esperado de 0.05, lo que indica que los resultados obtenidos fueron significativos.

Cuando se completa el análisis, se determina que se acepta la hipótesis alternativa, y se decide que la variable no sigue una distribución normal.

Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H₀: El uso del Aula Invertida no influye significativamente en la mejora el aprendizaje Colaborativo en estudiantes de Ingles básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

H_a: El uso del Aula Invertida influye significativamente en la mejora el aprendizaje Colaborativo en estudiantes de Ingles básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Regla de decisión:

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Si $p > 0.05$ no se rechaza H_0

La misma regla de decisión antes indicada se seguirá para las dimensiones de la variable dependiente.

Tabla 9

Diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) sobre el aprendizaje colaborativo antes y después de la aplicación del Aula Invertida.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Aprendizaje Colaborativo - Pretest	Grupo control Grupo experimental	20 20	21,25 19,75	425,00 395,50	0,69
Aprendizaje Colaborativo - Postest	Grupo control Grupo experimental	20 20	17,05 23,95	341,00 479,00	0,05

Nota: N= población

Medición pretest: El rango promedio de los grupos de control (GC) 21,25 y experimental (GE) 19,75 logra demostrar que en un inicio a la aplicación de Aula Invertida los dos fueron hallados de manera similar, asimismo el coeficiente U de Mann Whitney con un sig. De 0,69 >0,05 en el pretest corrobora lo ya indicado determinando las similitudes para los grupos que fueron parte del pretest.

Medición postest: Posterior a la aplicación de Aula Invertida en el grupo experimental (GE) se observó diferencias significativas entre el pretest 19,75 y postest 23,95, en relación con el grupo de control (GC) quien posterior a la aplicación del programa no mostraba incremento alguno respecto al desarrollo de la variable, tal como se evidencia en el rango promedio del grupo de control (GC) 17,05 sin embargo en aquel segundo momento el coeficiente U de Mann Whitney y su valor de sig. Es igual a 0,05 \leq 0,05.

Es decir que no existen similitudes para los dos grupos conforme al post test y permite además rechazar la H_0 y aceptar la hipótesis alterna con lo que el uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora del aprendizaje Colaborativo en estudiantes de Ingles basico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Primera Hipótesis Específica

H₀: El uso de Aula Invertida no influye significativamente en la mejora de la interdependencia positiva en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

H_a: El uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de la interdependencia positiva en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Tabla 10

Estadístico de contraste para determinar diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) sobre la interdependencia positiva antes y después de la aplicación de Aula Invertida.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Interdependencia positiva - Pretest	Grupo control	20	20,50	410,00	1,00
	Grupo experimental	20	20,50	410,00	
Interdependencia positiva - Postest	Grupo control	20	18,55	371,00	0,30
	Grupo experimental	20	22,45	449,00	

Nota: N= población

Medición pretest: El rango promedio de los grupos de control (GC) 20,50 y experimental (GE) 20,50 logra demostrar que en un inicio a la aplicación de Aula Invertida los dos fueron hallados de manera similar, asimismo el coeficiente U de Mann Whitney con un sig. De 1,00 >0,05 en el pretest corrobora lo ya indicado determinando las similitudes para los grupos que fueron parte del pretest.

Medición postest: Posterior a la aplicación de Aula Invertida en el grupo experimental (GE) se observó diferencias significativas entre el pretest 20,50 y postest 22,45, en relación con el grupo de control (GC) quien posterior a la

aplicación del programa no mostraba incremento alguno respecto al desarrollo de la variable, tal como se evidencia en el rango promedio del grupo de control (GC) 18,55 sin embargo en aquel segundo momento el coeficiente U de Mann Whitney y su valor de sig. Es igual a 0,30 >0,05. Es decir que no existen diferencias para los dos grupos conforme al post test y permite además no rechazar la H_0 con lo que el uso de Aula Invertida no influye significativamente en la mejora de la Interdependencia positiva de estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021

Segunda Hipótesis Específica

H₀: El uso del Aula invertida no influye significativamente en la mejora de la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

H_a: El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Tabla 11

Diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) sobre la responsabilidad individual antes y después de la aplicación de Aula Invertida.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
responsabilidad individual - Pretest	Grupo control	20	20,95	419,00	0,82
	Grupo experimental	20	20,05	401,00	
responsabilidad individual - Postest	Grupo control	20	15,10	302,00	0,03
	Grupo experimental	20	25,90	518,00	

Nota: N= población

Medición pretest: El promedio de los grupos de control (GC) 20,95 y grupo experimental (GE) 20,05 logra demostrar que en un inicio a la aplicación de Aula Invertida los dos fueron hallados de manera similar, asimismo el coeficiente U de Mann Whitney con un valor de sig. 0,82 $>0,05$ en el pretest corrobora lo ya indicado determinando las similitudes para los grupos que fueron parte del pretest.

Medición posttest: Posterior a la aplicación de Aula Invertida en el grupo experimental (GE) se observó diferencias significativas entre el pretest 20,05 y posttest 25,90, en relación con el grupo de control (GC) quien posterior a la aplicación del programa no mostraba incremento alguno respecto al desarrollo de la variable, tal como se evidencia en el rango promedio del grupo de control (GC) 15,10 sin embargo en aquel segundo momento el coeficiente U de Mann Whitney y su valor de sig. Es 0,03 $\leq 0,05$. Es así que las diferencias entre ambos grupos conforme al post test y permite además rechazar la H_0 y aceptar la hipótesis alterna con lo que el uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad individual en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Tercera Hipótesis Específica

H₀: El uso de Aula Invertida no influye significativamente en la mejora de la responsabilidad grupal en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

H_a: El uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad grupal en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Tabla 12

Diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) sobre la responsabilidad grupal antes y después de la aplicación de Aula Invertida.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Responsabilidad grupal- Pretest	Grupo control	20	20,90	418,00	0,84
	Grupo experimental	20	20,10	402,00	
Responsabilidad grupal- Postest	Grupo control	20	16,55	331,00	0,03
	Grupo experimental	20	24,45	489,00	

Nota: N= población

Medición pretest: El rango promedio de los grupos de control (GC) 20,90 y experimental (GE) 20,10 logra demostrar que en un inicio a la Aula Invertida en la que los dos fueron hallados de manera similar al inicio de la aplicación de experimento, asimismo el coeficiente U de Mann Whitney con un valor de sig. 0,84 >0,05 en el pretest corrobora lo ya indicado determinando que no existía diferencias por lo menos que sean significativas entre ambos grupos en el pretest.

Medición postest: Posterior a la aplicación de Aula Invertida en el grupo experimental (GE) se observó diferencias significativas entre el pretest 20,10 y postest 24,45, en relación con el grupo de control (GC) quien posterior a la aplicación del programa no mostraba incremento alguno respecto al desarrollo de la variable, tal como se evidencia en el rango promedio del grupo de control (GC) 16,55 sin embargo en aquel segundo momento el coeficiente U de Mann Whitney y su valor de sig. Es 0,03 \leq 0,05. Es así que las diferencias entre ambos grupos conforme al post test y permite además rechazar la H_0 y aceptar la hipótesis alterna con lo que el uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad grupal en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Cuarta Hipótesis Específica

H₀: El uso de Aula Invertida no influye significativamente en la mejora de la Interacción estimuladora en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

H_a: El uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de Interacción estimuladora en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Tabla 13

Diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) sobre la Interacción estimuladora antes y después de la aplicación de Aula Invertida.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Interacción estimuladora - Pretest	Grupo control Grupo experimental	20 20	17,20 23,80	344,00 476,00	0,07
Interacción estimuladora - Postest	Grupo control Grupo experimental	20 20	13,90 27,10	278,00 542,00	0,00

Nota: N= población

Medición pretest: El promedio de los grupos de control (GC) 17,20 y grupo experimental (GE) 23,80, logra demostrar que en un inicio a la aplicación de Aula Invertida los dos fueron hallados de manera similar al inicio de la aplicación de experimento, asimismo el coeficiente U de Mann Whitney con un valor de sig. 0,07 >0,05 en el pretest corrobora lo ya indicado determinando que no hay diferencias por lo menos que sean significativas entre ambos grupos en el pretest.

Medición postest: Posterior a la aplicación de Aula Invertida en el grupo experimental (GE) se observó diferencias significativas entre el pretest 23,80 y

posttest 27,10 en relación con el grupo de control (GC) quien posterior a la aplicación del programa no mostraba incremento alguno respecto al desarrollo de la variable, tal como se evidencia en el rango promedio del grupo de control (GC) 13,90 sin embargo en aquel segundo momento el coeficiente U de Mann Whitney y su valor de sig. Es $0,00 \leq 0,05$. Es así que las diferencias entre ambos grupos conforme al post test y permite además rechazar la H_0 y aceptar la hipótesis alterna con lo que el uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de la Interacción estimuladora en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Quinta Hipótesis Especifica

H₀: El uso de Aula Invertida no influye significativamente en la mejora de las Técnicas interpersonales en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

H_a: El uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de las Técnicas interpersonales en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Tabla 14

Diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) sobre las Técnicas interpersonales antes y después de la aplicación de Aula Invertida.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Técnicas interpersonales - Pretest	Grupo control Grupo experimental	20 20	19,95 21,05	399,50 421,50	0,77
Técnicas interpersonales - Posttest	Grupo control Grupo experimental	20 20	16,83 24,18	336,50 483,50	0,46

Nota: N= población

Medición pretest: El promedio de los grupos de control (GC) 19,95 y grupo experimental (GE) 21,05 logra demostrar que en un inicio a la aplicación de Aula Invertida los dos fueron hallados de manera similar al inicio de la aplicación de experimento, asimismo el coeficiente U de Mann Whitney con un valor de sig. 0,77 >0,05 en el pretest corrobora lo ya indicado determinando que no hay diferencias por lo menos que sean significativas entre ambos grupos en el pretest.

Medición posttest: Posterior a la aplicación de Aula Invertida en el grupo experimental (GE) se observó diferencias significativas entre el pretest 21,05 y posttest 24,18, en relación con el grupo de control (GC) quien posterior a la aplicación del programa no mostraba incremento alguno respecto al desarrollo de la variable, tal como se evidencia en el rango promedio del grupo de control (GC) 16,83 sin embargo en aquel segundo momento el coeficiente U de Mann Whitney y su valor de sig. Es 0,46 \leq 0,05. Es así que las diferencias entre ambos grupos conforme al post test y permite además rechazar la H_0 y aceptar la hipótesis alterna con lo que el uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora de las Técnicas interpersonales en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Sexta Hipótesis Especifica

H₀: El uso de Aula Invertida no influye significativamente en la mejora del proceso de grupo en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

H_a: El uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora del proceso de grupo en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

Tabla 15

Diferencias entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) sobre el proceso de grupo antes y después de la aplicación de Aula Invertida.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Proceso de grupo-Pretest	Grupo control	20	20,50	410,50	1,00
	Grupo experimental	20	20,50	410,50	
Proceso de grupo - Posttest	Grupo control	20	14,20	284,00	0,00
	Grupo experimental	20	26,80	536,50	

Nota: N= población

Medición pretest: El promedio de los grupos control (GC) 20,05 y experimental (GE) 20,05 logra demostrar que en un inicio a la aplicación de Aula Invertida los dos fueron hallados de manera similar muy similares al inicio de la aplicación de experimento, asimismo el coeficiente U de Mann Whitney con un valor de sig. 1,00 >0,05 en el pretest corrobora lo ya indicado concluyendo que no hay diferencias por lo menos que sean significativas entre ambos grupos en el pretest.

Medición posttest: Posterior a la aplicación de Aula Invertida en el grupo experimental (GE) se observó diferencias significativas entre el pretest 20,05 y posttest 26,80, en relación con el grupo de control (GC) quien posterior a la aplicación del programa no mostraba incremento alguno respecto al desarrollo de la variable, tal como se evidencia en el rango promedio del grupo de control (GC) 14,20 sin embargo en aquel segundo momento el coeficiente U de Mann Whitney y su valor de sig. Es 0,00 <=0,05. Es así que las diferencias entre ambos grupos conforme al post test y permite además rechazar la H_0 y aceptar la hipótesis alterna con lo que el uso de Aula Invertida influye significativamente en la mejora del proceso de grupo en estudiantes de Inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.

V. DISCUSIÓN

Dada la realidad actual, particularmente a la luz de la pandemia Covid 19, en la que se está implementando el uso de aulas virtuales y nuevas metodologías de enseñanza, es necesario investigar el efecto del uso del aula invertida en estudiantes de inglés básico, porque esta metodología permite a los estudiantes completar más horas de práctica dejando la parte teórica para la revisión de los estudiantes, así como colaborar tanto en clase como fuera de clase.

Las preguntas de la investigación fueron respondidas gracias al uso del aula invertida la cual permitió mejoras en el aprendizaje colaborativo siendo así se pudo cumplir con los objetivos trazados cuando se empezó la investigación.

Los resultados obtenidos, permitieron determinar que el uso de la metodología Aula invertida influye significativamente en la colaboración educativa y colaborativa en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, según la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 395.50), $\rho = 0.69$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 479.000), $\rho = 0.05$ y $\rho \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores puntuaciones. Por lo cual es importante indicar que la propuesta experimental de uso del Aula invertida como estrategia en la mejorar del aprendizaje colaborativo tiene un rol fundamental e importante para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, lo cual se corrobora en el análisis descriptivo el cual evidenció que se obtuvo que en el pretest el grupo de control 25% de estudiantes presentaron un rango bajo, 35% un rango medio y 40% un rango alto y en el post test el 20% alcanzaron un rango bajo, el 45% un rango medio y el 35% un rango elevado.

En tanto que, en el pretest del grupo de los individuos experimentales, el 20% alcanzaron un rango bajo, el 45% un rango medio y el 35% un rango elevado y en el post test del grupo experimental el 10% mostró un rango bajo, 20% un rango medio y el 70% un rango alto de aprendizaje cooperativo. Dichos resultados son semejantes a los hallados por Espinoza (2017) de acuerdo con

la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 583.50), $\rho = 0.35$ y $\rho > 0.05$, en el pretest y (U-Mann-Whitney: 74.000), $\rho = 0.00$ y $\rho \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes de ingeniería industrial del grupo experimental de una Universidad de Lima Norte demostraron mejores resultados. Asimismo, Vizcarra (2021) tuvo resultados semejantes según la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney la cual resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 21.000), $\rho = 0.60$ y $\rho > 0.05$, en el pretest y (U-Mann-Whitney: 10.500), $\rho = 0.023$ y $\rho \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes de canto del grupo experimental de una Universidad Privada demostraron mejores resultados.

De igual manera los resultados inferencial se corroboran con los resultados descriptivos donde el aprendizaje de los estudiantes del grupo experimental, fue de 42,29 % (bueno) y el aprendizaje, luego de aplicarse el aula invertida fue de 57,1% (excelente), lo cual demostró que la mejora de flipped classroom en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la Universidad de Música, dichos resultados además se fundamentan desde la propuesta de Bertolotti (2018) en la que manifestaron que la puesta en marcha del modelo pedagógico, causó mejoras en el aprendizaje por competencias de los estudiantes de la asignatura de Introducción a la Programación, permitiendo la mejor distribución de los tiempos dentro de las sesiones de enseñanza y pasando de una manera teórica de realizar las clases a realizarse de casos prácticos incrementando así el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera se comprueba que el flipped classroom logró que se mejore el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres.

En el mismo sentido, de acuerdo a los resultados obtenidos de la primera dimensión, permitieron determinar que el uso del Aula invertida no influye significativamente en la mejora de la Interdependencia positiva para estudiantes de inglés básico de la Universidad Privada, Lima 2021, de acuerdo a la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser no significativa (U-Mann-Whitney: 410.00), $\rho = 1.00$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney:

449.000), $\rho = 0.30$ y $\rho > 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes del grupo experimental no demostraron mejores puntuaciones. Es importante indicar que la propuesta experimental de uso del Aula invertida como estrategia en la mejorar de la interdependencia positiva no tuvo un efecto importante para el desarrollo de la interdependencia positiva. Dichos resultados se contrastan a los hallados por Quispe (2020) según la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 192.000), $\rho = 0.381$ y $\rho > 0.05$, en el pretest y (U-Mann-Whitney: 144.000), $\rho = 0.023$ y $\rho \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes de una Universidad Privada del grupo experimental demostraron mejores resultados.

Asimismo, dichos resultados inferencial se corroboran con los resultados descriptivos donde la interdependencia positiva de los estudiantes del grupo experimental, fue de 20,00 % (logrado) y la interdependencia positiva, en el postest fue de 80,00 % (logrado), lo cual en la investigación de Quispe si evidencia una mejora en la dimensión antes indicada, dichos resultados además se fundamentan desde la propuesta de Espinoza (2017) en la que la puesta en marcha del modelo pedagógico del Aula Invertida, incide en la mejora de la interdependencia positiva de la Universidad Privada, permitiendo que los miembros de los grupos de trabajo puedan trabajar juntos y lograr el éxito del trabajo recomendado.

Igualmente, de acuerdo a los resultados obtenidos de la segunda dimensión, permitieron determinar que el uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad individual para educandos de inglés básico de la Universidad Privada, Lima 2021, de acuerdo a la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 401.00), $\rho = 0.82$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 518.000), $\rho = 0.03$ y $\rho \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores puntuaciones. Lo cual se corrobora en el análisis descriptivo el cual evidenció que se obtuvo que en el pretest el grupo experimental 45% de estudiantes presentaron un rango bajo, 45% un rango medio y 10% un rango alto y en el post test el 10% alcanzaron un rango bajo,

el 35% un rango medio y el 55% un rango alto. Es importante indicar que la propuesta experimental de uso del Aula invertida como estrategia en la mejorar de la responsabilidad individual tuvo un efecto importante en el desarrollo de los estudiantes, considerando que la estrategia de aula invertida incentiva la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades, estos tuvieron mejores percepciones luego de la implementación de esta estrategia.

Asimismo, dichos resultados se asemejan a los hallados por Quispe (2020) según la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 167.000), $\rho = 0.123$ y $\rho > 0.05$, en el pretest y (U-Mann-Whitney: 162.000), $\rho = 0.048$ y $\rho \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes de una Universidad Privada del grupo experimental demostraron mejores resultados. Asimismo, dichos resultados inferencial se corroboran con los resultados descriptivos donde la responsabilidad individual de los estudiantes del grupo experimental, fue de 35,00 % (logrado) y la responsabilidad individual en el postest fue de 90,00 % (logrado), lo cual en la investigación de Quispe también evidencia una mejora en la dimensión antes indicada, dichos resultados además se fundamentan desde la propuesta de Ccahuancama (2019) quien indico que la estrategia de aula invertida permitió mejoras en las capacidades de los estudiantes lo cual se reflejó en los resultados de la investigación por lo que concluyo que aplicación de dicho método influye en la responsabilidad individual de los estudiantes.

Del mismo modo, los resultados obtenidos de la tercera dimensión, permitieron determinar que el uso del Aula invertida mejora de manera significativa la responsabilidad grupal de estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, de acuerdo a la U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 418.00), $\rho = 0.84$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 489.000), $\rho = 0.03$ y $\rho \leq 0.05$, al inicio, por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores puntuaciones. Lo cual se corrobora en el análisis descriptivo el cual evidenció que se obtuvo que en el pretest el grupo experimental 20% de estudiantes presentaron un rango bajo,

45% un rango medio y 10% un rango alto y en el post test el 10% alcanzaron un rango bajo, el 25% un rango medio y el 65% un rango alto.

Es relevante indicar que la propuesta experimental de uso del Aula invertida como estrategia en la mejora de la responsabilidad grupal tuvo un efecto importante en el desarrollo de los estudiantes, considerando que la estrategia de aula invertida permite que luego de las sesiones teóricas los estudiantes puedan organizarse de manera colaborativa incentivando así que sean responsables como grupo, estos tuvieron mejores percepciones luego de la implementación de esta estrategia. Dichos resultados se asemejan a los hallados por Romero (2021) de acuerdo a la prueba no paramétrica (U-Mann-Whitney: 1151.50), $p = 0.011$ y $p \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes de una Universidad Privada del grupo experimental demostraron mejores resultados. Asimismo, dichos resultados inferencial se corroboran con los resultados descriptivos donde la responsabilidad grupal en los estudiantes del grupo experimental en el pretest fue de 74,19 % deficiente, 22,58% aceptable y 6,45% bueno y la responsabilidad grupal en el postest fue de 00,00 % deficiente, 19,35% aceptable y 70,97% bueno lo cual en la investigación de Romero también evidencia una mejora en la dimensión antes indicada.

De igual manera, los resultados obtenidos de la cuarta dimensión, permitieron determinar que el uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la Interacción estimuladora en participantes del curso de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, según la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 476.00), $p = 0.07$ y $p > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 542.000), $p = 0.00$ y $p \leq 0.05$, para el post test, por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores puntuaciones. Lo cual se corrobora en el análisis descriptivo el cual evidenció que se obtuvo que en el pretest el grupo experimental 10% de estudiantes presentaron un rango bajo, 30% un rango medio y 60% un rango alto y en el post test el 5% alcanzaron un rango bajo, el 20% un rango medio y el 75% un rango alto.

La propuesta experimental de uso del Aula invertida como estrategia en la mejora de la Interacción estimuladora tuvo un efecto importante en el desarrollo de los estudiantes, considerando que la estrategia de aula invertida permite que luego de las sesiones teóricas los estudiantes trabajen en grupo realizando las tareas donde se incentiva a participar a todos los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros. Dichos resultados se asemejan a los hallados por Vila (2019) según la prueba no paramétrica (U-Mann-Whitney: 98.000), $\rho = 0.000$ y $\rho \leq 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes de una Universidad Privada del grupo experimental demostraron mejores resultados. Asimismo, dichos resultados inferencial se corroboran con los resultados descriptivos donde la responsabilidad grupal del grupo experimental en el pretest fue de 74,19 % deficiente, 22,58% aceptable y 6,45% bueno y la interacción estimuladora en el postest fue de 00,00 % bajo, 24,00% regular y 76,00% bueno lo cual en la investigación de Vila también evidencia una mejora en la dimensión antes indicada.

Asimismo, los resultados obtenidos de la quinta dimensión, permitieron determinar que el uso del Aula invertida mejora significativamente las técnicas interpersonales en estudiantes de inglés básico de la Universidad Privada, Lima 2021, de acuerdo a la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 421.50), $\rho = 0.77$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 483.500), $\rho = 0.04$ y $\rho \leq 0.05$, del post test, por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores puntuaciones. Lo cual se corrobora en el análisis descriptivo el cual evidenció que se obtuvo que en el pretest el grupo experimental 15% de estudiantes presentaron un rango bajo, 45% un rango medio y 40% un rango alto y en el post test el 15% alcanzaron un rango bajo, el 15% un rango medio y el 70% un rango alto.

Es relevante indicar que la propuesta experimental de uso del Aula invertida como estrategia en la mejora de las técnicas interpersonales tuvo un efecto importante en el desarrollo de los estudiantes, considerando que la estrategia de aula invertida permite que luego de las sesiones teóricas los estudiantes

comparten pareceres y formas en la cual pueden ayudarse los unos a los otros, de igual manera comparten necesidades, intereses en relación a las sesiones teóricas y prácticas Dichos resultados se contrastan a los hallados por Quispe (2020) según la prueba no paramétrica (U-Mann-Whitney: 191.000), $\rho = 0.260$ y $\rho > 0.05$ en el pretest y (U-Mann-Whitney: 198.000), $\rho = 0.518$ y $\rho > 0.05$ en el post test, por lo que los estudiantes de una Universidad Privada del grupo experimental no tuvieron una mejora en el postest. Asimismo, dichos resultados inferencial se corroboran con los resultados descriptivos donde las técnicas interpersonales de estudiantes que fueron parte del experimento del pretest fueron de 0,00 % inicio, 90,00% proceso y 10,00% logrado y la interacción estimuladora en el postest fue de 5,00 % inicio, 60,00% proceso y 35,00% logrado lo cual en la investigación de Quispe evidencia que no hubo mejora en la dimensión antes indicada.

Finalmente, los resultados obtenidos de la sexta dimensión, permitieron determinar que el uso del flipped classroom influye significativamente en el aumento del proceso de grupo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021, de acuerdo a la U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 410.50), $\rho = 1.00$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 536.500), $\rho = 0.00$ y $\rho \leq 0.05$, al término, por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores puntuaciones. Lo cual se corrobora en el análisis descriptivo el cual evidenció que se obtuvo que en el pretest el grupo experimental 25% de estudiantes presentaron un rango bajo, 30% un rango medio y 45% un rango alto y en el post test el 10% alcanzaron un rango bajo, el 20% un rango medio y el 70% un rango alto.

Es importante mencionar que la propuesta experimental de uso del Aula invertida como estrategia en la mejora proceso de grupo tuvo un efecto importante en el desarrollo de los estudiantes, considerando que la estrategia de aula invertida permite que luego de las sesiones teóricas los estudiantes pudieron desarrollar mejores trabajos de manera grupal. Dichos resultados se contrastan a los hallados por Vila (2019) según la prueba no paramétrica (U-Mann-Whitney: 51.000), $\rho = 0.460$ y $\rho > 0.05$ en el pretest y (U-Mann-Whitney:

99.500), $p = 0.00$ y $p > 0.05$ en el post test, por lo que los estudiantes de una Universidad Privada del grupo experimental tuvieron una mejora en el posttest.

En términos de las fortalezas y debilidades de usar el aula invertida, se puede señalar que uno de los beneficios es que fomenta la colaboración fuera del aula, lo que permite a los estudiantes adquirir habilidades de aprendizaje colaborativo que les ayudaron a mejorar sus resultados académicos. En comparación con los estudiantes que siguieron una metodología de enseñanza tradicional, asimismo se descubrieron fallas significativas en el hecho de que a algunos estudiantes les resultó difícil aceptar el cambio de una técnica tradicional principalmente teórica a una en la que las sesiones eran más prácticas. Finalmente, uno de los inconvenientes más significativos fue el aspecto tecnológico y la conexión a internet, que ocasionó problemas durante el dictado de las clases y en algunos casos, impidió que los estudiantes asimilaran el material de las sesiones de aprendizaje del curso de inglés.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Según los resultados obtenidos del objetivo general, se concluye que el aula invertida influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje colaborativo en estudiantes del curso básico de inglés de una Universidad Privada, Lima 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pretest ($p=0.69$) mayor que 0.05, $U= 365.000$ y el en posttest nivel de significancia ($p=0.05$) menor igual que 0.05, $U= 479.00$.

Segunda: Según los resultados obtenidos del objetivo específico 1, se concluye que el aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la interdependencia positiva en estudiantes del curso básico de inglés de una Universidad Privada, Lima 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pretest ($p=1.00$) mayor que 0.05, $U= 410.000$ y el en posttest nivel de significancia ($p=0.03$) menor igual que 0.05, $U= 449.00$.

Tercera: Según los resultados obtenidos del objetivo específico 2, se concluye que el aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la responsabilidad individual en estudiantes del curso básico de inglés de una Universidad Privada, Lima 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pretest ($p=0.82$) mayor que 0.05, $U= 419.000$ y el en posttest nivel de significancia ($p=0.03$) menor igual que 0.05, $U= 518.00$.

Cuarta: Según los resultados obtenidos del objetivo específico 3, se concluye que el aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la responsabilidad grupal en estudiantes del curso básico de inglés de una Universidad Privada, Lima 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pretest ($p=0.84$) mayor que 0.05, $U= 418.000$ y el en posttest nivel de significancia ($p=0.03$) menor igual que 0.05, $U= 489.00$.

- Quinta:** Según los resultados obtenidos del objetivo específico 4, se concluye que el aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la interacción estimuladora en estudiantes del curso básico de inglés de una Universidad Privada, Lima 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pretest ($p=0.07$) mayor que 0.05, $U= 476.000$ y el en posttest nivel de significancia ($p=0.00$) menor igual que 0.05, $U= 542.00$.
- Sexta:** Según los resultados obtenidos del objetivo específico 4, se concluye que el aula invertida influye significativamente en el desarrollo de la interacción estimuladora en estudiantes del curso básico de inglés de una Universidad Privada, Lima 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pretest ($p=0.77$) mayor que 0.05, $U= 421.50$ y el en posttest nivel de significancia ($p=0.046$) menor igual que 0.05, $U= 483.00$.
- Séptima:** Según los resultados obtenidos del objetivo específico 4, se concluye que el aula invertida influye significativamente en el proceso de grupo en estudiantes del curso básico de inglés de una Universidad Privada, Lima 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la U de Mann-Whitney, muestran en el pretest ($p=1.00$) mayor que 0.05, $U= 410.50$ y el en posttest nivel de significancia ($p=0.046$) menor igual que 0.00, $U= 536.00$.

VII. RECOMENDACIONES

- Primera:** Se recomienda al área académica de la Universidad, brindar capacitaciones a su personal docente sobre el uso del aula invertida y las herramientas tecnológicas necesarias, mediante sesiones y conversatorios de docentes, para que así puedan impulsar las estrategias de aprendizaje colaborativo en los participantes.
- Segunda:** Se recomienda a los docentes del área de inglés la realización de sesiones de clases dinámicas que generen un ambiente de confianza en el alumno, mediante el uso de herramientas tecnológicas como zoom, para que incremente sus niveles de interdependencia positiva y la participación en las clases virtuales.
- Tercera:** Se recomienda al director de la Universidad Privada, promover y difundir actos educativos que incentiven la responsabilidad individual de los estudiantes, mediante talleres y conferencias a fin de poder así lograr mejores resultados en los procesos de enseñanza.
- Cuarta:** Se recomienda para el área académica de la Universidad la creación de espacios, ya sean virtuales o físicos, donde los estudiantes puedan mejorar sus niveles de responsabilidad grupal. Esto incluye fomentar el uso de foros de trabajo y sesiones grupales en inglés, que permitirán obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza.
- Quinta:** Se recomienda a los docentes universitarios, incentivar en los alumnos valores que permitan incrementar la estimulación entre los estudiantes, mediante capacitaciones virtuales a fin de potenciar la Interacción estimuladora en el curso de inglés permitirán mejores resultados en los procesos de enseñanza.
- Sexta:** Se recomienda a los docentes, incentivar dentro de las sesiones de inglés el uso de técnicas interpersonales, mediante trabajos grupales, lo cual potenciara el rendimiento de los estudiantes lo cual a su vez mejorara los procesos de enseñanza.

Séptima: Se recomienda a los docentes, crear grupos de trabajo tanto dentro como fuera del aula, mediante el uso de herramientas tecnológicas a fin de lograr mejores resultados y de esta manera incrementar el proceso de grupo para así cumplir con los objetivos trazados para el trabajo en el aula.

REFERENCIAS

- Abío, G., Alcañiz-Zanón, M., Gómez-Puig, M., Rubert, G., Serrano, M. and Stoyanova, A. (2017). El aula invertida y el aprendizaje en equipo: dos metodologías para estimular al alumnado repetidor. *Revista d'innovació Docent Universitària*, 1(9), 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855833>
- Alcalá, D. and Álvarez, I. (2019). Trabajo grupal vs responsabilidad individual: reparto de notas. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3, 331–335. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Alnuhayt, S. (2018). Investigating the Use of the Flipped Classroom Method in an EFL Vocabulary Course. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 236–242. <https://doi.org/10.17507/jltr.0902.03>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6th ed.). Editorial Episteme. <https://bit.ly/3IYMHQn>
- Arias, J. (2020). *Proyecto de Tesis: Guía para la elaboración* (1st ed., Vol. 1). Biblioteca Nacional del Perú. www.agogocursos.com
- Awidi, I. T. and Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers and Education*, 128, 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación* (2nd ed., Vol. 1). GRUPO EDITORIAL PATRIA, S.A. DE C.V. www.editorialpatria.com.mx
- Bergmann, J. and Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (1a ed.). International Society for Technology in Education. <https://cutt.ly/YYCJuVa>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* (3rd ed.). Pearson. <https://bit.ly/3udSjK8>
- Bertolotti, C. (2018). *Influencia Del Aprendizaje Invertido En El Aprendizaje Por Competencias De Los Estudiantes De La Facultad De Ingeniería Y Arquitectura De La Universidad De San Martín De Porres*. Tesis para optar por el grado académico de Maestra En Educación Con Mención En Informática y Tecnología Educativa. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/3985>
- Bilbao, J. and Escobar, P. (2020). *Investigación, Paradigmas, Métodos, Enfoques de Investigación, Cualitativa y Cuantitativa, Técnicas, Instrumentos* (Segunda). LULU.COM. <https://cutt.ly/0jeRBZm>

- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers and Education*, 151, 103819. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning : higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Johns Hopkins University Press. <https://www.amazon.com/Collaborative-Learning-Education-Interdependence-Authority/dp/0801859743>
- Candra and Retnawati, H. (2020). A meta-analysis of constructivism learning implementation towards the learning outcomes on civic education lesson. *International Journal of Instruction*, 13(2), 835–846. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13256a>
- Ccahuana, J. (2017). *Impacto del Modelo Clase Invertida Mediante el Uso de Tecnologías B-Learning en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes del Curso de Informática de la Consultoría Itec*. <https://repositorio.unajma.edu.pe/handle/123456789/266>
- Ccahuancama, J. (2019). *Aplicación Del Método Basado En Proyectos Y El Logro De Competencias Profesionales Para La Inserción Laboral En Estudiantes De Ingeniería De La Universidad Privada Del Norte*. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Educación con Mención Autoevaluación, Acreditación, Certificación. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/5453>
- Duarez, M., Tascca, S., Villanueva, P., Aguila, J. and Diaz, J. (2020). El aula invertida como metodología aplicada a estudiantes universitarios en el contexto covid-19. *Revista Científica Pakamuros*, 8(4), 3–14. <https://doi.org/10.37787/PAKAMUROS-UNJ.V8I4.145>
- Education First. (2020). *Índice de Dominio en Inglés*. <https://www.ef.com.pe/EPI/>
- Espinoza, H. (2017). *El aula invertida y su incidencia en el aprendizaje autónomo de los alumnos de ingeniería industrial de una universidad de Lima Norte 2017*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Administración de la educación. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/30423?locale-attribute=es>
- Flores, E., Garcia, M., Calsina, W. and Yapuchura, A. (2016). Las Habilidades Sociales Y La Comunicación Interpersonal De Los Estudiantes De La Universidad Nacional Del Altiplano-Puno. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 7(2), 13–21. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449849320001.pdf>
- Galicia, L., Balderrama, J. and Navarro, R. (2018). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

- Heo, H., Leppisaari, I. and Lee, O. (2018). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. *Journal of Educational Research*, 111(4), 459–472. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1297924>
- Hernández, R., Carlos, F. and Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw - Hill Interamericana de México, S.A. de C.V. <https://cutt.ly/MjeEY9J>
- Hernández, R., Fernández, C. and Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta). McGraw Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://cutt.ly/MjeEY9J>
- Hernández-Silva, C. and Tecpan Flores, S. (2017). Flipped classroom mediated by the use of virtual platforms: a case study of pre-service teacher education in physics. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193–204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R. and Gamboa-Suárez, A. A. (2020). Formación inicial de maestros: escenarios activos desde una perspectiva del aula invertida. *International Journal of Agriculture and Biology*, 13(5), 213–222. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500213>
- Hung, T. T., Tuyet, N. T., Long, N. T. and Van Hanh, N. (2020). The effect of positive learning culture in students' blended learning process. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(3), 68–75. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135218>
- Ibarra, L. A. N., Salazar, O. C. and Castillo, J. M. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(1), 10–19. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1217>
- Johnson, D., Johnson, R. and Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (2nd ed.). Innovación Educativa. <https://cutt.ly/cgEx30v>
- Lage, M., Platt, G. and Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Source: The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <http://www.jstor.orgURL:http://www.jstor.org/stable/1183338>
- La-Prova, A. (2017). La práctica del Aprendizaje Cooperativo: Propuestas operativas para el grupo-clase. *Narcea Ediciones*, 209, 34–121. <https://cutt.ly/oh4cehX>
- Lee, J., Lim, C. and Kim, H. (2017). Development of an instructional design model for flipped learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 427–453. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9502-1>
- Martínez-Jiménez, R. and Ruiz-Jiménez, M. C. (2020). Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. *International Journal of Management Education*, 18(3), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100422>
- Mateus, J. C. and Muro-Ampuero, E. (2016). Competencias TIC: una estrategia para invertir en tecnología educativa. *Metas Del Perú al Bicentenario*, 1, 164–171. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17988.83840>

- Messen, K. and Hammou, M. (2020). Enhancing English Autonomous Learning in Preparation for Labor Market Case study: EMF , Saida University , Algeria . *Economic Researcher Review*, 08(02), 117–132. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/141657>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. and Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5th ed.). Ediciones de la U. <https://bit.ly/3upnPFv>
- Nganji, J. T. (2018). Towards learner-constructed e-learning environments for effective personal learning experiences. *Behaviour and Information Technology*, 37(7), 647–657. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1470673>
- O'Brien, M., Walsh, J. and Costin, Y. (2020). Intentional content: Usage and engagement in a F-L-I-P classroom environment. *Proceedings of the European Conference on E-Learning, ECEL*, 388–396. <https://doi.org/10.34190/EEL.20.078>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura (UNESCO). (2015). Qingdao Declaration, 2015: Seize Digital Opportunities, Lead Education Transformation - UNESCO Biblioteca Digital. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2015(May), 50-52. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A. and Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06254>
- Pesantes, B. (2019). *Aprendizaje colaborativo y competencia profesional genérica en los estudiantes de la Facultad de Teología de la Universidad Seminario Bíblico Andino*, 2018. <https://cutt.ly/ohvu3bl>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (1a ed.). Editorial Labor, S.A. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1973>
- Quispe, J. (2020). Uso del whatsapp y su influencia en el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de la especialidad de gastronomía del Cetpro Tarma 2019 [Universidad de San Martín de Porres]. In *Repositorio Académico USMP*. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6636>
- Rahmelina, L., Firdian, F., Maulana, I. T., Aisyah, H. and Na'am, J. (2019). The Effectiveness of the Flipped Classroom Model Using E-learning Media in Introduction to Information Technology Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(21), 148–162. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i21.10426>
- Requejo, M. (2018). *El Aprendizaje Colaborativo en el Rendimiento Escolar* [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/2596>

- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. and Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115–134. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Rodriguez, J. (2019). El enfoque didáctico de aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias cognitivas y sociales en estudiantes del X Ciclo de Educación en Primaria en la Universidad San Luis Gonzaga de Ica [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado.]. In *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado. Repositorio Institucional Digital – UNE*. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2834>
- Romero, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y su influencia en las competencias matemáticas de estudiantes del programa de Pesquería de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión [Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. In *Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Tesis para optar por el grado académico de Para Optar El Grado Académico De Doctor En Ciencias De La Educación. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/5092>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 229–234. <https://doi.org/10.20511/PYR2016.V4N1.90>
- Sams, A., Bergmann, J., Daniels, K., Bennett, B., Marshall, H. and Arfstrom, K. M. (2014). What Is Flipped Learning? *Flipped Learning Network (FLN)*, 1–2. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Sánchez, H., Reyes, C. and Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. *Manual de Términos En ICTH*, 6, 146. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Santosa, M. H. (2017). Learning approaches of Indonesian EFL Gen Z students in a Flipped Learning context. *Journal on English as a Foreign Language*, 7(2), 183. <https://doi.org/10.23971/jefl.v7i2.689>
- Song, Y. and Kapur, M. (2017). How to flip the classroom - “productive failure or traditional flipped classroom” pedagogical design? *Educational Technology and Society*, 20(1), 292–305. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125962>
- TEC de Monterrey. (2017). Aprendizaje Colaborativo Técnicas Didácticas. In *Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes* (Vol. 1, Issue 1). http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF
- Turan, Z. and Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5–6), 590–606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>

- Vila, J. (2019). Influencia de la Aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en la percepción de los procesos de la enseñanza del curso Medios Inteligentes para la carrera de Ingeniería de una Universidad Privada de Lima [Universidad Ricardo Palma]. In *Repositorio Institucional - URP*. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/2654>
- Vizcarra, J. (2021). *Metodología Del Aprendizaje Invertido Utilizando La Aplicación Edpuzzle En El Aprendizaje Por Competencias En Los Estudiantes De Canto Del Programa De Extensión De La Universidad Nacional De Música, Lima 2020*. Tesis para optar al grado académico de Académico De Maestra En Educación Con Mención En Informática Y Tecnología Educativa. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/8212>
- Vollmer, R. L. and Drake, T. (2020). Exploration of Dietetics Graduate Students' Experience in a Flipped Course Using Learning Reflections. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 52(4), 407–414. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.11.014>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. In *Educere* (1a ed.). Harvard University Press. <https://www.amazon.com/-/es/L-S-Vygotsky/dp/0674576292>
- Walvoord, B. E. and Johnson, V. (2010). *Effective Grading: A tool for learning and assessment in College* (2a ed.). Jossey-Bass. <https://cutt.ly/6YCLpzf>
- Warrens, M. (2015). Some Relationships Between Cronbach's Alpha and the Spearman-Brown Formula. *Journal of Classification*, 32, 127–137. <http://doi.org/10.1007/s00357-015-9168-0>
- Wolf, C., Joye, D. and Smith, T. (2020). *The SAGE Handbook of Survey Methodology*. SAGE Publications Ltd. <https://www.amazon.es/SAGE-Handbook-Survey-Methodology/dp/144628266X>
- Xie, Z. (2020). An Analysis of the Integration and Reconstruction of Micro-class, MOOC and Flipped Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12), 1571–1575. <https://doi.org/10.17507/tpls.1012.09>
- Zurita, C., Sifuentes, A., Záldivar, A., Valle, R. (2020). Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 33–47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278319>

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Titulo: USO DEL AULA INVERTIDA PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE INGLÉS BÁSICO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, LIMA, 2021.			
problema	objetivos	hipótesis	metodología
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	
¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora el aprendizaje colaborativo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?	Establecer la influencia del Aula invertida en la mejora del aprendizaje colaborativo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.	El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora el aprendizaje colaborativo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de investigación: Investigación aplicada ▪ Nivel de investigación: Explicativo ▪ Diseño y esquema de investigación: Cuasi experimental Enfoque cuantitativo Variables: Google Classroom Aprendizaje cooperativo ▪ Muestra: 40 estudiantes curso de inglés básico. ▪ Técnica: Encuesta ▪ Instrumento: Cuestionario
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	
1. ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la interdependencia positiva en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?	1.Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la interdependencia positiva en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021	1.El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la interdependencia positiva en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021	
2. ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?	2.Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.	2.El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad individual en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021	
3. ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la responsabilidad grupal en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?	3.Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la responsabilidad grupal en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.	3.El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la responsabilidad grupal en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.	

<p>4. ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora la interacción estimuladora en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?</p>	<p>4.Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de la interacción estimuladora en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.</p>	<p>4.El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de la interacción estimuladora en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.</p>	
<p>5. ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora las técnicas interpersonales en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?</p>	<p>5.Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora de las técnicas interpersonales en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.</p>	<p>5.El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora de las técnicas interpersonales en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.</p>	
<p>6. ¿En qué medida el uso del Aula invertida mejora el proceso de grupo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021?</p>	<p>6.Determinar la influencia del Aula invertida en la mejora del proceso de grupo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.</p>	<p>6.El uso del Aula invertida influye significativamente en la mejora del proceso de grupo en estudiantes de inglés básico de una Universidad Privada, Lima 2021.</p>	

Anexo 2

Matriz de operacionalización de la variable dependiente aprendizaje cooperativo

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Aprendizaje Colaborativo	Para la variable dependiente, aprendizaje colaborativo de acuerdo con Johnson et al. (1999), lo definen como el enfoque instruccional centrado en el estudiante, donde se conforman subgrupos de trabajo que lo motiven a colaborar en la ejecución de tareas asignadas por el docente, con el objetivo de optimizar su aprendizaje y el de los demás	Permite que los individuos trabajen juntos	Interdependencia positiva	Propuesta de organización Interpelación a la responsabilidad Compromiso Apoyo mutuo	1 -5	Ordinal
		Permite a las personas ser productivas personalmente	Responsabilidad Individual	Evaluación del rendimiento personal Transmisión de resultados al grupo Esfuerzo individual	5-10	
		Es la actitud que permite avanzar como personas respetando a los demás	Responsabilidad Grupal	Promoción al rendimiento del equipo Responsabilidad del cumplimiento de la tarea. Aprendizaje en grupo	11-15	
		Permite la estimulación grupal	Interacción estimuladora	Estimulación positiva a la continuación del trabajo Identificación con el equipo Respaldo grupal	16-21	
		Permiten cooperar y crear estrategias con el bien del grupo	Técnicas interpersonales	Organización del equipo Solución de Conflictos Toma de decisiones	22-25	
		Incentiva la creación de grupos de trabajo	Proceso de grupo	Evaluación de actividades Retroalimentación grupal Relaciones grupales	26-32	

Anexo 3

Instrumento de recolección de datos de la variable aprendizaje colaborativo

CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Estimado estudiante, la presente forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre el aprendizaje colaborativo, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas.

Datos generales:

Sexo: Masculino () Femenino ()

Instrucciones: Marca con una "X" solo una alternativa la que crea conveniente.

Nunca 1. (N) - Casi nunca 2 (CN) - A veces 3 (AV) - Casi siempre 4 (CS) - Siempre 5(S)

N.º	ítems	categorías				
		N	CN	AV	CS	S
DIMENSION: Interdependencia positiva		N	CN	AV	CS	S
01	Considero al apoyo mutuo como factor importante para el logro de mi aprendizaje.					
02	Considero que los miembros del grupo se comprometen con el trabajo en equipo.					
03	Mis compañeros de equipo son responsables en el cumplimiento de las tareas.					
04	Considero importante cumplir con las tareas que se establecen como meta de trabajo en equipo.					
05	Considero importante apoyar y recibir apoyo de mis compañeros de equipo.					
DIMENSION: Responsabilidad individual		N	CN	AV	CS	S
06	Mis actividades individuales forman parte del trabajo en equipo.					
07	Considero que mi esfuerzo individual es importante para el grupo.					
08	Los resultados de mis evaluaciones individuales determinan si necesito ayuda.					
09	Transmito los resultados de mis evaluaciones al grupo de trabajo.					
10	Considero que mi esfuerzo individual es importante para colaborar con el grupo.					
DIMENSION: Responsabilidad grupal		N	CN	AV	CS	S
11	Considero que los miembros del grupo son responsables en cumplir con lo que les corresponde.					

12	Considero que el aprendizaje en grupo beneficia a cada integrante.					
13	Considero que las tareas grupales se cumplen en los plazos determinados.					
14	Considero importante el rendimiento de cada miembro del grupo.					
15	Considero como parte importante del trabajo en grupo el cumplimiento de las tareas.					
16	Considero que al aprendizaje grupal me permite lograr mis objetivos.					
16	Considero que los miembros del grupo son responsables en cumplir con lo que les corresponde.					
DIMENSION: Interacción estimuladora		N	CN	AV	CS	S
17	Los miembros del equipo me motivan para continuar en los trabajos de la clase.					
18	Considero que el reconocimiento al esfuerzo sirve de motivación al grupo.					
19	Los resultados de mi trabajo son reconocidos por el grupo.					
20	Me siento identificado con el grupo al que pertenezco.					
21	Considero que los miembros del grupo se reconocen como miembros de un solo equipo.					
22	Considero que, para no alejarme de la meta grupal, los miembros del equipo colaboran conmigo.					
DIMENSION: Técnicas interpersonales		N	CN	AV	CS	S
23	Considero importante que las decisiones tomadas se compartan con el grupo.					
24	El tiempo de trabajo en equipo me es suficiente para hacer mis actividades.					
25	Considero que se organizan las tareas pendientes a través de actividades grupales.					
26	Los miembros del equipo comparten sus experiencias personales.					
27	Mis opiniones son aprobadas por el equipo de trabajo.					
28	Considero que existe organización para resolver las tareas pendientes					
DIMENSIÓN: Proceso de grupo		N	CN	AV	CS	S
29	Pienso que el aprendizaje colaborativo permite una mejor evaluación grupal.					
30	Considero que la discusión en grupos pequeños es una estrategia en beneficio del equipo de trabajo.					
31	Considero importa discutir si los objetivos de lograron al término del trabajo.					
32	Considero importante el relacionarme con mis compañeros de grupo.					

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

Nombre:	Cuestionario sobre aprendizaje colaborativo
Objetivo:	Conocer la percepción de los estudiantes en relación con el aprendizaje colaborativo
Autor:	Anderson Braulio Quispe Zavaleta
Adaptación:	No
Administración:	Virtual
Duración:	25 minutos
Unidad de análisis:	Estudiantes de educación básica de inglés
Ámbito de aplicación:	Universidad Privada
Técnica:	Encuesta

NORMAS DE CORRECIÓN

Descripción de niveles del Aprendizaje colaborativo

Intervalo	Nivel	Descripción
124 – 134,3	Bajo	Estudiantes que conocen de manera básica el significado de aprendizaje colaborativo
134,5 – 144,7	Medio	Se pone en práctica los métodos de colaboración,
144,8 - 155	Alto	Incentiva en los demás estudiantes el aprendizaje colaborativo

ANEXO 4

Estadístico de confiabilidad

Confiabilidad del instrumento que mide el aprendizaje cooperativo

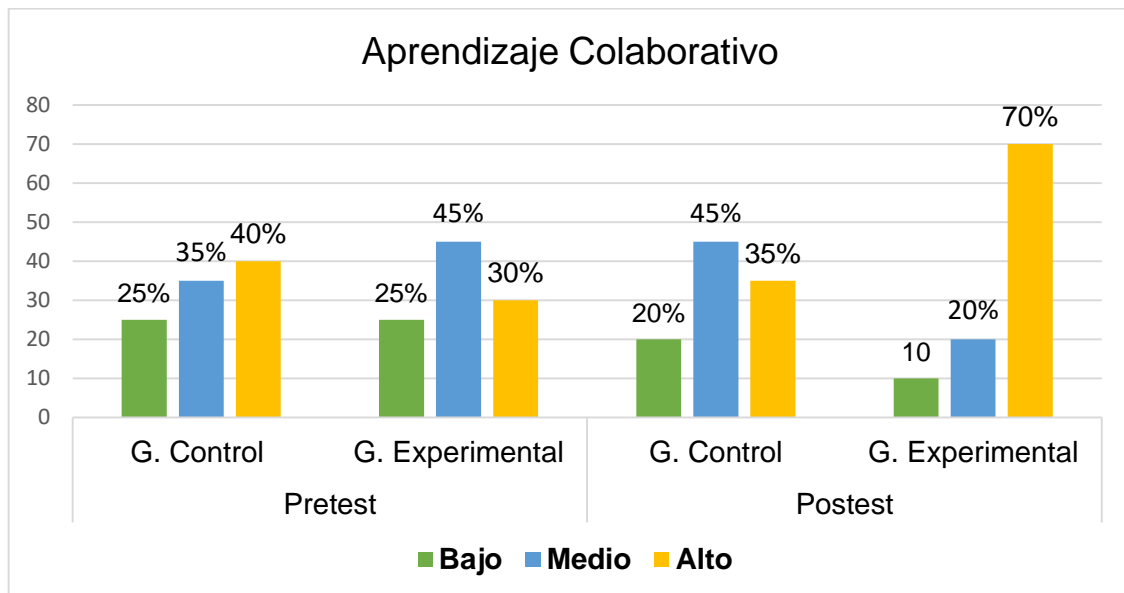
Alfa de Cronbach	N de elementos
,977	32

Nota. Elaboración propia

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	148,40	98,042	,843	,977
P2	148,60	96,253	,737	,977
P3	148,55	96,155	,794	,977
P4	148,45	97,103	,836	,976
P5	148,45	97,103	,836	,976
P6	148,60	96,253	,737	,977
P7	148,60	96,253	,737	,977
P8	148,50	97,211	,728	,977
P9	148,90	102,411	,029	,983
P10	148,40	98,042	,843	,977
P11	148,60	96,253	,737	,977
P12	148,55	96,155	,794	,977
P13	148,45	97,103	,836	,976
P14	148,45	97,103	,836	,976
P15	148,40	98,042	,843	,977
P16	148,60	96,253	,737	,977
P17	148,55	96,155	,794	,977
P18	148,45	97,103	,836	,976
P19	148,45	97,103	,836	,976
P20	148,55	96,155	,794	,977
P21	148,45	97,103	,836	,976
P22	148,45	97,103	,836	,976

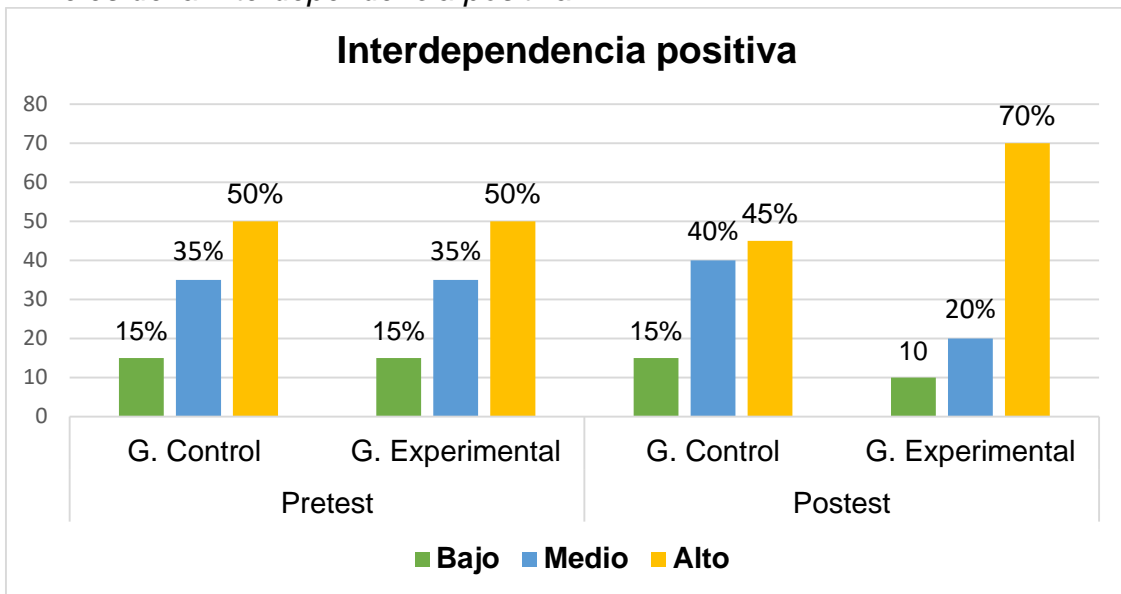
P23	148,55	96,155	,794	,977
P24	148,45	97,103	,836	,976
P25	148,45	97,103	,836	,976
P26	148,55	96,155	,794	,977
P27	148,45	97,103	,836	,976
P28	148,45	97,103	,836	,976
P29	148,55	96,155	,794	,977
P30	148,45	97,103	,836	,976
P31	148,45	97,103	,836	,976
P32	148,55	96,155	,794	,977

Figura 1
Niveles del aprendizaje Colaborativo



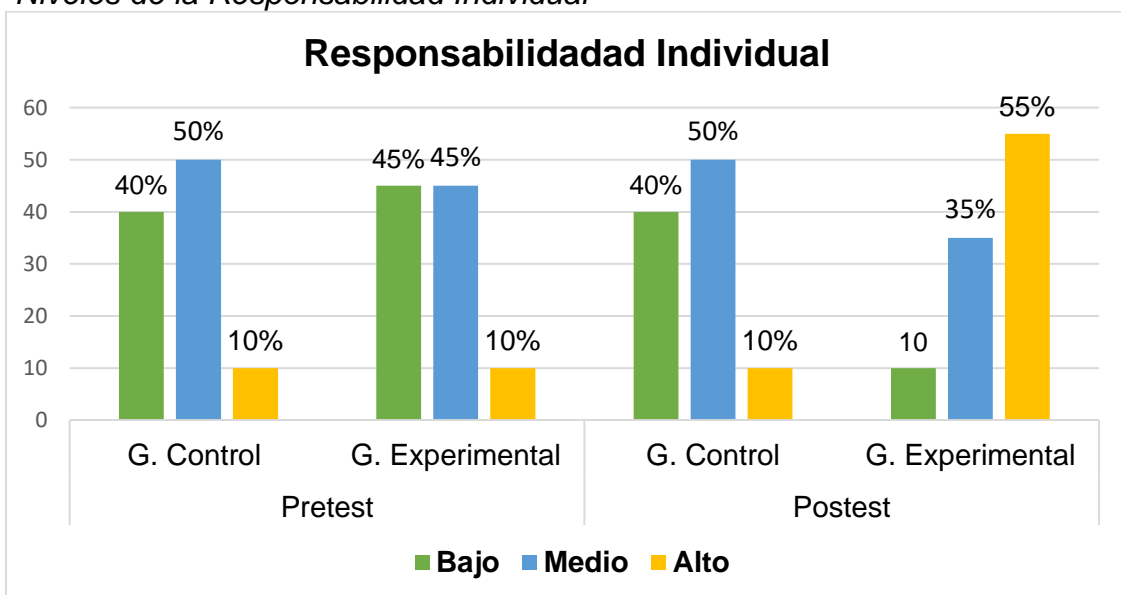
Nota. Elaboración propia

Figura 2
Niveles de la Interdependencia positiva



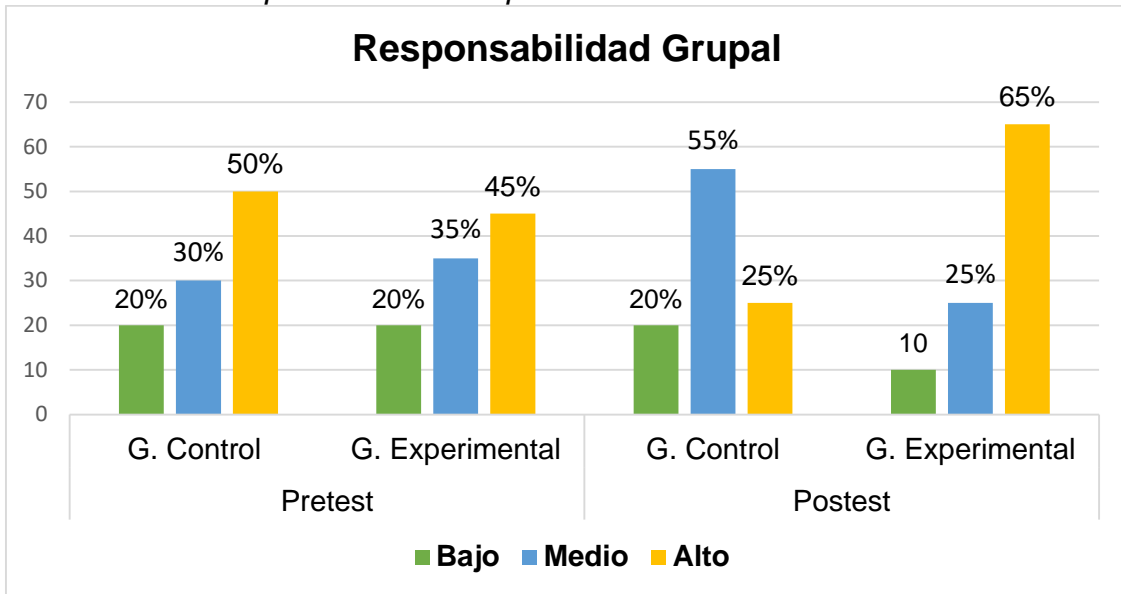
Nota. Elaboración propia

Figura 3
Niveles de la Responsabilidad Individual



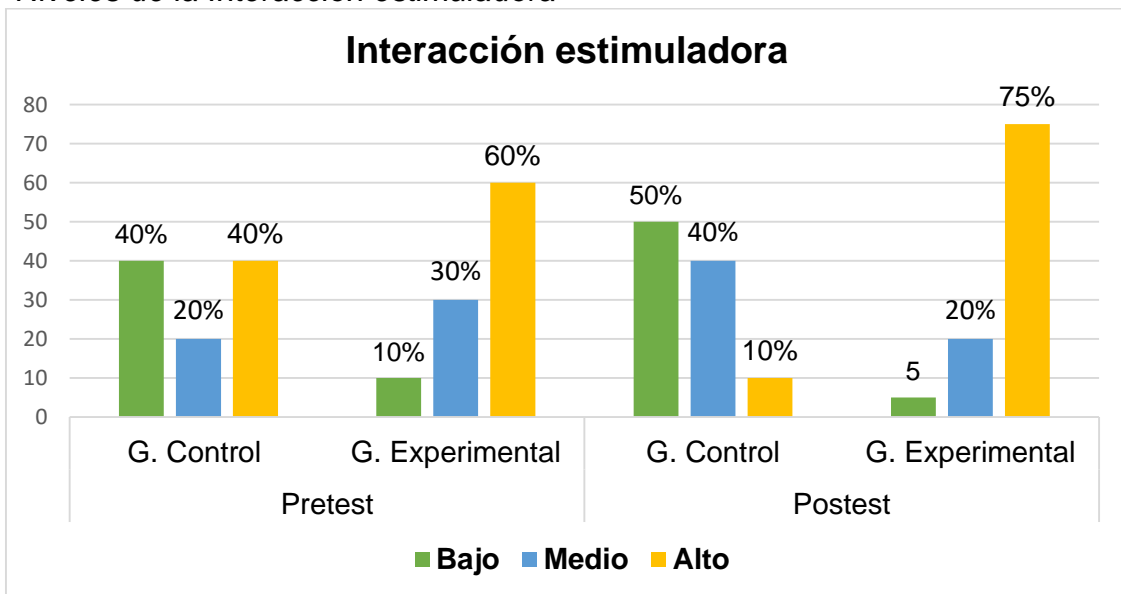
Nota. Elaboración propia

Figura 4
Niveles de la Responsabilidad Grupal



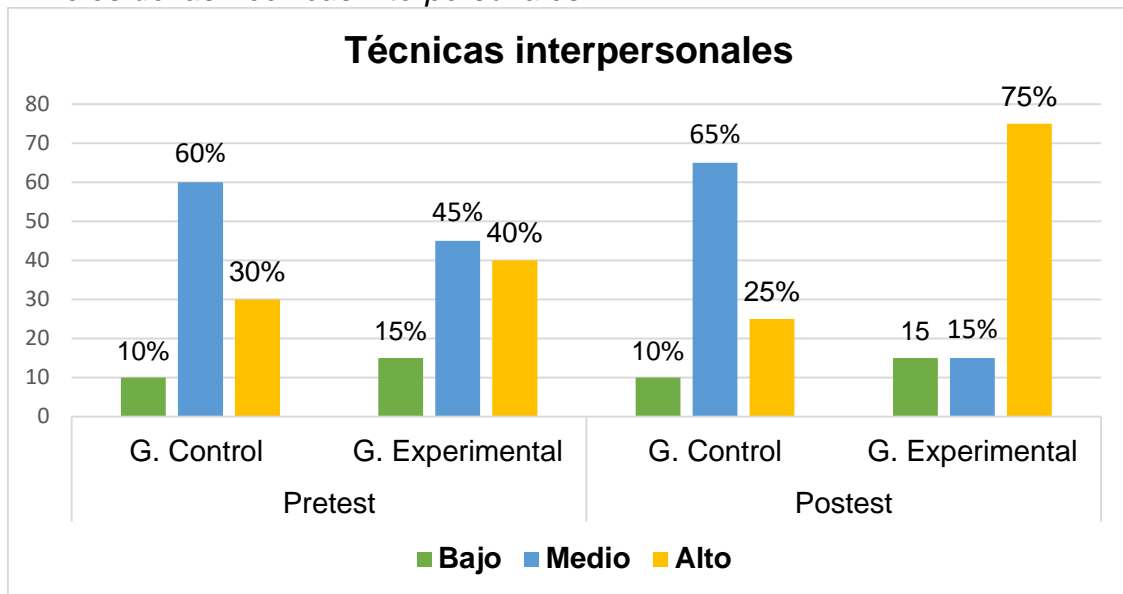
Nota. Elaboración propia

Figura 5
Niveles de la Interacción estimuladora



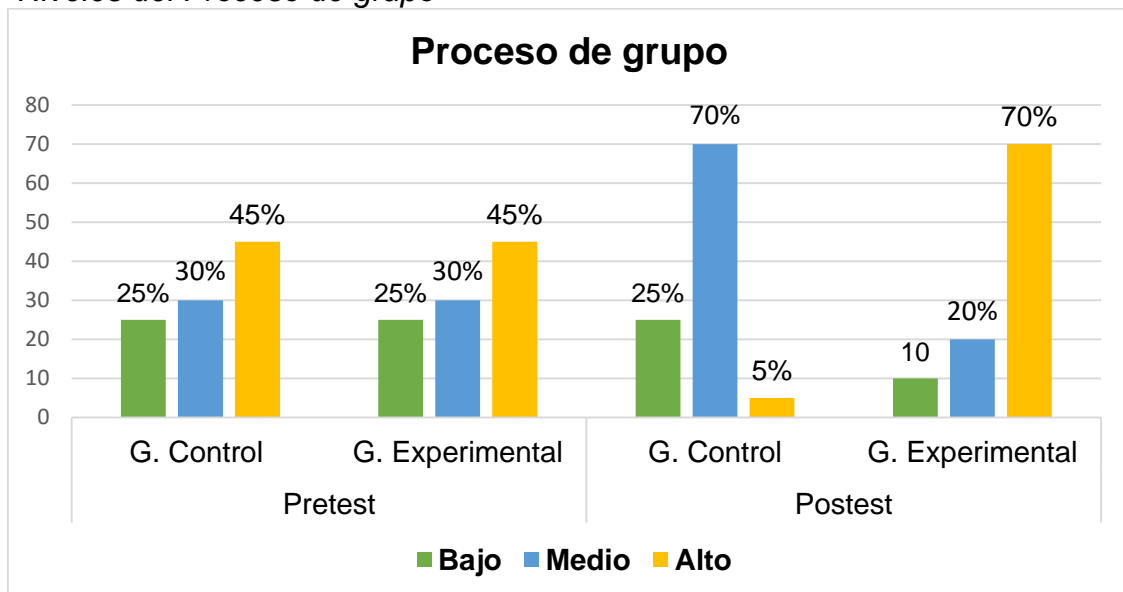
Nota. Elaboración propia

Figura 6
Niveles de las Técnicas interpersonales



Nota. Elaboración propia

Figura 7
Niveles del Proceso de grupo



Nota. Elaboración propia

ANEXO 5

certificado de validez mediante juicio de expertos del aprendizaje cooperativo

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Interdependencia positiva							
1	Considero al apoyo mutuo como factor importante para el logro de mi aprendizaje.	X		X		X		
2	Considero que los miembros del grupo se comprometen con el trabajo en equipo.	X		X		X		
3	Mis compañeros de equipo son responsables en el cumplimiento de las tareas.	X		X		X		
4	Considero importante cumplir con las tareas que se establecen como meta de trabajo en equipo.	X		X		X		
5	Considero importante apoyar y recibir apoyo de mis compañeros de equipo.	X		X		X		
	Responsabilidad Individual							
6	Mis actividades individuales forman parte del trabajo en equipo.	X		X		X		

7	Considero que mi esfuerzo individual es importante para el grupo.	X		X		X		
8	Los resultados de mis evaluaciones individuales determinan si necesito ayuda.	X		X		X		
9	Transmito los resultados de mis evaluaciones al grupo de trabajo.	X		X		X		
10	Considero que mi esfuerzo individual es importante para colaborar con el grupo.	X		X		X		
	Responsabilidad grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Considero que los miembros del grupo son responsables en cumplir con lo que les corresponde.	X		X		X		
12	Considero que el aprendizaje en grupo beneficia a cada integrante.	X		X		X		
13	Considero que las tareas grupales se cumplen en los plazos determinados.	X		X		X		
14	Considero importante el rendimiento de cada miembro del grupo.	X		X		X		
15	Considero como parte importante del trabajo en grupo el cumplimiento de las tareas.	X		X		X		
	Interacción estimuladora	Si	No	Si	No	Si	No	

16	Considero que al aprendizaje grupal me permite lograr mis objetivos.	X		X		X		
17	Los miembros del equipo me motivan para continuar en los trabajos de la clase.	X		X		X		
18	Considero que el reconocimiento al esfuerzo sirve de motivación al grupo.	X		X		X		
19	Los resultados de mi trabajo son reconocidos por el grupo.	X		X		X		
20	Me siento identificado con el grupo al que pertenezco.	X		X		X		
21	Considero que los miembros del grupo se reconocen como miembros de un solo equipo.	X		X		X		
22	Considero que, para no alejarme de la meta grupal, los miembros del equipo colaboran conmigo.	X		X		X		
	Técnicas interpersonales	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Considero importante que las decisiones tomadas se compartan con el grupo.	X		X		X		
24	El tiempo de trabajo en equipo me es suficiente para hacer mis actividades.	X		X		X		
25	Considero que se organizan las tareas pendientes a través de actividades grupales.	X		X		X		
26	Los miembros del equipo comparten	X		X		X		
27	Mis opiniones son aprobadas por el equipo de trabajo.	X		X		X		

28	Considero que existe organización para resolver las tareas pendientes							
	Proceso de grupo	Si	No	Si	No	Si	No	
29	Pienso que el aprendizaje colaborativo permite una mejor evaluación grupal.	X		X		X		
30	Considero que la discusión en grupos pequeños es una estrategia en beneficio del equipo de trabajo.	X		X		X		
31	Considero importa discutir si los objetivos de lograron al término del trabajo.	X		X		X		
32	Considero importante el relacionarme con mis compañeros de grupo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mag. Enoc Eusebio Nina Cuchillo

DNI: 43513309

Especialidad del validador: Metodólogo

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



 Mg. Enoc Eusebio Nina Cuchillo
 MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
 Especialista en Tecnología de la Información

.....14....de.....10.....del

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Interdependencia positiva							
1	Considero al apoyo mutuo como factor importante para el logro de mi aprendizaje.	X		X		X		
2	Considero que los miembros del grupo se comprometen con el trabajo en equipo.	X		X		X		
3	Mis compañeros de equipo son responsables en el cumplimiento de las tareas.	X		X		X		
4	Considero importante cumplir con las tareas que se establecen como meta de trabajo en equipo.	X		X		X		
5	Considero importante apoyar y recibir apoyo de mis compañeros de equipo.	X		X		X		
	Responsabilidad Individual							
6	Mis actividades individuales forman parte del trabajo en equipo.	X		X		X		
7	Considero que mi esfuerzo individual es importante para el grupo.	X		X		X		
8	Los resultados de mis evaluaciones individuales determinan si necesito ayuda.	X		X		X		

9	Transmito los resultados de mis evaluaciones al grupo de trabajo.	X		X		X		
10	Considero que mi esfuerzo individual es importante para colaborar con el grupo.	X		X		X		
	Responsabilidad grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Considero que los miembros del grupo son responsables en cumplir con lo que les corresponde.	X		X		X		
12	Considero que el aprendizaje en grupo beneficia a cada integrante.	X		X		X		
13	Considero que las tareas grupales se cumplen en los plazos determinados.	X		X		X		
14	Considero importante el rendimiento de cada miembro del grupo.	X		X		X		
15	Considero como parte importante del trabajo en grupo el cumplimiento de las tareas.	X		X		X		
	Interacción estimuladora	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Considero que al aprendizaje grupal me permite lograr mis objetivos.	X		X		X		
17	Los miembros del equipo me motivan para continuar en los trabajos de la clase.	X		X		X		

18	Considero que el reconocimiento al esfuerzo sirve de motivación al grupo.	X		X		X		
19	Los resultados de mi trabajo son reconocidos por el grupo.	X		X		X		
20	Me siento identificado con el grupo al que pertenezco.	X		X		X		
21	Considero que los miembros del grupo se reconocen como miembros de un solo equipo.	X		X		X		
22	Considero que, para no alejarme de la meta grupal, los miembros del equipo colaboran conmigo.	X		X		X		
	Técnicas interpersonales	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Considero importante que las decisiones tomadas se compartan con el grupo.	X		X		X		
24	El tiempo de trabajo en equipo me es suficiente para hacer mis actividades.	X		X		X		
25	Considero que se organizan las tareas pendientes a través de actividades grupales.	X		X		X		
26	Los miembros del equipo comparten	X		X		X		
27	Mis opiniones son aprobadas por el equipo de trabajo.	X		X		X		
28	Considero que existe organización para resolver las tareas pendientes							
	Proceso de grupo	Si	No	Si	No	Si	No	

29	Pienso que el aprendizaje colaborativo permite una mejor evaluación grupal.	X		X		X		
30	Considero que la discusión en grupos pequeños es una estrategia en beneficio del equipo de trabajo.	X		X		X		
31	Considero importa discutir si los objetivos de lograron al término del trabajo.	X		X		X		
32	Considero importante el relacionarme con mis compañeros de grupo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): _____ **Suficiencia** _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mag. José Alberto Vásquez Vásquez

DNI: 16761317

Especialidad del validador: Temático.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

.....
Mag. JOSÉ ALBERTO VÁSQUEZ VÁSQUEZ
DOCENCIA UNIVERSITARIA-ASESOR DE TESIS
ESPECIALISTA PEDAGÓGICO CURRICULAR DE INGLÉS

.....14.....de.....10.....del 2021.....

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Interdependencia positiva							
1	Considero al apoyo mutuo como factor importante para el logro de mi aprendizaje.	X		X		X		
2	Considero que los miembros del grupo se comprometen con el trabajo en equipo.	X		X		X		
3	Mis compañeros de equipo son responsables en el cumplimiento de las tareas.	X		X		X		
4	Considero importante cumplir con las tareas que se establecen como meta de trabajo en equipo.	X		X		X		
5	Considero importante apoyar y recibir apoyo de mis compañeros de equipo.	X		X		X		
	Responsabilidad Individual							
6	Mis actividades individuales forman parte del trabajo en equipo.	X		X		X		
7	Considero que mi esfuerzo individual es importante para el grupo.	X		X		X		

8	Los resultados de mis evaluaciones individuales determinan si necesito ayuda.	X		X		X		
9	Transmito los resultados de mis evaluaciones al grupo de trabajo.	X		X		X		
10	Considero que mi esfuerzo individual es importante para colaborar con el grupo.	X		X		X		
	Responsabilidad grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Considero que los miembros del grupo son responsables en cumplir con lo que les corresponde.	X		X		X		
12	Considero que el aprendizaje en grupo beneficia a cada integrante.	X		X		X		
13	Considero que las tareas grupales se cumplen en los plazos determinados.	X		X		X		
14	Considero importante el rendimiento de cada miembro del grupo.	X		X		X		
15	Considero como parte importante del trabajo en grupo el cumplimiento de las tareas.	X		X		X		
	Interacción estimuladora	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Considero que al aprendizaje grupal me permite lograr mis objetivos.	X		X		X		

17	Los miembros del equipo me motivan para continuar en los trabajos de la clase.	X		X		X		
18	Considero que el reconocimiento al esfuerzo sirve de motivación al grupo.	X		X		X		
19	Los resultados de mi trabajo son reconocidos por el grupo.	X		X		X		
20	Me siento identificado con el grupo al que pertenezco.	X		X		X		
21	Considero que los miembros del grupo se reconocen como miembros de un solo equipo.	X		X		X		
22	Considero que, para no alejarme de la meta grupal, los miembros del equipo colaboran conmigo.	X		X		X		
	Técnicas interpersonales	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Considero importante que las decisiones tomadas se compartan con el grupo.	X		X		X		
24	El tiempo de trabajo en equipo me es suficiente para hacer mis actividades.	X		X		X		
25	Considero que se organizan las tareas pendientes a través de actividades grupales.	X		X		X		
26	Los miembros del equipo comparten	X		X		X		
27	Mis opiniones son aprobadas por el equipo de trabajo.	X		X		X		
28	Considero que existe organización para resolver las tareas pendientes							

	Proceso de grupo	Si	No	Si	No	Si	No	
29	Pienso que el aprendizaje colaborativo permite una mejor evaluación grupal.	X		X		X		
30	Considero que la discusión en grupos pequeños es una estrategia en beneficio del equipo de trabajo.	X		X		X		
31	Considero importa discutir si los objetivos de lograron al término del trabajo.	X		X		X		
32	Considero importante el relacionarme con mis compañeros de grupo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mag. Josue Nina Cuchillo

DNI: 42237584


Especialidad del validador: Estadista

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Mg. Josue Nina Cuchillo
 MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
 Especialista en Asesoría de Trabajos
 de Investigación (Tesis)

.....14.....de.....10.....del 2021.....

AULA INVERTIDA

Autor: Quispe Zavaleta, Andersson

HERRAMIENTA
TIC QUE
FORTALECE LA
EDUCACIÓN Y LA
COLABORACIÓN
ENTRE
ESTUDIANTES
DEL IDIOMA
INGLÉS

PROPUESTA EXPERIMENTAL

1. DENOMINACIÓN

AULA INVERTIDA, HERRAMIENTA TIC QUE FORTALECE LA EDUCACIÓN Y LA COLABORACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS

2. AUTOR

Quispe Zavaleta, Andersson Braulio

Jirón 1 de mayo 489, Villa Clorinda – Comas

aquispez@ucvvirtual.edu.pe

3. BENEFICIARIOS

Los beneficiarios directos serán los estudiantes de la carrera de Ingles Básico.

Características:

- Estudiantes recién egresados de Instituciones Educativas.
- Estudiantes con conocimiento básico de plataformas digitales.
- Estudiantes con conocimiento básico de inglés.
- Estudiantes que se encuentren en sus domicilios por motivos de pandemia.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta consistirá en un taller compuesto de sesiones de enseñanza del idioma inglés en el nivel básico, que incluirá temas como hábitos alimenticios y posesiones, acompañados de vocabulario, frases y gramática dirigidas a mejorar el dominio del idioma. Estas serán de naturaleza teórica-práctica. La propuesta tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes las herramientas técnicas y conceptuales a fin de fortalecer las competencias digitales de los estudiantes, permitiendo la generación de ideas y el trabajo colaborativo. Para lo cual se

desarrollarán sesiones de acuerdo con el cronograma de actividades que se muestra en el documento, se realizará un test al inicio a fin de conocer el conocimiento de inglés básico, de igual manera al termino de las sesiones de volverá a tomar el mismo test a fin de verificar si se cumplieron con los objetivos de la propuesta.

5. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Tomando en cuenta la realidad actual, en que las clases se dan de manera virtual, y el proceso de adaptación es y ha sido complejo; modificar el modo en que se da la enseñanza se ha vuelto una necesidad, si se desea mantener o mejorar los resultados que se tenían cuando se daban las clases presencialmente. Es así que, para aprovechar al máximo el tiempo durante una clase, y para mantener la concentración por parte de los estudiantes, el uso del Aula Invertida como herramienta de enseñanza, es la que mejor se adecúa a estas circunstancias; ya que permite identificar las actividades que pueden no ser trabajadas en clase y ser asignadas como tareas o actividades de refuerzo, permitiendo de ese modo, brindar más y mayor enfoque a actividades que representen mayor reto intelectual y promuevan acciones de discusión y solución a casuísticas que sean relevantes para el logro de objetivos trazados.

6. OBJETIVOS

a. GENERAL

Asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y/o aptitudes digitales para fomentar un nivel de comunicación adecuado al nivel propuesto, permitiendo su desarrollo en un entorno virtual y utilizando las herramientas tecnológicas, a fin de potenciar el trabajo colaborativo de los estudiantes.

b. ESPECÍFICOS

Beneficiar a los estudiantes y su dominio del idioma inglés, haciéndolos capaces de expresar sus ideas de manera fluida y apropiada para el nivel. En este punto la aplicación del aula invertida es crucial para aprovechar al máximo el tiempo en clase, dando lugar a una comunicación constante y dejando ciertas actividades como ejercicios y lecturas para que sean desarrolladas de manera independiente; propiciando así el aprendizaje autónomo y promoviendo también las actividades en grupos y equipos, tan adecuadas para permitir la activación del pensamiento crítico y resolución de casos que tienen lugar en la vida real.

7. PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA

a. PERTINENCIA

Cada actividad aplicada en esta propuesta ha sido pensada con detenimiento para asegurar que sea relevante e importante para el logro de los objetivos.

b. PRACTICIDAD

Tomando en cuenta el nivel del idioma en que se aplica la propuesta, y el conocimiento previo que los estudiantes poseen, la practicidad de cada una de las actividades se ha evidenciado desde las instrucciones hasta su ejecución.

c. CONTRIBUCIÓN

Al finalizar, los resultados reflejan en qué medida esta propuesta ha contribuido al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo de muchas de sus habilidades, las mismas que lo acompañarán a lo largo de su vida profesional.

8. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Fecha de inicio : 03/11/2021
Fecha de término : 24/11/2021
Frecuencia : 5 días por semana

TIPO DE PROPUESTA Taller	FECHA	ACTIVIDADES
SESIÓN 01	03/11/2021	- TEST DE ENTRADA - ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO RELACIONADA A ALIMENTOS Y SU CLASIFICACIÓN
SESIÓN 02	04/11/2021	PRODUCCIÓN ORAL BASADA EN LA DESCRIPCIÓN DE HÁBITOS ALIMENTICIOS USANDO "THERE IS / THERE ARE"
SESIÓN 03	05/11/2021	INTERACCIÓN MEDIANTE DIÁLOGOS BASADOS EN LA DESCRIPCIÓN DE HÁBITOS ALIMENTICIOS USANDO LOS ARTÍCULOS "A, AN, SOME AND ANY"
SESIÓN 04	08/11/2021	PRODUCCIÓN DE CONVERSACIONES Y REPORTES SOBRE LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS
SESIÓN 05	09/11/2021	LECTURA EN CASA DE UN ARTÍCULO SOBRE DIETAS, TIPOS Y BENEFICIOS. POSTERIORMENTE UNA DISCUSIÓN BASADA EN LA INFORMACIÓN DADA EN EL ARTÍCULO Y COMPARACIÓN CON LA RUTINA DE UNO MISMO.
SESIÓN 06	10/11/2021	DIÁLOGO SOBRE LOS ALIMENTOS QUE TIENEN EN CASA MEDIANTE PREGUNTAS Y RESPUESTAS EMPLEANDO EXPRESIONES DE CANTIDAD.
SESIÓN 07	11/11/2021	ESCUCHAR UN AUDIO SOBRE UNA ANÉCDOTA DURANTE UNA COMIDA. DIÁLOGO SOBRE ANÉCDOTAS O BUENAS EXPERIENCIAS DURANTE ALGUNA COMIDA.
SESIÓN 08	12/11/2021	EN CASA, ESCUCHAR Y COMPLETAR UNA CONVERSACIÓN SOBRE COMPRA DE COMIDA RÁPIDA. EN CLASE, COMPARAR RESPUESTAS Y CREAR EN PAREJAS Y GRUPOS CONVERSACIONES SIMILARES
SESIÓN 09	15/11/2021	EN CASA, LEER UN ARTÍCULO SOBRE UNA OBRA DE CARIDAD Y RESPONDER PREGUNTAS. EN CLASE, COMPARAR LAS RESPUESTAS Y DISCUTIR OPINIONES Y SITUACIONES ACERCA DE LO LEÍDO.

SESIÓN 10	16/11/2021	EN CASA, IDENTIFICAR Y SUBRAYAR LOS ADJETIVOS EN EL ARTÍCULO. EN CLASE, COMPARAR, PRACTICAR LA PRONUNCIACIÓN Y USAR LOS ADJETIVOS PARA HACER COMPARACIONES.
SESIÓN 11	17/11/2021	EN CASA, REVISAR LA EXPLICACIÓN GRAMATICAL Y REALIZAR EJERCICIOS. EN CLASE, PONER EN CONTEXTO LOS ADJETIVOS MEDIANTE ORACIONES DESCRIBIENDO A LA FAMILIA Y POSESIONES, PARA LUEGO COMPARAR CON LOS COMPAÑEROS.
SESIÓN 12	18/11/2021	EN CASA, ESCUCHAR UN AUDIO SOBRE DISTINTAS POSESIONES Y SUS PRECIOS Y RESPONDER PREGUNTAS. EN CLASE, COMPARAR RESPUESTAS Y DIALOGAR SOBRE LAS DISTINTAS POSESIONES Y CUÁNTO COSTÓ ADQUIRIRLAS
SESIÓN 13	19/11/2021	EN CASA, OBSERVACIÓN DE UN VIDEO EXPLICATIVO DEL USO DE "SUPERLATIVE FORM" EN CLASE, RESOLUCIÓN DE DUDAS Y DISCUSIÓN DE PREGUNTAS EMPLEANDO "SUPERLATIVE FORM"
SESIÓN 14	22/11/2021	EN CASA, LECTURA Y RESOLUCIÓN DE PREGUNTAS DE UN ARTÍCULO SOBRE OBJETOS PERDIDOS. EN CLASE, COMPARACIÓN DE RESPUESTAS Y DIÁLOGO PARA COMPARAR CON LA REALIDAD DE NUESTRA SOCIEDAD. POSTERIORMENTE, CREAR Y RESPONDER PREGUNTAS PARA CONSOLIDAR EL TEMA DE LA LECTURA.
SESIÓN 15	23/11/2021	EN CASA, ESCUCHAR Y RESPONDER PREGUNTAS DE UN AUDIO SOBRE UNA LLAMADA A UNA OFICINA DE OBJETOS PERDIDOS. EN CLASE, COMPARAR RESPUESTAS. LUEGO, EN PAREJAS, CREAR UNA CONVERSACIÓN SIMILAR USANDO LAS FRASES Y EXPRESIONES PARA DIALOGAR EN EL TELÉFONO.
SESIÓN 16	24/11/2021	PRESENTACIÓN DEL PROYECTO: UN DIÁLOGO QUE INCLUYA EL VOCABULARIO, EXPRESIONES Y GRAMÁTICA APRENDIDA DURANTE TODO EL TALLER. UNA CONVERSACIÓN QUE HABLE DE SUS COMIDAS Y RESTAURANTES FAVORITOS Y SUS POSESIONES MÁS IMPORTANTES.

TALLER: AULA INVERTIDA, HERRAMIENTA TIC QUE FORTALECE LA EDUCACIÓN Y LA COLABORACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS





Sesión 1

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- Toma de un test de entrada para identificar el nivel de conocimiento de vocabulario y expresiones adecuadas para el curso básico.
- Muestra de frases y expresiones útiles para comunicarse en clase.
- Los alumnos observan y completan una lista de vocabulario sobre alimentos y su clasificación.
- En parejas y/o grupos de tres y dialogan sobre la frecuencia con la que consumen los alimentos en la lista y explican por qué también.
- Finalmente, algunos alumnos, de manera voluntaria comparten sus ideas con toda la clase.

a Carbohydrates	b Proteins	c Fruit	d Vegetables
			
<u>cr</u> ackers oats bread rice <u>pa</u> sta pot <u>ato</u> es	meat eggs cheese <u>bu</u> tter <u>sea</u> food <u>fish</u>	<u>or</u> anges pears grapes <u>le</u> mon <u>straw</u> berries <u>ma</u> ngo	<u>pe</u> ppers <u>mush</u> rooms <u>bro</u> ccoli <u>cau</u> liflower beans <u>gar</u> lic

2 Complete the lists in Exercise 1 with the words from the box.

fish tofu apples bananas tomatoes corn

Sesión 2

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- Iniciamos preguntando a algunos alumnos por su consumo de alimentos y la frecuencia (esto para reforzar lo que se trabajó en la clase previa).
- Los alumnos ven imágenes de refrigeradoras llenas de alimentos y describen lo que ven.
- Se muestra un cuadro con información de cómo usar las frases “There is” “There are”
- Los alumnos ven otras imágenes con alimentos y se les pide que describan lo que ven usando las frases nuevas.
- Finalmente, trabajan en parejas y describen qué alimentos tienen en casa, en sus refrigeradoras o cocinas.



A / AN + singular countable nouns

A + CONSONANT SOUND There is **a** bottle on the table.

AN + VOWEL SOUND There is **an** apple on the table.

SOME / ANY + plural countable nouns & uncountable nouns

+ affirmative SOME There is **some** cheese in the fridge.

- negative ANY There isn't **any** cheese in the fridge.

? questions * ANY Is there **any** cheese in the fridge?

Sesión 3

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- Los alumnos observan y describen las imágenes que vieron en la clase anterior. El objetivo es consolidar y continuar el tema visto antes.
- Muestra de un cuadro en el que se puede observar cómo emplear los artículos "A, AN, SOME y any".
- Los alumnos ponen las nuevas palabras en contexto describiendo algunas imágenes.
- Para concluir, los alumnos se juntan en parejas o en grupos y discuten qué alimentos tienen en casa y en qué cantidades.

English Grammar **A - An - Some - Any** Woodward ENGLISH

A / AN + singular countable nouns

A + CONSONANT SOUND There is **a** bottle on the table.
AN + VOWEL SOUND There is **an** apple on the table.

SOME / ANY + plural countable nouns & uncountable nouns

+ affirmative **SOME** There is **some** cheese in the fridge.
- negative **ANY** There isn't **any** cheese in the fridge.
? questions * **ANY** Is there **any** cheese in the fridge?

	Countable SINGULAR	Countable PLURAL	UNCOUNTABLE
+ affirmative	A / AN	SOME	SOME
- negative	A / AN	ANY	ANY
? questions *	A / AN	ANY	ANY

EXCEPTIONS

	Countable SINGULAR	Countable PLURAL	UNCOUNTABLE
? questions 1. offer Would you like some ...?		SOME	SOME
? questions 2. ask for Can I ... some ...?		SOME	SOME
? questions 3. suggest Why don't we ... some ...?		SOME	SOME



Sesión 4

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos practicaron con algunos ejercicios en páginas web compartidas por el docente. La finalidad es consolidar el uso de "A, AN, SOME y ANY".
- En clase, comparamos respuestas y despejamos dudas.
- Los alumnos crean preguntas sobre sus hábitos alimenticios.
- Responden a las preguntas en parejas. Una vez terminado, cambiarán de compañero y tendrán que contarle lo que el primer compañero les dijo. El objetivo es ampliar el vocabulario y gramática describiendo a otras personas también.

Sesión 5

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos leen un artículo sobre dietas, tipos y beneficios y contestan algunas preguntas.
- En clase, comparamos las respuestas y posteriormente, los alumnos discuten la información dada en el artículo y manifiestan si están de acuerdo o no.
- Los alumnos escriben oraciones sobre sus hábitos alimenticios y comparan con sus compañeros en grupos de 3. Ellos deben identificar similitudes y diferencias entre ellos.
- Finalmente, dos o tres alumnos comparten sus resultados con la clase.

compare THE DIET

Welcome to Compare the Diet. You want to start a new diet? It's easy! Check out the diets below.

The Paleo

Do you want to eat like a caveman? Well this is the diet for you. You can only eat food that existed 10,000 years ago. Most fruit, vegetables, and meats are fine — but no pasta, bread, rice, or potatoes!

Sugar Busters!

Okay, you guessed — on this diet, you can't eat sugar. No sweet food or drinks. And there are some carbohydrates that you can't eat, like white rice, potatoes, and bread. And green bananas are okay, not yellow ones ...!

The Vegan Special

A vegan diet contains only plants — such as vegetables and fruits — or foods made from plants. Vegans, remember, don't eat foods that come from animals. So, no meat or eggs. But pasta, bread, and rice are fine.

COMPARE MY DIETS

2.05 **Read and listen. Are these statements true or false?**

- a You can eat meat on the Paleo diet. **True**
- b You can eat pasta on the Vegan Special diet.
- c You can eat yellow bananas on the Sugar Busters diet.
- d You can eat potatoes on the Paleo and Vegan Special diets.
- e You can't eat bread on any of these diets.

Sesión 6

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos ven un video sobre hábitos alimenticios. En este video ellos encuentran ejemplos de vocabulario visto en clase y nuevas expresiones de cantidad.
- En clase, practicamos algunas preguntas vistas en el video. Incorporamos más ejemplos.
- En pequeños grupos, dialogan sobre los alimentos que tienen en casa mediante el empleo de preguntas y respuestas usando expresiones de cantidad.

* Video link

[\(763\) How Much? vs How Many? - English Speaking Practice | Learn English - Mark Kulek ESL – YouTube](#)

QUANTIFIER LIST		
UNCOUNTABLE NOUNS	BOTH	COUNTABLE NOUNS
<ul style="list-style-type: none">• much• a little/little/very little• a bit (of)• a great deal of• a large amount of• a large quantity of	<ul style="list-style-type: none">• all• enough• more/most• less/least• no/none• not any	<ul style="list-style-type: none">• some• any• a lot of• lots of• plenty of
		<ul style="list-style-type: none">• many• a few/few/very few• a number (of)• several• a large number of• a great number of• a majority of

Sesión 7


1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos escuchan un audio sobre una anécdota durante una comida y contestan preguntas.
- En clase, comparamos las respuestas y los alumnos tienen que explicar mencionando detalles para cada pregunta.
- Después de ello, los alumnos discuten las preguntas de la actividad, pero esta vez, basadas en experiencias propias.
- Los alumnos comparten sus anécdotas con la clase.

SPEAKING: ANECDOTE

- 1  2.08 Listen to Gabriela talking about a great dinner. Underline the correct information.
- a When did you have the dinner? We had the dinner last weekend / two weeks ago.
 - b Why did you have the dinner? It was a family dinner / my friend's 21st birthday.
 - c Where was the dinner? We had the dinner at home / in a restaurant.
 - d Who did you sit next to? I sat next to Lucas / Sofia.
 - e What did you eat? I ate a big bowl of pasta / cheese pizza.
 - f Did you have a good time? It was a really fun evening / strange evening.



Sesión 8

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos escuchan y completan una conversación de alguien comprando comida rápida.
- En clase, comparamos las respuestas, escuchamos y practicamos la pronunciación una vez más.
- En parejas, crean conversaciones similares. Los alumnos deben reemplazar cierta información, pero deben incluir las expresiones que usamos al comprar.
- Finalmente, dos o tres parejas presentan sus conversaciones para toda la clase.

1  2.09 Listen to a conversation between a server (S) and a customer (C).

- a What does the customer want? b How much does he pay?

2 Complete the conversation with the words in the box. You can use the words more than once.

I'd like Would you you'd



Listen again and check your answers.

- S: Next, please!
C: (1) I'd like a ham and cheese sandwich, please.
S: (2) _____ you like brown bread or white bread, butter or mayonnaise, mustard or ketchup?
C: Er, I'd (3) _____ ... just a ham and cheese sandwich.
S: Yes, I know (4) _____ like a ham and cheese sandwich. But would you (5) _____ brown bread or white bread, butter ...?
C: Sorry. Could you speak more slowly, please?
S: Sorry. Let's start again. Would (6) _____ like white or brown bread?
C: Brown bread, please.
S: (7) _____ you like butter or mayonnaise?
C: Butter, please.
S: Would you (8) _____ mustard or ketchup?
C: Mustard, please.
S: (9) _____ you like something to drink?
C: Er, something to drink?
S: Yes ... orange juice, water, coffee ...
C: No, thanks.
S: Okay. That's twelve dollars, please.

Sesión 9

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO


- En casa, los alumnos leen un artículo y responden preguntas sobre una obra de caridad.
- En clase, comparamos las respuestas.
- En parejas o grupos los alumnos discuten opiniones y situaciones acerca de lo leído.

READING

1 2.11 Read the article about Frankie. Who did Frankie want to help?

charitystories.com

charitystories.com Home Blog Donate Contact search




A Charity Haircut

Frankie was very excited to go to New York to see a show on Broadway with her parents. They had a big dinner in a fancy restaurant, more expensive than usual, and went to the theater. After the show, Frankie saw a homeless man. She was really upset to see this, so she bought him some cookies. The man was happy, but Frankie was happier. She liked to help people. And she wanted to do more.

5 Frankie always saved her Christmas money. But this wasn't enough money to make a difference. So, with the help of Mom's credit card, she created a page on the internet to collect money. Then, Frankie asked people to send money for the homeless. If the total was over \$500, she promised to cut off her hair. But people donated more – a lot more. When she cut her hair, the total was \$2,500!

10 Frankie's hair was shorter, but she liked it. She donated all the money to a homeless charity to help pay their bills. But she doesn't want to stop. "I want to help children's charities now."



Sesión 10

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos identifican y subrayan los adjetivos que se encuentren en el artículo leído con anterioridad.
- En clase, revisamos las respuestas y practicamos la pronunciación.
- Revisamos rápidamente el uso de “Comparative form” y practicamos realizando algunos ejercicios online.
- Usando los adjetivos que revisamos al inicio, los alumnos realizan comparaciones sobre personas que conocen, objetos y lugares.
- Algunos son voluntarios para compartir sus oraciones y revisarlas con toda la clase.

COMPARATIVE ADJECTIVES	
One-syllable adjectives 	long – longer straight – straighter big – bigger tall – taller large – larger hot – hotter
Two-syllable adjectives 	honest – more honest happy – happier narrow – narrower famous – more famous crazy – crazier gentle – gentler
Three or more syllables	expensive – more expensive popular – more popular confident – more confident dangerous – more dangerous beautiful – more beautiful difficult – more difficult
Irregular adjectives 	good – better bad – worse far – farther many – more little – less far – further 

Sesión 11

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos revisan la explicación gramatical y realizan ejercicios de sus libros y ejercicios en páginas web compartidas por el docente.

- En clase, comparamos respuestas y despejamos dudas.

- Los alumnos proceden a describir a sus familias y posesiones. Luego, en parejas o grupos, comparten y comparan sus ideas con sus compañeros.

* Link de video explicativo

[\(813\) Comparatives | Comparative Adjectives | English for Kids | Grammar for Kids – YouTube](#)

Comparison of Adjectives

We use **comparative adjectives** to describe people and things.

This car is better but it's much more expensive.

I'm feeling happier now!

We use **"than"** when we want to compare one thing with another.

He's two years younger than me.

Actions speak louder than words.

Hello! How are you?

The infographic features several illustrations: a man pointing to a red car, a man in a blue car saying 'I'm feeling happier now!', a man and woman talking with the man saying 'He's two years younger than me', and a woman and a man shaking hands with the man saying 'Hello! How are you?'. A large speech bubble contains the idiom 'Actions speak louder than words'.

Sesión 12

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos escuchan un audio sobre distintas posesiones y sus precios. También deben responder preguntas.
- En clase, comparamos respuestas.
- Los alumnos crean preguntas acerca de sus posesiones y discuten cuánto costó adquirirlas.

Ejemplos:

- a) What is your most valuable possession?
- b) How did you get it?
- c) Why is it so important to you?
- d) How much did it cost?

VOCABULARY & LISTENING

1 Write the prices in full.

- a \$1,250,620 One million, two hundred and fifty thousand, six hundred and twenty dollars
- b \$612,000 _____
- c \$3,877,180 _____
- d \$65,208 _____

2.17 Listen, check, and repeat.

2 Work with a partner. Match the things (1-4) with the prices (a-d) in Exercise 1.



Sesión 13

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos observan un video explicativo acerca del uso de “superlative form”.
- En clase, despejamos dudas y realizamos algunos ejercicios online para asegurar su comprensión.
- Los alumnos crean preguntas y las discuten en parejas o grupos empleando “Superlative form” para hacer afirmaciones de superioridad.
- Después de trabajar en grupos, algunos alumnos, de manera voluntaria, comparten sus ideas con toda la clase.

* Link del video explicativo

<https://www.youtube.com/watch?v=J7oWQiW6UIY>

SUPERLATIVE ADJECTIVES	
One-syllable adjectives 	long – longest straight – straightest big – biggest tall – tallest large – largest hot – hottest
Two-syllable adjectives	honest – most honest happy – happiest narrow – narrowest famous – most famous crazy – craziest gentle – gentlest
Three or more syllables 	expensive – most expensive popular – most popular confident – most confident dangerous – most dangerous beautiful – most beautiful difficult – most difficult
Irregular adjectives	good – best bad – worst far – farthest many – most little – least far – furthest 

Sesión 14

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos leen un artículo y responden preguntas sobre objetos perdidos.
- En clase, los alumnos comparan sus respuestas y comparan lo expuesto en el artículo con la realidad de la sociedad actual.
- Finalmente, los estudiantes crean preguntas y las discuten en pequeños grupos. El objetivo de esta actividad es consolidar el tema de la lectura.

READING

1 Look at the objects. In your opinion, which are the most common things to lose?



2  2:20 Read the article and check your ideas.

Lost On The Tube

by Sal McDonald
RealNews
21 April

Did you leave your umbrella on the train? Well, don't worry. It's here. With 10,907 other umbrellas – this is the total number of lost umbrellas in London in just one year!

We're in the lost property office at Baker Street station in London. This office is now over 80 years old and it collects items left on the Tube, London's subway system.

We're in the lost property office at Baker Street station in London. This office is now over 80 years old and it collects items left on the Tube, London's subway system.

Umbrellas are the most common thing to lose. But what are some of the other things people leave behind?

Well, some people forget their false teeth. And a couple of people lost their artificial legs! Somebody even left their wedding dress on the train – they didn't find the owner.

People forget or drop many things. Keys, of course, money, purses, glasses, even a few passports. And teddy bears! Children leave two hundred bears on the trains every year. But don't worry – the bears go to a good home at Christmas. The lost property office gives them to charity.

Sesión 15


1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta


2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos escuchan un audio y responden preguntas sobre él. El audio se trata de una llamada a una oficina de objetos perdidos.
- En clase, los alumnos comparan sus respuestas y practican la pronunciación de toda la conversación en parejas.
- Con un nuevo compañero, los estudiantes crean una conversación similar al ejemplo, usando las frases y expresiones para dialogar en el teléfono.



LANGUAGE FOR LIFE

1  221 Read and listen to Judy's conversation with a lost property clerk. Answer the questions.

a Which bag (1-3) did Judy lose? b What was in Judy's bag?



Clerk: Lost property. Can I help you?
Judy: Good morning. I'm calling because I lost my bag yesterday.
Clerk: I see. Well, there are thirty-eight bags here. What color is it and what's it made of?
Judy: It's black and it's made of leather.
Clerk: Hm ... black ... leather ...
There are twenty-four black leather bags here. So what kind of bag is it?
Judy: It's a purse. A small purse.
Clerk: Is there anything in it?
Judy: Yes, there's a cell phone and some glasses. Oh, and Hissy.
Clerk: Hissy?
Judy: Yes, Hissy the snake.
Clerk: There's a snake ... in your purse?
Judy: Yes, but don't worry, it's made of plastic. It belongs to my five-year-old son.
Clerk: OK, well, I think we have your purse here. The office is open from nine in the morning until ...

1  2  3 

Sesión 16

1- INFORMACIÓN

- Programa: Aula invertida, herramienta TIC que fortalece la educación y colaboración entre estudiantes del idioma inglés.
- Dirigido a: Estudiantes del idioma inglés nivel básico
- Duración: 60 minutos
- Autor: Andersson Braulio Quispe Zavaleta

2- PROCEDIMIENTO

- En casa, los alumnos (en parejas) elaboran su proyecto que tiene por objetivo reflejar el alcance de los resultados esperados, un buen manejo de todo lo estudiado a lo largo del ciclo.
- En clase, los alumnos presentan sus proyectos en tiempo real. Sus diálogos deben incluir vocabulario, expresiones y la gramática aprendida durante el taller. El tema sugerido es describir y comparar sus comidas y restaurantes favoritos, y sus posesiones más importantes. Cada idea mencionada debe incluir información adicional para explicar en detalle lo que se desea decir.
- Finalmente, se procede a tomar el mismo test que se tomó al inicio del taller. El objetivo es conocer los cambios y en qué nivel se han dado, una vez finalizado el taller.

Project instructions



Work in pairs. You must hold a dialogue in which you talk about your favorite food, dishes, favorite restaurants and your most valuable possession. You will have to describe and compare them using the vocabulary, expressions and grammar from the units 7 and 8. The conversation must last 5 minutes at least and remember, both participants need to interact at all times.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, LLANOS CASTILLA JOSE LUIS, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "USO DEL AULA INVERTIDA PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE INGLÉS BÁSICO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, LIMA 2021.", cuyo autor es QUISPE ZAVALETA ANDERSSON BRAULIO, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 13 de Enero del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
LLANOS CASTILLA JOSE LUIS DNI: 42150770 ORCID 0000-0002-0476-4011	Firmado digitalmente por: JLLANOSCA7 el 13-01- 2022 18:37:32

Código documento Trilce: TRI - 0270807