



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**Aula Invertida como Estrategia Didáctica para Desarrollar
Aprendizaje Autónomo del Inglés en Estudiantes de una
Institución Educativa Pública – Callao 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Didáctica en Idiomas Extranjeros

AUTOR:

Llanos Medina, Fiorella (ORCID: 0000-0003-2745-3133)

ASESORA:

Dra. Palacios Garay, Jessica Paola (ORCID: 0000-0002-2315-1683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación Intercultural

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A mi familia por su confianza en mí, por su apoyo desde que emprendí mi vocación.

A mí padre, a pesar de su pronta ausencia, supo enseñarme lo que posee verdadero valor y trascendencia en la vida

A mi madre, por hacer de mí quien soy. Por su esfuerzo para brindarme educación a pesar de los obstáculos del camino y no parar hasta conseguirlo.

Y a mi hermana, por su apoyo incondicional para poder seguir creciendo profesionalmente, para que estos aportes sumen en las mejoras a implementar para las generaciones futuras.

Agradecimiento

A quienes fueron un soporte valioso durante esta carrera de largo aliento.

A quienes me motivaron a cuestionar e impulsaron mi espíritu crítico.

A quienes creyeron y creen en mí, y me acompañaron en este proceso de investigación.

Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.	4
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización	14
3.3. Población, muestra y muestreo	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	16
3.5. Procedimientos	17
3.6. Método de análisis de datos	18
3.7. Aspectos éticos	18
IV. RESULTADOS	19
V. DISCUSIÓN	26
VI. CONCLUSIONES	32
VII. RECOMENDACIONES	33
REFERENCIAS	34
ANEXOS	35

Índice de tablas

Tabla 1	Prueba de normalidad para la variable aprendizaje autónomo y sus dimensiones (grupo de control)	20
Tabla 2	Prueba de normalidad para la variable aprendizaje autónomo y sus dimensiones (grupo experimental)	21
Tabla 3	Nivel de aprendizaje autónomo del grupo de control y experimental según pretest y postest	22
Tabla 4	Nivel de apoyo y motivación del grupo de control y experimental según pretest y postest	23
Tabla 5	Nivel de uso de estrategias metacognitivas del grupo de control y experimental según pretest y postest	24
Tabla 6	Nivel de percepción de la responsabilidad del grupo de control y experimental según pretest y postest	25
Tabla 7	Ficha técnica del instrumento de la variable aprendizaje autónomo	47
Tabla 8	Análisis de confiabilidad del aprendizaje autónomo	48
Tabla 9	Validez del instrumento que mide el nivel del aprendizaje autónomo	48
Tabla 10	Escalas y baremos de la variable aprendizaje autónomo	54
Tabla 11	Niveles del aprendizaje autónomo en el pre test y el post test	55
Tabla 12	Niveles de apoyo y motivación en el pretest y post test	55
Tabla 13	Niveles de uso de estrategias metacognitivas en el pretest y post test	57
Tabla 14	Niveles de percepción de la responsabilidad en el pretest y post test	58

Índice de figuras

Figura 1	Esquema de investigación cuasiexperimental	14
Figura 2	Niveles del aprendizaje autónomo en el pretest y post test	19
Figura 3	Aprendizaje autónomo de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test	23
Figura 4	Niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en el pretest y post test	56
Figura 5	Niveles de uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés en el pretest y post test	57
Figura 6	Niveles de percepción de responsabilidad en el pretest y post test	58
Figura 7	Apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés según el pretest y post test	59
Figura 8	Uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés según el pretest y post test	60
Figura 9	Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés según el pretest y post test	61

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general establecer la influencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021. Así mismo, metodológicamente la investigación fue de tipo aplicada y el diseño fue cuasi experimental. La población estuvo conformada por 1261 estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026 – Callao y la muestra por 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 el grupo de control presentó en el post test el 65% de estudiantes un nivel bajo, el 30% un nivel medio y el 5% un nivel alto. Mientras que, el grupo experimental en el post test, el 5% de estudiantes presentó un nivel bajo, 25% un nivel medio y el 70% un nivel alto de aprendizaje autónomo. Así mismo, se concluye que el aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés (U-Mann-Whitney: 40.500 y $z = -4.588$), $p = .000$ y $p < 0.05$.

Palabras clave: aula invertida, aprendizaje autónomo, aprendizaje en línea, idioma extranjero

Abstract

The general objective of the present research work was to establish the influence of the flipped classroom as a didactic strategy in the development of autonomous learning of English in students of a Public Educational Institution - Callao 2021. Likewise, methodologically the research was of an applied type and the design it was quasi experimental. The population consisted of 1261 high school students from the José María Arguedas Educational Institution N ° 5026 - Callao and the sample was 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 the control group presented in the posttest 65% of students a low level, 30% a medium level and 5% a high level. While, in the experimental group in the post test, 5% of students presented a low level, 25% a medium level and 70% a high level of autonomous learning. Likewise, it is concluded that the flipped classroom as a didactic strategy significantly influences the development of autonomous English learning (U-Mann-Whitney: 40.500 and $z = -4.588$), $p = .000$ and $p < 0.05$.

Keywords: flipped classroom, autonomous learning, online learning, foreign language

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, 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 un 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 aula invertida 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. Y a pesar de los esfuerzos de los gobiernos y las organizaciones internacionales, en marco de lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura (Unesco, 2015) en la Declaración de Quingdao, acerca de la importancia de las tecnologías en la educación, aún hay mucho camino por recorrer para que los estudiantes puedan verse beneficiados. 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). Y estas diferencias se hacen evidentes en el proceso de aprendizaje del inglés, ya que los estudiantes con dificultades en el manejo de las plataformas educativas poseen problemas en el desempeño de su aprendizaje autónomo (Cronquist y Fiszbein, 2017).

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 (EF, 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 autónomo de los estudiantes, para paliar las deficiencias que se presentaron. En ese contexto, la Institución Educativa José María Arguedas N°5026 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 escolar presentado el mes de abril por los docentes del nivel secundario, se observó 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 autónomo. Debido a ello, se ha implementado el uso del aula invertida como estrategia didáctica, para que se pueda fomentar en el estudiante una metodología adecuada de aprendizaje autónomo, para que logre con éxito lidiar con su formación académica.

Por lo expuesto, se consideró como problema general: ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica incide en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021? Y como problemas específicos: ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica influye en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021? ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica influye en el desarrollo del uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021? ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica influye en el desarrollo de la percepción de responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021?

La presente investigación se justifica teóricamente, ya que mediante el enfoque constructivista de Piaget (1991) y Vygotsky (1978) se pudo tener conocimiento del aula invertida como estrategia didáctica, en la cual, según Sams et al. (2014) los estudiantes son responsables de su aprendizaje, desarrollado a través de 4 pilares: ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenido dirigido y facilitador profesional. Del mismo modo, Holec (1981) sustentó la teoría de la autonomía, refiriéndose a la capacidad del individuo para adquirir habilidades que le permitan sostener su aprendizaje. Esta teoría es fundamento de lo propuesto por Messen y Hammou (2020) en la definición del aprendizaje autónomo y sus dimensiones nivel de motivación en el aprendizaje del inglés, uso de estrategias metacognitivas y percepciones de responsabilidad.

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

enseñanza del inglés en la institución, favoreciendo la independencia de los estudiantes 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 en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Además, se halló justificada metodológicamente en métodos y procedimientos de estricto rigor, mediante la aplicación del método científico 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.

Asimismo, se propuso como objetivo general: Establecer la incidencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021. Y como problemas específicos se consideró: Determinar la incidencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021. Determinar la incidencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo del uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021. Determinar la incidencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo de la percepción de responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Finalmente, se propuso como hipótesis general: El aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en alumnos de una Institución Educativa Pública – Callao 2021. Y como hipótesis específicas: El aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en alumnos de una Institución Educativa Pública – Callao 2021. El aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del uso de las estrategias metacognitivas en alumnos de una Institución Educativa Pública – Callao 2021. El aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo de la percepción de responsabilidad en alumnos de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

II. MARCO TEÓRICO

En cuanto a las investigaciones previas consultadas en el entorno nacional acerca de la variable aprendizaje autónomo, se encuentra Salamanca (2020) quien tuvo como finalidad comprobar que la utilización de un plan de participación fundamentado en métodos activos estimula el aprendizaje autónomo en los educandos. La metodología de investigación estuvo en un nivel explicativo y diseño cuasi experimental, siendo los resultados que en el post test el 70% de los alumnos se halló en un grado alto de aprendizaje autónomo y el 30% en un nivel medio. Concluyó que el uso adecuado de las estrategias activas, en un escenario virtual, desarrolla en los alumnos el aprendizaje autónomo y los compromete con su rendimiento académico.

Además, Retuerto (2020) tuvo como fin mostrar la incidencia de la plataforma educativa Edmodo en el trabajo autónomo de los escolares de una institución educativa de Chiclayo, 2019. El método fue de tipo aplicado, de enfoque cuantitativo y realizada bajo un diseño experimental, teniendo como resultados que se evidencia la efectividad de la aplicación del aprendizaje en línea en el aprendizaje autónomo de los educandos, dado que el 50% de los alumnos alcanzó niveles elevados de aprendizaje y el 50% niveles intermedios. Concluyó que el uso de las plataformas educativas es efectivo para el desarrollo del trabajo autónomo en los alumnos, dado que, elevan los niveles de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de aprendizaje que realizan en clases y fuera de ellas.

Otro antecedente fue el de Bobadilla (2018) quien tuvo como propósito determinar la incidencia significativa del portafolio digital en el aprendizaje autónomo de los educandos. El método desarrollado fue aplicado, de enfoque cuantitativo y de diseño cuasi experimental, siendo los hallazgos que en el pretest el 72 % de individuos se hallaron en nivel medio y 28 %, en nivel bajo de aprendizaje autónomo; y en el post test el 94 % obtuvo una calificación alta y 6 % continuaron un nivel medio. Sostuvo como conclusión que la plataforma digital incide de forma significativa en el progreso del aprendizaje autónomo. Esto se ve reflejado en el dominio de las técnicas tecnológicas que adquieren los alumnos y que, a su vez, mejoran su rendimiento académico.

También Burgos (2017) tuvo como objetivo mostrar que la implementación

de la técnica de casos influye en el planeamiento del trabajo autónomo de los educandos del primer año "A" de una institución educativa pública. El método desarrollado fue cuasi experimental, analizando un grupo experimentalmente y otro de control, obteniendo como resultados que luego de usar la metodología en los alumnos del grupo experimental, 10 estudiantes (67%) que obtuvieron un nivel alto y 5 estudiantes (33%) tuvieron un nivel intermedio, y ningún educando una calificación baja, respecto al aprendizaje autónomo. Precisó como conclusión que la aplicación de un plan de intervención elevó el nivel de las estrategias de aprendizaje autónomo en los alumnos. También fortaleció su motivación intrínseca y así los estudiantes se sienten competentes para completar sus actividades escolares con éxito, planificando efectivamente su aprendizaje.

Además, Espinoza (2017) tuvo como propósito encontrar en qué grado la metodología de enseñanza del aula invertida tiene incidencia en el progreso de la autonomía en el trabajo de los educandos. La metodología de investigación tuvo un nivel explicativo y el diseño cuasi experimental, teniendo como resultados que el 37,8% del grupo experimental se ubicó en un rango intermedio de aprendizaje autónomo y el 62,2% obtuvo calificaciones altas. Su conclusión fue que uso del flipped classroom incide en el aprendizaje autónomo, dado que se confirmó la hipótesis alterna, ya que en el post test el grado de significancia (p valor=0.000) menor que 0.05 y Z fue -6.557 menor que -1.96.

En referencia a los trabajos anteriores verificados sobre el plano internacional sobre la variable aprendizaje autónomo, se tiene a Du (2020) quien tuvo como objetivo encontrar la incidencia en el trabajo autónomo en alumnos de inglés bajo el método del aula invertida. La metodología fue aplicada y el diseño cuasi experimental. Los hallazgos mostraron que el 85% de los alumnos tuvo una mejora en las estrategias del aprendizaje autónomo. Concluyó que el uso del modelo de enseñanza del aula invertida en entornos virtuales fortalece la autonomía en el aprendizaje de los educandos y ello se ve evidenciado en la alta motivación intrínseca que adquieren, haciendo la atmósfera de enseñanza de la clase más armoniosa. Asimismo, Siswanto y Mbato (2020) tuvieron como objetivo encontrar la incidencia del aula invertida en la autonomía del trabajo en los alumnos de inglés de nivel secundario. El tipo de estudio fue aplicado, de diseño cuasi experimental, obteniéndose resultados en los cuales el flipped classroom tuvo una

incidencia en la autonomía del trabajo de los alumnos en un 67%. Como conclusión sostuvieron que el aprendizaje autónomo, supervisado y motivado por el docente, llegó a ser el hábito de los recursos de aprendizaje que incidieron en el rendimiento académico de los educandos.

Qian y Sun(2019) tuvieron como propósito hallar la incidencia de uso del flipped classroom en el aprendizaje autónomo del inglés. La investigación que desarrollaron fue aplicada y cuasi experimental, teniendo como resultados que el 85% de los estudiantes aumentaron el puntaje obtenido en las pruebas de inglés, al aplicarse el aula invertida. Concluyeron el uso de estrategias de aula invertida produjo cambios en la autonomía del aprendizaje en la que los estudiantes se desarrollaron en la pronunciación y uso del vocabulario del idioma inglés.

También Yeh y Lan (2018), tuvieron como finalidad hallar la incidencia de las nuevas tecnologías en el trabajo autónomo de los alumnos que estudian inglés. La investigación tuvo una perspectiva cuantitativa, tipo aplicada y diseño cuasi experimental, siendo los resultados que el 86% de los educandos mantuvo una actitud positiva ante su aprendizaje cuando hizo uso de la tecnología. Precisó como conclusión que esta experiencia de aprendizaje enfatiza la importancia del compromiso de los estudiantes con el desarrollo de sus asignaciones. Además, los participantes también aprendieron a tomar su propio criterio al realizarse una autoevaluación. Finalmente, Misir et al. (2018) tuvieron como objetivo analizar la autonomía del alumno en la prácticas del trabajo autónomo en alumnos del curso de inglés. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y el diseño cuasi experimental, siendo los resultados que el 78% de los estudiantes que mostró autonomía en su aprendizaje mejoraron en sus calificaciones. Concluyeron que los estudiantes están conscientes de sus responsabilidades para tomar decisiones y establecer metas de aprendizaje, lo cual es una indicación de un alto nivel de autonomía en el aprendizaje.

En el desarrollo del marco teórico es necesario determinar que la teoría del aula invertida se halla en 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 tienen que 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 a 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 un 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 y 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 se fundamenta en 4 pilares: ambiente 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. Sams et al. (2014), sostuvieron que en este modelo el alumno pasa a ser el centro del aprendizaje, explorando los temas con mayor profundidad y teniendo oportunidad de adquirir un conocimiento enriquecedor. 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 tiene como objetivo 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.

En cuanto al aprendizaje autónomo del inglés, este se halla enmarcado en la teoría de la autonomía. Holec (1981), precisó la teoría de la autonomía es la habilidad del estudiante de tomar responsabilidad de su propio aprendizaje,

aprovechando al máximo los recursos que dispone fuera del aula. Asimismo, Benson (2007) sostuvo que la autonomía del aprendizaje de un idioma se fortalece utilizando la tecnología y tomando decisiones en el contexto del aprendizaje, donde el estudiante asume la responsabilidad de establecer sus objetivos, el contenido, ritmo y método de aprendizaje, monitoreado por el docente en la evaluación y el progreso de sus resultados. Por ello, Granić et al. (2009) aseveraron que mediante el uso de las plataformas virtuales, la responsabilidad del aprendizaje se transfiere al alumno y el docente facilita el aprendizaje, actuando como guía y facilitador del aprendizaje.

Asimismo, Messen y Hammou (2020) definieron el aprendizaje autónomo como la capacidad de control de los alumnos sobre su propio aprendizaje de manera independiente, mediante la motivación propia para gestionar eficientemente los procesos cognitivos, metacognitivos y el desarrollo de la percepción de responsabilidad. Para Torres y Beier (2018), el aprendizaje autónomo es una actividad autoiniciada y autodirigida para los propósitos del propio desarrollo intelectual. Asimismo, este tipo de aprendizaje posee dos niveles: el formal, en el que se requiere la guía del docente bajo los lineamientos de la educación básica convencional y el informal, autogestionada por el propio alumno, que vela por su organización y su desempeño. Además, Lalitha y Sreeja (2020) manifestaron que el aprendizaje autónomo permite a los alumnos seguir su proceso de aprendizaje personalizado al diagnosticar sus necesidades, objetivos, planificación, capacidad, acceso a recursos de aprendizaje virtual, implementar y evaluar sus resultados. Liu et al.(2020) agregaron que este tipo de aprendizaje fomenta los rasgos de personalidad creativa, la independencia, ayuda a los educandos a comprender el valor de las recompensas internas y a abordar situaciones de conflicto con una actitud positiva.

Además Messen y Hammou (2020), indican que los factores en los cuales se desarrolla el aprendizaje autónomo son el método, tiempo, comportamiento y el entorno. Estos dependen del nivel de motivación de los estudiantes, del uso de estrategias metacognitivas que emplean, de la percepción que tienen sobre sus propias responsabilidades y las de sus profesores y de la práctica relacionada con el aprendizaje autónomo fuera del aula. Asimismo, Samusenkov et al. (2021) señalaron que los docentes juegan un papel vital al momento de integrar estos

factores a la instrucción de los estudiantes, dándoles una retroalimentación adecuada y cierta libertad sobre la elección de la gestión de su aprendizaje. Además, Zhao y Luo (2020) agregaron que es importante también que el alumno se autorregule constantemente, hallando sus deficiencias y reflexionado sobre ellas, para que así establezcan mecanismos de autocontrol en los factores del aprendizaje autónomo y pueda mejorar su capacidad de aprendizaje.

Por ello, Messen y Hammou (2020) sostuvieron que los principios para lograr el aprendizaje autónomo son el involucramiento del alumno en su propio aprendizaje, teniendo al alcance los recursos necesarios y tomando decisiones relacionadas a las metodologías que emplea a la hora de aprender. Martinek et al.(2020) manifestaron que los principios del aprendizaje autónomo contribuyen a mantener y desarrollar una enseñanza estructurada con entornos de aprendizaje flexibles que permiten al estudiante disponer de un horario de trabajo a su propio ritmo y ofrecen opciones significativas para el aprendizaje autónomo. Además, Hatlevik et al. (2018) aseguraron los principios del aprendizaje autónomo están relacionados con las competencias percibidas de los estudiantes para tener éxito en las actividades escolares, lo que predice un mayor compromiso y aprendizaje conceptual. Por otro lado Cárcel (2016), indicaron que estos principios se basan en el consentimiento mutuo entre docente y estudiante sobre la estrategia a desarrollar, en la aceptación positiva del alumno y en el compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir con los objetivos del aprendizaje.

En ese sentido, Messen y Hammou (2020) destacaron la importancia del aprendizaje autónomo, ya que redefine el paradigma de la educación y se centra en el alumno, haciéndolo independiente. Además, muestra que la enseñanza es experiencia muy individual y cada alumno está motivado por sus propios valores, entorno y circunstancias. Por ese motivo, Li (2018) sostuvo que la importancia del aprendizaje autónomo se basa en la asignación de las tareas en función del aula invertida, según la cual esta asignación pasa por las etapas de la presentación de las actividades a realizar por los alumnos, el desarrollo de estas tareas en un contexto de autonomía, la implementación, donde el alumno presenta su avance y la reflexión, que es la etapa de evaluación. Además, Abdelrazeq (2018) manifestó que para lograr un alto nivel en el aprendizaje de un idioma extranjero, es importante que los alumnos sean aprendices independientes que continúen

aprendiendo fuera del aula por su cuenta. En consecuencia, el objetivo final de la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser capacitar a los estudiantes de lenguas extranjeras para que se conviertan en aprendices autónomos e independientes.

Por ello, Messen y Hammou (2020), afirmaron que durante todo el proceso de aprendizaje, los estudiantes son evaluados constantemente, a través del análisis de 3 dimensiones: nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés, uso de estrategias metacognitivas, y la percepción de responsabilidad. Como primera dimensión, es el nivel de apoyo y motivación. Messen y Hammou (2020), señalaron que consiste en la medición de la realización de un conjunto de actividades significativas para el estudiante, que requiere de un entorno de aprendizaje favorable a su autonomía. Asimismo, Lancheros y Stella (2018) aseguraron que la motivación se relaciona con la búsqueda de satisfacer necesidades, enfocándose en realizar actividades específicas. Dentro de ellas, la motivación puede ser de naturaleza extrínseca o intrínseca. Li, (2018) sostuvo que las motivaciones extrínseca son procesos internos que tiene como objetivo la autorrealización del estudiante, afectados por factores externos. Lancheros y Stella (2018) agregaron que estos factores externos consisten en incentivos y consecuencias ambientales, que surgen de consecuencias que son independientes de la actividad en sí. Además, Ginsberg y Wlodkowski (2019) aseveraron que la motivación extrínseca surge en entornos donde el aprendizaje resulta una experiencia gratificante, dando como resultado que los alumnos enriquezcan su capacidad de tomar decisiones sabias e influyentes. Por otro lado, Liu et al. (2021), señalaron que la motivación intrínseca no es condicionada por ningún incentivo externo, sino está sujeta a la creencia de ser eficiente en el logro de sus objetivos, logrando la satisfacción de sentirse competente en un área de estudio. Asimismo, Teppo et al. (2021), aseveraron que este tipo de motivación estimula y mantiene el comportamiento de un estudiante, relacionado con la satisfacción y significancia que dispone para él el desarrollo de las tareas de aprendizaje. Por ello, Hatlevik et al.(2018) manifestaron que al percibir como agradable la experiencia del aprendizaje está satisfará las necesidades básicas de los estudiantes para sentir competencia y autonomía. Martinek et al.(2020) agregaron que si las asignaciones y tareas que deben cumplir durante sus estudios son compatibles con sus intereses y valores individuales el

estudiante podrá sentirse motivado intrínsecamente.

La segunda dimensión es el uso de estrategias metacognitivas. Asimismo, Messen y Hammou (2020) afirmaron que consiste en procesos internos que realiza el estudiante para asimilar y evaluar la información que adquiere durante el aprendizaje. Özkubat y Rüya (2021) sostuvieron que las estrategias metacognitivas explican de qué manera el estudiante está relacionado con respecto a la tarea o asignación y cómo se involucran o se retiran de ellas. Del mismo modo, Elekaei et al. (2020) afirmaron que son aquellos comportamientos que ayudan al alumno a enfocar, organizar, planificar y evaluar el propio aprendizaje. Para que estas estrategias sean efectivas, deben relacionarse con las actividades que deja el docente, deben adaptarse a las particularidades del aprendizaje del estudiante y deben ser empleadas vinculándose con otras estrategias. Uus et al. (2020) manifestaron que los estudiantes primero necesitan aprender y practicar las estrategias metacognitivas, ya que sin tales habilidades se enfrentan a una sobrecarga que conduce a conocimientos insuficientes o superficiales. Por ello es importante que el docente supervise que los alumnos fortalezcan sus funciones básicas de planificación, seguimiento y evaluación, en cuanto al tema que estén estudiando.

Finalmente, la tercera dimensión la percepción de responsabilidad. Messen y Hammou (2020) manifestaron que es la impresión que tienen los estudiantes sobre sus actividades de aprendizaje. Herrera (2021) afirmaron que mediante la percepción los estudiantes interpretan sensaciones, dándoles significado y organizándolas a nivel sensorial, para luego relacionarse con su entorno de aprendizaje. Lin et al. (2017) señalaron que la percepción estimula al estudiante a seguir interactuado en su entorno de aprendizaje y esto, a su vez conlleva a la toma de actitudes positivas en torno a su responsabilidad. Por otro lado, Muñoz-Barahona (2021) aseguraron que la percepción de la responsabilidad hacia los docentes se fortalece cuando estos integran actividades y recursos digitales donde se realicen una mayor interacción entre estudiantes, guiándolos en las actividades que desarrollen. Así, ellos percibirán que el profesor actúa como un supervisor de su aprendizaje de forma continua.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El estudio fue de tipo aplicado y de nivel explicativo. Según Arroyo (2020) el propósito de estas investigaciones es utilizar el conocimiento teórico para ayudar a los investigadores a estudiar el problema con mayor profundidad y comprender el fenómeno de forma efectiva, para que de esta manera se pueda resolver una situación determinada, con el objetivo de lograr el satisfacer una necesidad práctica.

En cuanto al diseño de investigación, este fue experimental cuasi experimental. 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.

Figura 1

Esquema de investigación cuasiexperimental

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

Nota. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018)

Dónde: GE: Grupo experimental; GC: Grupo de control; O₁ y O₂: Pre test; O₁ y O₂: Pre test; x: Aula invertida como estrategia didáctica

3.2. Variables y operacionalización

Definición conceptual de la variable dependiente

Messen y Hammou (2020) definen el aprendizaje autónomo como la capacidad de control de los alumnos sobre su propio aprendizaje de manera independiente, mediante la motivación propia para gestionar eficientemente los procesos cognitivos, metacognitivos y el desarrollo de la percepción de responsabilidad.

Definición operacional de la variable dependiente

La variable se midió mediante 3 dimensiones: nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés, uso de estrategias metacognitivas y percepción de la responsabilidad.

3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis)

Población

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la población es el grupo finito de individuos que poseen similares características. Para el caso de la presente investigación, la población fueron 1261 escolares de secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026 – Callao.

Criterio de inclusión

Se incluye a los estudiantes mujeres y hombres matriculados de 12 años de primero de secundaria A y B del nivel secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026 – Callao, localizada en la provincia constitucional del Callao.

Criterio de exclusión

Se excluye a los estudiantes mujeres y hombres matriculados de 12 años de primero de secundaria C del nivel secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026 – Callao, localizada en la provincia constitucional del Callao.

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 seleccionó del muestreo, que corresponde a los estudiantes de primero de secundaria A y B del nivel secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026 – Callao, localizada en la provincia constitucional del Callao.

Muestra

Asimismo, Baena (2017) sostiene que la muestra es un subconjunto extraído de la población para propósitos de investigación. Por ello, la muestra fueron 40 estudiantes del primero de secundaria, distribuidos en dos grupos, GE: grupo experimental (sección A con 20 escolares) y GC: grupo control (sección B con 20 escolares).

Muestreo

Según, Marradi et al. (2018) afirman que 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.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La técnica empleada en la investigación fue la encuesta. Según Wolf et al. (2020), esta técnica permite la recolección de datos, mediante preguntas dirigidas a los individuos que conforman la unidad de análisis. Esta encuesta se realizó de manera virtual, donde los estudiantes pudieron acceder luego de desarrollar sus actividades.

Instrumentos

Asimismo, el instrumento empleado fue el cuestionario. Según Cohen (2019), este instrumento consiste en una serie de preguntas estructuradas, de manera que se puedan recolectar los datos necesarios para su estudio. Por ello, se diseñó un cuestionario con la herramienta Formularios de Google.

Instrumento: Cuestionario de aprendizaje autónomo

Ficha técnica

Instrumento: Cuestionario

Nombre original: Cuestionario de aprendizaje autónomo

Autor: Messen, Kerroumia y Hammoud, Mohamed

Objetivo: Evaluar el nivel de aprendizaje autónomo

Número de ítems: 34

Procedencia: Argelia

Administración: Individual

Tiempo de aplicación: 20 minutos

Validez del instrumento

De acuerdo con Arroyo (2020), la validez de un instrumento es el grado con el cual un instrumento realiza la medición de lo que se le ha asignado para cumplir con el propósito de la investigación. Para realizar la validación del instrumento, se hizo uso del método de juicio de expertos. Galicia y Balderrama (2018) afirman que este tipo de validación se determina por la opinión de informada y consensuada de expertos de amplia trayectoria sobre el instrumento y la metodología a utilizar. 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. Luego de realizar un análisis escrupuloso, mediante un dictamen determinaron que el instrumento tuvo consistencia y era aplicable.

Confiabilidad del instrumento

De acuerdo con Warrens (2015), la confiabilidad determina la fiabilidad mediante el análisis de consistencia interna del instrumento, calculando la correlación entre sus ítems. Para el caso de la investigación presente, se usó el estadístico Alfa de Cronbach con el propósito de calcular la fiabilidad del instrumento. Para ello, se aplicó una prueba piloto con 20 estudiantes, a quienes se les hizo contestar el cuestionario. Luego de ello, mediante el programa SPSS V.25., se realizó el respectivo cálculo, dando como resultado 0,830, llegándose a la conclusión de que el instrumento utilizado en la investigación, fue confiable.

3.5. Procedimiento

En la presente investigación, en primer lugar, se realizó la búsqueda de fuentes para la redacción los antecedentes y del marco teórico. Luego se estableció el método definiendo el tipo de investigación y su diseño. Asimismo, se elaboró el instrumento y se realizó la validación y el cálculo de la confiabilidad. Para la recopilación de data se coordinó con las autoridades respectivas de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026, para que 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 el cálculo de la fiabilidad del instrumento usando el Alfa de Cronbach. Una vez terminado ese análisis, se hizo la aplicación del cuestionario a la muestra, tanto a los sujetos experimentales y a los sujetos de control, para medir el nivel de aprendizaje autónomo pre test, es decir, antes de haber realizado uso de la metodología del aula invertida. Luego se desarrollaron las sesiones concernientes curso de inglés, usando la metodología del aula invertida. Después, se realizó la aplicación del cuestionario a la muestra, tanto en el 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 realizaron las conclusiones y recomendaciones

3.6. Métodos de análisis de datos

En cuanto al estudio de la data recopilada, se hizo uso de herramientas de análisis estadístico, tales como las hojas de cálculo de Excel y del software SPSS V.25. Primero, se creó en Excel una base de datos de la variable dependiente, con las respuestas recopiladas en los cuestionarios. Una vez distribuidos los datos, según sus dimensiones correspondientes, se los trasladaron al software SPSS, donde se hizo la configuración de ellos recodificándolos, según sus características y se determinó los niveles ordinales Bajo, Medio y Alto de la variable dependiente y de sus dimensiones. Luego, hizo el análisis descriptivo, donde se elaboraron las tablas de frecuencia y figuras, que mostraron los valores porcentuales de los rangos de la variable dependiente y de sus dimensiones.

El segundo paso fue realizar el análisis inferencial, donde se comprobó las hipótesis establecidas en la introducción de la investigación. Primero, se determinó la normalidad de la data recopilada, por medio de la aplicación del test estadístico de Shapiro-Wilk, para las mediciones tomadas en antes y luego de la aplicación del método. Seguidamente, se realizó el test no paramétrico de U de Mann-Whitney, que permitió evaluar las muestras tomadas (control y experimental) durante el pre test y post test para comprobar las hipótesis planteadas, según la variable dependiente aprendizaje autónomo.

3.7. Aspectos éticos

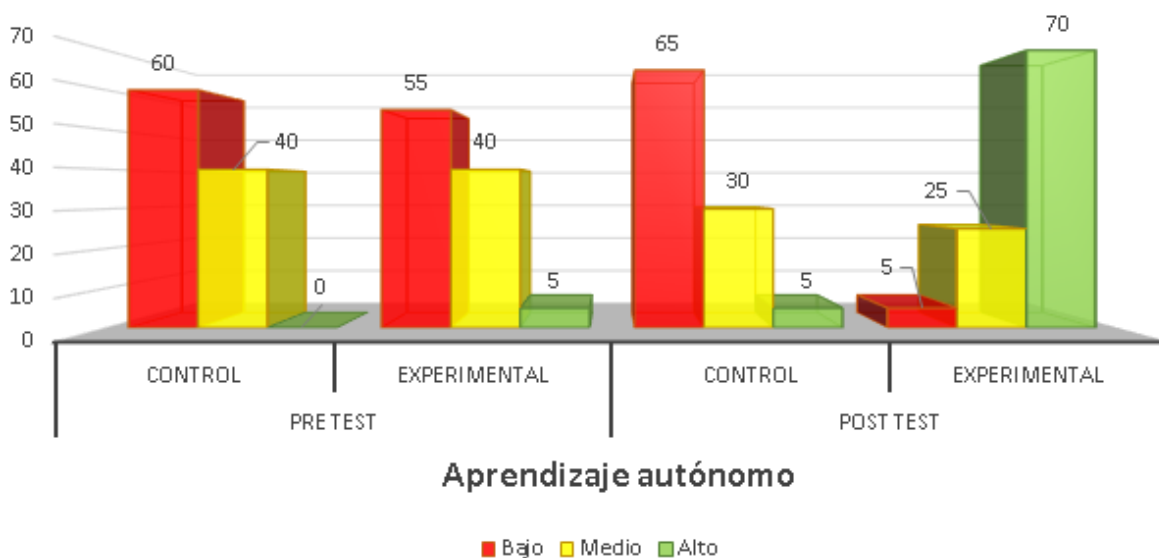
En cuanto al desarrollo del estudio se siguieron las normas establecidas por del área de posgrado de la Universidad César Vallejo. Además, la redacción y estructura de la tesis siguieron los reglamentos que las normas APA, en su séptima edición sugieren. También se han respetado las corrientes teóricas de los autores consultados, citándolos y realizando el listado de referencias correspondientes. Finalmente, se han recolectado datos fidedignos para el análisis solicitando el permiso de la institución educativa José María Arguedas N°5026, mediante una carta de presentación y se mantuvieron en reserva la información personal de los estudiantes encuestados.

IV. RESULTADOS

4.1. Estadísticos descriptivos

Figura 2

Niveles del aprendizaje autónomo en el pretest y post test



Nota. Esta figura muestra los niveles del aprendizaje autónomo en el pretest y post test

En la figura 2 se manifiesta que en el pretest el grupo de control presenta 60% de estudiantes en un rango bajo, 40% en un rango intermedio y ninguno en un rango elevado y en el post test el 65% en un nivel inferior, el 30% en un nivel intermedio y el 5% en un nivel elevado. En tanto que, en el pretest del grupo de los individuos experimentales, el 55% de estudiantes se ubica en un rango inferior, el 40% se halla en un rango intermedio y el 5% en un rango elevado y en el post test del grupo de los sujetos experimentales el 5% muestra un nivel inferior, 25% en un rango intermedio y el 70% manifiesta un rango elevado de aprendizaje autónomo.

4.2. Prueba de normalidad

Tabla 1

Prueba de normalidad para la variable aprendizaje autónomo y sus dimensiones (grupo de control)

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje autónomo (Pre test)	,816	20	,002
Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés (Pre test)	,784	20	,001
Uso de estrategias metacognitivas (Pre test)	,784	20	,001
Percepción de responsabilidad (Pre test)	,765	20	,000
Aprendizaje autónomo (Post test)	,784	20	,001
Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés (Post test)	,765	20	,000
Uso de estrategias metacognitivas (Post test)	,795	20	,001
Percepción de responsabilidad (Post test)	,744	20	,000

Nota. Resultados de prueba de bondad de ajuste para la variable aprendizaje autónomo y sus dimensiones (grupo de control)

En la tabla 1 se evidencian los hallazgos del test de normalidad según Shapiro-Wilk ($n < 50$) para la variable aprendizaje autónomo, del grupo de control y se aprecia que todos los valores de significancia de estas variables no tienden a una distribución normal, debido a que el coeficiente encontrado es significativo ($p < 0,05$); en el pre test y post test de variables y dimensiones, por esto, el análisis inferencial deberá mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Tabla 2

Prueba normalidad para la variable aprendizaje autónomo y sus dimensiones (grupo experimental)

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje autónomo (Pre test)	,780	20	,000
Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés (Pre test)	,736	20	,000
Uso de estrategias metacognitivas (Pre test)	,765	20	,000
Percepción de responsabilidad (Pre test)	,740	20	,000
Aprendizaje autónomo (Post test)	,809	20	,001
Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés (Post test)	,809	20	,001
Uso de estrategias metacognitivas (Post test)	,809	20	,001
Percepción de responsabilidad (Post test)	,739	20	,000

Nota. Resultados de prueba de bondad de ajuste para la variable aprendizaje autónomo y sus dimensiones (grupo experimental)

En la tabla 2 se evidencian los hallazgos del test de normalidad según Shapiro-Wilk ($n < 50$) para la variable aprendizaje autónomo, del grupo de individuos experimentales y se aprecia que todos los valores de significancia de estas variables no tienden a una curva normal, dado que el coeficiente encontrado es significativo ($p < 0,05$); en el pre test y post test de variables y dimensiones, por ese motivo, la prueba estadística deberá ser el test no paramétrico de la U de Mann-Whitney.

4.3. Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis general

La prueba de hipótesis general, se realiza estableciendo el planteamiento de las siguientes hipótesis:

Para todo análisis se prevé lo siguiente: 95% de confianza y 5% de error

Formulación de la hipótesis

H0: El aula invertida como estrategia didáctica no influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Ha: El aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Tabla 3

Nivel de aprendizaje autónomo del grupo de control y experimental según pretest y postest

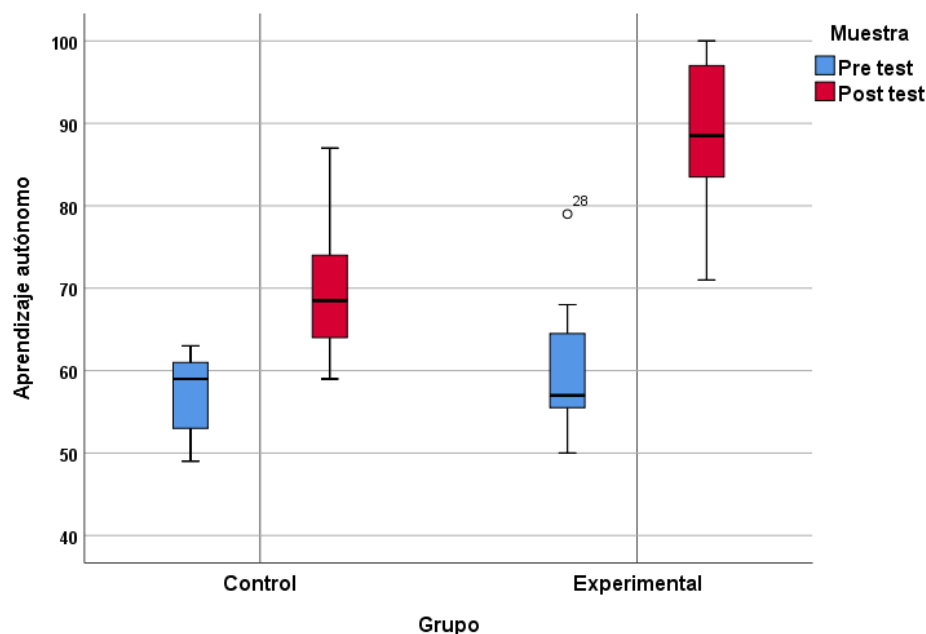
Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
	Pretest		
Rango promedio	19.80	21.20	U=186.000
Suma de rangos	396.00	424.00	Z = -0.438 $\rho = 0.718$
	Postest		
Rango promedio	12.53	28.48	U= 40.500
Suma de rangos	250.50	569.50	Z = -4.588 $\rho = 0.000$

Nota. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para el aprendizaje autónomo del grupo de control y experimental según pretest y postest

En la tabla 3, el promedio del aprendizaje autónomo de los educandos en el pretest es diferente al 95% de confiabilidad, del grupo de control 19.80 y experimental 21.20 y en cuanto al test de (*U-Mann-Whitney*: 186.000 y $z = -0.438$), $\rho = 0.718$ y $\rho > 0.05$, Así mismo, en el postest la media del aprendizaje autónomo de los estudiantes es diferente al 95% de confiabilidad, del grupo control 12.53 y experimental 28.48 y en cuanto a la prueba de (*U-Mann-Whitney*: 40.500 y $z = -4.588$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$: por tanto, los estudiantes del grupo de sujetos experimentales demostraron mejores resultados en sus niveles de aprendizaje autónomo del inglés después de aplicar el aula invertida como estrategia en una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Figura 3

Aprendizaje autónomo de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test



Nota. Resultados del aprendizaje autónomo de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test

De la figura 3, se aprecia que los puntajes iniciales del aprendizaje autónomo (pretest) son ligeramente inferiores en los estudiantes en el grupo control, comparado con el experimental. Luego, esta diferencia significativa se incrementa en los puntajes finales (posttest) entre los estudiantes de los dos grupos estudiandis, siendo el de los sujetos experimentales el que alcanzó mejores puntajes de aprendizaje. Por otro lado, en ambos casos, se apreció una disminución de las variabilidades de las puntuaciones en el posttest en relación al pretest.

Prueba de hipótesis específica 1

Tabla 4

Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés del grupo de control y experimental según pretest y posttest

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	

En la tabla 5, la media del uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes en el pretest difiere al 95% de confiabilidad, del grupo de control 21.55 y experimental 19.45 y en cuanto a la prueba de (*U-Mann-Whitney*: 179.000 y $z = -0.656$), $\rho = 0.583$ y $\rho > 0.05$, En tanto que, en el postest la media del uso de estrategias metacognitivas difiere al 95% de confiabilidad, del grupo control 12.38 y experimental 28.63 y en cuanto a la prueba de (*U-Mann-Whitney*: 37.500 y $z = -4.687$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$: por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores resultados en su uso de estrategias metacognitivas luego de la aplicación del aula invertida en una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Prueba de hipótesis específica 3

Tabla 6

Nivel de percepción de responsabilidad del grupo de control y experimental según pretest y postest

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Pretest			
Rango promedio	17.90	23.10	$U=148.000$
Suma de rangos	358.00	462.00	$Z = -1.933$ $\rho = 0.165$
Postest			
Rango promedio	13.05	27.95	$U= 51.000$
Suma de rangos	261.00	559.00	$Z = -4.278$ $\rho = 0.000$

Nota. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la percepción de responsabilidad del grupo de control y experimental según pretest y postest

En la tabla 6, el promedio de la percepción de responsabilidad de los estudiantes en el pretest es diferente al 95% de confiabilidad, del grupo de control 17.90 y experimental 23.13 y en cuanto a la prueba de (*U-Mann-Whitney*: 148.000 y $z = -1.933$), $\rho = 0.165$ y $\rho > 0.05$, En tanto que, en el postest la media de la percepción de responsabilidad es diferente al 95% de confiabilidad, del grupo control 13.05 y experimental 27.95 y en cuanto al test de (*U-Mann-Whitney*: 51.000 y $z = -4.278$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$: por lo que los individuos del grupo experimental demostraron mejores resultados en su de la percepción de responsabilidad después de aplicar el aula invertida como estrategia en una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

V. DISCUSIÓN

En referencia a los resultados descriptivos, se obtuvo que en el pretest el grupo de control 60% de estudiantes presentaron un rango bajo, 40% un rango intermedio y ninguno en un rango elevado y en el post test el 65% alcanzaron un rango inferior, el 30% un rango intermedio y el 5% un rango elevado. En tanto que, en el pretest del grupo de los individuos experimentales, el 55% alcanzaron un rango bajo, el 40% un rango intermedio y el 5% un rango elevado y en el post test del grupo experimental el 5% mostró un rango bajo, 25% un rango medio y el 70% un rango alto de aprendizaje autónomo. Estos hallazgos se corroboraron en los obtenidos por Burgos (2017), quien obtuvo como resultados del grupo control en el pre test, 46,7% alcanzó un rango bajo de aprendizaje autónomo, 53,3% un rango medio y ninguno un rango bajo. Y en el en post test, el 33% de los estudiantes obtuvo un rango bajo, el 67% un rango medio y ninguno un rango alto. En cuanto a los resultados obtenidos en el grupo experimental, se obtuvo que en el pre test, los estudiantes alcanzaron un rango bajo en un 46,7%, un rango medio en un 53,3% y ninguno alcanzó un rango alto. Sin embargo, luego de la aplicación del programa de método de casos, en el post test, ninguno obtuvo un rango bajo de aprendizaje autónomo, 33% alcanzó un rango medio y el 67% un rango alto. Eso quiere decir, que el grupo experimental obtuvo una mejora en su aprendizaje autónomo, por lo que los estudiantes son hábiles al hallar información en la internet, consultar bibliografías y prepararse para sus exámenes con antelación.

Asimismo, en el aporte de Bobadilla (2018) sobre los niveles del aprendizaje autónomo, se aprecia que, de los resultados obtenidos en el grupo de control en el pre test, ninguno se encontró en un nivel muy bajo, el 9% se halló en una escala inferior, el 99% en un nivel intermedio y ninguno en un nivel alto. Y en el post test, ninguno obtuvo un nivel muy bajo de aprendizaje autónomo, 50% alcanzó un nivel bajo, 50% un nivel medio y ninguno un nivel alto. En cuanto al grupo experimental en el pre test, ninguno se encontró en una escala muy baja, el 28% se ubicó en un nivel bajo, el 72% en un nivel intermedio y ninguno en un nivel alto. Después de aplicar el aula invertida mediante el programa del portafolio digital, en el post test, ninguno se halló en un rango muy bajo de aprendizaje autónomo, ninguno en un rango bajo, 6% en un rango intermedio y 94% en un rango elevado. Por ello, el autor demostró con su investigación que las estrategias del aula invertida mediante

el uso del portafolio digital fue una metodología eficaz para que el estudiante pueda aprender de manera autónoma y responsable. Ante esto, Misir et al. (2018) añaden que el uso de la tecnología en el aula invertida conduce a los estudiantes a convertirse en individuos altamente autónomos que son capaces de utilizar las posibilidades tecnológicas a su disposición para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Por ellos, sugirieron que hay una contribución recíproca entre la autonomía del alumno y el uso de la tecnología, mediante el flipped classroom.

Con respecto a los resultados descriptivos de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés, se obtuvo que en el pretest el grupo de control alcanzó un 30% de estudiantes en un nivel inferior, 60% en un nivel intermedio y 10% en un rango alto y en el post test el 20% en un rango bajo, el 65% en un rango medio y el 15% en un rango alto. En cuanto al pretest del grupo experimental, el 25% de estudiantes se encontró en un rango bajo, el 65% se halló en un rango medio y el 15% en un rango alto y en el post test del grupo experimental ninguno presentó un rango bajo, 50% se halló en un rango medio y el 50% presentó un rango alto de niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés. Estos resultados se corroboran en los obtenidos por Espinoza (2017), quien encontró que los niveles de motivación y apoyo en cuanto al aprendizaje autónomo en el grupo de control en el pre test, se hallaron en un nivel inferior en un 38,9%, en un nivel medio en 58,3% y en un nivel alto 2,8%. Luego, sin haberse aplicado la metodología del aula invertida, en el post test se encontró que 27,8% de estudiantes se hallaron en un nivel inferior, 66,7% en un nivel intermedio y 5,5% en un nivel alto. En tanto que en el grupo experimental se apreció que los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje autónomo en el pre test se encontraron en un nivel inferior en un 43,2%, en un nivel medio en un 43,2% y en un nivel alto en un 2,8%. Y después del aplicar el flipped classroom, se observó que ninguno de los estudiantes alcanzó un nivel inferior, el 29,7% obtuvo un nivel intermedio y 70,3% un nivel alto. El investigador acotó que existió un alto grado de aceptación tanto del aula invertida como el impacto de la tecnología, por parte de la población estudiantil, como herramienta para superar las deficiencias en los resultados académicos.

Asimismo, en cuanto a los resultados descriptivos del uso de estrategias metacognitivas, se tuvo que en el pretest el grupo de control presentó un 25% de estudiantes en un nivel inferior, 70% en un nivel medio y 5% en un nivel alto y en el

post test el 75% de los alumnos alcanzaron un nivel inferior, el 15% un nivel medio y el 10% un nivel alto. En tanto que, en el pretest del grupo experimental, el 40% de estudiantes se halló en un nivel inferior, el 50% se ubicó en un nivel medio y el 10% en un nivel alto y en el post test del grupo experimental ninguno presentó un nivel inferior, 35% manifestó un nivel medio y el 65% presentó un nivel alto de uso de estrategias metacognitivas. Estos resultados son corroborados en la investigación de Retuerto (2020) quien halló que el uso de estrategias metacognitivas en el grupo de control pre test, se halló en un nivel inferior en un 60%, en un nivel intermedio en un 40% y ninguno se encontró en un nivel alto. Y en el post test se tuvo que el 55% de estudiantes se encontró en un nivel inferior, el 38% se encontró en un nivel intermedio y el 7% en un nivel alto. En tanto que en el grupo experimental el uso de estrategias metacognitivas del aprendizaje autónomo en pre test se encontró en un nivel inferior del 63,3%, 33,3% en un nivel intermedio y 3,3% en un nivel alto. Y el post test, ninguno obtuvo un nivel inferior, el 43,3% alcanzó un nivel intermedio y el 56,7% de los estudiantes mejoró a un nivel alto. El investigador indicó que estos resultados demuestran que, con el uso del aula invertida mediante una plataforma educativa, estrictamente guiada por los docentes, tiene evidentes logros en el uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes, para que así se vean beneficiados en su rendimiento. Además para que estas estrategias sean efectivas, deben relacionarse con las actividades que deja el docente, deben adaptarse a las particularidades del aprendizaje del estudiante y deben ser empleadas vinculándose con otras estrategias (Elekaei et al., 2020). Debido a esto, es de trascendental importancia, que el educador supervise constantemente que los alumnos fortalezcan sus funciones primordiales de planificación, seguimiento y evaluación, en cuanto al tema que estén estudiando (Uus et al., 2020).

Con respecto a los hallazgos descriptivos sobre la percepción de responsabilidad, se evidenció que en el pretest el grupo de control presentó un 90% de estudiantes en un nivel inferior, 10% en un nivel intermedio y ninguno en un nivel elevado y en el post test el 55% de estudiantes se encontró en un nivel inferior, el 40% en un nivel intermedio y el 5% se halló en un nivel elevado. En tanto que, en el pretest del grupo experimental, el 65% de estudiantes se encontró en un nivel inferior, el 25% se ubicó en un nivel intermedio y el 10% en un nivel alto y en el post

test del grupo experimental el 5% presentó un nivel inferior, 30% un nivel medio y el 65% manifestó una escala alta en la apreciación de la responsabilidad. Estos resultados se corroboraron en la investigación de Salamanca (2020), quien encontró que la percepción de responsabilidad del aprendizaje autónomo en el grupo de control pre test, se halló en un nivel inferior en un 80%, en un nivel medio en un 20% y ninguno se encontró en un nivel alto. Y en el post test se tuvo que ninguno se halló en un nivel inferior, el 95% se encontró en un nivel medio y ninguno en un nivel alto. En tanto que en el grupo experimental el uso de estrategias metacognitivas en el pre test se encontró en un nivel inferior del 25%, 75% en un nivel medio y ninguno en un nivel alto. Y el post test, ninguno obtuvo un nivel inferior, el 30% alcanzó un nivel medio y el 70% de los estudiantes mejoró a un nivel alto. El autor destacó que eso sucedió porque independientemente de la actividad que estuvieron realizando, los estudiantes asumieron la responsabilidad de lo que están aprendiendo, debido a que comprendieron que su proceso de aprendizaje no debe quedarse cómo una actividad que una vez que se realizar y termine debe acabar ahí, sino que el conocimiento generado, fue resguardado en el estudiante para poder ser utilizado en otro momento.

En referencia a los resultados inferenciales de la hipótesis general sobre si el aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el progreso del aprendizaje autónomo del inglés en escolares de una Institución Educativa Pública – Callao 2021, según la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 186.000 y $z = -0.438$), $p = 0.718$ y $p > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 40.500 y $z = -4.588$), $p = .000$ y $p < 0.05$, en el post test, por lo que los escolares del grupo experimental demostraron mejores puntuaciones. Estos hallazgos son análogos al confrontarlos con los hallazgos de los estudios de Espinoza (2017), quien obtuvo como resultados que se corroboró lo planteado en la hipótesis de su investigación, dado que de acuerdo al test no paramétrico de la U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 583.500 y $z = -0.917$), $p = 0.359$ y $p > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 74.000 y $z = -6.557$), $p = .000$ y $p < 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes del grupo experimental de III ciclo de la escuela de Ingeniería Industrial demostraron mejores resultados. Asimismo, Du (2020) enfatiza que esto se debe porque, al utilizar la tecnología de la información moderna, el modelo de enseñanza

del aula invertida de inglés ha cambiado los métodos de enseñanza simplificados para mejorar la habilidad para aprender con autonomía de los escolares, mejorando su autonomía y estimulando su motivación con el propósito activar su comportamiento independiente.

En cuanto a los hallazgos inferenciales de la primera hipótesis específica sobre si el aula invertida como estrategia didáctica incide significativamente en el progreso de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en escolares de una Institución Educativa Pública – Callao 2021, según el análisis no paramétrico del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 177.000 y $z = -0.702$), $\rho = 0.547$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 110.000 y $z = -2.765$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$, en el post test, por lo que los educados del grupo experimental demostraron resultados más elevados. Estos hallazgos se corroboran en la investigación realizada por Du (2020) quien demostró que el uso del aula invertida incide directamente en los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés, siendo los resultados del test U de Mann-Whitney significativos (U-Mann-Whitney: 181.500 y $z = -0.504$), $\rho = 0.257$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 120.500 y $z = -3.154$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$, en el post test. Ante ello, Qian y Sun (2019) sostuvieron que el empleo del aula invertida provoca un incremento en la motivación de los alumnos que, a su vez, amplía el conocimiento general del vocabulario, especialmente el de la ortografía, el significado y el empleo de frases en la formulación de oraciones. Y en cuanto a la pronunciación, al estar el estudiante constantemente supervisado por el docente, les permite que diferenciar su pronunciación de la auténtica y les ayuda a darse cuenta de que un mal dominio de la pronunciación puede no entregar la información a su destino provocando fallas en la comunicación.

En cuanto a los resultados inferenciales de la segunda hipótesis específica sobre si el aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021, según la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 179.000 y $z = -0.656$), $\rho = 0.583$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 37.500 y $z = -4.687$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$, en el post test, por lo que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejores resultados. Estos resultados se corroboran en la investigación de Yeh y

Lan (2018), quien demostró que el uso del aula invertida incide directamente en el uso de estrategias metacognitivas, siendo los resultados del test U de Mann-Whitney significativos (U-Mann-Whitney: 161.500 y $z = -0.708$), $\rho = 0.657$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 25.000 y $z = -4.155$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$, en el post test. Del mismo modo, Qian y Sun (2019) sostuvieron que los estudiantes que dominan el idioma inglés usan una variedad de estrategias metacognitivas y los menos competentes no pueden usar las estrategias adecuadas al realizar las actividades que deben realizar para verificar su propia comprensión. Esto demostró que los estudiantes que dominan menos el inglés tienen poco conocimiento sobre metacognición. Por ello, se necesita darles más entrenamiento a los estudiantes en forma de estrategias cognitivas, actividades de memoria y de comprensión durante las clases para que las apliquen luego mediante el uso del aula invertida.

En cuanto a los resultados inferenciales de la tercera hipótesis específica sobre si el aula invertida influye significativamente en la percepción de la responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública, según el test U de Mann-Whitney resultó ser significativa (U-Mann-Whitney: 148.000 y $z = -1.933$), $\rho = 0.165$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 51.000 y $z = -4.278$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$, en el post test, por lo que los sujetos experimentales demostraron mayores puntuaciones. Estos resultados se corroboraron en lo expuesto por Misir et al. (2018), quienes demostraron que el uso del aula invertida incide directamente en la percepción de la responsabilidad en estudiantes inscritos en cursos online masivos y abiertos (MOOC), dado que los cálculos del test U de Mann-Whitney fueron significativos (U-Mann-Whitney: 151.500 y $z = -0.981$), $\rho = 0.231$ y $\rho > 0.05$, en el pre test y (U-Mann-Whitney: 35.000 y $z = -4.255$), $\rho = .000$ y $\rho < 0.05$, en el post test. Esto ocurre debido a que las clases usan metodologías de aula invertida y se adaptan para desarrollar el aprendizaje autónomo en entornos digitales. Finalmente, Yeh y Lan (2018) acotaron que el aula invertida tiene un papel importante en el e-learning debido a que las clases virtuales son diseñadas siguiendo los principios de la autonomía del alumno. Así como el aprendizaje presencial brinda a los estudiantes herramientas de aprendizaje autónomo bien elaboradas para el estudio fuera de clase, la educación a distancia también requiere estas herramientas para que el estudiante genere su propio contenido.

VI. CONCLUSIONES

- Primera:** Según los resultados obtenidos del objetivo general, se concluye que el aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pre test ($p=0.718$) mayor que 0.05, $U= 186.000$ y $Z= -0.438$ y el en post test nivel de significancia ($p=0.000$) menor que 0.05, $U= 40.500$ y $Z= -4.588$ menor que -1.96.
- Segunda:** Según los resultados obtenidos del objetivo específico 1, se concluye que el aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pre test ($p=0.547$) mayor que 0.05, $U= 177.000$ y $Z= -0.702$ y el en post test nivel de significancia ($p=0.014$) menor que 0.05, $U=110.000$ y $Z = -2.765$ menor que -1.96.
- Tercera:** Según los resultados obtenidos del objetivo específico 2, se concluye que el aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pre test ($p=0.583$) mayor que 0.05, $U= 179.000$ y $Z= -0.656$ y el en post test nivel de significancia ($p=0.000$) menor que 0.05, $U=37.500$ y Z igual a -4.588 menor que -1.96.
- Cuarta:** Según los resultados obtenidos del objetivo específico 3, se concluye que el aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo de la percepción de responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021, dado que los resultados de los estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney, muestran en el pre test ($p=0.165$) mayor que 0.05, $U= 148.000$ y $Z= -1.933$ y el en post test nivel de significancia ($p=0.000$) menor que 0.05, $U=51.000$ y $Z=-4.278$ menor que -1.96.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda al director de la Institución Educativa, brindar capacitaciones a su personal docente sobre el uso del aula invertida y las herramientas tecnológicas necesarias, para que así puedan impulsar las estrategias de aprendizaje autónomo en los alumnos.

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 para que incremente sus niveles de motivación en el aprendizaje y la participación en las clases virtuales.

Tercera: Se recomienda al director de la Institución Educativa, promover y difundir la investigación de nuevas metodologías de aprendizaje que involucren el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Cuarta: Se recomienda de la Institución Educativa, realizar un cronograma de charlas para los padres de familia sobre la responsabilidad, para que así inculquen a sus hijos el compromiso de realizar sus actividades, de manera organizada, fuera de las clases virtuales.

REFERENCIAS

- Abdelrazeq, A. (2018). Autonomous Learning Levels of Students Majoring in EFL and the Role of their Teachers in Developing Autonomous Learning. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, 12(4), 724–738. <https://doi.org/10.24200/jeps.vol12iss4pp724-738>
- Arroyo, A. (2020). *Metodología de investigación en las ciencias empresariales* (1ª ed.). Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. <http://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/UNSAAC/5402?locale-attribute=en>
- Awidi, I. T. y 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* (3ª ed.). Grupo Editorial Patria. <https://www.amazon.com/-/es/GUILLERMINA-BAENA-PAZ/dp/6074384096>
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (1a ed.). International Society for Technology in Education. <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Flip-Your-Classroom.aspx>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). Pearson. <https://www.pearsonenespañol.com>
- Bobadilla, L. (2018). *Portafolio digital, herramienta para el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de la asignatura de filosofía. 2017-I* [Tesis de maestría, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/1233>
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers and Education*, 151, 103–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Burgos, A. (2017). *Implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos para mejorar las estrategias del trabajo autónomo en los estudiantes de 2° “A” de la institución educativa Cesar Abraham Vallejo* [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2199412>

- Candra y 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>
- Cárcel, F. J. (2016). Development of Skills Through Autonomous Learning. *3C Empresa*, 27(5), 52–60. <https://doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.52-60>
- Cohen, N. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: La producción de los datos y los diseños* (1ª ed.). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvxcrxz>
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. In *El Diálogo Liderazgo para las américas* (1). <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-inglés-en-América-Latina-1.pdf>
- Du, Y. (2020). Study on Cultivating College Students' English Autonomous Learning Ability under the Flipped Classroom Model. *English Language Teaching*, 13(6), 13-25. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n6p13>
- Education First. (2020). *Índice de Dominio en Inglés*. <https://www.ef.com.pe/EPI/>
- Elekaei, A., Tabrizi, H. H. y Chalak, A. (2020). A study into the impact of the choice of cognitive and meta-cognitive strategies and podcasts on vocabulary gain and retention levels in the telegram-based e-learning context. *Teaching English with Technology*, 20(2), 98–117. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1253156>
- 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 de maestría, Universidad César Vallejo]. Renati. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/30423>
- Galicia, L. y Balderrama, J. (2018). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Revista de Innovación Educativa*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Ginsberg, M. B. y Wlodkowski, R. J. (2019). Intrinsic Motivation as the Foundation for Culturally Responsive Social-Emotional and Academic Learning in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, Fall, 53–66. <https://www.jstor.org/stable/26841576>
- Granić, A., Mifsud, C. y Čukušić, M. (2009). Design, implementation and validation of a Europe-wide pedagogical framework for e-Learning. *Computers and Education*, 53(4), 1052–1081. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.018>

- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M. y Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers and Education*, 118, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>
- Heo, H., Leppisaari, I. y 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-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://www.buscalibre.pe/libro-metodologia-de-la-investigacion/9781456260965/p/50315155>
- Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R. y 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>
- Herrera, R. (2021). Percepciones de estudiantes, docentes, directivos y apoderados en relación con las habilidades de formación ciudadana: en un contexto de clases en línea. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 109–123. <https://doi.org/10.18848/2474-588x/cgp/v09i01/109-123>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press. https://www.amazon.es/gp/product/0080253571/ref=dbs_a_def_rwt_hsch_vap_i_taft_p1_i1
- Hung, T. T., Tuyet, N. T., Long, N. T. y 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. y 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>
- Lalitha, T. B. y Sreeja, P. S. (2020). Personalised Self-Directed Learning Recommendation System. *Procedia Computer Science*, 171, 583–592.

- <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.04.063>
- Lancheros, A. y Stella, M. (2018). Online learning motivation. *Panorama*, 12(22), 43–56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1137>
- Lee, J., Lim, C. y 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>
- Li, J. (2018). Teaching method of english autonomous learning based on metacognitive strategy theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(6), 3796–3802. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.6.292>
- Lin, H. C., Chiu, Y. H., Chen, Y. J., Wuang, Y. P., Chen, C. P., Wang, C. C., Huang, C. L., Wu, T. M. y Ho, W. H. (2017). Continued use of an interactive computer game-based visual perception learning system in children with developmental delay. *International Journal of Medical Informatics*, 107(11), 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2017.09.003>
- Liu, H. Y., Tsai, H. M., Wang, I. T. y Chen, N. H. (2020). Predictors of self-perceived levels of creative teaching behaviors among nursing school faculty in Taiwan: A preliminary study. *Journal of Professional Nursing*, 36(3), 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.09.004>
- Liu, J., Wang, D., Tian, Q. y Chen, Z. (2021). *Learn Goal-Conditioned Policy with Intrinsic Motivation for Deep Reinforcement Learning*. <http://arxiv.org/abs/2104.05043>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editora Iberoamericana. <https://www.marcialpons.es/libros/manual-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales/9789876298094/>
- Martinek, D., Zumbach, J. y Carmignola, M. (2020). The impact of perceived autonomy support and autonomy orientation on orientations towards teaching and self-regulation at university. *International Journal of Educational Research*, 102, 101574. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101574>
- Martínez-Jiménez, R. y 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. y 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. y 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>
- Misir, H., Koç, D. K. y Koç, S. E. (2018). An Analysis of Learner Autonomy and Autonomous Learning Practices in Massive Open Online Language Courses. *Arab World English Journal*, 2, 24–39. <https://doi.org/10.24093/awej/call4.3>
- Muñoz-Barahona, R. (2021). Modalidad de enseñanza en línea en Contexto de pandemia: Percepciones de docentes y estudiantes chilenos. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 83–96. <https://doi.org/10.18848/2474-588x/cgp/v09i01/83-96>
- 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. y 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(5), 50. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352m.pdf%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>
- Özkubat, U. y Rüya, E. (2021). Investigation of Effects of Cognitive Strategies and Metacognitive Functions on Mathematical Problem- Solving Performance of Students with or Without Learning Disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 443–456. <https://doi.org/https://doi.org/10.26822/iejee.2021.203>
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A. y 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>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (1ª ed.). Editorial Labor, S.A. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1973>
- Qian, Y. y Sun, Y. (2019). Autonomous learning of productive vocabulary in the EFL context: An action research approach. *Digital Scholarship in the Humanities*, 34(1), 159–173. <https://doi.org/10.1093/llc/fqy026>
- Rahmelina, L., Firdian, F., Maulana, I. T., Aisyah, H. y 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>
- Retuerto, M. del P. (2020). Uso de la plataforma educativa edmodo para mejorar el aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios [Universidad César Vallejo]. Renati. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/52693>
- Salamanca, P. E. (2020). *Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de administración del II ciclo en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Pucallpa 2019* [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/16421>
- Sams, A., Bergmann, J., Daniels, K., Bennett, B., Marshall, H. y 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
- Samusenkov, V., Klyushin, V., Prasolov, V. y Sokolovskiy, K. (2021). The Intelligent Platform of Autonomous Learning in Post-Secondary Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(10), 49–66. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i10.19523> Vadim
- 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>

- Siswanto, I. L. y Mbato, C. L. (2020). Investigating Indonesian Senior High School Students' Implementation of Self-Regulated Learning towards the English Subject. *Journal of English Education and Teaching*, 4(4), 483–498. <https://doi.org/10.33369/jeet.4.4.483-498>
- Song, Y. y 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://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.20.1.292>
- Teppo, M., Soobard, R. y Rannikmäe, M. (2021). A study comparing intrinsic motivation and opinions on learning science (Grades 6) and taking the international pisa test (grade 9). *Education Sciences*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci11010014>
- Torres, W. J. y Beier, M. E. (2018). Adult development in the wild: The determinants of autonomous learning in a Massive Open Online Course. *Learning and Individual Differences*, 65, 207–217. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.003>
- Turan, Z. y 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>
- Uus, Õ., Seitlinger, P. C. y Ley, T. T. (2020). Cognitive capacity in self-directed learning: Evidence of middle school students' executive attention to resist distraction. *Acta Psychologica*, 209, 103089. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2020.103089>
- Vollmer, R. L. y 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* (1^a ed.). Harvard University Press. <https://www.amazon.com/-/es/L-S-Vygotsky/dp/0674576292>
- Walvoord, B. E. y Johnson, V. (2010). *Effective Grading: A tool for learning and assessment in College* (2^a ed.). Jossey-Bass. <https://www.josseybass.com>
- Warrens, M. (2015). Some Relationships Between Cronbach's Alpha and the Spearman-Brown Formula. *Journal of Classification*, 32, 127–137.

<https://doi.org/10.1007/s00357-015-9168-0>

- Wolf, C., Joye, D. y 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>
- Yeh, Y. L. y Lan, Y. J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 693–708. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9566-6>
- Zhao, Y. y Luo, Y. (2020). Autonomous Learning Mode based on a Four-Element Teaching Design for Visual Communication Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(19), 66. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i19.17399>
- Zurita, C., Sifuentes, A., Záldivar, A. y 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 N°1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Aula invertida como estrategia didáctica para desarrollar aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021							
AUTOR: Br. Fiorella Heidi Llanos Medina							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema General: ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica influye en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>PE1: ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica influye en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021?</p> <p>PE2: ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica influye en el desarrollo del uso de</p>	<p>Objetivo general: Establecer la influencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>OE1: Determinar la influencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p> <p>OE2: Determinar la influencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo del uso de</p>	<p>Hipótesis general: El aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p> <p>Hipótesis Específicas:</p> <p>HE1: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p> <p>HE2: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo del uso de estrategias</p>	Variable Dependiente: Aprendizaje autónomo del inglés				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Rangos
			Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés	Motivación Apoyo	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 10; 11; 12	Likert - En desacuerdo (1) -Ni de acuerdo ni en desacuerdo (2) - De acuerdo (3)	Nivel: Rango: - Alto [82-102] -Medio [58-81] -Bajo [34-57]
Uso de estrategias metacognitivas	Toma de decisiones Autoevaluación	13; 14; 15; 16; 18; 19; 20; 21 17; 22; 23					

<p>estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021?</p> <p>PE3: ¿En qué medida el aula invertida como estrategia didáctica influye en el desarrollo de la percepción de responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021?</p>	<p>estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p> <p>OE3: Determinar la influencia del aula invertida como estrategia didáctica en el desarrollo de la percepción de la responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p>	<p>metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p> <p>H3: El aula invertida como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo de la percepción de responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.</p>	<p>Percepción de la responsabilidad</p>	<p>Responsabilidad del docente</p> <p>Responsabilidad del estudiante</p>	<p>24; 25; 32</p> <p>26; 27; 28; 29; 30; 31; 33; 34</p>		
<p>Nivel- Diseño de investigación</p>	<p>Población y muestra</p>	<p>Técnicas e instrumentos</p>	<p>Estadística a utilizar</p>				
<p>TIPO:</p> <p>Investigación aplicada</p> <p>NIVEL:</p> <p>Explicativo</p> <p>DISEÑO:</p> <p>Cuasi experimental</p> <p>MÉTODO:</p> <p>Hipotético deductivo.</p>	<p>POBLACIÓN:</p> <p>1261 estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026 – Callao</p> <p>TAMAÑO DE MUESTRA:</p> <p>50 estudiantes de primero de secundaria.</p> <p>TIPO DE MUESTREO:</p> <p>No probabilístico, Por conveniencia</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE:</p> <p>Aprendizaje autónomo del inglés</p> <p>TÉCNICA:</p> <p>Observación</p> <p>INSTRUMENTOS:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Autor: Messen, Kerroumia y Hammoud, Mohamed</p> <p>Año: 2021</p> <p>Ámbito de aplicación: Institución Educativa José María Arguedas N°5026 – Callao</p> <p>Forma de administración: Virtual - Individual</p> <p>Unidad de análisis: Institución Educativa José María Arguedas N°5026</p>	<p>ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablas de frecuencia - Figuras estadísticas - Desviación Standard - Análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach - Prueba de Normalidad Kolmogorov Smirnov <p>ESTADÍSTICA INFERENCIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba de hipótesis con el test U de Mann-Whitney. 				

Anexo 2: Instrumento para medir el aprendizaje autónomo

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Variable dependiente: Aprendizaje autónomo

Instrucción. Estimado estudiante, este instrumento le permitirá autoevaluarse sobre su aprendizaje autónomo. Lea atentamente y señale con una X la puntuación que mejor describa la situación, teniendo en cuenta la siguiente escala:

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1	2	3

Se le agradece de antemano su participación.

Dimensiones	N°	Ítem	1	2	3
Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés	1	Disfruto aprendiendo inglés.			
	2	Espero poder aprender inglés sin necesitar de las clases.			
	3	Asisto a clases de inglés, porque lo considero necesario.			
	4	Quiero seguir estudiando inglés el mayor tiempo posible.			
	5	Creo que tendré éxito en la clase de inglés.			
	6	Me concentro con dificultad y me siento incómodo cuando participo en la clase de inglés.			
	7	No estoy seguro de aprobar los exámenes de inglés.			
	8	Creo que aprender inglés me ayudará a lograr mis objetivos.			
	9	Prefiero las actividades en grupo que el trabajo individual en clase porque puedo participar activamente.			
	10	Mi maestra me ofrece orientación sobre el uso de materiales de referencia.			
	11	Mi maestra se asegura de que cuando se trabaja en grupos, todos participen según sus habilidades.			
	12	Mi maestra me anima a ayudar a otros estudiantes cuando es necesario.			
Uso de estrategias metacognitivas	13	Relaciono las nuevas reglas gramaticales que aprendí con las antiguas que conozco.			
	14	Cuando estudio, selecciono las ideas importantes usando diagramas y esquemas.			
	15	Divido las palabras en partes que pueda entender para encontrar su significado.			
	16	Aprendo palabras nuevas fácilmente poniéndolas en oraciones.			
	17	Evalúo mi progreso en el aprendizaje del inglés.			
	18	Me preparo para los exámenes averiguando las frases y términos que no entiendo bien.			
	19	Aprendo de los errores que cometí.			
	20	Estudio antes de cada clase de inglés.			
	21	Puedo trabajar según los estilos de aprendizaje que se adapten mejor a mí.			
	22	Mi maestra me hace notar mis errores y así puedo trabajar en mejorar mis debilidades.			
	23	Mi maestra me incentiva a autocorregirme en mis tareas y evaluaciones			
Percepción de responsabilidad	24	La maestra estimula mi entusiasmo por aprender inglés.			
	25	La maestra determina mis debilidades y fortalezas durante el proceso de aprendizaje.			
	26	Valoro la importancia y los objetivos de cada clase de inglés.			
	27	Sugiero qué puede aprenderse en la siguiente clase.			
	28	Decido qué recursos utilizar en las clases de inglés y lo que puedo utilizar en casa.			
	29	Decido cuánto tiempo dedicar a cada tema que estudio.			
	30	Elijo qué materiales usar en las clases de inglés y cómo hacerlo.			
	31	Autoevalúo mi desempeño en el aprendizaje de cada clase.			
	32	La maestra evalúa mi desempeño en el curso de inglés.			
	33	Me aseguro de avanzar en la clase de inglés.			
	34	Me aseguro de avanzar fuera de la clase de inglés.			

Anexo 3: Operacionalización de la variable dependiente

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición y valores	Niveles y rangos	
Aprendizaje autónomo	Nivel de motivación en el aprendizaje del inglés	Motivación	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9	Ordinal/Likert		
		Apoyo	10; 11; 12	En desacuerdo (1)	Alto [82-102]	
	Uso de estrategias metacognitivas	Toma de decisiones	13; 14; 15; 16; 18; 19; 20; 21	Ni de acuerdo y en desacuerdo (2)	Medio [58-81]	
		Autoevaluación	17; 22; 23	De acuerdo (3)	Bajo [34-57]	
	Percepción de responsabilidad	del docente	Responsabilidad	24; 25; 32		
		del estudiante	Responsabilidad	26; 27; 28; 29; 30; 31; 33; 34		

Nota. Messen y Hammou (2020)

Anexo 4: Ficha técnica del instrumento

Tabla 7

Ficha técnica del instrumento de la variable aprendizaje autónomo

Instrumento para medir el nivel de aprendizaje autónomo	
Nombre del instrumento	: Cuestionario sobre aprendizaje autónomo
Autor	: Messen, Kerroumia y Hammoud, Mohamed
Lugar	: Callao
Objetivo	: Medir nivel de aprendizaje autónomo
Aplicación	: Estudiantes de la Institución Educativa José María Arguedas N°5026
Forma de aplicación	: Virtual
Administración	: Individual
Duración	: 20 minutos
Descripción	: 34 preguntas distribuidas en 3 dimensiones: nivel de apoyo y motivación de aprendizaje del inglés (1-12), uso de estrategias metacognitivas (13-23) y percepción de la responsabilidad (24-34).
Escala	: Likert, con las siguientes opciones: (1) En desacuerdo, (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (3) De acuerdo.
Niveles y rangos	: Ordinal: Bajo [34-57], Medio [58-81], Alto [82-102].
Fecha de aplicación	: Junio 2021

Nota. Ficha técnica para el instrumento de la variable aprendizaje autónomo

Anexo 5: Análisis de confiabilidad y validez para el instrumento de la variable aprendizaje autónomo

Tabla 8

Análisis de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,830	20

Nota. Validez del instrumento que mide el aprendizaje autónomo

Tabla 9

Validez del instrumento que mide el nivel del aprendizaje autónomo

Grado	Especialidad	Experto	Dictamen
Doctora	Metodóloga	Jessica Paola Palacios Garay	Aplicable
Magíster	Estadístico	Josue Nina Cuchillo	Aplicable
Magíster	Temático	José Alberto Vásquez Vásquez	Aplicable

Nota. Validez del instrumento que mide el nivel del aprendizaje autónomo

Anexo 6: Base de datos del análisis de confiabilidad

VARIABLE DEPENDIENTE: APRENDIZAJE AUTÓNOMO																																				
DIM	Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés												Uso de estrategias metacognitivas											Percepción de responsabilidad												
PREG	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34		
E1	2	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3		
E2	3	3	2	1	3	1	1	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	2	3	2	3	1	1	3	1	3	3	3	3	1	
E3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	
E4	3	3	3	2	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	
E5	2	2	2	1	2	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	2	3	2	3	
E6	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
E7	2	2	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3	2	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	
E8	3	2	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
E9	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
E10	3	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	2	
E11	3	2	2	3	2	1	2	3	3	2	3	2	3	2	1	1	3	2	3	1	1	2	2	2	2	3	2	1	2	3	2	3	2	3	2	
E12	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	3	2	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	
E13	3	2	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	2	3	3	3	3	
E14	3	3	3	2	2	2	2	3	1	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	2	3	3	3	2	
E15	3	1	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	1	1	3	2	2	
E16	3	1	3	3	3	1	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	
E17	3	1	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	
E18	3	3	3	3	3	2	1	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	
E19	3	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
E20	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	2	1	3	2	2	

Anexo 7: Base de datos de la variable pretest (Grupo de control)

VAR	G.C.: APRENDIZAJE AUTÓNOMO																																		TOTAL			
DIM	Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés												SUBTOTAL	Uso de estrategias metacognitivas										SUBTOTAL	Percepción de responsabilidad											SUBTOTAL		
PR	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12		P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22		P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32			P33	P34
E1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	66
E2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	3	2	22	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	19	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	18	59
E3	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	17	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	15	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	17	49
E4	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	21	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	18	59	
E5	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	19	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	18	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	18	55
E6	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	19	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	21	60
E7	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	21	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	21	60
E8	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	19	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	16	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	17	52
E9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	15	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	20	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	19	54
E10	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	23	63
E11	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	16	2	1	1	1	1	1	2	1	3	2	1	16	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	17	49
E12	2	1	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	23	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	19	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	21	63
E13	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	20	2	1	2	2	2	3	1	2	2	1	20	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	19	59	
E14	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	20	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	62
E15	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	21	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	21	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	20	62
E16	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	19	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	19	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	21	59
E17	1	2	2	1	1	2	2	2	2	3	1	2	21	2	1	2	2	3	1	2	1	2	1	19	2	2	2	2	1	1	2	3	1	2	2	20	60	
E18	2	1	2	2	2	1	1	2	2	3	1	2	21	2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	21	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	21	63	
E19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	23	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	19	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	17	59	
E20	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	17	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	15	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	18	50	

Anexo 8: Base de datos de la variable pretest (Grupo experimental)

VAR	G.E.: APRENDIZAJE AUTÓNOMO																																		TOTAL			
DIM	Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés												SUBTOTAL	Uso de estrategias metacognitivas										SUBTOTAL	Percepción de responsabilidad											SUBTOTAL		
PR	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12		P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22		P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32			P33	P34
E1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	22
E2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	29	3	2	2	3	1	3	3	3	3	3	2	28	78
E3	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	3	2	19	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	27	2	3	2	1	3	1	2	2	2	1	2	21	67	
E4	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	3	3	21	2	2	1	1	3	1	2	3	2	3	23	2	2	3	3	1	1	1	1	1	3	3	21	65	
E5	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	20	2	2	1	1	1	1	1	1	3	2	16	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1	2	2	20	56
E6	2	1	2	2	2	3	1	1	2	1	2	3	22	2	2	3	2	1	1	1	1	3	3	20	3	3	2	2	2	2	1	2	3	3	3	3	26	68
E7	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	23	1	1	1	2	1	2	1	1	3	3	17	3	2	2	1	3	3	2	1	3	3	1	24	64	
E8	2	2	2	1	1	3	1	1	2	2	2	2	21	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	64
E9	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	22	1	1	1	2	2	2	2	3	2	3	21	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2	23	66	
E10	2	1	2	2	2	3	2	2	1	1	2	1	21	1	1	1	1	1	3	3	2	2	2	18	1	1	2	1	1	1	1	1	2	3	3	17	56	
E11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	26	3	3	2	2	1	2	1	1	1	3	20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	79	
E12	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3	3	19	1	1	1	2	1	2	3	1	1	1	17	3	2	3	2	3	3	3	2	1	3	3	28	64	
E13	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	21	2	1	3	2	1	1	2	2	1	2	19	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	22	62	
E14	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	2	17	2	2	2	1	2	1	1	2	3	1	18	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	18	53	
E15	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	3	3	21	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	15	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	20	56	
E16	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	3	21	2	2	2	3	1	2	3	2	2	3	25	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	20	66	
E17	2	1	2	2	2	3	1	1	2	1	3	2	22	2	2	2	1	1	1	1	3	2	2	18	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	16	56	
E18	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	17	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	13	2	2	2	1	1	2	2	2	2	3	1	20	50	
E19	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	17	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	18	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	56	
E20	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3	2	23	1	2	1	1	1	1	2	3	1	1	15	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	16	54	

Anexo 9: Base de datos de la variable post test (Grupo de Control)

VAR	G.C.: APRENDIZAJE AUTÓNOMO																																			TOTAL			
DIM	Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés												SUBTOTAL	Uso de estrategias metacognitivas										SUBTOTAL	Percepción de responsabilidad										SUBTOTAL				
PRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12		P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22		P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32			P33	P34	
E1	3	1	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3	30	3	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	21	2	1	3	1	2	2	2	3	3	3		3	25	76
E2	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	33	2	2	2	1	1	2	3	2	3	3	2	23	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	31	87	
E3	3	2	3	2	3	1	2	3	2	3	3	2	29	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	27	3	3	3	1	3	2	2	1	1	1	3	23	79	
E4	3	2	3	2	3	2	1	3	2	2	2	3	28	3	1	1	1	2	1	1	2	1	1	15	3	3	1	3	2	1	2	2	2	2	2	2	23	66	
E5	2	3	3	2	3	1	2	3	2	3	2	2	28	3	3	3	2	2	2	3	1	3	3	3	28	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	26	82
E6	3	2	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	31	1	2	2	1	1	2	3	2	3	2	1	20	2	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	24	75
E7	3	1	3	3	2	2	2	3	1	3	3	3	29	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	22	70	
E8	3	1	3	3	3	1	1	3	2	3	3	3	29	1	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	15	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	3	18	62	
E9	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	32	3	3	1	1	1	2	2	2	2	3	1	21	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	3	20	73	
E10	3	1	3	2	3	1	1	3	3	3	1	3	27	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1	18	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	25	70		
E11	2	1	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	21	2	2	1	2	1	1	1	1	3	2	2	18	68		
E12	3	1	3	3	2	2	1	3	1	3	3	2	27	3	2	1	1	2	1	1	2	1	2	18	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	24	69		
E13	3	3	2	3	3	2	2	3	3	1	2	2	29	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	18	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	3	21	68		
E14	3	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	26	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	1	23	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	3	24	73	
E15	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	29	3	2	3	3	2	3	3	1	3	3	2	28	3	3	2	1	2	2	1	2	2	2	1	21	78	
E16	1	1	3	1	1	2	2	2	1	1	2	1	18	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1	15	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	26	59	
E17	1	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	23	1	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	21	2	2	2	1	2	2	3	1	2	2	2	21	65	
E18	2	2	3	2	2	1	1	3	3	3	3	3	28	2	2	1	1	1	1	2	2	2	3	1	18	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	3	20	66	
E19	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	3	26	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	20	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	17	63	
E20	1	1	2	1	1	2	1	3	3	3	2	3	23	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	20	2	3	3	2	1	2	1	1	1	2	2	20	63		

Anexo 10: Base de datos de la variable post test (Grupo experimental)

VAR	G.E.: APRENDIZAJE AUTÓNOMO																																		TOTAL				
DIM	Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés												SUBTOTAL	Uso de estrategias metacognitivas										SUBTOTAL	Percepción de responsabilidad											SUBTOTAL			
PR	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12		P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22		P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32			P33	P34	
E1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	26	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	24	2	2	3	2	3	2	3	3	3		3	3	29	79
E2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	30	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	25	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	24	79	
E3	2	2	3	2	2	2	1	3	3	2	3	2	27	2	2	3	1	3	3	3	2	2	2	3	26	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	30	83	
E4	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	34	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	31	98	
E5	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	32	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	28	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	31	91	
E6	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	30	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	29	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	25	84	
E7	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	33	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	32	89	
E8	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	30	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	28	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	29	88	
E9	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	30	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	26	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	25	97		
E10	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	33	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	29	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	28	97		
E11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	100	
E12	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	71	
E13	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	33	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	28	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	27	88	
E14	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	30	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	28	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	30	88
E15	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	33	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	30	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	31	94	
E16	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	29	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	24	76		
E17	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	30	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	29	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	30	89	
E18	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	27	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	26	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	25	78	
E19	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	31	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	27	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	30	88	
E20	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	34	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	31	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	32	97	

Anexo 11: Baremos

Tabla 10

Escalas y baremos de la variable aprendizaje autónomo

General	Cuantitativo			Cualitativo
	Dim1	Dim2	Dim3	
82-102	30-36	27-33	27-33	Alto
58-81	21-29	19-26	19-26	Medio
34-57	12-20	11-18	11-18	Bajo

Anexo 12: Resultados

Tabla 11

Niveles del aprendizaje autónomo del pretest y post test

		Aprendizaje autónomo				
			Bajo	Medio	Alto	Total
Grupo control	Pre	fi	12	8	0	20
		% fi	60.0	40.0	0.0	100
	Post	fi	13	6	1	20
		% fi	65.0	30.0	5.0	100
Grupo experimental	Pre	fi	11	8	1	20
		% fi	55.0	40.0	5.0	100
	Post	fi	1	5	14	20
		% fi	5.0	25.0	70.0	100

Nota. Resultados de los niveles del aprendizaje autónomo del pretest y post test

Tabla 12

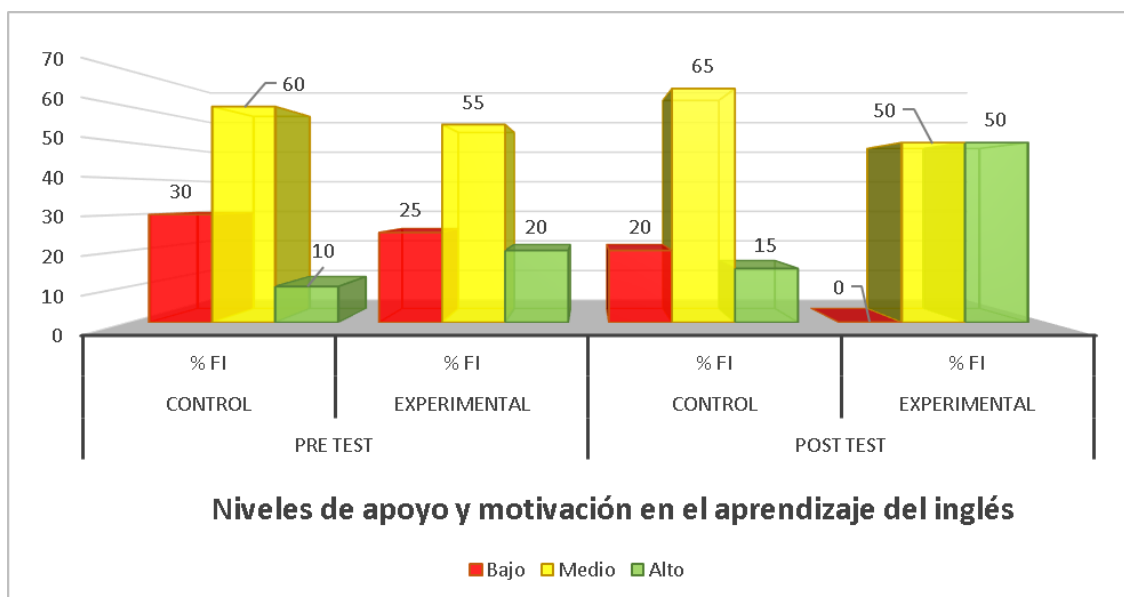
Niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés del pretest y post test

		Aprendizaje autónomo				
			Bajo	Medio	Alto	Total
Grupo control	Pre	fi	6	12	2	20
		% fi	30.0	60.0	10.0	100
	Post	fi	4	13	3	20
		% fi	20.0	65.0	15.0	100
Grupo experimental	Pre	fi	5	11	4	20
		% fi	25.0	55.0	20.0	100
	Post	fi	0	10	10	20
		% fi	0.0	50.0	50.0	100

Nota. Resultados de los niveles de apoyo y motivación del pretest y post test

Figura 4

Niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en el pretest y post test



Nota. Esta figura los niveles de apoyo y motivación en el pretest y post test

En la tabla 11 y figura 4 se aprecia que en el pretest el grupo de control presenta 30% de estudiantes en un nivel bajo, 60% en un nivel medio y 10% en un nivel alto y en el post test el 20% en un nivel bajo, el 65% en un nivel medio y el 15% en un nivel alto. En tanto que, en el pretest del grupo experimental, el 25% de estudiantes se encuentra en un nivel bajo, el 65% se encuentra en un nivel medio y el 15% en un nivel alto y en el post test del grupo experimental ninguno presenta un nivel bajo, 50% en un nivel medio y el 50% presenta un nivel alto de niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés.

Tabla 13

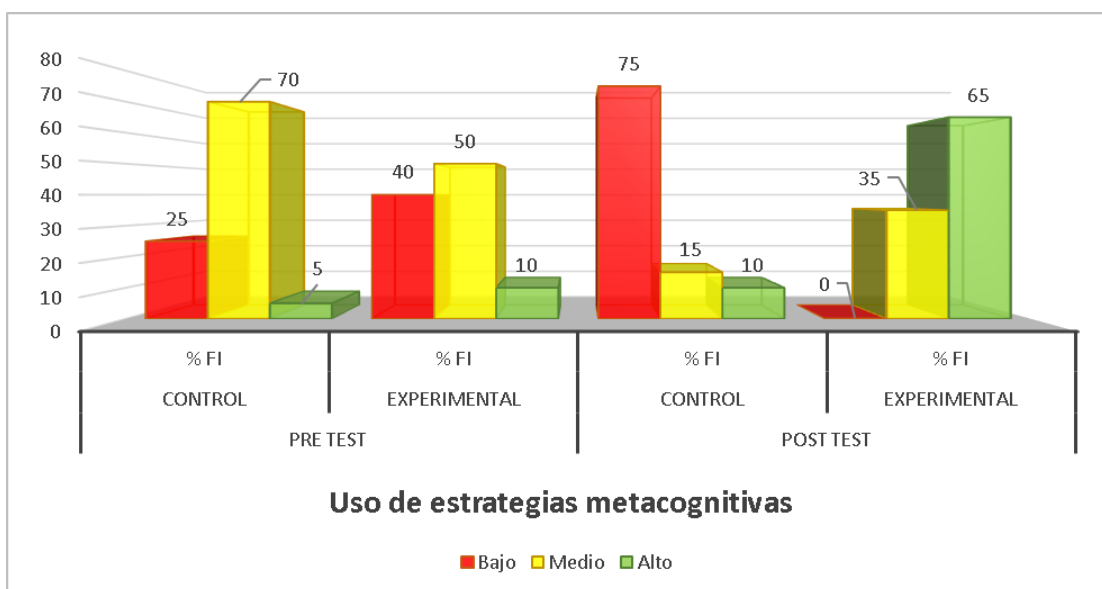
Niveles de uso de estrategias metacognitivas del pretest y post test

Aprendizaje autónomo						
			Bajo	Medio	Alto	Total
Grupo control	Pre	Fi	5	14	1	20
		% fi	25.0	70.0	5.0	100
	Post	Fi	15	3	2	20
		% fi	75.0	15.0	10.0	100
Grupo experimental	Pre	Fi	8	10	2	20
		% fi	40.0	50.0	10.0	100
	Post	Fi	0	7	13	20
		% fi	0.0	35.0	65.0	100

Nota. Resultados de los niveles uso de estrategias metacognitivas del pretest y post test

Figura 5

Niveles de uso de estrategias metacognitivas en el pretest y post test



Nota. Esta figura los niveles de uso de estrategias metacognitivas en el pretest y post test

En la tabla 12 y figura 5 se aprecia que en el pretest el grupo de control presenta 25% de estudiantes en un nivel bajo, 70% en un nivel medio y 5% en un nivel alto y en el post test el 75% en un nivel bajo, el 15% en un nivel medio y el 10% en un nivel alto. Mientras que, en el pretest del grupo experimental, el 40% de estudiantes se encuentra en un nivel bajo, el 50% se encuentra en un nivel medio y el 10% en un nivel alto y en el post test del grupo experimental ninguno presenta un nivel bajo, 35% en un nivel medio y el 65% presenta un nivel alto de uso de

estrategias metacognitivas.

Tabla 14

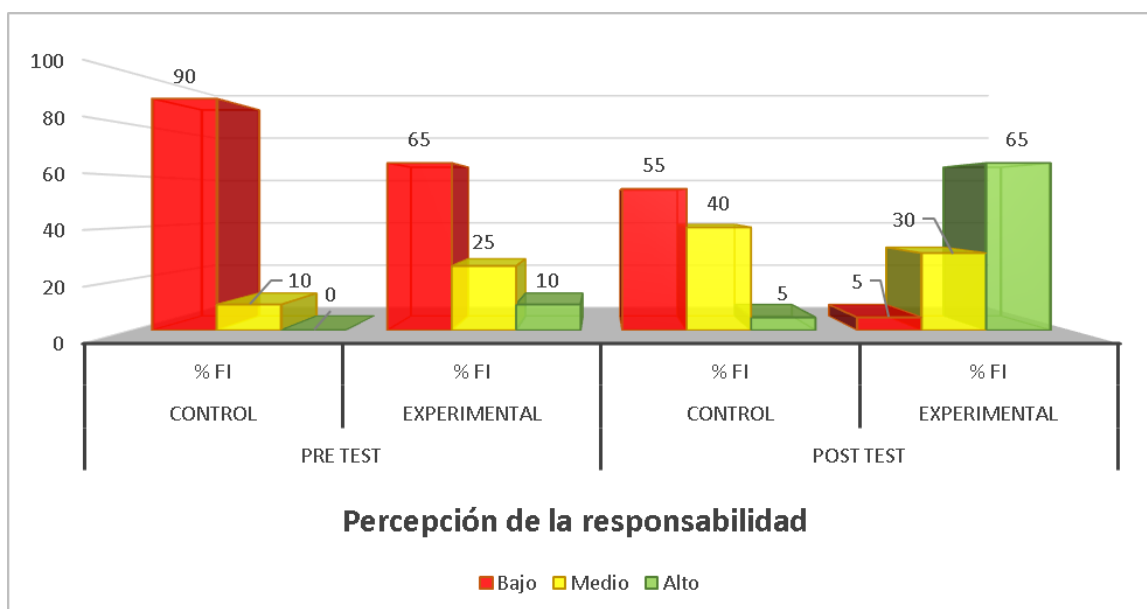
Niveles de percepción de responsabilidad del pretest y post test

		Aprendizaje autónomo				
			Bajo	Medio	Alto	Total
Grupo control	Pre	fi	18	2	0	20
		% fi	90.0	10.0	0.0	100
	Post	fi	11	8	1	20
		% fi	55.0	40.0	5.0	100
Grupo experimental	Pre	fi	13	5	2	20
		% fi	65.0	25.0	10.0	100
	Post	fi	1	6	13	20
		% fi	5.0	30.0	65.0	100

Nota. Resultados de los niveles percepción de responsabilidad del pretest y post test

Figura 6

Niveles de percepción de responsabilidad en el pretest y post test



Nota. Esta figura los niveles de percepción de responsabilidad en el pretest y post test

En la tabla 13 y figura 6 se aprecia que en el pretest el grupo de control presenta 90% de estudiantes en un nivel bajo, 10% en un nivel medio y ninguno en

un nivel alto y en el post test el 55% en un nivel bajo, el 40% en un nivel medio y el 5% en un nivel alto. Mientras que, en el pretest del grupo experimental, el 65% de estudiantes se encuentra en un nivel bajo, el 25% se encuentra en un nivel medio y el 10% en un nivel alto y en el post test del grupo experimental el 5% presenta un nivel bajo, 30% un nivel medio y el 65% presenta un nivel alto de percepción de la responsabilidad.

4.4. Contrastación de hipótesis

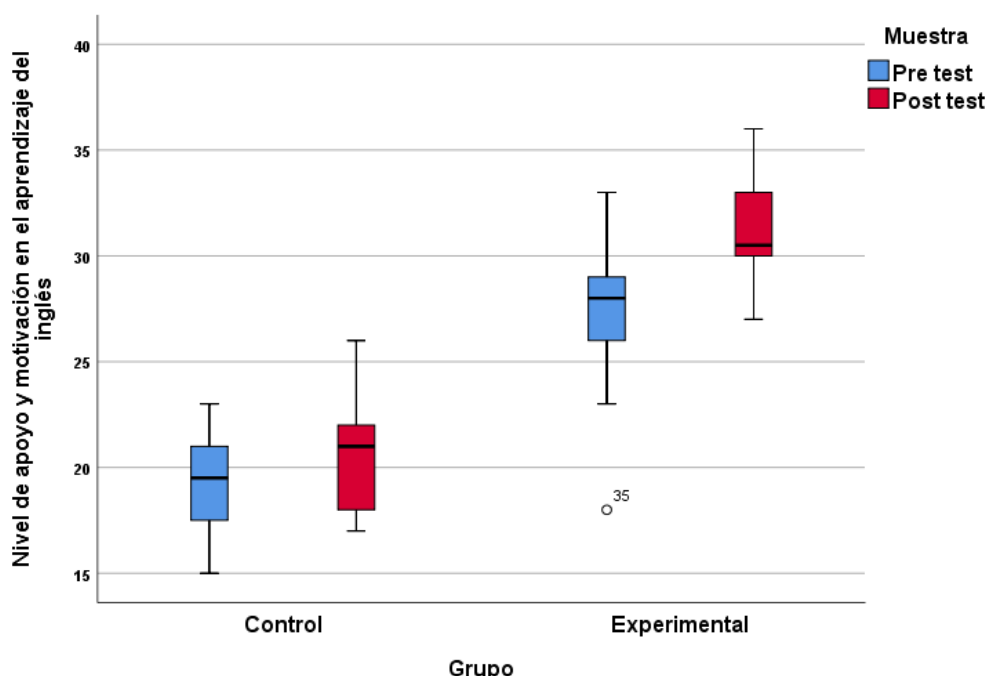
Prueba de hipótesis específica 1

H0: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica no influye significativamente en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Ha: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica influye significativamente en el desarrollo de los niveles de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Figura 7

Niveles de apoyo y motivación de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test



Nota. Resultados de los niveles de apoyo y motivación de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test

De la figura 7, se aprecia que los puntajes iniciales del nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés (pretest) son ligeramente inferiores en los estudiantes en el grupo control, comparado con el experimental. Luego, esta diferencia significativa se incrementa en los puntajes finales (postest) de manera notoria, entre los estudiantes del grupo de control y experimental, siendo éstos últimos los que obtuvieron mejores puntajes de aprendizaje. Por otro lado, en ambos casos, se apreció una disminución de las variabilidades de las puntuaciones en el postest en relación al pretest.

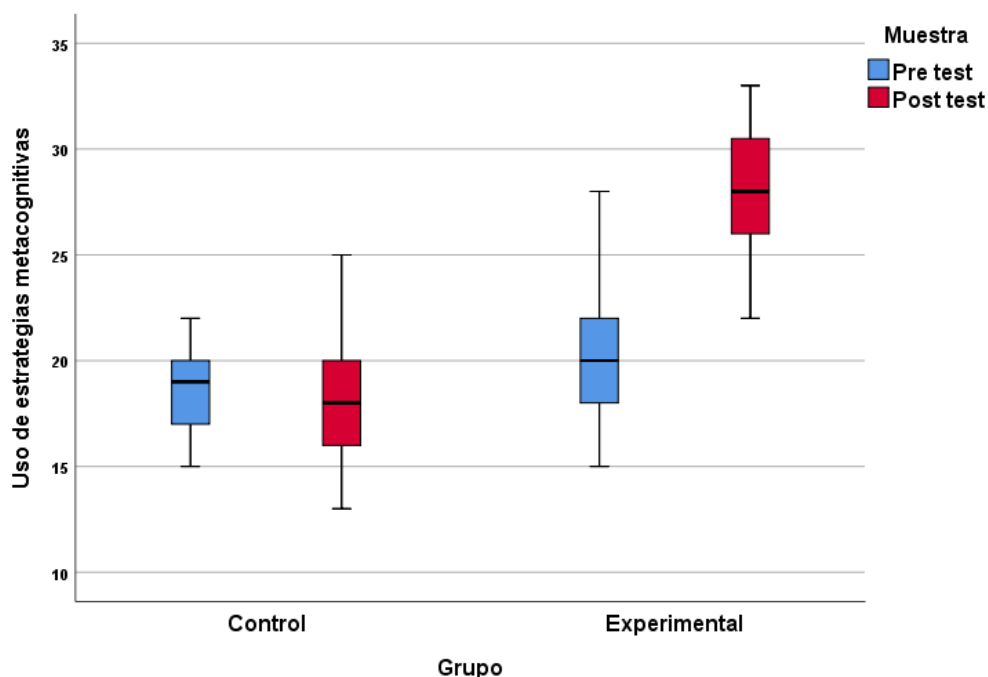
Prueba de hipótesis específica 2

H₀: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica no influye significativamente en el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

H_a: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica influye significativamente en el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Figura 8

Uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test



Nota. Resultados del uso de estrategias metacognitivas de estudiantes del control y experimental según pre test y post test

De la figura 8, se aprecia que los puntajes iniciales del nivel de uso de estrategias metacognitivas del grupo de control y experimental (pretest) son similares en los estudiantes en el grupo control, comparado con el experimental. Luego, esta diferencia significativa se incrementa en los puntajes finales (postest) entre los estudiantes del grupo de control y experimental, siendo éstos últimos los que obtuvieron mejores puntajes de aprendizaje. Por otro lado, en ambos casos, se apreció una disminución de las variabilidades de las puntuaciones en el postest en relación al pretest.

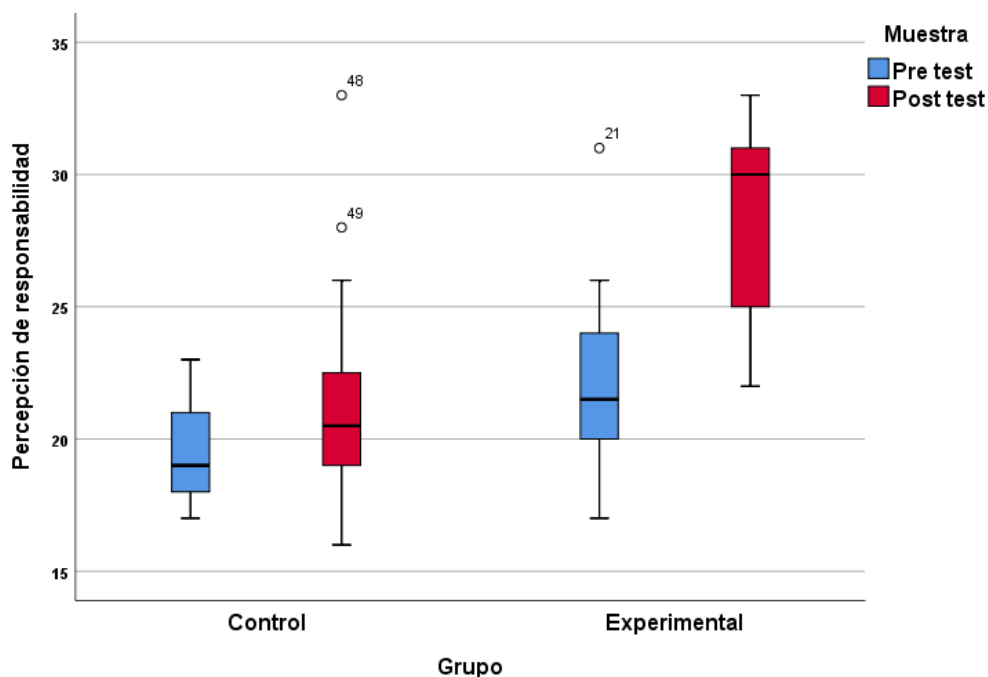
Prueba de hipótesis específica 3

H0: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica no influye significativamente en la percepción de la responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Ha: El aula invertida utilizando como estrategia didáctica influye significativamente en la percepción de la responsabilidad en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021.

Figura 9

Percepción de la responsabilidad de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test



Nota. Resultados de la percepción de responsabilidad de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test

De la figura 9, se aprecia que los puntajes iniciales del nivel de percepción de la responsabilidad del grupo de control y experimental (pretest) son ligeramente similares en los estudiantes en el grupo control, comparado con el experimental. Luego, esta diferencia significativa se incrementa en los puntajes finales (postest) entre los estudiantes del grupo de control y experimental, siendo éstos últimos los que obtuvieron mejores puntajes de aprendizaje. Por otro lado, en ambos casos, se apreció una disminución de las variabilidades de las puntuaciones en el postest en relación al pretest.

Anexo 10: Sesiones de clase



INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS" "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
Teacher : Fiorella Llanos Medina
Grade : First
Date : May- First Week
Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
"Personal Information"

I. **OBJECTIVES:** Use Personal Information in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using Personal information

TOPIC	PRODUCT
Personal Information	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases Shows a ppt about Personal Information What was the ppt about? Can you mention some examples? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use Personal Information in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	T asks Ss to read some examples Can you read the examples? Ss' share their answers. Gives points for participation. T explains Grammar using some examples Ss complete the sentences in oral way What is this activity about? What are you going to do? Ss' share their answers. Gives points for participation. Ss write sentences about themselves including Possessive adjectives and a picture. Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Extension activity:** Ss Will search information about their own country for next class.

IV. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : May- Second Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
 "Countries and nationalities"

I. **OBJECTIVES:** Use Countries and nationalities in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using Countries and nationalities

TOPIC	PRODUCT
Countries and nationalities	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases Shows a video about Countries and nationalities What was the ppt about? Can you mention some examples? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use Countries and nationalities in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	T asks Ss to read some examples Can you read the examples? Ss' share their answers. Gives points for participation. Ss practice a conversation in pairs and reinforce pronunciation Ss create a conversation based on the previous one, using information about their countries. Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Extension activity:** Ss will search information about problems in their community for next class.

IV. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : May- Third Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON

"Let's Raise Awareness about Community Problems"

I. **OBJECTIVES:** Use Let's Raise Awareness about Community Problems in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using Let's Raise Awareness about Community Problems

TOPIC	PRODUCT
Let's Raise Awareness about Community Problems	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases Ss observe some pictures and discuss about poverty and equality What is the difference between them? What is your opinion about it? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use Let's Raise Awareness about Community Problems in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	T asks Ss to share some examples in relation with the topic What can you say about this? Ss' share their answers. Gives points for participation. T gives some instructions about how to use social networks and privacy settings. As an individual work, ss prepare some post in social networks in order to take Awareness about Community Problems and discuss their possible solutions Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Extension activity:** Ss will search information about their family for next class.

IV. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : May- Fourth Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
 "Mother's day"

I. **OBJECTIVES:** Use family members in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using family members

TOPIC	PRODUCT
Family members	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases T share some pictures about their family members What can you say about your family? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use family members in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	Ss share some examples What can you say about your family? Ss' share their answers. Gives points for participation. Ss create messages in Canva. T shows how to use it. Ss create a post in a social network, including a message for their family. Revise Grammar. T monitors and gives feedback Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Extension activity:** Ss prepare a description about their possessions and rooms in their houses

IV. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : June- First Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
 "There is a spider in my bed"

I. **OBJECTIVES:** Use there is in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using there is

TOPIC	PRODUCT
There is	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases Ss watch a video What was the video about? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use there is in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	Ss practice a conversation How do you pronounce this word? Do you know the meaning of this word? Ss' share their answers. Gives points for participation. Revise Grammar Ss complete a chart, orally, based on the information given. T models the activity Ss write a paragraph describing their possessions and the rooms in their houses. T monitors and gives feedback Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Extension activity:** Ss bring some personal information and a photo for next class

IV. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : June- Second Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON

"This is my ID"

I. **OBJECTIVES:** Use personal information in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using personal information

TOPIC	PRODUCT
Personal information	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases Ss observe some pictures and discuss about it What is the difference between them? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use personal information in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	Ss practice a conversation about the elections How do you pronounce this word? Do you know the meaning of this word? Ss' share their answers. Gives points for participation. Revise Grammar T models the activity Ss create an ID including their personal information T monitors and gives feedback Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Extension activity:** Ss look for some ads for next class

IV. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : June- Third Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
 "Let's Create Local and Global Ads"

I. **OBJECTIVES:** Use global ads in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using global ads

TOPIC	PRODUCT
Global ads	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases Ss observe some ads Which one is your favorite? Why? Can you describe the structure? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use ads in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	Ss listen to a conversation and identify some information What was the audio about? What can you say about these ads? Ss' share their answers. Gives points for participation. Revise Grammar Ss listen to the audio. And identify if the answers in the chart are true or false. Ss create an ad based on the previous audio, using the correct information. Ss create an ad using Canva, Word or Ppt. T monitors and gives instructions. T monitors and gives feedback Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Extension activity:** Ss search for some information about stress

IV. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : June- Fourth Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
 "Let's Reduce Stress"

I. **OBJECTIVES:** Use feelings in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using feelings

TOPIC	PRODUCT
Feelings	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss' mention some Classroom Rules and Phrases T shows some pictures and asks How do you feel? Why? What can you say about lockdown? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use feelings in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	Ss listen to a conversation and then practice What was the conversation about? What is your opinion about this topic? Ss' share their answers. Gives points for participation. Ss listen to the audio again. Then, in pairs; create a conversation about how they feel during lockdown T monitors and gives feedback Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : July- First Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
 Landmarks in my country"

I. **OBJECTIVES:** Use landmarks in a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using landmarks

TOPIC	PRODUCT
Landmarks	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss mention some Classroom Rules and Phrases T shows some posts from Facebook What was the post about? Do you use social networks? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use landmarks in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	Ss listen to a conversation and then practice What was the conversation about? What is your opinion about this topic? Ss' share their answers. Gives points for participation. Ss listen to the audio again. Then, in pairs; create a post in their social networks about their favorite landmarks in Peru using this structure My name is ____, I am from ____. My favourite landmark is ____ and the hashtag #LandmarksInMyCountry #Lockdown2021 T monitors and gives feedback Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5026 "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
 "Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"



LEARNING LESSON

Area : English
 Teacher : Fiorella Llanos Medina
 Grade : First
 Date : July- Second Week
 Time : 1 Hour

Section: A-B-C-D-E--F

Unit: "Me, myself and I"

LEARNING LESSON
 "Fanzine"

I. **OBJECTIVES:** Use fanzines for a speaking activity

COMPETENCE	CAPACITIES	ACHIEVEMENT
SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts 	<ul style="list-style-type: none"> Get information from oral texts using a fanzine

TOPIC	PRODUCT
Fanzine	Speaking activity
ENFOQUE TRANSVERSAL	ATTITUDE
Enfoque Búsqueda de la Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes buscan dar lo mejor de si mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

II. **SEQUENCE:**

SEQUENCE	Strategies / activities	RESOURCES	TIME
PRESENTATION	Greetings Ss mention some Classroom Rules and Phrases T shows a picture of Peruvian celebrities in a fanzine What did you see? Can you mention the characteristics of this fanzine? Ss' share their answers. Gives points for participation PURPOSE: Use landmarks in a Speaking Activity	Multimedia	10'
PRACTICE	Ss comment about Peruvian celebrities Can you mention to your favorite celebrities in Peru? Why is this your favorite? Ss share their answers. Gives points for participation. Ss create a fanzine about Peruvian celebrities, including front page + content + pictures. Ss can use, word, Ppt or Canva. T monitors and gives feedback Then share it in Google Classroom.	Multimedia	20'
PRODUCTION	Ss' start Speaking activity and share it class. Gives feedback. Metacognition What did you learn today? How did you learn today? Can you give some examples?	Multimedia	10'

III. **Evaluation:**

Capacity	Evidence	Instrument or resources
Get information from oral texts	Speaking activity	Rubric

Anexo 11: Carta de consentimiento

ANEXO N°8: Autorización de la Institución

“AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA”



Institución Educativa “José María Arguedas”

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA I.E. 5026 “JOSÉ MARÍA ARGUEDAS” - CALLAO

HACE CONSTAR QUE:

Doña LLANOS MEDINA, Fiorella Heidi identificada con DNI N°46430574, se le otorga el permiso para obtener la información en el desarrollo de su trabajo de investigación titulado:

“Aula invertida como estrategia didáctica para desarrollar aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una Institución Educativa Pública – Callao 2021”

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente

Callao, 22 de Julio de 2021



Dra. Verónica Cáceres Zevallos
DIRECTORA

Verónica María Cáceres Zevallos
Directora
I.E. 5026 “JOSÉ MARÍA ARGUEDAS”

Anexo 12: Validación de instrumentos

CARTA DE PRESENTACIÓN

Lima, 10 de junio del 2021

Dra. Jessica Paola Palacios Garay

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del III ciclo del **PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMA EXTRANJERO** de la EPG de la Universidad César Vallejo, es requisito validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación.

El título de la Tesis es: **AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA-CALLAO 2021** y siendo imprescindible contar con la aprobación de jueces expertos para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, por su connotada experiencia en los temas relacionadas a la línea de investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Matriz de consistencia
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Ficha de Validación por Jueces Expertos
- Instrumento
- Ficha Técnica

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Firma

Fiorella Heidi Llanos Medina

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1 Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés							
1	Disfruto aprendiendo inglés.	X		X		X		
2	Espero poder aprender inglés sin necesitar de las clases.	X		X		X		
3	Asisto a clases de inglés, porque lo considero necesario.	X		X		X		
4	Quiero seguir estudiando inglés el mayor tiempo posible.	X		X		X		
5	Creo que tendré éxito en la clase de inglés.	X		X		X		
6	Me concentro con dificultad y me siento incómodo cuando participo en la clase de inglés.	X		X		X		
7	No estoy seguro de aprobar los exámenes de inglés.	X		X		X		
8	Creo que aprender inglés me ayudará a lograr mis objetivos.	X		X		X		
9	Prefiero las actividades en grupo que el trabajo individual en clase porque puedo participar activamente.	X		X		X		
10	Mi maestra me ofrece orientación sobre el uso de materiales de referencia.	X		X		X		
11	Mi maestra se asegura de que cuando se trabaja en grupos, todos participen según sus habilidades.	X		X		X		
12	Mi maestra me anima a ayudar a otros estudiantes cuando es necesario.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Uso de estrategias metacognitivas	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13	Relaciono las nuevas reglas gramaticales que aprendí con las antiguas que conozco.	X		X		X		

14	Cuando estudio, selecciono las ideas importantes usando diagramas y esquemas.	X		X		X		
15	Divido las palabras en partes que pueda entender para encontrar su significado.	X		X		X		
16	Aprendo palabras nuevas fácilmente poniéndolas en oraciones.	X		X		X		
17	Evalúo mi progreso en el aprendizaje del inglés.	X		X		X		
18	Me preparo para los exámenes averiguando las frases y términos que no entiendo bien.	X		X		X		
19	Aprendo de los errores que cometí.	X		X		X		
20	Estudio antes de cada clase de inglés.	X		X		X		
21	Puedo trabajar según los estilos de aprendizaje que se adapten mejor a mí.	X		X		X		
22	Mi maestra me hace notar mis errores y así puedo trabajar en mejorar mis debilidades.	X		X		X		
23	Mi maestra me incentiva a autocorregirme en mis tareas y evaluaciones.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 Percepción de responsabilidad	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
24	La maestra estimula mi entusiasmo por aprender inglés.	X		X		X		
25	La maestra determina mis debilidades y fortalezas durante el proceso de aprendizaje.	X		X		X		
26	Valoro la importancia y los objetivos de cada clase de inglés.	X		X		X		
27	Sugiero qué puede aprenderse en la siguiente clase.	X		X		X		
28	Decido qué recursos utilizar en las clases de inglés y lo que puedo utilizar en casa.	X		X		X		
29	Decido cuánto tiempo dedicar a cada tema que estudio.	X		X		X		
30	Elijo qué materiales usar en las clases de inglés y cómo hacerlo.	X		X		X		
31	Autoevalúo mi desempeño en el aprendizaje de cada clase.	X		X		X		
32	La maestra evalúa mi desempeño en el curso de inglés.	X		X		X		
33	Me aseguro de avanzar en la clase de inglés.	X		X		X		
34	Me aseguro de avanzar fuera de la clase de inglés.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Palacios Garay, Jessica Paola

DNI:

Especialidad del validador: Metodóloga

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

10 de junio del 2021



Dra. Jessica Paola Palacios Garay
CPP: 0300370757

Firma del Experto Informante.

CARTA DE PRESENTACIÓN

Lima, 12 de junio del 2021

Mg. Josue Nina Cuchillo

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del III ciclo del **PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMA EXTRANJERO** de la EPG de la Universidad César Vallejo, es requisito validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación.

El título de la Tesis es: **AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA-CALLAO 2021** y siendo imprescindible contar con la aprobación de jueces expertos para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, por su connotada experiencia en los temas relacionadas a la línea de investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Matriz de consistencia
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Ficha de Validación por Jueces Expertos
- Instrumento
- Ficha Técnica

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Firma

Fiorella Heidi Llanos Medina

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1 Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés							
1	Disfruto aprendiendo inglés.	X		X		X		
2	Espero poder aprender inglés sin necesitar de las clases.	X		X		X		
3	Asisto a clases de inglés, porque lo considero necesario.	X		X		X		
4	Quiero seguir estudiando inglés el mayor tiempo posible.	X		X		X		
5	Creo que tendré éxito en la clase de inglés.	X		X		X		
6	Me concentro con dificultad y me siento incómodo cuando participo en la clase de inglés.	X		X		X		
7	No estoy seguro de aprobar los exámenes de inglés.	X		X		X		
8	Creo que aprender inglés me ayudará a lograr mis objetivos.	X		X		X		
9	Prefiero las actividades en grupo que el trabajo individual en clase porque puedo participar activamente.	X		X		X		
10	Mi maestra me ofrece orientación sobre el uso de materiales de referencia.	X		X		X		
11	Mi maestra se asegura de que cuando se trabaja en grupos, todos participen según sus habilidades.	X		X		X		
12	Mi maestra me anima a ayudar a otros estudiantes cuando es necesario.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Uso de estrategias metacognitivas	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13	Relaciono las nuevas reglas gramaticales que aprendí con las antiguas que conozco.	X		X		X		

14	Cuando estudio, selecciono las ideas importantes usando diagramas y esquemas.	X		X		X		
15	Divido las palabras en partes que pueda entender para encontrar su significado.	X		X		X		
16	Aprendo palabras nuevas fácilmente poniéndolas en oraciones.	X		X		X		
17	Evalúo mi progreso en el aprendizaje del inglés.	X		X		X		
18	Me preparo para los exámenes averiguando las frases y términos que no entiendo bien.	X		X		X		
19	Aprendo de los errores que cometí.	X		X		X		
20	Estudio antes de cada clase de inglés.	X		X		X		
21	Puedo trabajar según los estilos de aprendizaje que se adapten mejor a mí.	X		X		X		
22	Mi maestra me hace notar mis errores y así puedo trabajar en mejorar mis debilidades.	X		X		X		
23	Mi maestra me incentiva a autocorregirme en mis tareas y evaluaciones.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 Percepción de responsabilidad	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
24	La maestra estimula mi entusiasmo por aprender inglés.	X		X		X		
25	La maestra determina mis debilidades y fortalezas durante el proceso de aprendizaje.	X		X		X		
26	Valoro la importancia y los objetivos de cada clase de inglés.	X		X		X		
27	Sugiero qué puede aprenderse en la siguiente clase.	X		X		X		
28	Decido qué recursos utilizar en las clases de inglés y lo que puedo utilizar en casa.	X		X		X		
29	Decido cuánto tiempo dedicar a cada tema que estudio.	X		X		X		
30	Elijo qué materiales usar en las clases de inglés y cómo hacerlo.	X		X		X		
31	Autoevalúo mi desempeño en el aprendizaje de cada clase.	X		X		X		
32	La maestra evalúa mi desempeño en el curso de inglés.	X		X		X		
33	Me aseguro de avanzar en la clase de inglés.	X		X		X		
34	Me aseguro de avanzar fuera de la clase de inglés.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** **Aplicable después de corregir** **No aplicable**


Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Nina Cuchillo, Josue** **DNI: 42237584**

Especialidad del validador: **Estadístico**

- 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

12 de junio del 2021



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

Firma del Experto Informante.

CARTA DE PRESENTACIÓN

Lima, 12 de junio del 2021

Mg. José Alberto Vásquez Vásquez

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del III ciclo del **PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMA EXTRANJERO** de la EPG de la Universidad César Vallejo, es requisito validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación.

El título de la Tesis es: **AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA-CALLAO 2021** y siendo imprescindible contar con la aprobación de jueces expertos para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, por su connotada experiencia en los temas relacionadas a la línea de investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Matriz de consistencia
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Ficha de Validación por Jueces Expertos
- Instrumento
- Ficha Técnica

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Firma

Fiorella Heidi Llanos Medina

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1 Nivel de apoyo y motivación en el aprendizaje del inglés							
1	Disfruto aprendiendo inglés.	X		X		X		
2	Espero poder aprender inglés sin necesitar de las clases.	X		X		X		
3	Asisto a clases de inglés, porque lo considero necesario.	X		X		X		
4	Quiero seguir estudiando inglés el mayor tiempo posible.	X		X		X		
5	Creo que tendré éxito en la clase de inglés.	X		X		X		
6	Me concentro con dificultad y me siento incómodo cuando participo en la clase de inglés.	X		X		X		
7	No estoy seguro de aprobar los exámenes de inglés.	X		X		X		
8	Creo que aprender inglés me ayudará a lograr mis objetivos.	X		X		X		
9	Prefiero las actividades en grupo que el trabajo individual en clase porque puedo participar activamente.	X		X		X		
10	Mi maestra me ofrece orientación sobre el uso de materiales de referencia.	X		X		X		
11	Mi maestra se asegura de que cuando se trabaja en grupos, todos participen según sus habilidades.	X		X		X		
12	Mi maestra me anima a ayudar a otros estudiantes cuando es necesario.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Uso de estrategias metacognitivas	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13	Relaciono las nuevas reglas gramaticales que aprendí con las antiguas que conozco.	X		X		X		

14	Cuando estudio, selecciono las ideas importantes usando diagramas y esquemas.	X		X		X		
15	Divido las palabras en partes que pueda entender para encontrar su significado.	X		X		X		
16	Aprendo palabras nuevas fácilmente poniéndolas en oraciones.	X		X		X		
17	Evalúo mi progreso en el aprendizaje del inglés.	X		X		X		
18	Me preparo para los exámenes averiguando las frases y términos que no entiendo bien.	X		X		X		
19	Aprendo de los errores que cometí.	X		X		X		
20	Estudio antes de cada clase de inglés.	X		X		X		
21	Puedo trabajar según los estilos de aprendizaje que se adapten mejor a mí.	X		X		X		
22	Mi maestra me hace notar mis errores y así puedo trabajar en mejorar mis debilidades.	X		X		X		
23	Mi maestra me incentiva a autocorregirme en mis tareas y evaluaciones.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 Percepción de responsabilidad	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
24	La maestra estimula mi entusiasmo por aprender inglés.	X		X		X		
25	La maestra determina mis debilidades y fortalezas durante el proceso de aprendizaje.	X		X		X		
26	Valoro la importancia y los objetivos de cada clase de inglés.	X		X		X		
27	Sugiero qué puede aprenderse en la siguiente clase.	X		X		X		
28	Decido qué recursos utilizar en las clases de inglés y lo que puedo utilizar en casa.	X		X		X		
29	Decido cuánto tiempo dedicar a cada tema que estudio.	X		X		X		
30	Elijo qué materiales usar en las clases de inglés y cómo hacerlo.	X		X		X		
31	Autoevalúo mi desempeño en el aprendizaje de cada clase.	X		X		X		
32	La maestra evalúa mi desempeño en el curso de inglés.	X		X		X		
33	Me aseguro de avanzar en la clase de inglés.	X		X		X		
34	Me aseguro de avanzar fuera de la clase de inglés.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Vásquez Vásquez, José Alberto

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

12 de junio del 2021



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

Firma del Experto Informante.

Anexo 12: Carta de presentación



"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 26 de julio de 2021
Carta P. 0800-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Dra.
Veronika María Cáceres Zevallos
Directora
I. E. José María Arguedas 5026

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a LLANOS MEDINA, FIORELLA HEIDI; identificada con DNI N° 46430574 y con código de matrícula N° 7001218439; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

"Aula invertida como estrategia didáctica para desarrollar aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes de una institución educativa pública - Callao 2021"

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador LLANOS MEDINA, FIORELLA HEIDI asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dr. Carlos Ventura Orbegoso
Jefe
ESCUELA DE POSGRADO
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.

