



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador | Sede
Ambato

CENTRO DE POSGRADOS

Tema:

**FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE LA
APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA PARA ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de
Magíster en Innovación en Educación**

Línea de investigación:

INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Autor:

Christian Fabián Ramón Moreno

Directora:

Mg. Eulalia Beatriz Becerra García

Ambato – Ecuador

Abril 2025

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **CHRISTIAN FABIÁN RAMÓN MORENO**, con cédula de ciudadanía **1804209029**, autor del trabajo de graduación intitulado: “FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO”, previo a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**, en el centro de **POSGRADOS**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, abril 2026

Christian Fabián Ramón Moreno
CC. 1804209029

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE AMBATO
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

**FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE LA
APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA PARA ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO**

Línea de investigación:

INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Autor:

Christian Fabián Ramón Moreno

Eulalia Beatriz Becerra García, Lic. Mg.

f. _____

CC. 0201329562

CALIFICADOR

Edwin Alexander Velasco Haro, Lic. Mg.

f. _____

CALIFICADOR

Marco Danilo Velastegui Carrasco, Lic. Mg.

f. _____

CALIFICADOR

Linda de las Mercedes Amancha Chiluisa, Ab. Dra.

f. _____

DIRECTORA CENTRO DE POSGRADOS

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr. Mg.

f. _____

PROSECRETARIO PUCE AMBATO

Ambato – Ecuador

Abril 2026

DEDICATORIA

A mi familia, en especial a mi madre cuyo amor incondicional y apoyo constante me ha dado fuerza para poder seguir mis objetivos y alcanzar mis metas. Su dedicación y esfuerzo han sido el pilar sobre el cual he construido mis sueños.

A los profesores que han compartido conmigo su sabiduría a lo largo de este camino y han inspirado en mi la pasión por el conocimiento.

A mis amigos, por el apoyo y el refugio que han sabido brindarme en los momentos de dificultad, por las alegrías compartidas.

AGRADECIMIENTO

Agradezco de todo corazón primeramente a Dios por abrir los caminos y brindarme la oportunidad de seguir mejorando. A mi madre por su apoyo y guía. Sin ella este logro no sería posible.

Agradezco a todas las personas: amigos, profesores, compañeros; que aportaron con su consejo, sabiduría, ayuda y soporte mientras cursaba este camino.

Agradezco a la institución que me permitió desarrollar mi propuesta y el apoyo que me ha brindado.

RESUMEN

La presente investigación titulada *"Fortalecimiento del aprendizaje autónomo mediante la aplicación del aula invertida para estudiantes de bachillerato"* tuvo como objetivo general validar la estrategia didáctica de aprendizaje autónomo para el desarrollo del aula invertida en los estudiantes de primero de Bachillerato de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer. La metodología utilizada se basó en un enfoque cuantitativo, aplicando los métodos exploratorio, descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por 50 estudiantes, distribuidos en un grupo experimental y un grupo de control. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas diagnósticas y una evaluación pre y post intervención, con el fin de medir el nivel de aprendizaje autónomo antes y después de implementar la estrategia basada en el aula invertida.

Esta estrategia consistió en el desarrollo de actividades fuera del aula mediante videos y lecturas, y la aplicación práctica en clase mediante proyectos colaborativos y ejercicios guiados. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en las calificaciones y en el desarrollo de habilidades de autogestión del aprendizaje en el grupo experimental. Se observó un incremento en la planificación del estudio, el uso de recursos virtuales, la autoevaluación y la disposición al trabajo autónomo. En contraste, el grupo de control mantuvo niveles similares a los obtenidos en la evaluación inicial. Como conclusión, se determinó que la aplicación del aula invertida potencia el aprendizaje autónomo y favorece la participación activa de los estudiantes, constituyéndose en una alternativa metodológica viable para mejorar el rendimiento académico en el nivel de bachillerato.

Palabras claves: aula invertida, aprendizaje autónomo, estrategia didáctica, bachillerato, innovación educativa

ABSTRACT

The present research, entitled "Strengthening Autonomous Learning through the Application of the Flipped Classroom for High School Students," aimed to validate the didactic strategy of autonomous learning for the development of the flipped classroom in first-year high school students at Unidad Educativa San Vicente Ferrer. The methodology was based on a quantitative approach, using exploratory, descriptive, and correlational methods. The study population consisted of 50 students, divided into an experimental group and a control group. To collect data, diagnostic surveys and pre- and post-intervention evaluations were applied in order to measure the level of autonomous learning before and after implementing the flipped classroom strategy.

This strategy involved developing activities outside the classroom through videos and readings, and applying practical work in class through collaborative projects and guided exercises. The results showed a significant improvement in grades and in the development of self-directed learning skills in the experimental group. There was an increase in study planning, use of virtual resources, self-assessment, and willingness to work autonomously. In contrast, the control group maintained similar levels to those obtained in the initial evaluation. As a conclusion, it was determined that the implementation of the flipped classroom enhances autonomous learning and promotes active student participation, making it a viable methodological alternative to improve academic performance at the high school level.

Keywords: *flipped classroom, autonomous learning, teaching strategy, high school, educational innovation.*

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA.....	4
1.1. Aprendizaje autónomo: fundamentos y estudios relevantes	4
1.2. Diferencias según género y nivel educativo.....	6
1.3. Técnicas de evaluación cognitiva	7
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO.....	10
2.1. Caracterización de la institución	10
2.2. Metodología de investigación.....	10
2.3. Metodología de desarrollo.....	12
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
3.1. Resultados	34
CONCLUSIONES.....	39
RECOMENDACIONES	41
BIBLIOGRAFÍA	43
ANEXOS	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados de la Pre-evaluación.	35
Gráfico 2. Resultados de la Post-evaluación.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Semana 1: Lengua y Cultura.....	16
Tabla 2. Semana 2: Comunicación Oral.....	19
Tabla 3. Semana 3: Lectura.....	23
Tabla 4. Semana 4: Escritura.....	26
Tabla 5. Semana 5: Literatura.....	30
Tabla 6. PRE-EVALUACIÓN: RESULTADOS.....	34
Tabla 7. Post-evaluación: resultados.....	36

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje autónomo se reconoce hoy como una competencia relevante para el desempeño académico, porque permite que el estudiante gestione su proceso de aprendizaje mediante autorregulación, planificación y autoevaluación. En el contexto educativo actual, estas habilidades se relacionan con la capacidad de aprender de forma continua, organizar información, tomar decisiones y sostener hábitos de estudio que favorezcan resultados consistentes.

Dentro de este escenario, la metodología del aula invertida constituye una alternativa pedagógica que reorganiza la dinámica tradicional de enseñanza. En lugar de concentrar la exposición de contenidos en el tiempo presencial, propone que el estudiante revise materiales previamente (videos, lecturas u otros recursos), y que la clase se destine a actividades de aplicación, resolución de dudas, análisis y trabajo colaborativo. Con ello, el aula se convierte en un espacio de acompañamiento, retroalimentación y profundización, en el que el estudiante asume un rol más activo.

Aplicar el aula invertida en bachillerato resulta pertinente porque esta etapa coincide con la consolidación de hábitos académicos, organización del tiempo y responsabilidad personal frente al estudio. Sin embargo, su implementación enfrenta barreras metodológicas y culturales en entornos donde predomina la clase expositiva y la evaluación centrada en resultados finales, con menor énfasis en procesos de autorregulación y seguimiento del aprendizaje. Por esta razón, validar estrategias que promuevan autonomía representa una línea de trabajo necesaria para mejorar la experiencia formativa en este nivel.

En el contexto nacional, Zambrano et al. (2024) reportaron resultados favorables al aplicar aula invertida con estudiantes de primero de bachillerato, evidenciando mejoras percibidas en autonomía, participación y comprensión. De forma similar, Jiménez (2022) describió un incremento de interacción y protagonismo del alumnado, asociado al trabajo previo y a la participación en aula. Asimismo, Jiménez (2024) señaló avances en habilidades críticas, analíticas y de

autoorganización mediante un diseño cuasi-experimental. En una revisión de estudios ecuatorianos, Bajaña (2025) identificó que la mayoría de las investigaciones revisadas relacionan aula invertida con autorregulación y aprendizaje independiente.

A nivel internacional, Sun et al. (2023) encontraron mejoras significativas en autoeficacia relacionada con aprendizaje autónomo en estudiantes, mientras que Eltahir y Alsahhi (2025) evidenciaron incrementos en motivación, compromiso y rendimiento bajo un enfoque cuasi-experimental. No obstante, Pulu et al. (2025) advirtieron que factores como la autorregulación insuficiente y el acceso desigual a tecnología pueden limitar la efectividad del modelo. De manera complementaria, Alizadeh (2024) reportó altos niveles de compromiso, aunque reconoció condiciones tecnológicas que influyen en la experiencia de aprendizaje.

En la Unidad Educativa San Vicente Ferrer se identifica una situación problemática concreta: estudiantes de primero de bachillerato presentan dificultades para sostener prácticas asociadas al aprendizaje autónomo, tales como planificar actividades, formular objetivos, buscar información con criterio y autoevaluar su progreso. Esta situación se relaciona con prácticas pedagógicas tradicionales que priorizan la exposición directa de contenidos y la evaluación sumativa, con pocas oportunidades sistemáticas para que el estudiante ejercite la autogestión, el monitoreo de su aprendizaje y la toma de decisiones académicas. Como resultado, se observa menor responsabilidad individual sostenida y una participación centrada en cumplir tareas, más que en comprender y profundizar.

A partir de esta realidad se plantea el problema de investigación: ¿Cómo incide el uso del modelo de aula invertida en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo de estudiantes de bachillerato y cuáles son las percepciones y resultados obtenidos en este proceso educativo?

Hipótesis de investigación (H1): La aplicación del modelo de aula invertida incide positivamente en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer, evidenciándose

diferencias favorables entre la medición inicial y la medición posterior a la intervención.

Hipótesis nula (H0): La aplicación del modelo de aula invertida no produce cambios significativos en el nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer entre la medición inicial y la medición posterior.

En coherencia con lo anterior, el objetivo general de la investigación fue fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer mediante el diagnóstico inicial, la implementación y la evaluación de una propuesta didáctica basada en el modelo de aula invertida. Como objetivos específicos se planteó diagnosticar el nivel de aprendizaje autónomo antes de la intervención, implementar la propuesta didáctica y evaluar su efectividad comparando resultados previos y posteriores.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo, permite analizar información objetiva mediante instrumentos estructurados. Además, se trabajó con un diseño cuasi-experimental de comparación pre y post intervención, orientado a valorar cambios asociados a la aplicación del aula invertida.

Sin embargo, este estudio aporta al escenario educativo al generar evidencia sobre la aplicación del aula invertida en bachillerato y su relación con el aprendizaje autónomo. Sus resultados pueden contribuir a mejorar decisiones pedagógicas, promover prácticas de aula más participativas y fortalecer procesos de acompañamiento docente centrados en el desarrollo progresivo de habilidades de autogestión académica.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Aprendizaje autónomo: fundamentos y estudios relevantes

El aprendizaje autónomo se entiende como la capacidad del estudiante para asumir el control de su proceso formativo, lo cual se expresa en acciones concretas como planificar, monitorear y evaluar su propio avance. En este marco, no se limita a “estudiar solo”, sino que integra dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y emocionales, porque la autonomía real depende tanto de estrategias de estudio como de la autorregulación del esfuerzo, la persistencia y el manejo de frustraciones propias del aprendizaje (Herrera et al., 2024).

En consecuencia, la metacognición ocupa un lugar central, permite al estudiante tomar conciencia de cómo aprende y decidir qué estrategias utilizar según el tipo de tarea y el nivel de dificultad. Desde el planteamiento de Flavell (1979), la metacognición se relaciona con el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y con la capacidad de controlarlos; por ello, se vincula con tres componentes: saber qué se conoce (declarativo), saber cómo se aplica (procedimental) y saber cuándo y por qué conviene usar una estrategia (condicional).

Además, la evidencia indica que los estudiantes con mayores habilidades metacognitivas tienden a planificar con mayor precisión, supervisar su desempeño y corregir errores de manera activa. En esta línea, se ha descrito que los estudiantes metacognitivos diagnostican sus fallos, los ajustan y transfieren estrategias a nuevos contextos, lo cual favorece aprendizajes más profundos y sostenibles (Schraw y Dennison, 1994).

En bachillerato, esta relación adquiere mayor relevancia, porque el estudiante se encuentra en transición hacia demandas académicas más complejas donde se espera mayor responsabilidad y autogestión. Por ello, se ha observado que una mayor autoconciencia metacognitiva se asocia con mejores resultados, motivación intrínseca y disposición hacia el aprendizaje autodirigido en estudiantes de

educación media (Navarro y Peñaloza, 2025).

A partir de ello, los modelos de aprendizaje autorregulado permiten comprender la autonomía como un proceso secuencial y entrenable. El modelo de Zimmerman plantea fases de planificación, ejecución y autorreflexión, de modo que el estudiante establece metas, aplica estrategias, monitorea su progreso y ajusta sus métodos según los resultados obtenidos (Zimmerman, 2002).

Sin embargo, la metacognición no siempre se desarrolla de forma espontánea; por ello, se recomienda su enseñanza explícita mediante estrategias orientadas a hacer visible el pensamiento y convertir la reflexión en una rutina académica. En este sentido, se proponen recursos como diarios de aprendizaje, preguntas reflexivas, modelamiento docente (“pienso en voz alta”) y organizadores gráficos, porque ayudan a que el estudiante identifique lagunas, revise procedimientos y consolide hábitos de estudio con mayor conciencia (Paris y Winograd, 2003).

En experiencias escolares recientes, la aplicación sistemática de actividades de reflexión y autoevaluación ha mostrado efectos positivos en retención, transferencia y percepción de control del aprendizaje, lo cual refuerza la relación entre metacognición y autonomía (Landivar et al., 2024).

Sin embargo, la tecnología educativa amplía las posibilidades de autorregulación al facilitar retroalimentación frecuente, rúbricas digitales, portafolios y seguimiento del progreso, elementos que ayudan al estudiante a anticipar expectativas y ajustar su desempeño. En Ecuador se han reportado resultados favorables cuando la retroalimentación formativa se integra con criterios claros y herramientas digitales para fortalecer metacognición y autonomía (Lino et al., 2025).

De manera complementaria, herramientas emergentes basadas en inteligencia artificial pueden apoyar la personalización de estrategias y la identificación de errores, pero requieren guía pedagógica para evitar dependencia y asegurar el pensamiento crítico del estudiante (Kasneci et al., 2023). En síntesis, la autonomía se fortalece cuando el diseño didáctico exige planificación, investigación,

producción y reflexión, con una transferencia progresiva de responsabilidad desde el docente hacia el estudiante (Carmo y Molin, 2016).

1.2. Diferencias según género y nivel educativo

Las diferencias en aprendizaje autónomo según género y nivel educativo han sido analizadas porque estas variables pueden influir en la metacognición, la motivación, la gestión del tiempo y el uso de recursos de aprendizaje. Este enfoque no busca establecer superioridad entre grupos, sino comprender patrones de autorregulación condicionados por experiencias escolares y factores socioculturales, de modo que se puedan diseñar estrategias inclusivas y efectivas.

En relación con el género, se reporta que las estudiantes mujeres tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias metacognitivas asociadas a organización, planificación y autoevaluación. En contraste, se describe que los estudiantes hombres, aunque pueden presentar alto uso de recursos tecnológicos, no siempre los orientan a objetivos académicos, lo cual afecta hábitos de planificación y control del tiempo (González et al., 2024).

Asimismo, desde la motivación, se ha observado que en ciertos contextos escolares las mujeres muestran mayor orientación hacia metas de aprendizaje, mientras que en varones aparece con mayor frecuencia una motivación extrínseca centrada en calificaciones o recompensas. Esta diferencia es relevante porque la motivación intrínseca suele sostener mejor la persistencia, el esfuerzo y la autorregulación, especialmente frente a tareas complejas o de largo plazo (González et al., 2024).

Por otro lado, el nivel educativo también influye en la autonomía, la autorregulación suele desarrollarse gradualmente con la experiencia académica. Sin embargo, este avance no ocurre de manera automática, por lo que el bachillerato constituye una etapa crítica para enseñar explícitamente estrategias metacognitivas, gestión del tiempo y planificación, antes del salto a la educación superior (Grunschel et al., 2016).

En América Latina se ha descrito que en los primeros años de bachillerato persiste una visión dependiente del docente, mientras que hacia el final algunos estudiantes muestran mayor autonomía, aunque no siempre de forma sistemática. Por tanto, cuando la escuela mantiene una cultura centrada en memorización y reproducción, la consolidación del aprendizaje autorregulado se limita, incluso si el estudiante avanza de nivel (Vergara et al., 2023).

En términos pedagógicos, reconocer estas diferencias exige evitar estereotipos y, al mismo tiempo, aplicar apoyos diferenciados según necesidades reales. En consecuencia, se recomienda integrar progresivamente estrategias como coevaluación, portafolios y rúbricas en los primeros años, y fortalecer mecanismos de autoevaluación y reflexión más avanzados en el último año, con acompañamiento acorde al nivel de madurez cognitiva y emocional del estudiante.

Además, hallazgos en educación superior muestran patrones que pueden orientar intervenciones tempranas, como la mejora de la gestión del tiempo con la progresión académica y un mayor uso de estrategias metacognitivas en mujeres. Aunque estos resultados provienen del nivel universitario, sugieren que tales hábitos pueden cultivarse con anticipación desde bachillerato si se enseñan con intención pedagógica (Velasco & Cardeñoso, 2020).

1.3. Técnicas de evaluación cognitiva

Las técnicas de evaluación cognitiva, dentro del aprendizaje autónomo, se orientan a observar y fortalecer cómo el estudiante planifica, organiza información, construye sentido y ajusta estrategias cuando aprende. En esta lógica, evaluar no significa únicamente calificar un producto final, sino identificar procesos mentales y hábitos de estudio que sostienen la autorregulación y permiten tomar decisiones de mejora durante el trabajo académico (Landivar et al., 2024).

En primer lugar, la planificación y organización se evalúan cuando el estudiante define metas, secuencia actividades, distribuye tiempos y selecciona fuentes o recursos según la tarea. Estas prácticas pueden medirse mediante guías de

planificación, listas de cotejo, organizadores gráficos o rúbricas de proceso, porque evidencian si el estudiante trabaja con intención y no solo por cumplimiento.

En segundo lugar, el portafolio digital funciona como evidencia acumulativa del aprendizaje, permite reunir productos, borradores, correcciones y reflexiones que muestran progresos reales. Al integrar autoevaluación y retroalimentación docente, el portafolio ayuda a que el estudiante identifique patrones de error, revise criterios y sostenga mejoras continuas en redacción, síntesis y argumentación (Vera & Tobar, 2022).

Otra técnica útil es el uso de hojas de reflexión post-evaluación (*exam wrappers*), que guían al estudiante a analizar por qué falló, qué estrategia aplicó, qué haría distinto y cómo se preparará para la siguiente actividad. Este recurso aporta cuando se usa de forma sistemática, porque convierte la evaluación en un momento de aprendizaje y no solo de veredicto, al activar autorrevisión y ajustes concretos.

Asimismo, la autoevaluación se utiliza como técnica cognitiva cuando el estudiante compara su desempeño con criterios claros, justifica su nivel alcanzado y propone acciones de mejora. Su aporte es mayor si se apoya en rúbricas comprensibles y en tareas escalonadas, porque así se evita que la autoevaluación sea solo “opinión” y se transforma en juicio argumentado sobre el propio proceso (Peinado y Valencia, 2024).

De manera complementaria, la evaluación formativa aporta cuando ofrece retroalimentación frecuente y orientada al proceso, permite detectar obstáculos a tiempo y ajustar la enseñanza y el aprendizaje mientras la tarea sigue en desarrollo. En metodologías como el aula invertida, este enfoque se expresa mediante cuestionarios previos, revisión de evidencias, discusión guiada en clase y *feedback* inmediato para sostener el trabajo autónomo (Campos et al., 2023).

En este marco, los principios del modelo FLIP se integran como criterio de diseño evaluativo: un ambiente flexible favorece decisiones del estudiante; una cultura de aprendizaje centrada en el alumno exige participación; el contenido intencional

define qué se trabaja en casa y qué se resuelve con apoyo; y el rol docente se enfoca en acompañar, monitorear y retroalimentar. Así, la evaluación se alinea con autonomía cuando valora planificación, esfuerzo, estrategias y mejoras, además del resultado.

En entornos virtuales, las analíticas de aprendizaje (*Learning Analytics*) permiten evaluar procesos mediante datos de interacción: tiempos de trabajo, rutas de navegación, intentos, participación en foros y progreso por actividades. Este enfoque aporta porque ofrece indicadores para que el docente ajuste decisiones pedagógicas y para que el estudiante observe su propio patrón de estudio, detecte debilidades y reorganice estrategias con base en evidencia (Faza & Lestari, 2025).

También se han incorporado aplicaciones y entornos con IA que brindan retroalimentación inmediata, sugerencias personalizadas y apoyo para explicar contenidos, lo cual puede favorecer la autorregulación si se integra con criterios pedagógicos y tareas que exijan reflexión. Sin embargo, su uso requiere límites y orientación docente para evitar dependencia y promover verificación, argumentación y pensamiento crítico en el estudiante (Zawacki et al., 2024).

Por su parte, las herramientas colaborativas aportan a la evaluación cognitiva cuando promueven participación activa y discusión basada en evidencias, por ejemplo, con cuestionarios en tiempo real y revisión inmediata de respuestas. En experiencias con Socrative, se ha reportado mejora en participación y aprendizaje colaborativo, lo cual ayuda a que el estudiante contraste su razonamiento, ajuste su comprensión y tome un rol más activo durante la clase (Awedh et al., 2014).

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Caracterización de la institución

La Unidad Educativa Fiscomisional San Vicente Ferrer es una institución educativa que atiende a la población estudiantil de la ciudad de Guaranda, en la provincia de Bolívar (Ecuador). Se encuentra registrada en el sistema educativo nacional, lo que evidencia su funcionamiento vigente dentro del régimen general de educación y su reconocimiento institucional.

Por su condición de institución fiscomisional, su servicio educativo se enmarca en una propuesta formativa con énfasis social y comunitario, orientada a brindar acceso educativo y acompañamiento pedagógico a niños, adolescentes y jóvenes en diferentes etapas escolares. En coherencia con ello, la institución ofrece formación desde los niveles iniciales hasta el bachillerato, articulando procesos de enseñanza y aprendizaje que responden a las exigencias curriculares y a las necesidades del entorno.

En el contexto del presente trabajo, la institución actúa como entidad beneficiaria y escenario de aplicación de una propuesta educativa dirigida a estudiantes de primero de bachillerato, con un enfoque de mejora del desempeño académico mediante estrategias que promueven la autogestión del aprendizaje. En particular, la investigación se orienta al fortalecimiento del aprendizaje autónomo a través de la metodología de aula invertida, priorizando un rol más activo del estudiante y un acompañamiento docente centrado en actividades prácticas y de retroalimentación.

2.2. Metodología de investigación

Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a la recolección de información medible y verificable mediante instrumentos estructurados. Este enfoque permitió organizar datos, establecer relaciones entre

variables y obtener resultados susceptibles de análisis estadístico, con base en mediciones estandarizadas aplicadas a la población estudiantil.

Tipo de investigación

Por su alcance, el estudio fue exploratorio, buscó indagar cómo incide la metodología de aula invertida en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo en estudiantes de bachillerato, identificando percepciones y niveles de autonomía durante la intervención.

Además, el documento plantea una lógica de comparación antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica, lo cual se articula con un diseño cuasi-experimental orientado a medir cambios atribuibles a la intervención.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer (año lectivo 2024–2025), con un total de 45 estudiantes. De esta población se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional de 25 estudiantes, considerando criterios prácticos como disponibilidad, asistencia y participación regular en el aula.

Técnicas e Instrumentos de recolección de información

La técnica principal utilizada fue la encuesta, aplicada mediante un instrumento de encuesta estructurada con preguntas cerradas, diseñado para medir el nivel de autonomía del aprendizaje antes y después de implementar el aula invertida. La encuesta incluyó 10 preguntas directamente relacionadas con el objeto de estudio, y sus respuestas fueron tabuladas para análisis estadístico.

2.3. Metodología de desarrollo

Fase 1: Diagnóstico inicial

En esta fase se identificó el punto de partida del grupo en relación con el aprendizaje autónomo y el conocimiento preliminar sobre el aula invertida. El diagnóstico se efectuó mediante la aplicación inicial de la encuesta y se orientó a reconocer hábitos, prácticas de estudio y necesidades del curso, con el fin de sustentar la intervención posterior y contar con una línea base para comparar resultados.

Fase 2: Planificación y diseño de la propuesta

Con base en el diagnóstico, se planificó la estrategia didáctica bajo el enfoque de aula invertida, definiendo contenidos, recursos y actividades por bloque curricular. La propuesta se estructuró para ejecutarse en los cinco bloques curriculares del área de Lengua y Literatura y se diseñó una secuencia metodológica aplicable a cada taller: introducción, observación, práctica guiada, práctica autónoma y evaluación, asegurando coherencia entre objetivos, actividades y evidencias de aprendizaje.

Fase 3: Implementación de la intervención

La propuesta se ejecutó mediante una intervención de cinco semanas, aplicando un taller por cada bloque curricular (Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura). Durante la implementación, se promovió que el estudiante revise contenidos fuera del aula y que el tiempo presencial se concentre en actividades prácticas, producción de evidencias, acompañamiento docente y retroalimentación.

En el desarrollo de las actividades se incorporaron herramientas digitales para organizar materiales y evidencias; el uso de apoyos como ChatGPT se limitó a

ejemplos y guías breves, evitando que reemplace el trabajo académico del estudiante.

Fase 4: Evaluación, sistematización y análisis de resultados

Además, se aplicó la medición posterior para valorar el cambio en el nivel de autonomía y contrastar resultados con el diagnóstico inicial. Los datos obtenidos fueron organizados en tablas de frecuencia y porcentaje, y se realizó el análisis e interpretación de cada pregunta con base en los resultados estadísticos obtenidos. Este cierre permitió sustentar conclusiones sobre los efectos de la intervención y su utilidad como estrategia para fortalecer el aprendizaje autónomo en el grupo de estudio.

Validación del instrumento (Encuesta)

Con el propósito de asegurar la validez de contenido del instrumento aplicado, la encuesta fue sometida a un juicio de experto, previo a su aplicación en el grupo de estudio. Para seleccionar a la persona experta se consideraron criterios académicos y profesionales: (a) formación mínima de cuarto nivel (maestría o superior) en Educación, Innovación Educativa, Lengua y Literatura o áreas afines; (b) experiencia comprobable en docencia, evaluación educativa y/o investigación en educación media (bachillerato); (c) conocimiento del tema relacionado con estrategias didácticas, aprendizaje autónomo y aplicación de instrumentos; y (d) disponibilidad y participación voluntaria bajo criterios éticos (confidencialidad y ausencia de conflicto de interés). Estos criterios constan en el anexo correspondiente.

La validación fue realizada por Guadalupe Elizabeth Ocapana Quisaguano, quien revisó la versión preliminar del cuestionario y emitió su valoración a través de una matriz de validación. En dicha matriz, cada ítem de la encuesta fue evaluado en cuatro criterios: pertinencia, claridad, coherencia y relevancia, mediante una escala de 1 a 4 (donde 1 representa un nivel bajo y 4 un nivel alto). Además, la matriz

incluyó un apartado de observaciones y una decisión final para cada pregunta: mantener, modificar o eliminar, lo que permitió identificar con precisión qué ítems requerían ajustes antes de la aplicación.

Como resultado del juicio de experto, la mayoría de los ítems obtuvo valoraciones altas. Sin embargo, se registraron observaciones específicas que condujeron a mejoras de redacción y precisión, particularmente en los ítems P6 y P10, para evitar ambigüedades, reforzar la consistencia del contenido y mejorar la comprensión de las preguntas por parte de los estudiantes. En función de estas observaciones, se realizaron los ajustes correspondientes y se consolidó la versión final del instrumento, que fue la aplicada en el diagnóstico inicial y en la medición posterior.

Propuesta de la investigación

Tema: Diseñar la estrategia didáctica basada para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo en el aula invertida en los estudiantes de primero de bachillerato.

Desarrollo de la propuesta

En los cinco bloques curriculares del área de Lengua y Literatura (Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura) se ejecutó una intervención de cinco semanas, con un taller por bloque, bajo la secuencia metodológica de introducción, observación, práctica guiada, práctica autónoma y evaluación. En Lengua y Cultura se abordó la diversidad lingüística y la identidad cultural, generando productos como un mapa inicial de hábitos, un glosario cultural y una reflexión metacognitiva. En Comunicación Oral se trabajó la argumentación a través de debates, análisis de falacias y producción de un video argumentativo con autoevaluación. En Lectura se promovió la lectura activa e inferencial mediante análisis textual, mapas mentales y una ficha literaria. En Escritura se desarrolló el proceso de redacción y revisión con versiones sucesivas de un ensayo y coevaluación con rúbrica. Finalmente, en Literatura se integró la lectura y el análisis colaborativo con una creación literaria (microrelato) y una exposición creativa, apoyándose en herramientas digitales para distribuir materiales,

organizar evidencias y brindar retroalimentación formativa.

En la fase de Introducción, el docente activó los conocimientos previos y motivó a los estudiantes mediante actividades dinámicas, preguntas generadoras y situaciones comunicativas cercanas a su contexto. Esta fase buscó generar interés y conciencia sobre la importancia del aprendizaje autónomo y su relación con el uso responsable de herramientas digitales.

La fase de Observación se orientó al análisis de modelos, textos, discursos o producciones ejemplares. En esta etapa, los estudiantes observaron, compararon e interpretaron información, identificando características clave del contenido trabajado. El uso de ChatGPT se limitó a la generación de ejemplos, preguntas o explicaciones breves, actuando como apoyo cognitivo y no como fuente de respuestas finales.

Durante la Práctica guiada, el docente acompañó el proceso de construcción del aprendizaje mediante actividades colaborativas, retroalimentación constante y orientación estratégica. Esta fase permitió modelar procesos como la argumentación, el análisis textual y la organización de ideas, fortaleciendo la seguridad y confianza.

La práctica autónoma se consolidó como el componente principal de la propuesta, dado que los estudiantes elaboraron productos personales y creativos aplicando procesos de planificación, autoevaluación y ajuste progresivo para perfeccionar su trabajo de manera continua. En esta fase, el uso de ChatGPT se orientó exclusivamente a brindar sugerencias, pistas o retroalimentación, promoviendo la reflexión y evitando la dependencia tecnológica.

Sin embargo, la fase de Evaluación se concibió como un proceso formativo y metacognitivo. Se emplearon rúbricas, listas de cotejo y reflexiones escritas u orales para que los estudiantes valoraran su desempeño, identificaran fortalezas y reconocieran aspectos a mejorar. Esta fase permitió evidenciar el nivel de autonomía alcanzado a lo largo de la intervención.

Planificación operativa de la propuesta

Tabla 1. Semana 1: Lengua y Cultura.

Fase	Propósito de la fase	Actividades	Tiempo y distribución	Materiales	Uso de ChatGPT (cómo se integra)	Producto esperado
Introducción	Activar conocimientos previos y presentar qué es el aprendizaje autónomo, conectándolo con lengua/cultura.	<p>1) Inicio (enganche): el docente pregunta: ¿cómo estudias?, ¿qué te distrae?, ¿qué haces cuando no entiendes? (participación corta por estudiantes).</p> <p>2) Concepto base: el docente explica “aprendizaje autónomo” con 2–3 ideas: planificar, monitorear y ajustar la forma de aprender (con 1 ejemplo cotidiano).</p> <p>3) Juego lingüístico: en equipos, escriben 3 expresiones locales/familiares y dicen cuándo se usan y qué significan.</p> <p>4) Diagnóstico rápido: mini-quiz en Kahoot! para medir ideas previas (5–8 preguntas).</p> <p>5) Cierre de fase: cada estudiante completa una ficha: hábitos actuales (3), dificultad (1–2), meta (1).</p>	45 min: 10 (enganche) + 10 (concepto) + 10 (juego) + 5 (quiz) + 5 (ficha y cierre).	Pizarra, Kahoot, fichas.	Generar una definición corta y 2 ejemplos aplicados a estudiantes; sugerir preguntas diagnósticas para el Kahoot.	Mapa inicial de hábitos (fichas con hábitos + dificultad + meta).
Observación	Comprender la diversidad lingüística a partir de fuentes (lecturas y videos) y relacionarla con identidad/cultura.	<p>1) Lectura guiada: el docente entrega un texto breve; estudiantes subrayan palabras/ideas sobre diversidad lingüística.</p> <p>2) Registro: anotan 5 expresiones o ideas que les llamaron la atención y por qué.</p> <p>3) Video con guía: ven un video corto; responden: ¿qué expresiones</p>	60 min: 20 (lectura) + 10 (registro) + 15 (video) + 5 (parejas) + 5 (cierre).	Textos, videos.	Proponer ejemplos de expresiones culturales (sin copiarlas del estudiante) y preguntas guía para profundizar la reflexión.	Lista de expresiones y reflexiones (expresión + significado + contexto + comentario).

		<p>aparecen?, ¿qué significan?, ¿en qué contexto se usan?</p> <p>4) Comparación en parejas: comparten 2 expresiones y explican similitudes/diferencias entre contextos (familiar, barrio, escuela, redes).</p> <p>5) Puesta en común: el docente recoge 5–8 expresiones en la pizarra y guía una reflexión breve.</p>				
Práctica guiada	Aprender a mejorar definiciones (claridad, precisión, contexto y justificación) con acompañamiento docente.	<p>1) Presentación de modelos: el docente muestra 2–3 definiciones “incompletas” (muy generales o sin contexto).</p> <p>2) Detección de fallas: estudiantes marcan qué falta: precisión, ejemplo, contexto, coherencia.</p> <p>3) Reescritura en equipos: cada equipo mejora una definición incorporando: (a) idea clara, (b) contexto cultural/uso, (c) ejemplo breve.</p> <p>4) Justificación: escriben 2 razones de por qué su versión es mejor (qué corrigieron y cómo mejora la comprensión).</p> <p>5) Socialización y retroalimentación: lectura rápida de 2 equipos; el docente retroalimenta con criterios: claridad, pertinencia, coherencia y ejemplo.</p>	60 min: 10 (modelos) + 10 (detectar fallas) + 25 (reescritura) + 10 (justificar) + 5 (cierre).	Cuaderno, guía.	Sugerir alternativas de redacción y criterios de mejora (claridad, precisión, ejemplo), para que el estudiante decida cuál usar.	Definición final justificada (definición mejorada + 2 razones).
Práctica autónoma	Producir un texto informativo y un glosario cultural aplicando lo aprendido, con revisión propia.	<p>1) Elección del tema: cada estudiante elige una costumbre/expresión/forma de hablar de su entorno.</p> <p>2) Planificación: hacen un esquema (inicio–desarrollo–cierre) y definen 2–3 ideas principales.</p>	90 min: 10 (tema) + 15 (plan) + 35 (texto) + 20 (glosario) + 10 (revisión y ajuste).	Cuaderno, dispositivo.	Dar sugerencias puntuales (conectores, orden de ideas, claridad) y un checklist de revisión; no	Texto informativo + glosario cultural (versión revisada).

		<p>3) Redacción del texto informativo: escriben incorporando al menos 3 expresiones culturales (explicadas en el texto).</p> <p>4) Glosario cultural: elaboran entradas: término/expresión – significado – contexto – ejemplo en oración. (mínimo 6 términos).</p> <p>5) Revisión personal: checklist: coherencia, conectores, ortografía, claridad de explicaciones, relación texto–glosario.</p> <p>6) Versión final: reescriben el párrafo más débil (según su checklist).</p>			redactar el texto completo por el estudiante.	
Evaluación	Valorar el producto y el proceso mediante autoevaluación y reflexión metacognitiva.	<p>1) Autoevaluación con rúbrica: cada estudiante califica su texto y glosario con evidencia (señala dónde cumple cada criterio).</p> <p>2) Revisión de coherencia: verifican si el texto explica bien las expresiones y si el glosario coincide con lo escrito.</p> <p>3) Reflexión metacognitiva escrita (1 página corta o 2–3 párrafos): responder: ¿qué estrategia usé para aprender?, ¿qué ajusté al revisar?, ¿qué haré distinto la próxima vez?, ¿qué me ayudó más (leer, comparar, escribir, revisar)?</p> <p>4) Cierre: comparten una mejora personal (voluntaria) y una meta para el próximo trabajo.</p>	45 min: 15 (rúbrica) + 10 (coherencia) + 15 (reflexión) + 5 (cierre).	Rúbrica.	Revisar coherencia con preguntas tipo checklist y sugerir mejoras pequeñas para la versión final antes de entregar.	Reflexión escrita + rúbrica completa (con evidencias).

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Semana 2: Comunicación Oral.

Fase	Propósito de la fase	Actividades	Tiempo distribución	y	Materiales	Uso de ChatGPT (cómo se integra)	Producto esperado
Introducción	Activar ideas previas y construir una postura inicial sobre el tema mediante intercambio oral ordenado.	<p>1) Presentación del tema y reglas del debate: el docente define el tema, turnos de palabra, respeto y tiempos de intervención.</p> <p>2) Preguntas disparadoras: se lanzan 3–5 preguntas para provocar posiciones (a favor/en contra/matices).</p> <p>3) Toma de postura rápida: cada estudiante elige una postura (A/B/C) y dice en 20–30 segundos su razón principal.</p> <p>4) Debate guiado: el docente modera: pide evidencias, ejemplos y aclara conceptos cuando haya confusión.</p> <p>5) Cierre: cada estudiante resume su postura en 1 idea + 1 argumento.</p>	45 min: (reglas/tema) + (preguntas) + (debate) + (cierre/síntesis).	5 + 10 + 10	Aula, pizarra.	Proponer preguntas disparadoras y repreguntas para profundizar (¿por qué?, ¿qué evidencia?, ¿qué pasaría si...?).	Postura inicial central (idea + argumento).
Observación	Identificar estrategias argumentativas, falacias y recursos	1) Visualización de videos: ver 1–2 discursos cortos (o fragmentos).	60 min: 20 (video) + 15 (análisis) + 15 (falacias) + 10 (mapa y cierre).		Videos.	Dar ejemplos claros de falacias (ad hominem, falso dilema,	Mapa de falacias (clasificación + ejemplos + correcciones).

	persuasivos en discursos reales.	<p>2) Guía de análisis: mientras ven, anotan: afirmación principal, argumentos, evidencias y tono.</p> <p>3) Detección de falacias: en parejas, señalan frases problemáticas y clasifican qué falacia parece (con justificación).</p> <p>4) Mapa de falacias: en plenaria, construyen en la pizarra un mapa: falacia – ejemplo del video – por qué lo es – cómo se corrige.</p> <p>5) Cierre: resumen: ¿cuáles falacias se repitieron más y por qué convencen?</p>			generalización apresurada, apelación a la emoción, etc.) y sugerir cómo corregir un argumento falaz.	
Práctica guiada	Practicar argumentación oral en una situación controlada, con roles y apoyo del docente.	<p>1) Explicación de la simulación: objetivo: responder con claridad, evidencia y sin falacias.</p> <p>2) Asignación de roles: periodista / entrevistado / observador (rotan si hay tiempo).</p> <p>3) Ensayo con guía: el periodista aplica preguntas; el entrevistado responde en 30–45 s</p>	60 min: 10 (explicación/roles) + 25 (simulación) + 10 (feedback) + 15 (minidiscurso).	Guía de preguntas.	Actuar como “rol de periodista”: sugerir preguntas incisivas, repreguntas y contraejemplos para fortalecer el argumento.	Minidiscurso (1 minuto, estructura clara).

		<p>por respuesta.</p> <p>4) Pausa de retroalimentación: el observador usa 2 criterios: claridad del argumento y evidencia usada; el docente corrige falacias si aparecen.</p> <p>5) Minidiscurso final: cada estudiante elabora un minidiscurso de 1 minuto con: tesis + 2 argumentos + ejemplo.</p>				
Práctica autónoma	<p>Producir un argumento propio en formato audiovisual, aplicando estructura y revisando calidad.</p>	<p>1) Planificación: guion breve con: tesis, 2-3 argumentos, evidencia/ejemplo y cierre.</p> <p>2) Grabación del video: 1-2 minutos, cuidando dicción, coherencia y lenguaje respetuoso.</p> <p>3) Revisión personal: ver el video y completar autoevaluación: claridad, evidencia, orden, uso de conectores, presencia de falacias.</p> <p>4) Mejora: regrabar o editar si el argumento no está claro o si</p>	<p>90 min: 15 (guion) + 30 (grabación) + 20 (revisión) + 20 (mejora) + 5 (entrega).</p>	Celular.	<p>Entregar retroalimentación sobre guion (orden lógico, conectores, evidencias) y sugerir ajustes para evitar falacias.</p>	<p>Video argumentativo + autoevaluación.</p>

		aparece una falacia fuerte. 5) Entrega: video + autoevaluación escrita.					
Evaluación	Valorar el desempeño oral final y reflexionar sobre el proceso argumentativo.	1) Valoración oral: presentación breve (1–2 min) o exposición del video ante el grupo. 2) Lista de cotejo: docente y/o pares evalúan: tesis clara, argumentos, evidencia, coherencia, lenguaje, manejo de falacias. 3) Preguntas reflexivas: responder oralmente: ¿qué cambió en mi postura?, ¿qué argumento fue más fuerte?, ¿qué falacia evité?, ¿qué debo mejorar? 4) Cierre: conclusiones del curso: buenas prácticas para argumentar sin falacias.	45 min: 25 (presentaciones) + 10 (cotejo) + 10 (reflexión y cierre).	Lista de cotejo.	Proponer preguntas reflexivas y repreguntas para que el estudiante argumente sobre su propio proceso.	Informe oral (presentación final + reflexión).	

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Semana 3: Lectura.

Fase	Propósito	Actividades	Tiempo y distribución	Materiales	Uso de ChatGPT (cómo se integra)	Producto
Introducción	Diferenciar lectura activa y lectura pasiva y reconocer su impacto en la comprensión.	<p>1) Presentación del tema: el docente explica qué es lectura activa vs pasiva, con 2 ejemplos simples (leer “por cumplir” vs leer “para entender”).</p> <p>2) Lectura breve inicial: los estudiantes leen un texto corto (1–2 párrafos).</p> <p>3) Identificación de acciones activas: subrayar ideas clave, anotar dudas, escribir una pregunta por párrafo.</p> <p>4) Comparación en parejas: ¿qué hizo cada uno al leer? ¿qué ayudó más a comprender?</p> <p>5) Construcción del cuadro comparativo: en clase, completan criterios: propósito, estrategias, evidencia de comprensión, resultados.</p>	45 min: 10 (concepto) + 10 (lectura) + 10 (acciones activas) + 5 (parejas) + 10 (cuadro).	Texto.	Explicación conceptual clara y ejemplos; sugerir criterios para el cuadro comparativo.	Cuadro comparativo (activa vs pasiva).
Observación	Aplicar una lectura guiada aumentada para inferir y argumentar a partir de un texto literario.	<p>1) Lectura guiada por tramos: leer el texto literario en partes (inicio–nudo–cierre) con pausas.</p> <p>2) Preguntas inferenciales por tramo: responder “¿qué se sugiere pero no se dice?”, “¿qué intención tiene el personaje?”, “¿qué simboliza...?”.</p> <p>3) Evidencia textual: cada respuesta debe incluir una frase/idea del texto que la</p>	60 min: 25 (lectura por tramos) + 25 (preguntas) + 5 (discusión) + 5 (cierre).	Texto literario.	Proponer preguntas inferenciales y ejemplos de cómo justificar con evidencia (sin dar la respuesta final).	Respuestas argumentadas (inferencia + evidencia).

		<p>sustente (sin copiar todo).</p> <p>4) Discusión breve: comparar respuestas y reconocer interpretaciones distintas válidas si tienen evidencia.</p> <p>5) Cierre: redactar 3 conclusiones: tema, conflicto y mensaje del texto.</p>				
Práctica guiada	Profundizar el análisis textual (personajes, ambiente, recursos literarios, tema) con apoyo del docente.	<p>1) Entrega de fichas: ficha literaria con apartados (resumen, tema, personajes, recursos, citas breves, interpretación).</p> <p>2) Modelado docente: el docente analiza un fragmento (ejemplo) y muestra cómo extraer recursos literarios (metáfora, comparación, tono).</p> <p>3) Trabajo en grupos: completar la ficha con evidencia: 2 recursos + 1 cita breve + explicación.</p> <p>4) Interpretación alternativa: cada grupo propone una lectura distinta (otro mensaje o intención) y la justifica con el texto.</p> <p>5) Socialización: 2–3 grupos comparten; el docente retroalimenta con criterios: coherencia, evidencia, claridad.</p>	60 min: 10 (explicar ficha) + 10 (modelado) + 30 (trabajo) + 10 (socialización).	Fichas.	Sugerir interpretaciones alternativas posibles y preguntas de profundización (¿qué pasaría si...?, ¿qué simboliza...?).	Ficha literaria completa y justificada.
Práctica autónoma	Organizar la comprensión mediante mapas mentales (ideas principales, relaciones y ejemplos).	<p>1) Selección del núcleo: escribir en el centro el tema/título del texto.</p> <p>2) Ramas principales: personajes, conflicto, ambiente, temas, recursos</p>	90 min: 15 (plan) + 50 (elaboración) + 15 (mejoras) + 10 (presentación rápida).	Cartulina o app.	Sugerir ideas clave y posibles categorías/ramas (sin reemplazar el trabajo del estudiante).	Mapa mental del texto.

		<p>literarios, mensaje.</p> <p>3) Subramas con evidencia: agregar detalles (acciones clave, símbolos, palabras importantes, mini-citas o referencias).</p> <p>4) Conectores: flechas para mostrar relaciones causa–efecto o contraste (personaje–decisión–consecuencia).</p> <p>5) Revisión final: comprobar que el mapa permite “explicar el texto” sin volver a leerlo completo.</p>				
Evaluación	Verificar comprensión lectora y cerrar con reflexión sobre estrategias usadas.	<p>1) Prueba de comprensión: preguntas de literal, inferencial y crítica (idea principal, intención, vocabulario en contexto, interpretación).</p> <p>2) Revisión de coherencia: comprobar que las respuestas se sostienen con el texto y no se contradicen.</p> <p>3) Reflexión metacognitiva breve: responder: ¿qué estrategia me ayudó más (subrayar, preguntar, mapa mental)?, ¿qué mejoraré?</p>	45 min: 30 (examen) + 10 (revisión) + 5 (reflexión).	Prueba.	Revisar coherencia de respuestas y sugerir ajustes de redacción (claridad, evidencia, conexión lógica).	Examen + reflexión.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Semana 4: Escritura.

Fase	Propósito	Actividades detalladas (paso a paso)	Tiempo y distribución	Materiales	Uso de ChatGPT (cómo se integra)	Producto
Introducción	Reconocer tipos de texto y sus rasgos (propósito, estructura, lenguaje) para escribir con intención.	1) Exploración inicial: el docente muestra 3–4 textos modelo (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo) y pregunta: ¿para qué sirve?, ¿cómo está organizado?, ¿qué lenguaje usa? 2) Identificación guiada: en equipos, subrayan rasgos: conectores, presencia de tesis/argumentos, secuencia temporal, descripción sensorial, datos/definiciones. 3) Puesta en común: el docente organiza en la pizarra criterios por tipo (estructura + propósito + marcas lingüísticas). 4) Aplicación rápida: cada equipo clasifica un texto y justifica su decisión con 2 evidencias. 5) Síntesis: completan un cuadro con los tipos y sus características esenciales.	45 min: 10 (presentación) + 15 (análisis) + 10 (puesta en común) + 5 (clasificación) + 5 (cuadro).	Textos modelo.	Explicar diferencias conceptuales y proponer un esquema comparativo (propósito–estructura–lenguaje–ejemplo).	Cuadro de tipos (características + ejemplo).
Observación	Desarrollar habilidad de reescritura comparando versiones y detectando mejoras en claridad y cohesión.	1) Lectura de versión A: analizar un texto base (corto) e identificar problemas: repeticiones, ideas desordenadas, falta de conectores. 2) Lectura de versión B: comparar una versión	60 min: 15 (versión A) + 15 (versión B) + 20 (marcar cambios) + 10 (lista final).	Textos.	Generar versiones alternativas (A/B/C) del mismo texto para comparar; sugerir categorías de cambio.	Lista de cambios (cambio + mejora).

		<p>mejorada del mismo texto.</p> <p>3) Marcación de cambios: en parejas, subrayan cambios por categorías: vocabulario, orden de ideas, conectores, precisión, eliminación de redundancias.</p> <p>4) Discusión: ¿qué cambios mejoran la comprensión y por qué?</p> <p>5) Lista de cambios: elaborar una lista final con “cambio realizado + efecto” (ej.: “se añadió conector → mejora la relación lógica”).</p>				
Práctica guiada	Aplicar técnicas de corrección colectiva para mejorar estructura, coherencia y estilo.	<p>1) Selección de un texto: el grupo trabaja sobre un texto corto (del docente o de un estudiante, con autorización).</p> <p>2) Lectura en voz alta: identificar “zonas débiles” (inicio flojo, falta de idea central, saltos de tema).</p> <p>3) Corrección por capas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura: ¿tiene introducción–desarrollo–cierre? • Coherencia: ¿las ideas siguen un orden lógico? • Cohesión: conectores, referencias, repetición controlada. • Estilo: precisión, vocabulario, tono. <p>4) Reescritura guiada:</p>	60 min: 10 (lectura) + 15 (diagnóstico) + 25 (corrección) + 10 (lectura final).	Guía.	Proponer sugerencias estructurales (mejor inicio, tesis, orden de párrafos, conectores) y opciones de redacción para elegir.	Texto corregido (versión colectiva).

		reordenar párrafos, mejorar oraciones, agregar conectores y eliminar redundancias. 5) Versión corregida: lectura final y verificación con la guía.				
Práctica autónoma	Producir un ensayo en tres versiones usando reescritura para llegar a un texto final sólido.	1) Planificación del ensayo: definir tema, propósito, audiencia y una idea central (tesis). 2) Versión 1 (borrador): escribir sin detenerse demasiado, priorizando ideas. 3) Versión 2 (estructura): reorganizar: introducción con tesis, 2–3 párrafos de desarrollo (argumentos/ejemplos), cierre con síntesis. 4) Versión 3 (estilo y pulido): mejorar conectores, vocabulario, precisión, eliminar repeticiones y corregir ortografía. 5) Checklist final: verificar: tesis clara, coherencia, evidencias, conectores, conclusión consistente.	90 min: 15 (plan) + 25 (V1) + 25 (V2) + 20 (V3) + 5 (checklist).	Cuaderno/PC.	Dar pistas de mejora por versión: (V1 ideas, V2 estructura, V3 estilo), y sugerir conectores/evidencias.	Ensayo final (producto pulido).
Evaluación	Evaluar el ensayo con coevaluación y retroalimentación para mejorar fluidez y claridad.	1) Intercambio de ensayos: pares se asignan textos de forma rotativa. 2) Aplicación de rúbrica: evaluar criterios: tesis, organización, coherencia, cohesión, evidencias,	45 min: 10 (lectura) + 20 (rúbrica) + 10 (feedback) + 5 (cierre/ajuste).	Rúbrica.	Revisar fluidez (conectores, ritmo, claridad) y sugerir microajustes de redacción para mejorar legibilidad.	Ensayo evaluado (rúbrica + comentarios).

estilo, ortografía.
3) Comentarios útiles:
escribir 2 fortalezas + 2
mejoras concretas (no
generales).
4) Retroalimentación oral
breve: el autor escucha y
toma nota sin discutir.
5) Ajuste final (si hay
tiempo): corregir 1 párrafo
según sugerencias.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Semana 5: Literatura.

Fase	Propósito	Actividades detalladas (paso a paso)	Tiempo y distribución	Materiales	Uso de ChatGPT (cómo se integra)	Producto
Introducción	Activar interés por la literatura y reconocer cómo un inicio literario atrae al lector.	<p>1) Activación literaria: el docente lee en voz alta 2–3 inicios breves (de distintos estilos) y pide reacciones: ¿qué te llamó la atención?, ¿qué te deja con curiosidad?</p> <p>2) Identificación de recursos: en parejas, señalan si el inicio usa: misterio, descripción, diálogo, acción, pregunta, humor, sorpresa.</p> <p>3) Discusión guiada: ¿qué inicio “engancha” más y por qué? (tensión, personaje, escenario, voz narrativa).</p> <p>4) Construcción de tabla comparativa: completan criterios por inicio: tipo de apertura, emoción que genera, información que revela, preguntas que deja.</p> <p>5) Cierre: cada estudiante escribe 1 regla personal: “Un buen inicio debería...”.</p>	45 min: 10 (lectura) + 10 (identificar recursos) + 10 (discusión) + 10 (tabla) + 5 (cierre).	Textos breves.	Proporcionar ejemplos de inicios en diferentes estilos (misterio, cotidiano, fantástico) para comparar; sugerir criterios para la tabla.	Tabla comparativa (inicios + recursos + efecto).
Observación	Comprender biografías mediante lectura aumentada y	1) Selección de biografía: el docente entrega una biografía	60 min: 10 (vocabulario/contexto) + 30 (lectura por bloques)	Biografías.	Ajustar el texto al nivel (simplificar vocabulario o	Biografía anotada (subrayado + notas + resumen).

	adaptada al nivel, registrando notas clave.	<p>corta (o fragmento).</p> <p>2) Ajuste de nivel: prelectura de vocabulario difícil (lista corta) y contexto del personaje (época/lugar).</p> <p>3) Lectura aumentada por bloques: leer en segmentos; después de cada segmento, anotar: hecho principal, rasgo del personaje, obstáculo y logro.</p> <p>4) Anotación guiada: marcar en el texto: ideas principales, fechas, decisiones importantes y citas relevantes.</p> <p>5) Cierre: resumen en 3 líneas: quién fue, qué hizo, por qué importa.</p>	+ 15 (anotación) + 5 (cierre).		explicar términos) y generar preguntas de comprensión por bloque.
Práctica guiada	Desarrollar análisis literario con apoyo grupal: tema, conflicto, narrador, recursos y sentido.	<p>1) Lectura común del texto: lectura silenciosa o en voz alta de un fragmento central.</p> <p>2) Organización de roles: coordinador, lector, secretario (registra), portavoz.</p> <p>3) Preguntas profundas: responder en grupo: ¿qué conflicto se presenta?, ¿qué desea el personaje?, ¿qué simboliza un objeto/acción?, ¿qué sugiere el tono?</p>	60 min: 10 (lectura) + 5 (roles) + 30 (preguntas) + 10 (síntesis) + 5 (puesta en común).	Texto.	<p>Sugerir preguntas profundas y opciones de interpretación; proponer posibles símbolos/temas para debatir (sin imponer una única lectura).</p> <p>Análisis grupal (respuestas + evidencia + conclusión).</p>

		<p>4) Evidencia: por cada respuesta, ubicar una frase o escena que la sostenga (sin copiar todo).</p> <p>5) Síntesis grupal: construir una conclusión: tema + mensaje + recurso literario principal y su efecto.</p>				
Práctica autónoma	<p>Crear un texto breve (microrelato) aplicando recursos literarios y creatividad personal.</p>	<p>1) Disparador creativo: elegir un personaje o situación del texto/biografía trabajada.</p> <p>2) Plan de microrelato: definir: personaje, conflicto, giro y cierre (en 4 líneas de planificación).</p> <p>3) Escritura del microrelato: 120–200 palabras (o el límite que definas).</p> <p>4) Finales alternativos: producir 2 finales distintos: uno sorpresivo y otro reflexivo (o feliz vs trágico, según el objetivo).</p> <p>5) Revisión: revisar claridad, coherencia y fuerza del cierre; ajustar vocabulario y ritmo.</p>	<p>90 min: 10 (disparador) + 15 (plan) + 35 (escritura) + 20 (finales) + 10 (revisión).</p>	<p>Cuaderno / audio (si se graba narración).</p>	<p>Proponer finales alternativos y sugerir recursos (giro, metáfora, diálogo breve) para mejorar impacto.</p>	<p>Microrelato (con final elegido, opcional: audio narrado).</p>
Evaluación	<p>Comunicar creativamente el producto y valorar el</p>	<p>1) Exposición creativa: lectura en voz alta del microrelato o</p>	<p>45 min: 25 (presentaciones) + 15 (feedback) + 5 (cierre).</p>	<p>Aula.</p>	<p>Generar feedback cualitativo tipo “dos aciertos y una</p>	<p>Producto artístico (microrelato presentado +</p>

proceso con retroalimentación cualitativa.	<p>presentación con dramatización simple (opcional).</p> <p>2) Retroalimentación cualitativa: compañeros comentan con la fórmula: Me gustó..., Me hizo pensar..., Podrías mejorar...</p> <p>3) Criterios de valoración: originalidad, coherencia, uso de recursos, impacto del cierre y claridad.</p> <p>4) Cierre reflexivo: el autor dice qué cambió del borrador al final y qué aprendió de la lectura/análisis.</p>	mejora" y sugerir microajustes finales (título, cierre, ritmo).	retroalimentación recibida).
--	---	---	------------------------------

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia didáctica basada en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo mediante el aula invertida. Se comparan los niveles de desempeño académico antes y después de la intervención en los grupos control y experimental, con el objetivo de evidenciar los efectos de la propuesta.

Tabla 6. PRE-EVALUACIÓN: RESULTADOS.

Nº	Grupo Control	Grupo Experimental
1	4.0	6.8
2	4.2	6.6
3	4.5	6.7
4	4.1	6.5
5	4.6	6.3
6	4.3	6.6
7	4.4	6.5
8	4.0	6.8
9	4.7	6.4
10	4.2	6.7
11	4.3	6.2
12	4.5	6.3
13	4.1	6.4
14	4.6	6.5
15	4.4	6.6
16	4.0	6.4
17	4.2	6.5
18	4.3	6.2
19	4.1	6.3
20	4.5	6.5
21	4.6	6.6
22	4.3	6.7
23	4.2	6.4
24	4.0	6.5
25	4.4	6.6

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación de la Pre-evaluación

En la fase inicial, el grupo control presentó calificaciones que oscilaron entre 4.0 y 4.7, lo que evidencia un rendimiento bajo y relativamente homogéneo, sin grandes fluctuaciones entre estudiantes. Por otro lado, el grupo experimental mostró un rendimiento superior, con notas entre 6.2 y 6.8, aunque sin superar el promedio de 7.0. Se observa una ligera variación interna en este grupo, pero en general mantiene una tendencia estable. Estos resultados indican que antes de la intervención educativa, ambos grupos se encontraban en condiciones de rendimiento diferenciadas, aunque sin alcanzar niveles óptimos de desempeño académico.

Interpretación:

Los datos reflejan que, antes de la intervención, el grupo experimental ya presentaba un mejor rendimiento que el grupo control. Sin embargo, esta diferencia no era tan significativa como para atribuirse a una estrategia pedagógica específica, lo cual valida el diseño cuasi-experimental. Los estudiantes de ambos grupos mostraban potencial de mejora, especialmente si se aplicaban estrategias enfocadas en fortalecer el aprendizaje autónomo.

Gráfico 1. Resultados de la Pre-evaluación.



Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Post-evaluación: resultados.

Nº	Grupo Control	Grupo Experimental
1	4.2	8.5
2	4.4	8.2
3	4.6	8.3
4	4.5	8.4
5	4.7	8.1
6	4.3	8.5
7	4.4	8.3
8	4.2	8.6
9	4.6	8.4
10	4.5	8.5
11	4.3	8.1
12	4.6	8.3
13	4.2	8.2
14	4.7	8.4
15	4.5	8.5
16	4.3	8.4
17	4.4	8.3
18	4.5	8.5
19	4.3	8.2
20	4.6	8.4
21	4.7	8.5
22	4.5	8.6
23	4.4	8.4
24	4.2	8.5
25	4.6	8.6

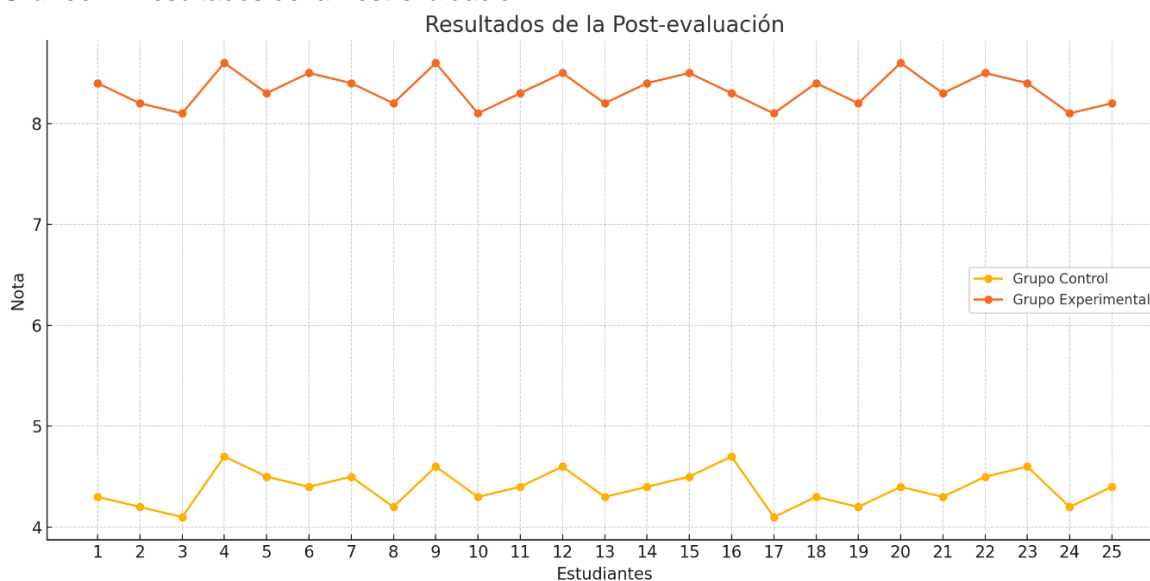
Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación de la Post-evaluación

El patrón en el grupo experimental demuestra una respuesta positiva a la estrategia didáctica aplicada.

La mejora notable en el grupo experimental sugiere que la estrategia de aula invertida contribuyó de manera efectiva al fortalecimiento del aprendizaje autónomo. Los resultados respaldan la hipótesis de que el uso de metodologías activas y recursos tecnológicos puede impactar significativamente en el rendimiento académico. En cambio, el grupo control no mostró cambios relevantes, lo que refuerza la eficacia de la intervención aplicada exclusivamente al grupo experimental.

Gráfico 2. Resultados de la Post-evaluación.



Fuente: elaboración propia

La validación de la propuesta se realizó mediante su aplicación práctica en el grupo experimental, a través de una intervención pedagógica compuesta por cinco talleres, correspondientes a los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura. La metodología empleada fue el aprendizaje basado en proyectos y centrado en el estudiante, integrando de manera orientada el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo al aprendizaje autónomo.

Durante la intervención, los estudiantes participaron activamente en actividades de análisis, producción y reflexión, utilizando *prompts* diseñados para mejorar la calidad del texto, la argumentación y la organización de ideas, evitando la réplica mecánica de información. Este enfoque permitió que los estudiantes desarrollaran procesos de análisis, comprensión y transformación del conocimiento, fortaleciendo su autonomía en el aprendizaje.

La validación de la propuesta se evidenció a través de los resultados obtenidos en la posevaluación, donde se identificó una mejora significativa en el rendimiento académico del grupo experimental en comparación con el grupo control. Mientras el grupo experimental mostró un incremento sostenido en las calificaciones, el grupo control no presentó cambios relevantes, lo que refuerza la efectividad de la intervención aplicada exclusivamente al grupo experimental.

Estos resultados confirman que la propuesta didáctica implementada es válida y pertinente para el desarrollo de habilidades comunicativas y de aprendizaje autónomo en el área de Lengua y Literatura, demostrando coherencia entre los objetivos planteados, las actividades ejecutadas y los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

- En relación con el objetivo general, se concluyó que el aprendizaje autónomo de los estudiantes de primero de Bachillerato de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer se fortaleció mediante el diagnóstico inicial, la implementación y la evaluación de una propuesta didáctica basada en el modelo de aula invertida. La articulación entre objetivos, metodología y actividades permitió una mejora progresiva en la autogestión académica, el compromiso con las tareas previas y la participación activa durante las sesiones presenciales.
- Respecto al objetivo específico de diagnosticar, se concluyó que la evaluación inicial permitió identificar diferencias claras en el punto de partida entre el grupo experimental y el grupo control, evidenciando necesidades concretas en hábitos de estudio, planificación del tiempo y uso de recursos de apoyo. Este diagnóstico orientó la intervención, mostró que el aprendizaje autónomo no se desarrollaba de manera consistente sin una mediación didáctica estructurada y acompañamiento metodológico.
- En relación con el objetivo específico de implementar la propuesta, se concluyó que la estrategia de aula invertida se aplicó de manera organizada a través de talleres y actividades secuenciadas, combinando preparación previa (revisión de contenidos) con trabajo en aula centrado en aplicación, resolución de dudas y producción académica. Esta dinámica reordenó el rol del estudiante, favoreciendo que llegue a clase con una base de comprensión y utilice el tiempo presencial para profundizar, practicar y retroalimentarse de forma continua.
- Sobre el objetivo específico de evaluar la efectividad comparando antes y después, se concluyó que la intervención produjo mejoras más visibles en el grupo experimental en comparación con el grupo control, lo cual sugiere un efecto asociado a la estrategia aplicada. La comparación pretest–postest evidenció que, mientras el control presentó variaciones leves, el grupo intervenido mostró un avance sostenido, coherente con el propósito de

promover autorregulación, constancia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

- Finalmente, en los resultados, se concluyó que el grupo experimental incrementó su desempeño de forma marcada (aprox. de 6,50 a 8,39), mientras que el grupo control tuvo un cambio reducido (aprox. de 4,30 a 4,45). Además, el rango de calificaciones del experimental se desplazó hacia valores más altos de manera consistente, confirmando una mejora general del rendimiento asociado a prácticas de estudio más autónomas y al aprovechamiento del aula para actividades de mayor nivel cognitivo.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda institucionalizar la estrategia de aula invertida en primero de Bachillerato, asegurando que cada unidad didáctica incluya una fase de diagnóstico breve, una implementación planificada y una evaluación final. De este modo, el fortalecimiento del aprendizaje autónomo no dependerá de esfuerzos aislados, sino de un proceso continuo con seguimiento, evidencias y retroalimentación.
- Se recomienda aplicar un diagnóstico inicial estandarizado al inicio de cada quimestre para identificar brechas en hábitos de estudio, planificación del tiempo y uso de recursos académicos. Con esos resultados, conviene diseñar acciones diferenciadas (refuerzo, acompañamiento o rutas de aprendizaje) para estudiantes con mayores dificultades, evitando aplicar la misma exigencia sin considerar el punto de partida.
- Se recomienda mantener la implementación del aula invertida con una secuencia clara de actividades previas y presenciales, garantizando que los estudiantes dispongan de materiales accesibles (videos breves, guías, lecturas) y de tareas de verificación simples antes de la clase. Además, en el aula se sugiere priorizar resolución de dudas, ejercicios aplicados y producción de trabajos, para consolidar lo revisado previamente y sostener la participación activa.
- Se recomienda fortalecer la evaluación de la estrategia mediante mediciones pre y post, incorporando indicadores específicos de autonomía (cumplimiento de tareas previas, autoevaluación, planificación, uso de recursos y calidad de productos). Asimismo, es conveniente comparar resultados entre paralelos o grupos similares y registrar evidencias periódicas para tomar decisiones pedagógicas basadas en datos y no solo en percepción.

- Se recomienda reforzar el acompañamiento docente y familiar para sostener los avances del grupo intervenido, estableciendo rutinas de estudio en casa, tiempos definidos para la preparación previa y mecanismos de apoyo cuando existan dificultades. También conviene capacitar al profesorado en diseño de microcontenidos, uso de herramientas digitales y retroalimentación formativa, para que el aumento del rendimiento observado se mantenga y pueda replicarse en otra asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Carmo, J. F. do, & Molin, B. H. D. (2016). Remição pela leitura e práticas de letramento: Uma relação interdependente rumo à libertação. *Travessias*, 10(3), 107-120.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Herrera, J. G., Arias, W. O., Estrella, V. A., Obando, D. I., Herrera, J. G., Arias Villalba, W. O., Estrella Romero, V. A., & Obando Santillán, D. I. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: Desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>
- Landivar, M. G. L., Arteaga, M. A., Caicedo, K. M., & Preciado, O. L. (2024). Análisis cognitivo del aprendizaje autónomo: Evaluación y técnicas de estudio. *RECIMUNDO*, 8(2), 140-150.
- Lino, C. C., Campoverde, B. C., & León, S. J. (2025). El efecto de la retroalimentación en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato. *Runae*, (12), 17-28.
- Navarro, P., & Peñaloza, D. (2025, abril 17). La metacognición en la educación: Ventajas, desventajas y estrategias para su aplicación en América Latina. *Gestión Educativa*. <https://gestioneducativa.net/la-metacognicion-en-la-educacion-ventajas-desventajas-y-estrategias-para-su-aplicacion-en-america-latina/>
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation*. <https://eric.ed.gov/?id=ED479905>

- Peinado, J., & Valencia, L. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1816>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Zawacki, O., Bai, J. Y. H., Lee, K., Slagter Van Tryon, P. J., & Prinsloo, P. (2024). New advances in artificial intelligence applications in higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 32, s41239-024-00464-3. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00464-3>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR ENCUESTA****NOMBRE DEL ESTUDIANTE: FECHA DE APLICACIÓN: CURSO:****INSTRUCCIONES:**

Lea detenidamente las preguntas.

Responda con honestidad marcando con una (X) en el recuadro correspondiente.

1. **¿Has escuchado hablar de la metodología del aula invertida?**

Sí

No

2. **¿Consideras que planificas tu tiempo de estudio fuera del aula?**

Sí

No

3. **¿Revisas contenidos por tu cuenta antes de las clases?**

Sí

No

4. **¿Te resulta fácil trabajar sin la supervisión constante del docente?**

Sí

No

5. **¿Has utilizado videos educativos u otros recursos virtuales para aprender?**

Sí

No

6. **¿Te gustaría que los temas se expliquen en casa y se practiquen en clase?**

Sí

No

7. **¿Consideras que aprendes mejor si exploras los temas antes de que se expliquen?**

Sí

No

8. **¿Crees que trabajar en proyectos grupales mejora tu aprendizaje?**

Sí

No

9. **¿Te autoevalúas para identificar tus errores?**

Sí

No

10. **¿Consideras que el aula invertida te haría más independiente para aprender?**

Sí

No

FIRMA DEL ESTUDIANTE: _____

¡Muchas gracias por tu participación



ANEXO 1. Instrumento de recolección de datos: Encuesta a estudiantes

Título del instrumento: Uso de ChatGPT como herramienta educativa y su incidencia en el aprendizaje de Lengua y Literatura en estudiantes de Segundo de Bachillerato.

Objetivo: Recoger información sobre frecuencia, formas de uso, percepción de aportes al aprendizaje, prácticas de verificación y riesgos percibidos asociados al uso de ChatGPT en la asignatura de Lengua y Literatura.

Instrucciones: Marque con una X la alternativa que mejor represente su respuesta. En las preguntas de selección múltiple puede marcar más de una opción. La información será tratada de forma confidencial y solo con fines académicos.

Datos generales

Nombre (opcional)	Edad	Sexo
_____	____	F () M () Otro ()

1. ¿Con qué frecuencia utilizas ChatGPT para realizar tareas o actividades académicas de Lengua y Literatura?

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Algunas veces
- d) Rara vez
- e) Nunca

2. ¿En qué tipo de actividades de Lengua y Literatura usas ChatGPT? (Puede marcar más de una)

- a) Resumir lecturas
- b) Generar ideas para escribir
- c) Analizar textos literarios
- d) Corregir gramática y ortografía

e) Preparar exposiciones

f) Otro: _____

3. ¿Consideras que el uso de ChatGPT ha mejorado tu comprensión de los textos literarios?

- a) Sí, mucho
- b) Sí, algo
- c) No, poco
- d) No, nada

4. ¿Crees que ChatGPT te ayuda a redactar mejor (organización, coherencia, vocabulario)?

- a) Sí, mucho
- b) Sí, algo
- c) No, poco
- d) No, nada

5. ¿Con qué frecuencia verificas la información que te da ChatGPT antes de usarla en tus tareas?

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Algunas veces
- d) Rara vez
- e) Nunca

6. ¿Sientes que ChatGPT te motiva a aprender por tu cuenta y buscar más información?

- a) Sí, mucho
- b) Sí, algo
- c) No, poco
- d) No, nada

7. Cuando usas ChatGPT, ¿aprendes o solo copias la respuesta?

- a) Aprendo y comprendo
- b) A veces aprendo, a veces copio
- c) Solo copio
- d) No lo uso

8. ¿Consideras que ChatGPT te ayuda a ser más autónomo/a en tu aprendizaje?

- a) Sí, porque me guía y puedo estudiar solo/a
- b) Algo, pero aún necesito ayuda del docente
- c) No, porque me vuelve dependiente
- d) No lo sé

9. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente afirmación: “ChatGPT puede mejorar el aprendizaje si se usa de forma responsable”?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

10. ¿Has recibido orientación de tus docentes sobre cómo usar ChatGPT de forma ética y académica?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Crees que debería permitirse el uso de ChatGPT en actividades escolares?

- a) Sí
- b) No
- c) Depende del caso

12. ¿Qué riesgos consideras que tiene el uso de ChatGPT en el aprendizaje?

(Puede marcar más de una)

- a) Dependencia y falta de esfuerzo
- b) Copiar sin aprender
- c) Información incorrecta
- d) Pérdida de habilidades de escritura
- e) Otro: _____

ANEXO 2. Juicio de expertos: criterios de selección y formato de Validación

Criterios utilizados para seleccionar a los jueces expertos:

Formación mínima: título de cuarto nivel (maestría o superior) en Educación, Lengua y Literatura, Innovación Educativa o áreas afines.

Experiencia: al menos 5 años de experiencia docente y/o de investigación en educación media (bachillerato) o en evaluación educativa.

Conocimiento del tema: experiencia demostrable en el uso pedagógico de TIC/IA o en metodologías activas aplicadas a Lengua y Literatura.

Disponibilidad y ética: aceptación voluntaria, confidencialidad y ausencia de conflicto de interés con la investigación.

Criterio de selección de expertos: El experto fue seleccionado con base en criterios de idoneidad académica y experiencia directa en el nivel educativo objeto de estudio: (a) formación de cuarto nivel en el campo educativo y trayectoria investigativa vigente; (b) experiencia docente comprobable en Bachillerato; (c) dominio de procesos de gestión pedagógica, planificación y evaluación; y (d) familiaridad con el uso de tecnologías educativas aplicadas al aprendizaje. Con ello se aseguró pertinencia y consistencia técnica en la revisión del instrumento.

Número de expertos: 1 (un) experto, seleccionado por conveniencia e idoneidad (perfil académico y experiencia en Bachillerato).

Datos del/los experto(s)

Experto #	Nombre completo	Formación	Años de experiencia	Área de especialidad
Verónica Elizabeth	Candidata Doctoral en	Docente de Bachillerato	11	Gestión pedagógica;

Tapia Llumiguano	Ciencias de la Educación; Magíster en Ciencias de la Educación	(Liceo Naval de Guayaquil; Unidad Educativa "Gonzalo S. Córdova")		planificación y evaluación; uso de TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje
------------------	--	---	--	---

Escala sugerida (1 a 4): 1 = No cumple; 2 = Cumple parcialmente; 3 = Cumple; 4 = Cumple plenamente.

Criterios de valoración: Pertinencia, claridad, coherencia y relevancia. En observaciones, incluir cambios puntuales (redacción, términos, opciones de respuesta).

Matriz de validación

Ítem	Pertinencia (1-4)	Claridad (1-4)	Coherencia (1-4)	Relevancia (1-4)	Observaciones	Decisión (mantener/modificar/eliminar)
P1	4	4	4	4		Mantener
P2	4	4	4	4		Mantener
P3	4	4	4	4		Mantener
P4	4	4	4	4		Mantener
P5	4	4	4	4		Mantener
P6	4	4	4	4	Sugerencia: precisar redacción para evitar doble interpretación.	Modificar
P7	4	4	4	4		Mantener
P8	4	4	4	4		Mantener
P9	4	4	4	4		Mantener

P10	4	4	4	4	Sugerencia: mantener consistencia de escala y ejemplos si aplica.	Modificar
P11	4	4	4	4		Mantener
P12	4	4	4	4		Mantener


 Firmado electrónicamente por:
GUADALUPE ELIZABETH OCAPANA QUISAGUANO
 Guadalupe Ocapana
Nombre y apellido del validador # de cédula: 1721121869
Nota. Adaptado de Escobar y Cuervo, 2008. Recuperado de
<https://bit.ly/3GrkMBp>