

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



**Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales aplicado con el modelo Flipped Learning en el curso de Literatura para alumnos del cuarto año de Educación Secundaria**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN INTEGRACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)**

**AUTOR:**

Johan Iván Fripp Anicama

**ASESOR:**

Pilar Luzmila Lamas Basurto

Junio, 2018

## RESUMEN

El estudio se centra en el enfoque de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales que se aplica integrado al modelo *Flipped Learning* en un módulo del curso de Literatura para alumnos del cuarto año de secundaria en un colegio particular de Lima. Se sustenta no solo en un interés pedagógico respecto de las ventajas del aprendizaje colaborativo en la construcción social de conocimientos, en su impacto en la resolución de problemas, la significatividad del aprendizaje y la generación de complejas de redes de colaboración, sino en la necesidad de analizar el impacto de integrarlo, en su aplicación, con otros enfoques y estrategias didácticas que puedan potenciarlo. El objetivo fue reconocer el aporte del modelo *Flipped Learning* al enfoque de aprendizaje colaborativo en línea considerando tres variables: la calidad de las interacciones, las habilidades de colaboración y el desempeño en la capacidad de redactar colaborativamente un comentario literario. Desde un enfoque cuantitativo, se describe comparativamente el grado de desarrollo, en un entorno virtual, del aprendizaje colaborativo realizado paralelamente en una clase tradicional y en una clase del modelo *Flipped Learning*. El análisis cualitativo de los hilos de discusión y los hilos de colaboración se realizó en el marco de propuesta de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) y García del Dujo y Suárez (2011) respectivamente. Los resultados de este estudio comparativo demuestran que esta integración aporta positivamente al desarrollo del aprendizaje colaborativo en línea por cuanto favorece una mayor generación de interacciones entre los alumnos e incide en una mejora del desempeño en los indicadores asociados a la discusión grupal; sin embargo, no se identifica un aporte superior en el desarrollo de habilidades de colaboración respecto del modelo tradicional de clases.

**Dedicado a mi familia**

    Mi esposa Carmen

    Mis hijos Johan y Olenka

    Mis padres Iván y Laura

    Mis hermanas Karina y Wendy

    Todos mis sobrinos



**Agradecimientos:**

Colegio Alpamayo

Magíster Daniel Samaniego Salcedo

Alumnos del curso de Literatura

Jorge Ortiz Olaechea

Renato Rubio Rotalde

Javier Urbina Alarcón

Tomas Wu Mang

Promoción XXV



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>PARTE 1 MARCO TEÓRICO</b>	5
<b>CAPÍTULO 1: Aprendizaje colaborativo</b>	5
1.1 Definición de Aprendizaje colaborativo	6
1.2 Fundamentos del Aprendizaje colaborativo	10
1.3 Factores críticos del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales	13
1.4 Modelos de aprendizaje colaborativo como participación en entornos virtuales	17
1.5 El docente en un contexto de aprendizaje colaborativo virtual	20
<b>CAPÍTULO 2: El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales en el marco del Flipped Learning</b>	24
2.1 El Flipped Learning	24
2.2 Roles en la clase: diseño de la participación	27
2.3 La activación del aprendizaje colaborativo a través del Flipped Learning	29
2.4 La evaluación en el modelo Flipped Learning	32
<b>PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS</b>	34
<b>CAPÍTULO 1: Diseño metodológico</b>	34
<b>CAPÍTULO 2: Resultados</b>	51
<b>CONCLUSIONES</b>	67
<b>RECOMENDACIONES</b>	71
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	73
<b>ANEXOS</b>	79
<b>ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA</b>	79
<b>ANEXO 2: FICHA DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS COMENTARIOS EN LOS HILOS DE DISCUSIÓN.</b>	81
<b>ANEXO 3: LISTA DE COTEJO DE LAS HABILIDADES DE COLABORACIÓN EN LOS HILOS DE COORDINACIÓN</b>	82
<b>ANEXO 4: MATRIZ DE EVALUACIÓN DETALLADA DEL COMENTARIO LITERARIO</b>	83
<b>ANEXO 5: FICHA DE LA ACTIVIDAD</b>	84
<b>ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO</b>	85

## INTRODUCCIÓN

Siguiendo la línea de investigación de aprendizaje mejorado por tecnología, en este estudio se plantea la necesidad de analizar el impacto de integración del enfoque de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales y el modelo didáctico *Flipped Learning* aplicados a la asignatura de Literatura para alumnos del cuarto año de secundaria en un colegio particular de Lima

Esta investigación se plantea con el propósito de contribuir con orientaciones didácticas a la integración, en un entorno virtual, del enfoque de aprendizaje colaborativo y el modelo *Flipped Learning*. El interés en esta área parte de reconocer que los entornos virtuales de aprendizaje colaborativo se van constituyendo en valiosas herramientas para aprovechar el máximo potencial educativo que ofrecen las TIC.

En este caso se analiza una experiencia de construcción social del conocimiento realizada por alumnos del cuarto año de secundaria en un módulo del curso de Literatura. A los estudiantes se les propuso la redacción colaborativa de un comentario literario sobre la novela *La metamorfosis* de Franz Kafka. El módulo de aprendizaje se realizó paralelamente en dos secciones: una en el marco del modelo tradicional y la otra en el marco del modelo *Flipped Learning*.

A la experiencia habitual de trabajo colaborativo realizado de modo presencial en el aula, a los estudiantes se les propuso realizar las actividades de aprendizaje colaborativo en la plataforma Classroom y G Suite de Google. Para la sección, que trabajó con el modelo tradicional de clases, la plataforma virtual se empleó como soporte de las tareas realizadas en casa; mientras que, para el grupo que trabajó con el modelo *Flipped Learning*, la plataforma se constituyó como escenario de las clases que visualizaron a través de un video en casa y, en el colegio, como espacio para el desarrollo de una tarea colaborativa en línea.

En la primera parte de esta tesis se aborda el marco teórico de la investigación relacionado con el aprendizaje colaborativo, así como su desarrollo en entornos virtuales, en el marco del modelo *Flipped Learning*. En la segunda parte se expone el diseño metodológico de la investigación, así como los resultados.

Esta investigación es relevante porque cubre la necesidad de explorar los beneficios de la integración del enfoque de aprendizaje colaborativo con modelos de aprendizaje activo como el *Flipped Learning*. Asimismo, sigue la tendencia respecto de la educación del futuro que centra su atención en la colaboración y la interacción. No menos importante es que aporta a la aplicación del nuevo currículo nacional con orientaciones didácticas enfocadas en desarrollar competencias transversales que se relacionan con el uso de las tecnologías de información y comunicación y la gestión autónoma de los aprendizajes en entornos virtuales.

El estudio se planteó desde un enfoque cuantitativo con el propósito de describir, de modo comparativo y en base a resultados, los cambios que se experimentan en el desarrollo del aprendizaje colaborativo virtual con alumnos del cuarto año de educación secundaria. El trabajo, que consistió en la redacción colaborativa de un comentario literario de la novela *La metamorfosis* de Franz Kafka, se propuso como parte de un módulo del curso de Literatura en el que las clases se realizaron paralelamente aplicando el modelo *Flipped Learning* y el modelo tradicional. En ese sentido, la investigación se realizó en el nivel experimental, considerando el contexto deliberado de aplicación, accesible para el investigador, y la introducción de un cambio en la enseñanza que se brinda en la escuela, en la que sí es habitual el enfoque de aprendizaje colaborativo, pero no el *Flipped Learning*. Posteriormente se establecieron relaciones y contrastes entre las variables para identificar y valorar la significatividad de esta integración en un entorno virtual.

En esa línea, esta investigación se trazó como objetivo identificar el aporte del modelo *Flipped Learning* a la mejora del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales aplicado a la enseñanza del curso de Literatura para alumnos del 4to año de secundaria pertenecientes a un colegio particular de Lima. Asimismo, se han considerado tres variables para la comparación de los resultados de ambos

modelos didácticos: la calidad de las interacciones de aprendizaje colaborativo, las habilidades de colaboración y el desempeño en la capacidad. Escribe un comentario detallado de La metamorfosis, novela de Franz Kafka. A ello debe considerarse que los grupos fueron formados deliberadamente y en el marco de una investigación aplicada.

Para la presente investigación se analizaron 64 hilos de interacción generados por los estudiantes en la plataforma G Suite. Estas interacciones fueron clasificadas como hilos de discusión o hilos de coordinación. En ambos casos, se omitieron los aportes de moderación realizados por los profesores de cada sección. Luego los hilos de discusión fueron analizados y registrados en una ficha de análisis cualitativo considerando la escala del Modelo de fases para el análisis de la interacción y construcción de conocimiento grupal en listas de discusión electrónicas (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997). De igual modo los hilos de coordinación se analizaron empleando como instrumento una lista de cotejo de habilidades de colaboración en la que se consideraron las variables propuestas en la dimensión Actitudes y habilidades interpersonales para el desarrollo eficaz del aprendizaje colaborativo (Del Dujo y Guerrero, 2011).

Esta investigación tuvo como limitación, en su aplicación, el poco grado de experiencia de los participantes en el modelo *Flipped Learning*, ya que el caso seleccionado para el estudio forma parte de una innovación didáctica en la institución en donde se desarrolló. Si bien se propusieron actividades de entrenamiento previo y ya existía experiencia en el desarrollo de trabajos colaborativos virtuales, el registro de las intervenciones de los estudiantes a través de los comentarios resultó también una experiencia nueva, debido a que para sus coordinaciones los estudiantes prefieren emplear otros canales como el chat o *whatsapp*, cuyo registro estuvo fuera del alcance del diseño de la investigación.

Finalmente, esta tesis abre la perspectiva de continuar con estudios que abordan la integración del enfoque de aprendizaje colaborativo y el modelo *Flipped Learning* en entornos virtuales, sobre todo en el ámbito de la escuela. Asimismo, las investigaciones posteriores podrán ahondar en metodologías que estimulen,



entre los estudiantes, la participación y la interacción en entornos que favorezcan la construcción social del conocimiento.



## **PARTE 1 MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1: Aprendizaje colaborativo**

En el panorama de un nuevo contexto educativo, impulsado por el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, el aprendizaje colaborativo adquiere especial relevancia porque ofrece la oportunidad de construir aprendizajes con los demás, de estimular un pensamiento complejo para resolver problemas y desarrollar eficazmente competencias para el trabajo en equipo. Asimismo, en el aprendizaje colaborativo, los estudiantes asumen objetivos comunes de aprendizaje y metas que están asociadas tanto con el fortalecimiento del grupo o de la comunidad como con mejores resultados académicos. A ello se suma el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como su impacto en la mediación del proceso de aprendizaje. No solo enriquecen las interacciones que harán posible una mejor dinámica de participación y discusión, claves en los procesos de construcción del aprendizaje colaborativo, sino que favorecen el diseño de entornos de aprendizaje virtual en el que, formando una comunidad, docentes y alumnos manifiestan una mejor disposición para colaborar y desarrollarse entre sí.

En el primer capítulo, se hará una revisión tanto de los conceptos claves asociados al aprendizaje colaborativo como de los aportes teóricos que orientan las propuestas de integración con los entornos virtuales de aprendizaje. En ello, se ha considerado importante prestar atención a los roles más pertinentes tanto de estudiantes como maestros para diseñar una propuesta pedagógica de trabajo colaborativo.

## 1.1 Definición de Aprendizaje colaborativo

El desarrollo de plataformas virtuales y sociales (Moodle, Classroom, Facebook, etc.) aplicadas a la educación ha abierto paso no solo a nuevos modos de interacción en red, sino a una nueva dimensión del aprendizaje centrada en lo colaborativo. El empleo del término aprendizaje colaborativo merece, en este escenario, una atención especial debido, precisamente, a que integra actualmente en su sentido el aporte de nuevas perspectivas para la integración de las TIC en la escuela.

En su definición, Dillenbourg plantea el aprendizaje colaborativo como “*a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together*”<sup>1</sup> (citado en Lai, 2011:5). Este tipo de aprendizaje, en conjunto, se desarrolla específicamente en una situación problemática que exige una solución con la participación de todos.

En la práctica educativa, sin embargo, el aprendizaje colaborativo puede manifestarse a partir de dos modos de concebir el aprendizaje. En el primero se plantea como la adquisición de conocimientos a través de un proceso de transmisión-recepción de información, en el que lo colaborativo se integra como una actividad complementaria del trabajo en equipo. En el segundo se propone como un proceso dialógico y social enfocado en la construcción de significados (Díaz Barriga y Lemini, 2006) y en el que lo colaborativo se constituye en actividad esencial. Si bien coexisten estas dos concepciones sobre el aprendizaje, en la actualidad, la primera, afín a un paradigma academicista, va quedando relegada por la segunda que se sustenta en enfoques constructivistas y socioculturales.

En ese sentido, el aprendizaje colaborativo se constituye en un enfoque del aprendizaje profundamente arraigado en los aportes de Vygotsky y Piaget, quienes consideraban el aprendizaje como un fenómeno social. Además, está estrechamente vinculado con los enfoques de la cognición compartida, situada e integrada. Para este enfoque, el aprendizaje se concibe como resultado de la interacción compleja e intersubjetiva. Esta complejidad se manifiesta en un contexto

---

<sup>1</sup> "Una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntos"

cultural específico en el que se evidencian las estructuras sociales (Lai, 2011). En otras palabras, desde este enfoque, el conocimiento no solo se construye conjuntamente a través de la interacción entre los colaboradores, sino que expresa una interrelación afín a su contexto social.

Igualmente, en el marco de una *Social Theory of Computer-supported collaborative learning*<sup>2</sup>, se plantea resolver esta contraposición diferenciando el aprendizaje, entendido tradicionalmente como un proceso psicológico individual de adquisición de conocimientos, de la construcción del conocimiento, como una actividad compartida:

*Rather than saying that a group learns we will say it builds the extent of its knowing. This slightly awkward locution has the added advantage of distancing itself from the idea of accumulating things called 'knowledge', as in the idea of 'learning facts'; what groups learn is often practices rather than facts, ways of doing things*<sup>3</sup> (Sthal, 2004: 54)

De acuerdo con esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo se constituye en una forma de aprendizaje en la que los miembros del grupo construyen colectivamente conocimientos que no estarían en posibilidad de generar individualmente.

Adicionalmente, en el contexto del desarrollo de las TIC y en atención a la precisión terminológica que exige el marco de la presente investigación, se hace imperativo diferenciar el aprendizaje colaborativo de la noción de aprendizaje cooperativo, la que actualmente se asocia al desarrollo de una tarea en la que el equipo guiado por el profesor realiza una distribución del trabajo (García, 2017). Es decir, en el aprendizaje cooperativo se propone una asignación de roles y subtarefas para cada integrante, de tal modo que en suma se da forma a la tarea. En el aprendizaje colaborativo, en cambio, se prescinde de la asignación de roles o funciones y todo el equipo interactúa para, en conjunto, alcanzar el objetivo de aprendizaje que guía la actividad (Kirschner y Erkens, 2013).

Un primer aspecto clave que define el aprendizaje colaborativo es la presencia de las interacciones colaborativas. En las investigaciones centradas en

---

<sup>2</sup> Teoría social del aprendizaje colaborativo asistido por computadora

<sup>3</sup> En lugar de decir que un grupo aprende, diremos que construye la medida de su conocimiento. Esta locución un tanto incómoda tiene la ventaja adicional de distanciarse de la idea de acumular cosas llamadas 'conocimiento', como en la idea de 'aprender hechos'; lo que los grupos aprenden suelen ser prácticas en lugar de hechos, formas de hacer las cosas.

las interacciones como mediadoras del aprendizaje se destacan algunas características de estos intercambios: *“collaborative interactions are characterized by shared goals, symmetry of structure, and a high degree of negotiation, interactivity, and interdependence”*<sup>4</sup> (Lai, 2011: 40). En ese sentido, las interacciones que alcanzan un alto grado de complejidad resultan de gran valor para el desarrollo de este tipo de aprendizaje.

Siendo más específicos, el aprendizaje colaborativo que tiene como base las interacciones verbales permite a los estudiantes compartir su comprensión de los conocimientos, a partir de explicar, elaborar, evaluar y reorganizar lo que saben entre sí. Para Van Boxtel, van der Linden y Kanselaar, *“Such interaction is characterised by a focus on understanding and the construction of a shared understanding. This common focus is reflected in collaborative reasoning and collaborative elaboration of conflicts and possibly also in the co-construction of elaborated answers”*<sup>5</sup> (2000: 327). Es la interacción verbal y la complejidad de las explicaciones elaboradas en grupo las que favorecen una comprensión conceptual significativa.

El segundo aspecto clave es la situación problemática que debe enfrentar el grupo. Además de asegurar la significatividad del conocimiento, el aprendizaje colaborativo, en contextos relacionados con la solución de un problema, permite que este proceso de construcción sea mediado por las interacciones del grupo o la comunidad (van Aalst, 2009).

El aprendizaje colaborativo exige, igualmente, como tercer aspecto clave, un proceso de reflexión grupal. En esa línea, se requieren también estrategias de autorregulación enfocadas en los colectivos que interactúan con otros colectivos entre sí. Esta autorregulación, prevista y enfatizada como metacognición individual, entendida como aprender a aprender, de acuerdo con Salomon y Perkins, representó desde sus inicios en un desafío para su diseño instruccional:

---

<sup>4</sup> "Las interacciones de colaboración se caracterizan por objetivos compartidos, simetría de estructura y un alto grado de negociación, interactividad e interdependencia"

<sup>5</sup> "Tal interacción se caracteriza por un enfoque en la comprensión y la construcción de una comprensión compartida. Este enfoque común se refleja en el razonamiento colaborativo y la elaboración colaborativa de conflictos y posiblemente también en la construcción conjunta de respuestas elaboradas".

*Learning to learn in an expanded sense fundamentally involves learning to learn from others, learning to learn with others, learning to draw the most from cultural artifacts other than books, learning to mediate others' learning not only for their sake but for what that will teach oneself, and learning to contribute to the learning of a collective. If the reciprocal spiral described earlier has any validity, then an individual's contribution to the learning of the collective is likely to benefit the individual as well<sup>6</sup> (1998: 22).*

Esta aspiración se hace tangible ahora con el diseño de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo. Donde el genuino deseo e interés de los integrantes de un equipo por compartir sus conocimientos con los demás se expresa también como condición para construir socialmente el conocimiento y alcanzar un beneficio mutuo.

Por otro lado, los docentes han identificado, en diversas investigaciones, ventajas de la aplicación del enfoque de aprendizaje colaborativo. En ellas se destaca positivamente su aplicación para potenciar competencias transversales, interacciones colaborativas, la contextualización del currículo, la construcción social del conocimiento, la motivación y estímulo en estudiantes con dificultades (García, Basilotta y López, 2014). En cuanto a sus implicancias, se debe agregar que, como resultado de la interacción colaborativa, se prevé la generación de un conocimiento más profundo, un mayor volumen de información, así como competencias de trabajo en equipo (Sagol, 2015). Igualmente, los proyectos de aprendizaje colaborativo fomentan la interacción social entre los estudiantes, lo cual facilita el aprendizaje de unos a otros y la posibilidad de apoyo entre compañeros. (Keh-Wen & Kuan-Chou, 2016). Todo lo anterior fortalece el interés de abordar la investigación en este campo.

Tal como se ha expuesto, el aprendizaje colaborativo en línea está asociado con la construcción social del conocimiento. Esta construcción de conocimientos en comunidad implica asumir como clave el un proceso de resolución de problemas y

---

<sup>6</sup> Aprender a aprender en un sentido ampliado implica fundamentalmente aprender a aprender de los demás, aprender a aprender con los demás, aprender a sacar el máximo provecho de los artefactos culturales que no sean libros, aprender a mediar en el aprendizaje de los demás, no solo por ellos, sino por lo que eso enseñará uno mismo, y aprender a contribuir al aprendizaje de un colectivo. Si la espiral recíproca descrita anteriormente tiene alguna validez, entonces la contribución de un individuo al aprendizaje del colectivo es probable que también beneficie al individuo

elaboración de conceptos a partir del análisis de otros conceptos derivados de fenómenos y situaciones reales.

Por lo tanto, para la investigación propuesta, al hacer referencia al aprendizaje colaborativo y su desarrollo en entornos virtuales, se asumirá como aquel aprendizaje que se realiza entre pares o en pequeños equipos en el que sus integrantes intervienen de manera conjunta en la realización de una tarea guiada por un objetivo común dirigido a estimular las interacciones colaborativas tanto como la integración de grupo.

## **1.2 Fundamentos del Aprendizaje colaborativo**

En el valioso contexto que ofrece la integración de las TIC para la innovación en el campo de la educación, en la que los recursos digitales favorecen el trabajo en equipo en la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación (Care, Griffin, y McGaw, 2012), el aprendizaje colaborativo se aprecia también como un fenómeno educativo que se ve favorecido con el desarrollo de Internet, el intercambio de archivos, las plataformas colaborativas y los sistemas de comunicación virtual, lo cual tiene implicancias en la construcción e intercambio de conocimientos (García, 2017). Por ello, actualmente, las habilidades colaborativas dirigidas a la solución de problemas resultan muy apreciadas en el mundo laboral y, por supuesto, en las escuelas.

En este panorama, el principal problema que afrontan las investigaciones relacionadas con el aprendizaje colaborativo es el desafío de armonizar los resultados cuando coexisten dos concepciones sobre el aprendizaje, mencionadas anteriormente: una primera, que se manifiesta como proceso individual de adquisición de conocimientos, y una segunda, como la participación en un proceso interpersonal vinculado a una práctica social (Sfard, 1998).

Frente a esta disyuntiva e incluso ante la propuesta de integración de ambas concepciones (García, 2017), en la presente investigación se asumirá la noción de aprendizaje como fruto de la participación e interacción social. La elección se justifica en la coherencia que debe existir entre la propuesta de aprendizaje colaborativo, que será objeto de estudio y el marco curricular, tanto nacional como

internacional, en el que se desarrolla. Asimismo, cabe precisar que en esta concepción el aprendizaje se aprecia menos como adquisición social y se valora más como la participación en un proceso social de construcción del conocimiento:

*Social mediation of learning and the individual involved are seen as an integrated and highly situated system in which the interaction serves as the socially shared vehicles of thought. Accordingly, the learning products of this system, jointly constructed as they are, are distributed over the entire social system rather than possessed by the participating individual.*<sup>7</sup> (Salomon, G. & Perkins, D., 1998: 5)

En tal sentido, el aprendizaje colaborativo se concibe como resultado de la interacción social, pero en el que los estudiantes se asumen como miembros de una comunidad, base de la concepción de aprendizaje como participación.

Para la presente investigación, tanto el currículo nacional como el currículo del programa del Diploma del Bachillerato Internacional se constituyen en marcos de acción pedagógica para esta propuesta (MINEDU, 2016; OBI, 2015a). En ambos se plantea el aprendizaje desde un enfoque por competencias. Desde este enfoque, el conocimiento académico se subordina al conocimiento aplicado que implica la resolución de problemas en interacción social (Aguerrondo, 2009).

El aprendizaje concebido como participación en las propuestas de aprendizaje colaborativo, desde un enfoque por competencias, plantea el desarrollo de la negociación de significados y la construcción compartida de nuevos conocimientos tomando como base la interacción de los estudiantes (García, 2017) en el que el conocer va unido al hacer. Asimismo, el carácter significativo del aprendizaje, más allá de su conexión con los conocimientos previos, está asociado, además, al desarrollo de múltiples capacidades: la toma de decisiones, la resolución de problemas, la interacción social, el trabajo en equipo, la integración y uso de las TIC, la comprensión intercultural y el aprender a aprender (Aguerrondo, 2009). En consecuencia, en el contexto de la sociedad del

---

<sup>7</sup> La mediación social del aprendizaje y el individuo involucrado se ven como un sistema integrado y altamente situado en el que la interacción sirve como vehículos de pensamiento socialmente compartidos. En consecuencia, los productos de aprendizaje de este sistema, construidos conjuntamente tal como son, se distribuyen en todo el sistema social en lugar de ser poseídos por el individuo participante.



conocimiento, el aprendizaje se constituye, sobre todo, en un proceso de desarrollo de competencias y no solo en la adquisición de nuevos saberes.

En esa línea, considerándose como objetivos de aprendizaje, en el Currículo Nacional peruano, desde un enfoque complejo, las competencias se definen como una facultad desarrollada por una persona para combinar un conjunto de capacidades con la finalidad de alcanzar un propósito específico que exige una actuación pertinente y con sentido ético frente a una situación determinada. Asimismo, en cuanto al reconocimiento de la importancia del aprendizaje como participación en las plataformas virtuales de aprendizaje colaborativo, en el Currículo Nacional se propone lo siguiente:

Competencia 28: SE DESENVUELVE EN LOS ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC con responsabilidad y ética. Consiste en que el estudiante interprete, modifique y optimice entornos virtuales durante el desarrollo de actividades de aprendizaje y en prácticas sociales. Esto involucra la articulación de los procesos de búsqueda, selección y evaluación de información; de modificación y creación de materiales digitales, de comunicación y participación en comunidades virtuales, así como la adaptación de los mismos de acuerdo a sus necesidades e intereses de manera sistemática (MINEDU, 2016, p. 84).

Se observa, tanto en esta como en las demás competencias del currículo, que los logros de aprendizaje se plantean como procesos complejos de desempeño, en el que se ponen en juego diversos saberes, ante situaciones problemáticas que exigen una solución eficaz y ética que contribuya a la realización personal, social y económica en equilibrio con el medio ambiente (Tobón, 2007).

En atención a esta perspectiva curricular basada en el enfoque por competencias, se hace pertinente remarcar que el aprendizaje implica el desarrollo de saberes complejos. En la definición actual del término competencia se integran los cuatro columnas de la educación del siglo XXI: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir (International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J., 1996) y en el que destaca, por supuesto, su carácter social, afín a la concepción de aprendizaje como participación.

Detrás de estos enfoques que orientan el currículo, ineludiblemente, se encuentra el aporte de la escuela de Vigotsky que, desde una perspectiva sociocultural, plantea el aprendizaje como la interacción social en un medio sociohistórico en que el estudiante alcanza su realización personal. Es un proceso que implica la construcción y reconstrucción de una comprensión sobre sí, su entorno social y el mundo en general. A la vez, los estudiantes adquieren conocimientos, formas de expresión, habilidades y valores (Rivera, 2016).

Asimismo, cabe precisar que, para Vigotsky, la interacción con los demás se constituye en un factor esencial para el aprendizaje y la cognición que, además, media la actividad intelectual (Mercado, 2015). Se debe resaltar, por tanto, el papel de la mediación social o la participación de los otros en la formación de la conciencia individual y sobre todo, el modo en el que puede potenciarse a través de las interacciones realizadas en plataformas colaborativas virtuales.

Retomando la justificación de la postura asumida en esta investigación, el aprendizaje como participación implica, definitivamente, que debe conceptualizarse como un proceso de construcción de conocimientos que tiene como caracteres distintivos una implicancia interpersonal, social y cultural (Salomon y Perkins, 1998), que se desarrolla en conversación con los demás (Stahl, 2004) y que se construye conjuntamente entre los estudiantes para alcanzar, como objetivo, tanto la comprensión de conceptos como de fenómenos en diversas situaciones (Van Aalst, 2009). En ese sentido resulta relevante señalar que se constituye de las interacciones generadas entre los estudiantes (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006) y que, en síntesis, es un conocimiento intersubjetivo (García, 2017), un patrimonio colectivo que no es poseído por el sujeto de manera individual.

### **1.3 Factores críticos del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales**

Respecto de los factores críticos vinculados con el desarrollo del aprendizaje colaborativo en plataformas virtuales, se resalta la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación que, en la actualidad, ofrecen herramientas de

producción conjunta y de conversación ubicua, así como la posibilidad de construir redes de colaboración.

Específicamente, en cuanto al desarrollo del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, se han identificado ocho factores críticos: la tecnología educativa, el cálculo de la experiencia, la actitud, la influencia social, el desarrollo curricular, la lengua (inglés), la enseñanza y estilos de aprendizaje y el factor demográfico (Elkaseh, Kok Wai y Chun Che, 2015). El factor de la actitud se asocia a una adecuada regulación individual o grupal de los estudiantes en sus procesos de colaboración y se constituye en un componente importante (Badia, 2015).

Respecto de la autorregulación en la participación de los estudiantes, es importante verificar la calidad del aporte en una discusión en línea. Una herramienta para estimular y evaluar una adecuada participación en los foros lo constituye la rúbrica TIGRE. El nombre es un acrónimo formado por las iniciales de los siguientes términos: Título, Ilación, Generación de discusión, Redacción y Enriquecimiento de la discusión (Galvis, 2008). Su empleo complementa las orientaciones brindadas en clase respecto del modo de conducir las interacciones de grupo cuando se participa en un proceso de construcción social de conocimiento.

Corresponde del mismo modo destacar que para el *E-learning* se recomienda, además de una pedagogía que dé apoyo a la formación de comunidades de aprendizaje, que la tecnología se adapte para mejorar la interacción en los procesos de formación virtual (Gros, Lara y García, 2009). Es importante resaltar que estas consideraciones teóricas se constituyen en aportes claves para optimizar la experiencia de los estudiantes y la calidad de sus aprendizajes en entornos virtuales.

Sobre este punto, referido a las consideraciones metodológicas, es clave en conjunto la fase de planificación, así como los acuerdos grupales que deben ser redactados. Su incidencia en la conformación y el funcionamiento del grupo contribuyen de modo primordial en el desarrollo el aprendizaje colaborativo. Este último punto es el que sustenta el interés por profundizar, a través de la investigación, en el diseño de actividades colaborativas en entornos virtuales

(González, Muñoz y Hernández, 2014). En ese sentido, el diseño instruccional, que consiste en propuesta sistémica de actividades vinculadas entre sí dirigida a favorecer la construcción de nuevos conocimientos (Belloch, 2013), se constituye como un valioso medio para aprovechar el máximo potencial educativo que ofrecen las TIC. Sin embargo, será el modo como se integren con las estrategias didácticas las que podrán asegurar un desarrollo idóneo del proceso educativo.

Si bien existen orientaciones claras respecto de cómo favorecer el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales o semipresenciales, estas se constituyen como marco de acción frente a su aplicación para el desarrollo de competencias desde una particular área del conocimiento (como la Literatura que ha sido considerada en esta investigación) o frente a una propuesta educativa interdisciplinaria. En esa línea, es importante señalar que si bien no existe una diferencia significativa entre el compromiso del comportamiento de los estudiantes en el aula tradicional y el *E-learning*, en el aula virtual se desarrollan mejor los aprendizajes de alto nivel, así como el pensamiento innovador y el pensamiento crítico. (Li, Wang, Qi y Wang, 2014).

La propuesta de la tarea también se constituye en un factor determinante del éxito en la aplicación del enfoque de aprendizaje colaborativo. Se sugiere que para estimular la comprensión conceptual del grupo, la tarea debe suscitar un intercambio de ideas y evitar una división del trabajo, ya que así se inhibe la interacción. Los objetivos compartidos y las herramientas pueden fortalecer una interdependencia positiva entre los estudiantes. De acuerdo con Cohen, "*open tasks with answers not fully predetermined are believed to be more suitable for collaborative learning*"<sup>8</sup> (citado en Van Boxtel, Van der Linden y Kanselaar, 2000: 314). El producto de la tarea o de la situación de aprendizaje colaborativo debe proporcionar, por lo tanto, un espacio para que los pensamientos sean visibles. De lo contrario, el intercambio verbal sería limitado o improductivo.

Por otro lado, es clave considerar que el intento por desarrollar un trabajo colaborativo en paralelo con competencias de regulación individual o grupal puede

---

<sup>8</sup> "las tareas abiertas con respuestas no totalmente predeterminadas se consideran más adecuadas para el aprendizaje colaborativo".

dar lugar a una sobrecarga cognitiva (Onrubia, Rochera y Engel, 2015) Para enfrentar esa sobrecarga en el desarrollo de proyectos de aprendizaje colaborativo se recomienda promover la participación voluntaria, el consenso de los periodos de trabajo, el intercambio entre los educadores, y fundamentalmente, al inicio, el mayor contacto posible entre los participantes (Fundación Telefónica, 2013).

En las plataformas de aprendizaje colaborativo en línea es posible estimular la producción de nuevos conocimientos, así como el proceso de investigación (Care, Griffin, y McGaw, 2012). Por consiguiente, las nuevas tecnologías que se integren en el aula requerirán de un soporte pedagógico y de diseño instruccional que oriente su aplicación eficaz. En ese sentido son importantes tanto los criterios para evaluar la calidad del aprendizaje mediado a través de las TIC como las consideraciones didácticas que deben guiar el diseño de las actividades en estos entornos (Suárez y Gros, 2012).

Frente a lo anterior, el profesor cumple un papel relevante y activo, por lo cual su tarea se constituye en un factor esencial. La presencia de la moderación tiene un efecto positivo en la intención de las personas de participar en una comunidad en línea (Wise, Hamman y Thorson, 2006). La interacción frecuente con el docente estimula en gran número las intervenciones de los estudiantes.

Respecto de los grupos y su composición como unidad de análisis, para facilitar el estudio se ha propuesto un grupo reducido de entre tres a cuatro integrantes, como lo recomendable para favorecer la negociación intersubjetiva de los significados y la construcción de nuevos conocimientos. En pequeños equipos la construcción intersubjetiva de significados se hace patente, además de ubicarse en el límite entre los individuos y las comunidades (Stahl, 2006). Por ello para la presente investigación se ha previsto un grupo compuesto por cuatro integrantes en promedio.

Finalmente, debe considerarse el número y calidad de las interacciones grupales, así como los conflictos sociocognitivos generados en esas interacciones. De acuerdo con Terroni (2014), se asume de modo general que en las situaciones de aprendizaje colaborativo, la cohesión del grupo se constituye en propulsor de un mejor rendimiento del equipo tanto como contar con instancias de entrenamiento

en dinámicas grupales o destrezas sociales. Todo resulta en un avance significativo frente a una actividad de aprendizaje colaborativo realizado de manera inmediata e inexperta.

#### **1.4 Modelos de aprendizaje colaborativo como participación en entornos virtuales**

En una revisión de investigaciones relacionadas con el aprendizaje colaborativo, García (2015) destaca tres modelos explicativos de la concepción del aprendizaje como participación en grupos virtuales: el conocimiento construido socialmente, presencia cognitiva en una comunidad de indagación crítica, conocimiento construido a través de la argumentación o el consenso alcanzado entre iguales.

El primer modelo referido a la construcción social del conocimiento plantea que se producen nuevos conocimientos cuando los estudiantes, en el marco de un tarea colaborativa participan en una negociación conjunta de significados (Jonassen y Land, 2000) e intercambian ideas en una plataforma virtual de aprendizaje. Para este modelo, la negociación de significados en un contexto social es el tipo de interacción que desarrolla el aprendizaje.

En esa línea, el aporte de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) es relevante en cuanto proponen un diseño de cinco fases para explicar el modo en el que se construye conocimiento en comunidad. En este proceso todos los alumnos participan e interactúan entre sí para construir la representación de un concepto de manera completa o global.

La interacción educativa se expresa de la siguiente manera:

- I) Compartir/comparar la información
- II) Descubrir y explorar la disonancia o inconsistencia entre ideas conceptos, afirmaciones
- III) Negociar significados y co-construir conocimientos

- IV) Examinar y modificar lo sintetizado o co-construido
- V) Confirmar y aplicar el nuevo conocimiento construido.

Si bien, el modelo se enfoca explícitamente en el aprendizaje de conceptos, se emplea en la presente investigación para una propuesta de desarrollo de competencias comunicativas en entornos virtuales. Desde nuestra apreciación, resulta fundamental para describir la calidad y las condiciones de la interacción en el desarrollo de un trabajo colaborativo.

En la aplicación de este modelo, resulta siempre deseable que los estudiantes alcancen la última fase, que corresponde con la interacción ligada a la construcción del nuevo conocimiento. En una investigación realizada por Hernández, L., Salinas, V. y Mortera, F., (2010), sobre el proceso de interacción de jóvenes universitarios en la plataforma Moodle evaluado con el modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson, se resaltó que la retroalimentación de los compañeros y del profesor contribuyó con el aprendizaje individual que se expresó en un cambio o reafirmación de las primeras posturas. En ese sentido

*If the later phases of the model identify knowledge creation and meaning negotiation which are more likely to occur at the group level, it also appears that activity at levels one and two of the model reflects individuals' creation of their own understandings of the group's body of knowledge (sometimes referred to as their "appropriations" of the group knowledge). If this is so, phases one and two serve as the opportunity for the individual to "transform" knowledge previously acquired by stating it in his or her own terms, and to test his or her statement of understanding against the shared standards of the group.<sup>9</sup>(Gunawardena, Lowe, Anderson, 1998: 144)*

Por lo tanto en el proceso expresado por este modelo de construcción social del conocimiento opera un tránsito del aprendizaje individual al aprendizaje grupal. Lo cual resulta relevante, por cuanto ubica el aprendizaje colaborativo, vinculado con

---

<sup>9</sup> Si las fases posteriores del modelo identifican la creación de conocimiento y la negociación de significado que es más probable que ocurra a nivel grupal, también parece que la actividad en los niveles uno y dos del modelo refleja la creación de los individuos de su propia comprensión del cuerpo de conocimiento del grupo (a veces referidos como sus "apropiaciones" del conocimiento del grupo). Si esto es así, las fases uno y dos sirven como una oportunidad para que el individuo "transforme" el conocimiento previamente adquirido al expresarlo en sus propios términos, y para probar su declaración de comprensión en comparación con los estándares compartidos del grupo.

la construcción social del conocimiento, en una fase superior respecto del aprendizaje individual referido a la adquisición de conceptos.

El segundo modelo de Garrison, Anderson y Archer (2001) propone que el aprendizaje se genera al interior de una comunidad que indaga críticamente e interactúa en una plataforma virtual de aprendizaje. El proceso de aprendizaje se describe como un proceso iterativo y de reciprocidad entre los alumnos, el cual se realiza en ámbitos privados como sociales.

Por otro lado, el tercer modelo plantea que el aprendizaje se alcanza entre los estudiantes cuando participan de una discusión argumentada o trabajan por alcanzar un consenso (Stegman, Weinberger y Fischer, 2007). En el marco de este modelo, el nuevo conocimiento se construye a partir de una cadena de contribuciones en la que los argumentos propuestos toman como referencia los anteriores. El grado de profundidad de la cognición, referida a los nuevos conocimientos, se sustenta directamente con la calidad de las discusiones, la argumentación y los razonamientos planteados.

Para este modelo, el análisis conversacional del contenido del debate y la argumentación permite identificar el nivel de conocimiento construido (Clark y Sampson, 2008). Los estudiantes, al participar de una comunidad de aprendizaje colaborativo, construyen nuevos conocimientos cuando plantean ideas contrapuestas y debaten antes de alcanzar un consenso. Igualmente, un alto nivel de comprensión se evidencia en la capacidad del grupo de establecer una jerarquía respecto de los niveles de calidad de una discusión académica.

Saarenkunnas, Järvelä, Kuure, Kunelius, Häkkinen, y Taalas, (2000).y Järvelä y Häkkinen (2002) consideraron dos niveles de discusión. Las primeras denominadas de bajo nivel no toman en cuenta las participaciones anteriores. Se caracterizan por ser comentarios personales. En las segundas resaltan las discusiones de alto contenido teórico. En ellas los mensajes abordan nuevos temas como parte de procesos de negociación y en las discusiones de alto nivel predominan los mensajes de contenido teórico, con nuevos temas y cuestiones y procesos de negociación mutua. La comunicación, según el punto de vista de la



participación de los estudiantes, discurre de una etapa egocéntrica, que no considera perspectivas ajenas, hacia una etapa social-simbólica en la que se toma en cuenta los puntos de vista de otros estudiantes.

De los tres modelos, el primero ofrece una herramienta de análisis desarrollada en fases que permite describir y calificar la calidad de las interacciones, por lo cual resulta más pertinente para evaluar de qué manera se enriquece el aprendizaje colaborativo considerando diversos factores, así como ponderar resultados en una investigación comparativa como la presente.

Respecto de experiencias de estudios asociados con el modelo de construcción social del conocimiento, Heo, Lim y Kim (2010), en sus estudios sobre el aprendizaje colaborativo, analizaron procesos de construcción de conocimiento con equipos de universitarios en entornos virtuales, y comprobaron que los diversos resultados de aprendizaje y conocimientos demostrados pueden explicarse con el análisis de las interacciones a partir del modelo de Gunawardena. Igualmente, Peña, Urbina y Gutiérrez (2010) confirmaron que los niveles de interacción que se producen en los grupos de trabajo colaborativo se identifican con las 5 fases del modelo de construcción social del conocimiento.

En definitiva, de acuerdo con la visión del “aprendizaje como participación en una práctica social”, no existe posibilidad de cuantificar ni medir el aprendizaje. En cambio se valora el grado de conocimiento alcanzado por el grupo, así como la calidad y nivel de las interacciones entre los miembros. (García, 2015). Se asume que la construcción de nuevos conocimientos no es patrimonio individual, sino de un conjunto de mentes colaborando entre sí.

### **1.5 El docente en un contexto de aprendizaje colaborativo virtual**

En el desarrollo del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales es importante atender no solo la frecuencia de las interacciones, sino el andamiaje adaptado al contenido y al proceso (García, 2017) es decir la tarea mediadora del docente o instructor *on line*.

El instructor, igualmente, tiene una función muy importante en las plataformas en línea. Su misión es asegurar la participación e interactividad entre los integrantes del equipo. Los recursos que proponga deben dirigirse, por tanto, a asegurar una activa intervención de los participantes en las discusiones del grupo y la negociación de los conceptos. (Graham y Misanchuk, 2004)

Además de promover la colaboración entre los alumnos, el rol de mediador interviene de modo primordial en la manera como se relacionan profesores y estudiantes (OBI, 2015a; 2015c). Igualmente, McWilliam sostiene que el papel del profesor ha dejado de ser el del “sabio en el escenario” para pasar a ser el de un “guía al lado del alumno”, pero que este cambio no es suficiente y que el papel del profesor debe llegar a ser el de un “entrometido” (2008).

Sin embargo, para Terroni (2014), en entornos virtuales de colaboración, la mediación del docente será más importante en cuanto aminore su frecuencia de intervención para favorecer la autonomía de grupo, la tolerancia, la diversidad de perspectivas y promover ajustes y reelaboraciones en el desarrollo de un producto grupal. Sobre este punto, será válido asumir que la mediación y el número de intervenciones del docente estarán en función de la autonomía y grado de implicación alcanzado por los integrantes de un grupo.

Respecto de los roles del docente en el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales García (2017) propone los siguientes, desde la perspectiva de los profesores:

#### 1. Gestión de la interacción social.

Promoción de relaciones de confianza y compromiso mutuo entre los estudiantes.

Resolución de conflictos entre los miembros de un grupo de trabajo.

Mejora de las relaciones entre el profesor y los estudiantes.

Facilitación del conocimiento personal o profesional entre los estudiantes.

#### 2. Diseño instruccional

Diseño de la propuesta de formación basada en las necesidades de formación.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar.

Selección, diseño o adaptación de los contenidos.

Selección, diseño o adaptación de las actividades de aprendizaje y evaluación.

### 3. Guía en el uso de la tecnología.

Diseño de ciertas herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

Decisión de integrar nuevas herramientas tecnológicas en el entorno virtual existente.

Orientación de los estudiantes en el uso del entorno virtual de aprendizaje.

Regulación del uso adecuado de la tecnología por parte de los estudiantes.

### 4. Evaluación del aprendizaje

Corrección de las incomprensiones de los estudiantes en relación a los contenidos.

Resolución de las preguntas de los estudiantes sobre el contenido.

Seguimiento y evaluación de las actividades individuales y grupales de los alumnos.

Proporcionar información a los estudiantes sobre la evaluación (calificaciones, respuestas correctas o criterios de evaluación).

### 5. Apoyo al aprendizaje

Orientación y seguimiento de la participación de los estudiantes en las actividades de interacción social.

Evaluación de la participación de los estudiantes en actividades de interacción social.

Orientación y regulación de los procesos de estudio individuales de los estudiantes.

Control y seguimiento del ritmo y los períodos de aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente resulta importante destacar que, en la misma investigación, la enseñanza virtual enfocada en el aprendizaje colaborativo se plasma de la siguiente manera:

1. El aprendizaje debe ser una actividad basada principalmente en la participación social en grupos virtuales.

2. Se deben hacer recomendaciones a los estudiantes sobre cómo pueden mejorar la forma en que participan en actividades de interacción entre iguales.

3. La evaluación de los conocimientos se realizará en base al grado en que los estudiantes han hecho un uso adecuado de estos conocimientos en actividades de participación social (García, 2017).

Todos estos aportes adquieren especial importancia para la presente investigación por cuanto guían la propuesta de aprendizaje colaborativo que será objeto de estudio.



## **CAPÍTULO 2: El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales en el marco del Flipped Learning**

El aprendizaje colaborativo en plataformas virtuales, vinculado al desarrollo de competencias comunicativas, principalmente la comprensión y producción de textos, plantea no solo la necesidad de promover la aplicación de estrategias y enfoques idóneos, sino de integrarlos a un modelo pedagógico que responda al desafío de aprender en un nuevo contexto tecnológico. Ese modelo es el *Flipped Learning* o aprendizaje invertido en el que los estudiantes son instruidos fuera del aula y completan las actividades de extensión dentro del aula, con lo cual se abre la posibilidad de enriquecer el trabajo colaborativo.

En este capítulo, se revisará el planteamiento del modelo *Flipped Learning*, su vínculo con la activación de procesos cognitivos de mayor complejidad, tomando como referencia la escala de dominios de aprendizaje de la Taxonomía Bloom. En ese marco se analizarán las estrategias y técnicas pertinentes para este modelo y se evaluará una propuesta didáctica dirigida a enriquecer el trabajo colaborativo.

### **2.1 El Flipped Learning**

En el ámbito del *B-Learning*, se hace imperativa la tarea de analizar el impacto de integrar otros enfoques, modelos y estrategias didácticas que puedan potenciar el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Uno de ellos es el *Flipped Learning* o aprendizaje invertido. Desde este modelo se invierten las actividades y los espacios: los estudiantes son instruidos fuera del aula y completan las actividades de aprendizaje dentro de ella (Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey, 2014).

Frente a un modelo de clase tradicional, que depende de la instrucción del profesor en el aula, en la que se pueden perder puntos significativos de la clase, esta se sustituye por una clase grabada que los estudiantes pueden volver a revisar según sea necesario. Por lo tanto, en el aula el tiempo se dedica a la aplicación de conceptos, lo que le da la oportunidad al maestro de detectar errores de comprensión o procesamiento de información.

El aprendizaje invertido es un modelo alternativo de enseñanza en el que las tecnologías digitales se utilizan para presentar las clases explicativas en formato de video con la finalidad de introducir nuevos conceptos (Santiago, 2015). De ese modo, los alumnos potenciarán el pensamiento crítico en las clases presenciales. Asimismo, tendrán la ocasión de estimular sus habilidades lingüísticas y producir nuevos conocimientos con sus compañeros en un ambiente de colaboración. Durante ese tiempo, los educadores tienen la oportunidad de monitorear el progreso de sus alumnos a través de una evaluación formativa, así como proporcionarles una retroalimentación relevante (Khalil y Fahim, 2016). De ese modo, el aprendizaje invertido, se constituye en un modelo pedagógico en el que las funciones del instructor y de los estudiantes se vuelven a definir.

Respecto de las ventajas del aprendizaje invertido, múltiples estudios han sido citados por destacados investigadores como J. Michael y E. Mazur destacando que el aprendizaje invertido capitaliza el tiempo disponible por el instructor y enfoca la tarea docente en estimular habilidades mentales, el pensamiento y el lenguaje en sus alumnos (en Khalil y Fahim, 2016). Del mismo modo, proporciona un apoyo al desarrollo autónomo del aprendizaje y a la autorregulación de los estudiantes. En pocas palabras, el núcleo del aprendizaje invertido es proporcionar un aprendizaje en comunidad donde los estudiantes desarrollan sus conocimientos a través de experiencias constructivas de aprendizaje, interacción entre compañeros y colaboración (Wu, Hsieh y Yang, 2017).

Respecto del rendimiento estudiantil, los resultados son disímiles y están asociados con el modo variable de su implementación. Por ello, el aprendizaje

invertido está asociado con una nueva cultura para estudiantes e Instructores y no tiene un marco teórico estricto, lo que conduce a resultados diversos (Turan y Goktas, 2016).

El modelo pedagógico del aprendizaje invertido se plantea en cuatro pasos (Espino, 2017):

El primero consiste en la producción de contenido audiovisual. El material propuesto debe contener información que no ofrezcan las fuentes tradicionales, como el libro impreso: divulgación, diálogos, dramatizaciones, demostraciones, discusiones, enlaces a otros videos o blogs. Como soporte de la clase virtual, se podría utilizar la plataforma de Office 365 con el complemento de PowerPoint en línea que permite la grabación de presentaciones audiovisuales. Asimismo, pueden integrarse en un aula virtual Moodle que ofrece también la posibilidad de publicar recursos interactivos que el estudiante puede gestionar y organizar en forma individual. Adicionalmente, el seguimiento del profesor puede realizarse a través de las analíticas de Office Mix. En nuestra propuesta, en cambio, la producción audiovisual se publicó en YouTube y se empleó como soporte para los contenidos y actividades de la clase la plataforma G Suite for Education y, como aula virtual, Classroom.

El segundo paso es proponer que los estudiantes participen de la discusión en foros virtuales. De este modo se podrán generar interacciones que favorezcan una mayor profundidad de los conocimientos. Se pueden emplear diversos recursos como las videoconferencias a través de Skype. En nuestro caso, se emplearon documentos de Google Docs para el trabajo colaborativo y la opción de comentarios para registrar las discusiones sincrónicas o asincrónicas.

El tercero consiste en plantear la consolidación del aprendizaje en el aula virtual a través de tareas de carácter individual o grupal. Aunque resulta más desafiante y productivo el trabajo colaborativo en línea. Para nuestro proyecto, la tarea de consolidación consistió en preguntas de control del contenido ofrecido en la plataforma virtual y una propuesta de actividades colaborativas relacionadas con

la redacción de un comentario de texto literario , lo cual iba de la mano con una actividad de discusión en línea a través de Classroom o el documento de Google Docs.

El cuarto paso implica la publicación de los trabajos de clase y la entrega de retroalimentación. Es posible incluso generar una nueva discusión a partir de ella. Por lo cual es importante que todos los integrantes del grupo intervengan en la discusión. En la experiencia que es objeto de estudio de este trabajo, se empleó la opción de retroalimentación y calificación de entorno virtual Classroom al cual pudieron acceder desde sus cuentas personales de Google.

El desarrollo del enfoque de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales puede implementarse con una gran variedad de estrategias y recursos en línea que favorecen la interacción de los estudiantes. Además, estas pueden adaptarse en su desarrollo a las nuevas tendencias pedagógicas, como la aplicación del modelo *Flipped Learning* (Espino, 2017).

Finalmente, después de revisar la propuesta didáctica del *Flipped Learning*, cabe anotar que por ahora son muy pocos los estudios que abordan su impacto en la escuela secundaria. Sin embargo, más allá del entusiasmo por la aplicación de este nuevo modelo, no siempre los resultados podrán ser alentadores. En las escuelas secundarias asiáticas, por ejemplo, contrariamente a la popularidad que tienen en Occidente, los nuevos enfoques y modelos como el *E-learning* o el *Flipped Learning* no necesariamente captan la atención ni la participación de los estudiantes. Algunos estudiantes chinos manifiestan preferencia por el aprendizaje centrado en el docente y el aprendizaje en el aula (Lo y Hew, 2017). Específicamente para este perfil de estudiantes se intuye que los resultados de aprendizaje serán menores o poco eficaces ya que en el modelo de aula invertida la fase de activación, las fases de demostración y de aplicación se proponen fuera del aula.

## **2.2 Roles en la clase: diseño de la participación**

El *Flipped Learning* se identifica como un modelo pedagógico en el que las



funciones del instructor y de los estudiantes se vuelven a definir. Es importante revisar tanto el papel de los profesores como el de los alumnos en este modelo (Khalil y Fahim, 2016).

### **Función del Estudiante**

- Ver videos o *screencasts* de miniconferencias en línea y completar lecturas con cuestionarios o tareas
- Participar en actividades a su propio ritmo (*E-learning* concursos o actividades de *Hot potatoes*)
- Prepararse para las tareas de *E-learning*, de tal modo que puedan hacer frente a las actividades de clase, identificando preguntas para la sesión presencial.
- Elaborar el trabajo para la retroalimentación en clase

### **Función del Instructor**

- Asignar videos de *screencast* para los estudiantes con lecturas y tareas de investigación
- Subir videos académicos cortos y atractivos, presentaciones de PowerPoint o *screencasts*.
- Crear actividades en línea relacionadas con el *screencast*, videos o lecturas como por ejemplo concursos de *Hot potatoes*, Socrative.com, tareas *Web Quest*, cuestionarios breves, discusiones en el foro, tareas de andamiaje, hojas de trabajo (para comentarios en clase).
- Diseñar tareas que preparen para los debates de clase
- Entregar retroalimentación formativa
- Proponer tareas para que los alumnos alcancen un nivel más profundo de la clase, con sus compañeros o individualmente (Khalil y Fahim, 2016).

Sin embargo, los lineamientos de aplicación pueden enfrentarse con algunas barreras en la práctica. Unas barreras de primer orden son los medios para llevarla a cabo y la carencia de una política de soporte al *Flipped Learning*. En cuanto a los recursos, se hacen evidente los problemas de acceso a la tecnología tanto para estudiantes como para maestros, lo cual resulta ser un factor inhibitor en la

aplicación del modelo. Respecto de la política de apoyo, ausente en las escuelas, los docentes lo identifican también como otro factor inhibitor en la implementación del *Flipped Learning* (De Freitas & Oliver 2005). Entre las barreras de segundo orden, los maestros identifican, en el mismo estudio, las creencias y prácticas pedagógicas tradicionales, es decir, poseer una visión sobre la integración de las TIC basada en prejuicios y dudas sobre la eficacia de modelo. Dentro de este grupo de barreras, también se incluye, la falta de confianza y el temor al fracaso. Asimismo, el tipo de evaluación obstaculiza la aplicación del modelo cuando este se restringe al examen escrito. Adicionalmente, como otro factor adverso, se presentan las actitudes de resistencia al cambio a todo lo referido a las innovaciones que utilizan las TIC (Wang, 2017). Todo lo mencionado resulta relevante y de consideración cuando se inicia con una propuesta de innovación pedagógica que incluye la integración del aprendizaje invertido como modelo que guía la acción pedagógica en el aula.

Por otro lado, de parte de los alumnos, las principales barreras son la falta de motivación y la incapacidad para abandonar hábitos de aprendizaje pasivo relacionados con una pedagogía tradicional. Asimismo, la falta de experiencias en el trabajo autónomo que deben realizar en casa, como la revisión de videos, impide que los estudiantes puedan acoplarse a las actividades del aula. Los estudiantes motivados con las nuevas tecnologías, en cambio, alcanzaron mejores resultados en el modelo de aprendizaje invertido (Chen, Wang, Kinshuk y Chen, 2014). El estudio también reveló que proponer incentivos para animar a los estudiantes jóvenes a adoptar el nuevo modelo contribuye a un cambio efectivo.

### **2.3 La activación del aprendizaje colaborativo a través del Flipped Learning**

El aprendizaje invertido se presenta como una innovación pedagógica que se apoya en las TIC. Respecto del diseño de la instrucción y la planificación de las actividades deben considerarse lineamientos muy precisos para asegurar su adecuada implementación. En las aulas que apliquen el aprendizaje invertido, se

debe considerar la presencia de dos componentes: el acceso directo a una computadora en casa y actividades de interacción grupal en el aula presencial (Bishop y Verleger, 2013). En cuanto a la actividad que los alumnos deben realizar en casa, esta se ciñe principalmente a que vean videos de instrucción preparados por los maestros. De ese modo los estudiantes adquieren cierta información básica antes de la lección presencial. En esta propuesta, el tiempo en clase se libera para realizar actividades de aprendizaje más interactivas como la resolución colaborativa de problemas u otras estrategias de aprendizaje colaborativo.

Tomando como base las investigaciones realizadas en la esfera de la educación universitaria, el modelo de aprendizaje invertido favorece la adquisición de competencias que enriquecerán el trabajo colaborativo: proporciona a los estudiantes la capacidad de estudiar a su propia velocidad y en su tiempo (Davies, Dean & Ball, 2013) ; también mejora el tiempo de práctica de las lecciones (O'Flaherty y Philips, 2015). Estudios previos han encontrado que como modelo de enseñanza disminuye el estrés (Marlowe, 2012) y aumenta la cooperación estudiantil, la innovación, la orientación a las tareas y las habilidades de metacognición (Strayer, 2012). Igualmente, el *Flipped Learning* favorece la construcción de una comunidad de aprendizaje en línea que no solo facilita una colaboración significativa y positiva, sino que mejora significativamente la competencia oral de los participantes (Wu, Hsieh y Yang, 2017).

Experiencias de aprendizaje invertido combinadas con la evaluación en una experiencia de aplicación del modelo de aprendizaje invertido para una clase de lengua inglesa han demostrado resultados positivos, respecto de la capacidad de construir significados y mejora en el uso del lenguaje La investigación ha demostrado (Brame, 2013; Fulton, 2012) Una serie de resultados positivos para implementar la evaluación como un recurso del aprendizaje en un aula que trabaja con el *Flipped Learning*:

- Mayor participación y motivación de los estudiantes
- Soporta metacognición
- Permite una retroalimentación formativa frecuente e individualizada,

- Permite la aclaración inmediata de conceptos erróneos
- Facilita la interacción entre compañeros y la evaluación por pares,
- Oportunidad para el uso de funciones cognitivas superiores en clase,
- El estudiante dirigió discusiones en clase
- Los maestros comprenden con claridad los retos que asumen los estudiantes, en atención a los estilos de clase.

En cuanto a la integración del modelo *Flipped Learning* con las estrategias de aprendizaje colaborativo en línea, las interacciones pueden verse favorecidas por las discusiones dirigidas en las que intervienen los estudiantes, ya que se consideran excepcionalmente efectivas sobre todo cuando los estudiantes cuentan con el material en línea ofrecido antes de clase. En esta propuesta, los conceptos erróneos se borran en una etapa temprana de la sesión de enseñanza y el maestro puede identificar fácilmente áreas que requieren refuerzo o, si requieren, volverse a enseñar. En este caso, un punto particular en Gramática o la práctica de una determinada habilidad lingüística. La comunidad de aprendizaje en línea no solo facilitó una colaboración significativa y positiva, sino que mejoró significativamente la competencia oral de los participantes.

Las tareas en clase cuentan con andamiajes para guiar y apoyar el proceso de aprendizaje, mientras que las evaluaciones están diseñadas para activar una escala superior del pensamiento de los estudiantes y crear la oportunidad para que practiquen sus habilidades lingüísticas dentro de un marco conceptual de referencia.

Es importante mencionar que en el *Flipped Learning* las clases se desarrollan según el ritmo de cada estudiante, aumentan la calidad de la comunicación bidireccional y de las actividades relacionadas con resolver problemas. El aprendizaje activo se articula a través de la indagación (Wang, 2017).

## 2.4 La evaluación en el modelo Flipped Learning

El aprendizaje invertido, en su núcleo, invierte el tiempo y el lugar de la tarea e instrucción con lo cual permite que los estudiantes cuenten con más tiempo para la colaboración y el compromiso en el aprendizaje en entornos socioconstructivistas. Con lo cual se favorece el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje invertido proporciona una manera de alterar el patrón tradicional de aprendizaje y con la facultad de publicar las clases en línea para que los estudiantes puedan utilizar el tiempo de clase para la aplicación práctica, la resolución de problemas y la evaluación. En otras palabras, lo que antes era trabajo escolar se convierte en tarea y lo que fue antes la tarea se convierte en trabajo escolar; por lo tanto, "la clase al revés". Este modelo apunta a enfatizar el aprendizaje sobre la entrega de contenido, con lo cual optimiza el aprendizaje y las actividades de enseñanza (Flipped Learning Network, 2014). Mientras que en el aula tradicional, el aprendizaje y la enseñanza se centran en las formas más altas de trabajo cognitivo (aplicar, analizar evaluar y crear considerando la taxonomía revisada de Bloom), y los niveles más bajos (recordar y comprender) se presentan antes de la clase a través de conferencias y vídeos grabados.

Un lineamiento que favorece la activación de un nivel superior de pensamiento en el modelo de aprendizaje invertido lo constituye el empleo de la evaluación como aprendizaje. El andamiaje y mediación del docente contribuye, asimismo, a mejorar la participación de los estudiantes. De igual modo, este tipo de evaluación fomenta el pensamiento crítico, ayuda a los estudiantes a alcanzar una perspicaz comprensión de los conceptos y permite una retroalimentación formativa, con lo cual finalmente, produce mejores resultados.

En el modelo de aprendizaje invertido se desarrolla lo que Bonwell y Sutherland (1996) llaman aprendizaje continuo, que promueve en primer término el desarrollo de tareas simples para continuar con tareas complejas. Por otro lado el empleo de rúbricas o matrices de evaluación contribuyen en la promoción del aprendizaje. Para que cualquier evaluación produzca resultados precisos, respecto

de un objetivo bien diseñado y validado, se requiere un criterio de calificación preciso. En ese sentido, las rúbricas poseen un rol importante en el éxito de la Evaluación para el aprendizaje (Khalil y Fahim, 2016).

Las rúbricas apoyan el aprendizaje haciendo explícitas las expectativas y criterios, así como facilitan también la retroalimentación, la coevaluación entre estudiantes y la autoevaluación. Dentro de un contexto de aprendizaje invertido, las rúbricas se utilizan tanto para familiarizar a los estudiantes con los estándares de desempeño esperados de ellos como guía para su proceso de aprendizaje. (Khalil y Fahim, 2016).

A partir de la evaluación como aprendizaje, el *Flipped Learning* permite atender las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom, 2013). Por ejemplo, el caso de estudiantes con dificultades para la comprensión de los materiales de estudio. Asimismo, alumnos con alta capacidad que pudiesen omitir ciertas partes del contenido de la clase virtual (Bergmann y Sams, 2009). En consecuencia, en las clases presenciales, el docente tendrá más tiempo para dedicarse al acompañamiento individual o a la asesoría grupal, para estudiantes con dificultades.

## PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

### CAPÍTULO 1: Diseño metodológico

El estudio se abordó con un enfoque cuantitativo debido a que el propósito de esta investigación fue describir de modo comparativo, y en base resultados expresados en cantidades absolutas o a resultados porcentuales, los cambios que se experimentaron en el desarrollo de una clase de Literatura en el 4to año de secundaria de un colegio donde, de modo deliberado, se incorpora el modelo *Flipped Learning* (Dzul, 2013) como parte de su metodología colaborativa de trabajo.

El estudio se desarrolló en un nivel cuasiexperimental debido a que se buscó identificar y caracterizar los cambios que operaron en el trabajo colaborativo de una clase a partir de la inclusión del modelo *Flipped Learning* frente a otra clase donde no se aplicó el modelo al trabajo colaborativo que usualmente se llevaba a cabo. Se propuso también establecer relaciones y contrastes entre las variables, para identificar y valorar su significatividad (Suárez, 2017). Es una investigación cuasiexperimental que aplica solo un post test, con un grupo experimental y otro de control.

Siendo cuasiexperimental (Bono, 2012), este estudio no controla la variable historia o antecedentes de la clase, alumnos de la clase y profesores. Se le atribuye a la variable introducida *Flipped learning* los resultados obtenidos en el grupo correspondiente.

En cuanto a su tipo es una investigación aplicada, dirigida a resolver una problemática educativa, relacionada con la integración educativa de las TIC. Por otro lado, de acuerdo con la duración del fenómeno, la investigación fue de tipo

sincrónica ya que se realizó en el periodo de un bimestre que correspondió al módulo de aprendizaje propuesto.

La población comprendida en el estudio está compuesta por 54 estudiantes que pertenecen a dos secciones del cuarto año de secundaria de un colegio particular y que siguen el primer año del programa de Diploma del Bachillerato Internacional. La elección de la población obedeció a un criterio de accesibilidad para el investigador, ya que es profesor de Literatura de una de las secciones que son parte del estudio. El investigador es también Coordinador del Programa de Bachillerato del cuál el curso de Literatura es parte y como tal tiene la potestad de idear e incorporar nuevos recursos metodológicos para la enseñanza, con ello la viabilidad del estudio estaba asegurada.

En esta investigación la población y muestra estudiada coinciden en su composición y en su elección. Es del tipo intencionada porque la definición de las unidades de estudio es deliberada. Una población- muestra intencionada, tal como lo señala Namakforoosh (2000), responde al juicio personal de investigador, quien sustenta la representatividad de la muestra con su conocimiento de la población.

La población y la muestra está conformada por 54 estudiantes pertenecientes por igual a ambas secciones del grado. Los estudiantes están agrupados en dos secciones, denominados A y B, y no se alteró su composición para fines de esta investigación. En cada sección se formaron grupos de de 3 y 4 estudiantes elegidos aleatoriamente, según el orden alfabético. La sección A, con 27 estudiantes, realizó el trabajo colaborativo virtual en el marco de una clase tradicional y la sección B, con el mismo número, en el marco de modelo *Flipped Learning*

Entre las principales características de los sujetos que participan del estudio se encuentran las siguientes: son estudiantes varones, con edades entre los 15 y 16 años. Todos cuentan con una experiencia previa en la elaboración de comentarios escritos, así como en el desarrollo de trabajos colaborativos en un entorno virtual; pero no con clases del modelo *Flipped Learning*.



Los alumnos seleccionados cuentan con un rendimiento académico de regular a superior en la asignatura y disposición manifiesta de participar en trabajos colaborativos en entornos virtuales.

Las variables dependientes planteadas son las siguientes: calidad de la interacción en el aprendizaje colaborativo, habilidades de colaboración y desempeño en la capacidad Escribe colaborativamente un comentario literario. Para la primera variable se han considerado las siguientes subvariables: comparación de la información, disonancia e inconsistencia de ideas, negociación o co-construcción de conocimiento, prueba y modificación, acuerdos y aplicaciones, las cuales tienen correspondencia con las fases de la interacción y construcción de conocimiento grupal en listas de discusión electrónicas del modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). Para la segunda variable se han propuesto dos subvariables: Organización de las estrategias de trabajo y Habilidades de trabajo en equipo. Estas se vinculan con el Análisis de la interacción colaborativa en contextos de virtualidad propuesta por García del Dujo y Suárez (2011). En cuanto a la tercera variable, se han planteado las siguientes subvariables: conocimiento y comprensión, expresados por escrito, de la obra utilizada en la discusión; apreciación, por escrito, de las decisiones del escritor; organización y presentación del contenido escrito; respuestas escritas a las preguntas propuestas para la discusión grupal; uso del lenguaje escrito que corresponde con los criterios de evaluación de la rúbrica del Comentario de texto literario, la que toma como referencia los criterios propuestos en la asignatura de Literatura NS del programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Los objetivos de la investigación son los siguientes y están vinculadas a las siguientes variables dependientes y subvariables:

Cuadro 1: **Objetivos específicos, variables y subvariables de la investigación**

Objetivos específicos	Variables dependientes	Subvariables
1.-Comparar la <b>calidad de las interacciones</b> en el aprendizaje colaborativo en un módulo del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i> .	Calidad de las Interacciones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comparación de la información</li> <li>2. Identificación de la disonancia e inconsistencia de ideas</li> <li>3. Negociación o co-construcción de conocimiento</li> <li>4. Prueba y modificación</li> <li>5. Acuerdos y aplicaciones</li> </ol>
2.-Comparar las <b>habilidades de colaboración</b> en el aprendizaje colaborativo virtual del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i>	Habilidades de colaboración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización de la estrategia de trabajo.</li> <li>2. Habilidades de trabajo en equipo</li> </ol>
3.-Comparar el <b>desempeño en la capacidad</b> Escribe colaborativamente un comentario literario en un módulo del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i>	Desempeño en la capacidad Escribe colaborativamente un comentario literario	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento y comprensión, expresados por escrito, de la obra utilizada en la discusión</li> <li>2. Apreciación, por escrito, de las decisiones del escritor</li> <li>3. Organización y presentación del contenido escrito</li> <li>4. Respuestas escritas de las preguntas propuestas para la discusión grupal</li> <li>5. Uso del lenguaje escrito</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

La hipótesis que guía la investigación es la siguiente: La introducción del modelo *Flipped Learning* en una clase de Literatura con alumnos del cuarto año de secundaria mejora la calidad del aprendizaje colaborativo virtual, las habilidades de colaboración y los resultados en el desempeño de la capacidad Escribe un comentario literario.

Se empleó la técnica de la observación, que permitió al investigador registrar las actividades en línea e interacciones desarrolladas por los grupos de estudiantes en las sesiones de aprendizaje colaborativo realizadas en la plataforma Classroom.

## INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos para el registro de la información generada durante la experiencia de aprendizaje colaborativo en un entorno virtual se propusieron en atención a los objetivos de la investigación.

Cuadro 2: **Objetivos específicos e instrumentos de registro**

Objetivos específicos	Instrumentos de registro
1.- Comparar la <b>calidad de las interacciones</b> en el aprendizaje colaborativo en un módulo del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i>	Ficha de observación y análisis cualitativo de los comentarios en los hilos de discusión
2.-Comparar las <b>habilidades de colaboración</b> en el aprendizaje colaborativo virtual del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i>	Lista de cotejo de las habilidades de colaboración en los hilos de coordinación
3.-Comparar el <b>desempeño en la capacidad</b> Escribe colaborativamente un comentario literario en un módulo del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i>	Matriz de evaluación detallada del desempeño en la elaboración colaborativa del comentario literario.

Fuente: Elaboración propia

Estos instrumentos se han diseñado originalmente para la presente investigación; sin embargo, han tomado como referencia los aportes teóricos relacionados con el análisis de las interacciones en el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.







La ficha que registra la observación y el análisis cualitativo de los comentarios en los hilos de discusión (ver anexo 3) se ha construido considerando la escala del modelo de fases para el análisis de la interacción y construcción del conocimiento grupal en listas de discusión electrónicas (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997). En el caso de la ficha, se han generado tres columnas: una para la transcripción de los hilos de discusión, una segunda para categorizar las intervenciones de los estudiantes y una tercera para agregar los comentarios del





investigador. Los ítems corresponden a los enunciados del modelo citado, pero redactados como actividades observables en los hilos de discusión de la plataforma virtual.

El propósito de la ficha es verificar el nivel de complejidad de las intervenciones e interacciones de los estudiantes a través de la herramienta Comentarios del documento de Google Docs, empleado como soporte para el trabajo colaborativo de los estudiantes. En este sentido, se ha considerado un hilo de discusión como la unidad de análisis de las interacciones en línea que se producen durante el desarrollo de una sesión del aprendizaje colaborativo. Un hilo de discusión, por tanto, es una secuencia de intervenciones (o discusión encadenada) ordenadas cronológicamente que se caracterizan por el intercambio de opiniones y perspectivas entre los estudiantes. Se construye a partir del mensaje o la acotación de un integrante del grupo a la que le sigue respuestas que se proponen en relación con los mensajes previos.

De acuerdo con el planteamiento de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997), la construcción social del conocimiento a través de los hilos de discusión en foros *on line* se desarrolla en cinco fases en orden de complejidad: comparación de la información, disonancia e inconsistencia de las ideas, negociación o co-construcción del conocimiento, prueba y modificación, acuerdo y aplicaciones. Para determinar el nivel alcanzado en cada hilo de discusión se realizó un análisis cualitativo de las intervenciones o comentarios, es decir, se determinaron sus características tomando como referencia los subniveles de cada fase que se describen en el modelo. En este caso, para el análisis se cotejó la presencia de por lo menos un subnivel a fin de validar el desarrollo de una de las fases de construcción del conocimiento en el hilo de discusión.

**Cuadro 3: Muestra de Ficha de observación y análisis cualitativo de los comentarios en los hilos de discusión**

Modelo de clase: <i>Flipped Learning</i> Grupo # 2.7 Línea de discusión # 2	Fase y nivel de construcción de conocimientos	Comentarios
 <p><b>Alumno T. W. .</b> 10:43 6 nov. <b>Texto seleccionado:</b> <i>fácil de entender el maltrato hacia quienes son diferentes</i> <b>Mostrar todo</b> Es irónico su maltrato pues a pesar de ser un insecto todavía era Gregorio mismo y su familia lo sabía, ¿por que consideras que aún así lo maltratan?</p>  <p><b>Alumno D. P.</b> Gregorio era tratado muy bien los primeros días de su metamorfosis, pero su familia, al notar que solo les traía problemas, decidieron deshacerse de él ya que se habían acostumbrado a verlo como un insecto y no como el miembro familiar que era antes 10:46 6 nov.</p>  <p><b>Alumno T. W.</b> ¿Consideran que este proceso es la deshumanización? 10:50 6 nov.</p>  <p><b>Alumno J. U.</b> La primera vez que su padre lo vio lo amenazó para que vuelva a entrar a su cuarto ,Gregorio para no alarmarlo volteo tranquilo pero en otra ocasión le tiró una manzana. 10:50 6 nov.</p>  <p><b>Alumno S. M.</b> Respecto al comentario de Daniel; es cierto, sin embargo también podemos notar que la primera reacción de la familia (como es de esperar) es muy agobiante , hasta el punto de llegar al maltrato del papá para que el "bicho" de Gregorio regrese a su habitación, donde no pueda atormentar a mas personas. 10:54 6 nov.</p>  <p><b>Alumno J. U.</b> Si ,debido a que esta perdiendo todo contacto con el mundo exterior ,pero en el libro se aprecia que no pierde el razonamiento de un humano.</p>	<p>(identificar la fases correspondientes)</p> <p>1.1.1. Clarificación de términos 1.1.2. Enunciados de acuerdo 1.1.3. Corroboración de ejemplos 1.1.4. Clarificar detalles 1.1.5. Definición del problema</p> <p>1.2.1. <b>Identificar desacuerdos</b> 1.2.2. <b>Clarificar desacuerdo</b> <b>1.2.3. Ilustración del punto de vista</b></p> <p>1.3.1. Clarificar significado de términos 1.3.2. <b>Negociación de los argumentos</b> <b>1.3.3. Identificar acuerdos</b> 1.3.4. Proponer nuevos compromisos 1.3.5. Propuesta de integración</p> <p>1.4.1. Prueba de la síntesis 1.4.2. <b>Prueba contra el esquema</b> 1.4.3. Prueba contra la experiencia personal 1.4.4. Prueba contra información recolectada 1.4.5. Prueba contra literatura</p> <p>1.5.1. <b>Sumar acuerdos</b> 1.5.2. Aplicación del nuevo conocimiento 1.5.3. Enunciados de resultados</p>	<p>En esta línea de discusión tienen como estímulo la siguiente pregunta: ¿Qué resultó fácil y qué resultó difícil de entender respecto a los contextos y cuestiones sociales y culturales?</p> <p>Los estudiantes participaron proporcionalmente en los hilos de discusión. Los mensajes se construyen en referencia a mensajes previos. Las intervenciones ayudan a hacer más profunda la discusión. Comparten razonamientos y los respaldan con referencias al texto. Las discusiones aportan nuevas perspectivas sobre lo tratado.</p>

<p>10:55 6 nov.</p>  <p><b>Alumno D. P.</b> Yo también pienso que si, es un acto de deshumanización</p> <p>10:56 6 nov.</p>  <p><b>Alumno T. W.</b> Correcto debemos incluirlo en la respuesta</p> <p>10:57 6 nov.</p>  <p><b>Alumno S. M.</b> Es verdad, la transformación de Samsa es la evidencia mas visible de dicha deshumanización; sin embargo mientras avanzamos en la historia podemos notar que los verdaderos "monstruos" de la historia es la familia de Samsa la cual busca deshacerse de su hijo enfermo para que este no continúe molestándolos.</p> <p>11:01 6 nov.</p>  <p><b>Alumno J. U.</b> muchas razón, Samsa mantenía a su familia y cuando se dieron cuenta que ya no podía hacerlo simplemente quisieron deshacerse de él.</p> <p>11:06 6 nov.</p>		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

La Lista de cotejo de las habilidades de colaboración en los hilos de coordinación (ver anexo 4), por su parte, se ha diseñado para caracterizar la gestión interna del grupo durante el desarrollo del trabajo colaborativo a través de la observación y cotejo de la organización de la estrategia de trabajo y las habilidades para el trabajo en equipo. En este caso, el hilo de coordinación se constituye en una unidad de análisis de la interacción colaborativa que se produce entre los miembros del equipo. Específicamente, es una secuencia de intervenciones de los estudiantes, a través de la opción Comentarios del documento de Google Docs, en cuyos mensajes se hace referencia a la estrategia de organización del grupo, así como al soporte mutuo que se brindan para alcanzar la meta de aprendizaje trazada.

Como base para la lista de cotejo de habilidades de colaboración en los hilos de coordinación se ha considerado la variable Habilidades de Colaboración (Gestión Interna de los equipos) propuesta en la dimensión Actitudes y habilidades

interpersonales para el desarrollo eficaz del aprendizaje colaborativo (Del Dujo y Guerrero, 2011). Las subvariables propuestas son las siguientes: Organización de la estrategia de trabajo y Habilidades de trabajo en equipo. La primera se refiere a cómo los miembros de equipo desarrollan una estrategia eficaz para el cumplimiento de la meta de equipo y la segunda a cómo los miembros del equipo desarrollan una serie de habilidades interpersonales para el trabajo en conjunto

La ficha consta de tres columnas que presentan, en el siguiente orden, los indicadores relacionados con las subvariables, las evidencias extraídas de los hilos de coordinación y los comentarios del observador. Así mismo, los indicadores se han redactado como enunciados que describen las habilidades observadas en los hilos de coordinación de la plataforma virtual.

El análisis cualitativo se ha realizado a partir de la identificación, en las líneas de coordinación, de aquellas intervenciones o comentarios que refieren a la gestión del grupo frente a la tarea propuesta. El siguiente paso fue asociar el mensaje con uno de los siguientes indicadores, correspondientes a las dos subvariables:

### **2.1 Organización de la estrategia de trabajo**

- 2.1.1. Diseñan un plan de trabajo grupal
- 2.1.2. Dividen roles y tareas en el equipo
- 2.1.3. Gestionan el tiempo de trabajo
- 2.1.4. Plantean problemas de organización
- 2.1.5 Enuncian propuestas
- 2.1.6 Centran el trabajo pendiente



### **2.2. Habilidades de trabajo en equipo**

- 2.2.1 Expresan opiniones de consenso
- 2.2.2 Expresan opiniones divergentes
- 2.2.3 Intercambian experiencias
- 2.2.4 Buscan salidas a problemas o conflictos
- 2.2.5 Asumen el liderazgo
- 2.2.6 Toleran las críticas y sugerencias
- 2.2.7 Toma decisiones conjuntas
- 2.2.8 Se expresan Cortesía
- 2.2.9 Reconocen el error o el incumplimiento


## 2.2.10 Manifiestan disposición al trabajo

Considerando que la variedad de indicadores evidencian la presencia de las habilidades de gestión del grupo en el desarrollo del aprendizaje colaborativo, la identificación de al menos una intervención o mensaje con este carácter permite cotejar la manifestación de la habilidad de colaboración. El análisis cualitativo de las evidencias, en este caso, no alcanza a establecer en qué grado cada grupo la ha desarrollado, puesto que se han tomado en cuenta solo los mensajes visibles en el canal de comunicación propuesto para esta tarea. Sin embargo, sí permite cuantificar y comparar los mensajes por cada indicador generados con la aplicación del modelo *Flipped Learning* y con el modelo tradicional de clases.

**Cuadro 4: Muestra de la Lista de cotejo de las habilidades de colaboración en los hilos de coordinación**

INDICADORES (Escriba una X en los cuadros)		EVIDENCIA (Copie las intervenciones)	COMENTARIO
2.1.1. Diseñan un plan de trabajo grupal			
2.1.2. Dividen roles y tareas en el equipo	X	<b>Alumno E. L.</b> 14:41 7 nov. Texto seleccionado: <i>cuales</i> cada uno elija una pregunta , yo hago la 3	Se observa la iniciativa del conjunto de grupo.
2.1.3. Gestionan el tiempo de trabajo			No observado
2.1.4. Plantean problemas de organización	X	<b>Alumno R. A.</b> Yo ya acabe mi parte no se demoren  <b>Alumno E. L.</b> Renzo tu dijiste que ibas a hacer la introduccion ?? 13:35 6 nov.  <b>Alumno E. L.</b> No se olviden de corregir los errores ortográficos si es que hay	Manifiestan una preocupación por el ritmo de desarrollo del trabajo colaborativo.  (Adicionalmente se observa que este grupo asume la tarea como un trabajo cooperativo, en cuanto han delimitado algunas partes de la tarea).



2.1.5 Enuncian propuestas	X	<p><b>Alumno R. A.</b> 12:49 12 nov. Texto seleccionado: <i>La época de Kafka a comparación de la época actual es muy similar si hablamos sobre la cultura , debido a que cada país emplea las costumbres que siempre se han establecido ya que no desean que estas sean cambiadas debido a que es heredado de sus antepasados , estas serán restablecidas si es que encuentran otras costumbres que pudiesen beneficiar a la población , y de esta manera sustituir a las anteriores</i> <a href="#">Mostrar todo</a> Tienes la idea, pero es necesario que uses comas y puntos para que las ideas estén ordenadas. <a href="#">Responder</a></p> <p><a href="#">Resolver</a></p>  <p><b>Alumno E. L.</b> OK , AHORA VEO EN QUE LO PUEDO MEJORAR</p>	En este caso la propuesta está dirigida a mejorar la presentación de trabajo.
---------------------------	---	--	---

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se ha diseñado la Matriz de evaluación detallada del desempeño en la elaboración colaborativa del comentario literario (ver anexo 4). En este caso se han considerado los criterios de evaluación del desempeño y las rúbricas para trabajos escritos del curso de Literatura Nivel Superior del Bachillerato Internacional (2011, 2015b):

1. Conocimiento y comprensión, expresadas por escrito, de la obra utilizada en la discusión
2. Apreciación, por escrito, de las decisiones del escritor
3. Organización y presentación del contenido escrito
4. Respuestas escritas de las preguntas propuestas para la discusión grupal
5. Uso del lenguaje escrito

En la matriz propuesta para evaluar el comentario literario los descriptores se han formulado de tal modo que se relacionen con las habilidades que deben demostrar los estudiantes en la elaboración colaborativa del texto.

**Cuadro 5: Muestra de la Matriz de evaluación detallada del comentario literario**

### MATRIZ DE EVALUACIÓN DETALLADA DEL COMENTARIO LITERARIO

**Grupo 2.4**

**Instrucciones:** El profesor de la asignatura evaluará el comentario literario según los criterios propuestos en la rúbrica y que han sido de conocimiento de los estudiantes. Cotejará los indicadores de cada criterio. Asignará un punto por cada ítem observado en el trabajo y, opcionalmente, escribirá comentarios pertinentes respecto de las fortalezas y debilidades en el proceso de su redacción.

<b>CRITERIO A</b>	<b>CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN, EXPRESADOS POR ESCRITO, DE LA OBRA UTILIZADA EN LA DISCUSIÓN</b>	4 pts.
¿Cuánto conocimiento y comprensión de la obra utilizada en la discusión demuestra el grupo? ¿Se observa una comprensión excelente de la obra, demostrada por una interpretación persuasiva, respaldada por referencias eficaces?		
<b>NIVEL</b>	<b>INDICADOR</b>	
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	
1	Se plantea un tema de la obra que se diferencia del tópico.	
1	Las ideas se desprenden del tema.	
1	Hace referencias precisas a la obra.	
1	Ubica la obra en un contexto, social, histórico, artístico, cultural o literario.	

<b>CRITERIO B</b>	<b>APRECIACIÓN, POR ESCRITO, DE LAS DECISIONES DEL ESCRITOR</b>	4 pts.
¿En qué medida logra el grupo apreciar los modos en los que las decisiones del escritor acerca del lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo configuran los significados? ¿Se observa un análisis y una apreciación excelentes en los modos en los que el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo configuran los significados?		
<b>NIVEL</b>	<b>INDICADOR</b>	
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	
1	Identifica los recursos narrativos más importantes (espacio, tiempo, tipo de narrador, personajes, etc.)	
1	Relaciona los recursos con la temática planteada.	
1	Interpreta los efectos de la estructura de la novela.	
1	Realiza una valoración del lenguaje empleado en la obra.	

Fuente: Elaboración propia

#### Contexto de aplicación

La experiencia pedagógica con el modelo *Flipped Learning* se desarrolló en la unidad número 7 del curso de Literatura Nivel Superior para alumnos de cuarto año de secundaria del colegio. En esta unidad se planteó como objetivo de aprendizaje la competencia Escribe diversos tipos textos en lengua materna, por lo cual se propuso como producto el comentario literario. Esta unidad abarcó cuatro semanas entre los meses de octubre y noviembre. Las dos primeras semanas de esta unidad estuvieron dedicadas al estudio de la novela La metamorfosis del escritor checo Franz Kafka.

Para la aplicación del modelo *Flipped Learning* se realizaron las siguientes adecuaciones: Se habilitó el acceso de todos los estudiantes a la plataforma Classroom a través de sus cuentas personales de Gmail. La sección A empleó la plataforma para la realización y presentación de la tarea de equipo desde sus casas y las clases las recibieron de modo presencial en el aula del colegio. La sección B, en cambio, empleó la plataforma para revisar desde sus casas los contenidos de clase en video y como soporte para la realización de la tarea en equipo de modo presencial en el colegio.

Para la conformación de los grupos se empleó el orden alfabético de la lista de estudiantes, es decir, los alumnos fueron distribuidos en cada grupo de acuerdo al orden de su aparición y así sucesivamente. Cada grupo estuvo constituido por un número mínimo de tres estudiantes y un máximo de cuatro.

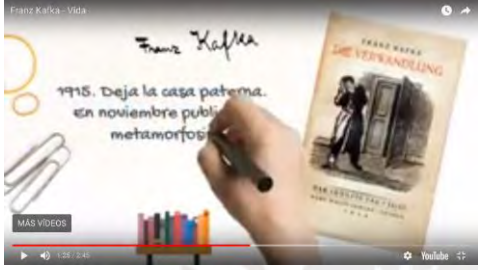

Los alumnos de la sección B, que desarrollaron las clases con el modelo *Flipped Learning*, trabajaron la tarea en el Laboratorio de cómputo. A cada alumno se les asignó una computadora y se ubicaron de acuerdo con el orden de la lista, lo que aseguró que se mantuvieran distantes de sus compañeros de grupo, para estimular el contacto o la comunicación a través de la opción de Comentario o el chat del documento de trabajo en Google Docs.

Los alumnos de la sección B recibieron dos clases en formato de video enfocados en dos contenidos claves de la unidad: Vida y obra de Franz Kafka y El Vanguardismo. El primer video fue producido por el profesor a cargo de la sección y tiene una duración de 2 minutos. El segundo fue tomado del canal de YouTube Tareas Fáciles M. y tiene una duración de 3 minutos. La brevedad y la síntesis del contenido se consideraron como muy importantes para asegurar una implementación adecuada del modelo, tanto como su calidad y atractivo audiovisual. El video del profesor fue creado con animaciones a través de la plataforma en línea Pow Toon.

A cada clase en video se la acompañó de un actividad de discusión en foro que se constituyó tanto en un espacio de deliberación entre los estudiantes respecto de la preguntas de indagación como en un registro de la participación en

clase y de la visualización del video. Los estudiantes realizaron estas actividades de clase en línea a través la plataforma Classroom. La primera clase se publicó el miércoles 25 de octubre y la segunda el viernes 3 de noviembre.

**Cuadro 6: Clases en línea con el modelo Flipped Learning**

Título de la clase en línea	Contenido de la unidad de aprendizaje	Actividad de clase en línea
<p><b>CLASE 1:</b> ¿En qué medida conocer la vida de un escritor contribuye a explicar el sentido de su obra?</p> 	Franz Kafka: Vida y obra	Primero visualiza el video. Segundo, escribe un comentario que contenga una opinión argumentada, de 24 a 30 palabras de extensión, con referencias a La metamorfosis de Kafka. Se valorará en alto grado la interacción y la discusión académica.
<p><b>CLASE 2:</b> ¿Una obra literaria es una manifestación de los valores culturales de una época? ¿Qué características del arte expresionista están presentes en La metamorfosis?</p> 	El Vanguardismo	Primero visualiza el video y el ppt. Segundo, escribe un comentario que contenga una opinión argumentada, de 24 a 30 palabras de extensión, con referencias a la presencia del Expresionismo en La metamorfosis de Kafka. Se valorará en alto grado la interacción y la discusión académica.

Fuente: Elaboración propia

La tarea planteada fue la redacción colaborativa, en un documento de Google Docs, de un comentario literario sobre La metamorfosis, novela que los alumnos ya tenían concluida en su lectura. La elección de Google Docs como soporte de la tarea colaborativa se justifica en la importancia de la herramienta Historial que permite registrar no solo el tiempo y ritmo de avance del trabajo, sino el número, autoría, ubicación y extensión de los aportes en el texto. El periodo para el desarrollo de la tarea fue de una semana, del martes 31 de octubre al

martes 7 de noviembre. Para los alumnos que desarrollaron el modelo *Flipped Learning*, las sesiones presenciales en el colegio fueron dedicadas durante esa semana para la discusión y elaboración del comentario de texto literario

Los estudiantes recibieron las indicaciones de la tarea a través de la plataforma Classroom (ver anexo 5). La tarea de redacción del comentario literario sobre *La metamorfosis* se propuso en dos fases. En la primera los alumnos realizaron lo siguiente:

1. Un alumno de cada grupo fue designado por el profesor, de acuerdo con sus competencias digitales, para descargar el documento en línea del comentario literario e invitar a sus compañeros de grupo a participar en su redacción.
2. Las preguntas que se emplearon como estímulo, corresponden a la actividad oral interactiva que guía la discusión de las obras estudiadas en el programa de la asignatura de Español A: Literatura:

¿En qué medida son importantes el tiempo y el lugar para esta obra?, ¿Qué resultó fácil y qué resultó difícil de entender respecto a los contextos y cuestiones sociales y culturales?, ¿Qué conexiones encontró el alumno entre las cuestiones planteadas en la obra y su propia cultura (o culturas) y experiencias?, ¿Qué aspectos de la obra son interesantes desde el punto de vista de la técnica?” (OBI, 2011: 30)

3. El grupo tuvo como tarea responder a cada una de las preguntas. Cada respuesta tuvo una extensión mínima de media carilla.

Estas orientaciones se entregaron de manera común tanto para la sección B, aula que siguió el modelo *Flipped Learning*, como para la sección A que siguió la clase con el modelo tradicional.

En la segunda fase, como parte de las estrategias para el modelado de textos, a los estudiantes se les propuso organizar el conjunto de respuestas a modo de un comentario literario con la siguiente estructura: introducción (Localización del texto), desarrollo (respuestas a los estímulos) y conclusión (valoración global de la obra). Asimismo como parte de las orientaciones para la presentación final del trabajo,

cada grupo debía emplear las referencias y citas según el formato APA 6ta edición y otras condiciones formales para la carátula como el dato de los autores. Esta actividad contó con dos revisiones formativas de parte del profesor, lo que le permitió monitorear el avance del trabajo en cada grupo.

Por otro lado, como parte de la aplicación del enfoque de aprendizaje colaborativo, se compartieron orientaciones claves para su desarrollo, así como para estimular las interacciones entre los estudiantes. La principal fue usar como referencia la rúbrica TIGRE:

- T= Total de participaciones: Participación proporcional de todos los integrantes. Se generan por lo menos 3 hilos de discusión.5 intervenciones por hilo como mínimo.
- I= Ilación: Los mensajes están contruidos sobre mensajes previos y conecta las ideas entre ellos.
- G= Generación de discusiones: La intervención ayuda hacer más profunda la discusión. Comparten razonamientos y los respaldan con referencias o citas de fuentes académicas
- R= Redacción: El mensaje está bien escrito y es presentado en un formato fácilmente legible. El texto es claro, breve y preciso.
- E= Enriquecimiento: Su intervención mueve la discusión al traer nuevos elementos o perspectivas de ella. El equipo alcanza consensos que benefician la calidad de la tarea y la discusión (Galvis, 2017: 1).

Respecto de las características de la clase que desarrolló el aprendizaje colaborativo en el marco de modelo tradicional, el periodo de trabajo fue el mismo. Es importante precisar que, para este grupo, las condiciones de trabajo fueron inversas a las aplicadas en el modelo *Flipped Learning*, es decir, las clases y la discusión se mantuvieron en el aula y la redacción del comentario literario se realizó, con los mismos criterios de agrupación, pero desde sus casas como tarea asignada en la plataforma Classroom.

Igualmente es oportuno precisar que a cargo de la sección A, que se toma como referencia del modelo tradicional estuvo a cargo de un profesor de la especialidad de Literatura NS que comparte el cuarto año de secundaria con el investigador, responsable de la implementación de la propuesta *Flipped Learning* en la sección B. En ambos casos, los docentes cuentan con experiencia en la aplicación del enfoque de aprendizaje colaborativo presencial y virtual.

En este contexto, los tres instrumentos de recolección de información se aplicaron al término de la redacción colaborativa del comentario literario en la plataforma Classroom de Google. La ficha de observación y análisis, así como la lista de cotejo estuvieron a cargo del investigador. La matriz de evaluación de comentario literario quedó a cargo de los profesores de la asignatura quienes condujeron esta experiencia en el aula virtual.

Los estudiantes solo tuvieron acceso a la matriz de evaluación por ser un instrumento formativo y de regulación en la realización del trabajo colaborativo, de tal modo que pudieron tener una referencia muy clara respecto de los indicadores de logro para el desarrollo de la competencia Escribe diversos tipos de texto en lengua materna y, específicamente, la capacidad Escribe colaborativamente un comentario literario detallado de la novela La metamorfosis de Franz Kafka.

En cuanto al diseño de los instrumentos de recojo de la información se realizó un proceso de validación para garantizar la coherencia con los objetivos de la investigación y la correcta formulación de los ítems en atención a las variables y subvariables de la investigación. La validación estuvo dirigida a comprobar la coherencia y consistencia interna mediante una evaluación intersubjetiva en la que participaron jueces expertos. Los tres instrumentos fueron evaluados por dos Jueces expertos que aportaron orientaciones respecto de la claridad de los indicadores y precisiones sobre la naturaleza de los mismos en un trabajo colaborativo, en cuanto a la participación de todos los integrantes de cada grupo. Respecto de la matriz de evaluación del comentario literario, se objetó el carácter general de los enunciados, ya que podrían afectar la objetividad de la observación. Estas consideraciones fueron tomadas en cuenta, se realizó un ajuste de los instrumentos y se presentan, en su versión final, en el presente informe.

La matriz de evaluación de comentario literario también contó con un juicio de pares, es decir, profesores de la asignaturas encargados de aplicarla al término de trabajo colaborativo. Se confirmó con ello su pertinencia y operatividad.

Se acompañan como anexos la matriz de consistencia de la investigación, las pruebas de validación de los instrumentos y la carta de consentimiento informado.

## CAPÍTULO 2: Resultados

El aprendizaje colaborativo desarrollado en entornos virtuales, como la plataforma Classroom, en nuestra experiencia de aplicación del modelo *Flipped Learning*, estimula interacciones e intercambios verbales entre los miembros del grupo. En la medida en que se provean estas herramientas y medios de interacción el grupo podrá enriquecerse y retroalimentar (Zañartu, 2003). En nuestra investigación, el conjunto de intervenciones o comentarios que integran un foro en línea se denomina hilo de interacción. Este hilo se construye cronológicamente a partir de un mensaje (a través de la herramienta Conversación de comentarios de Google Docs), al que se le suman otros mensajes que hacen referencia a los anteriores. En Google Docs, este hilo se visualiza al lado derecho de la pantalla como un bloque de comentarios organizado según el orden de aparición en la conversación.

En la presente investigación, los hilos de interacción se constituyen en unidades de análisis que evidencian el desarrollo del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Se distinguen dos tipos: los hilos de discusión y los hilos de coordinación. El primero se caracteriza por el intercambio de opiniones o perspectivas entre los estudiantes que participan en la construcción de un nuevo conocimiento. En cambio el segundo forma parte de una interacción que tiene como propósito desarrollar una estrategia de organización del grupo y brindar un soporte mutuo para alcanzar la meta de aprendizaje trazada.

En el conjunto de documentos de Google Docs en los que se elaboraron por equipos de tres y cuatro integrantes 15 textos denominados comentarios literarios sobre la novela *La metamorfosis* de Franz Kafka, se identificaron 64 hilos de interacción. Estos están constituidos por un registro 269 comentarios realizados durante el periodo de una semana, asignado a la actividad.

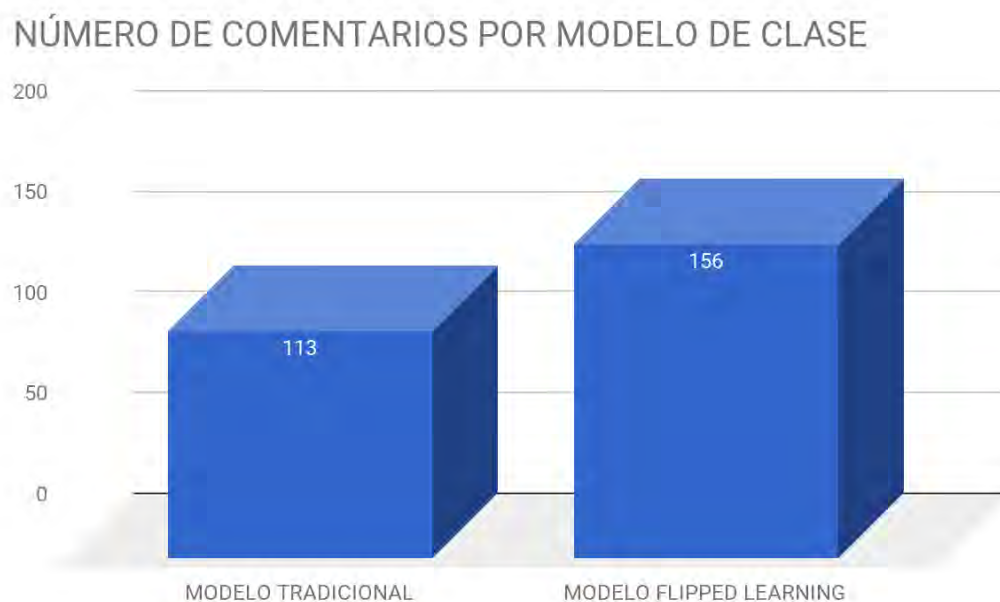


Es importante aclarar, en atención a los objetivos de la investigación, que para enfocar la comparación de la calidad de las interacciones, así como las habilidades de colaboración, estos comentarios se organizaron en 28 hilos de discusión y 36 hilos de coordinación. Los primeros tienen correspondencia con el proceso de construcción social del conocimiento de acuerdo con las fases y niveles de modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). Por otro lado, los segundos son aquellos que evidencian actitudes y habilidades interpersonales para el desarrollo eficaz del aprendizaje colaborativo previsto en la lista de cotejo propuesta a partir del modelo de Del Dujo, Á. & Guerrero, C., (2011). En ambos casos, se omitieron los aportes de moderación realizados por los profesores de cada sección.

En cuanto a la comparación de desempeño en la capacidad “Escribe colaborativamente un comentario literario de la novela La metamorfosis de Franz Kafka”, a través de la rúbrica propuesta, se registraron las habilidades desarrolladas en cada variable durante la redacción colaborativa del comentario literario.

Los datos de cada variable se recogieron a través de tres distintos instrumentos: Ficha de observación y análisis cualitativo de los comentarios en los hilos de discusión, Lista de cotejo de las habilidades de colaboración en los hilos de coordinación y la Matriz de evaluación detallada del desempeño en la elaboración colaborativa del comentario literario. Posteriormente se procedió a integrar la información de las tres variables en sendas matrices de comparación de datos de acuerdo con el enfoque cuantitativo aplicado a la presente investigación.

Figura 1. Número de comentarios generados por modelo de clases.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Registro porcentual de los comentarios generados por modelo de clases.



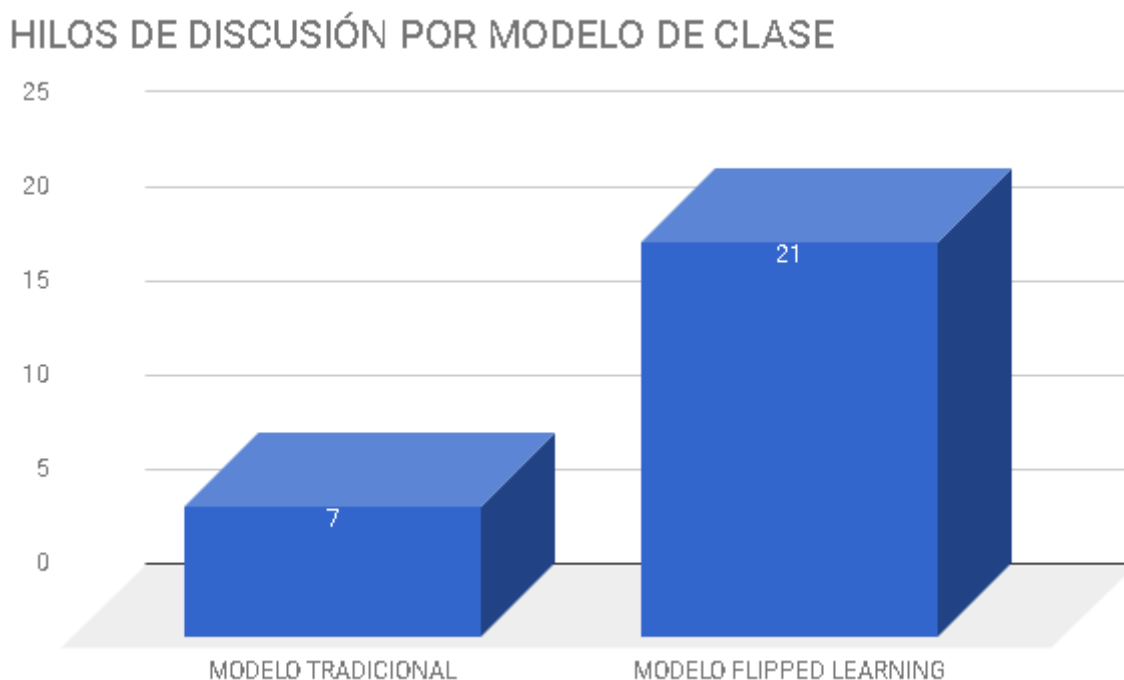
Fuente: Elaboración propia.

Respecto del primer objetivo de la investigación, Comparar la calidad de las interacciones en el trabajo colaborativo en un módulo del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo *Flipped Learning*, se reconoció

como aporte del modelo *Flipped Learning* el favorecer en una mayor medida el desarrollo de interacciones entre los estudiantes.

En primer lugar, considerando el conjunto de documentos en línea y los mensajes registrados a través de la herramienta Conversación de comentarios de la plataforma Google Docs, que se generaron en el marco del modelo *Flipped Learning*, se observó un mayor número de hilos de discusión frente al modelo de clases tradicional. Los comentarios literarios colaborativos que se realizaron con el modelo *Flipped Learning* triplicaron el número de hilos de discusión generados entre los estudiantes. Esto significa que el modelo *Flipped Learning* contribuyó significativamente al desarrollo del aprendizaje colaborativo, en cuanto, concebido el conocimiento como una construcción social, su fundamento o base es la interacción social.

Figura 3. Número de hilos de discusión generados por modelo de clases.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Registro porcentual de los hilos de discusión por modelo de clases.



Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, los grupos de trabajo colaborativo pertenecientes al modelo *Flipped Learning* alcanzaron interacciones de mayor complejidad, según el modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). Lo que reafirma el aporte sustancial del *Flipped Learning* al desarrollo del aprendizaje colaborativo no solo en el número de interacciones, sino en la posibilidad de estimular positivamente interacciones colaborativas de mayor complejidad, es decir, aquellas que implican la negociación de significados, la co-construcción de significados, la concertación y aplicación de los nuevos conocimientos.

Las interacciones del 50% de grupos colaborativos, correspondientes al modelo de clase tradicional, se constituyeron en hilos de discusión que alcanzaron las primeras dos fases: comparación de la información y disonancia e inconsistencia de ideas. Para los grupos del modelo tradicional que alcanzaron a desarrollar hilos de discusión, se generaron interacciones que en la primera fase “Comparación de la información” estuvieron centradas en los niveles: enunciados de acuerdo, corroboración de ejemplos y clarificación de detalles. En la segunda fase “Disonancia e inconsistencia de ideas”, las interacciones de tres grupos del

modelo tradicional alcanzaron el nivel de Identificar desacuerdos y uno de ellos el nivel clarificar desacuerdos.

En cambio, del total de grupos del modelo *Flipped Learning*, el 85. 7% generó interacciones en hilos de discusión. Además de una mayor participación de los alumnos en los hilos de discusión, estas discusiones en casi todos los grupos alcanzaron la primera fase. Tres de ellos, de igual modo al modelo tradicional, alcanzaron la fase 2. Dos de ellos, la fase 3 “Negociación o co-construcción del conocimiento” y solo uno de los grupos del modelo *Flipped Learning* la fases 4 “Prueba y modificación” y 5 “Acuerdos y aplicaciones”.

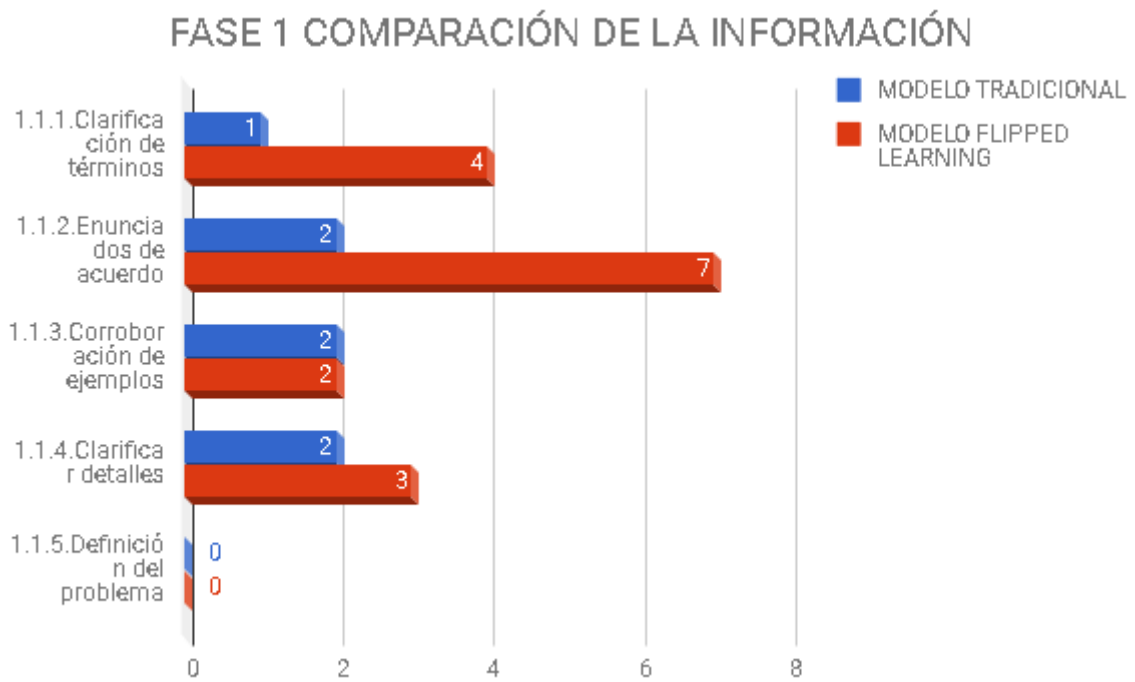
Estos resultados confirman que la integración del modelo *Flipped Learning* con el enfoque de aprendizaje colaborativo se constituye en una propuesta pedagógica válida para favorecer la interacción de los estudiantes en fases superiores de la construcción social de nuevos conocimientos.

Figura 5. Interacciones por fase en el desarrollo del comentario literario colaborativo.



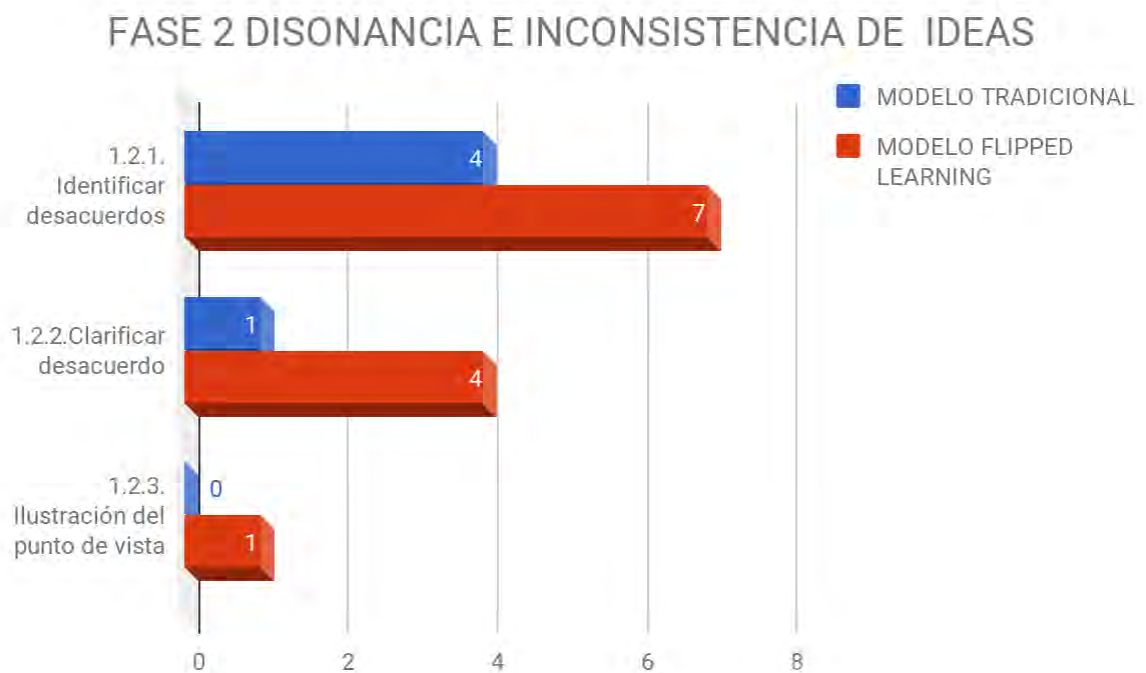
Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Interacciones en la fase 1 Comparación de la información



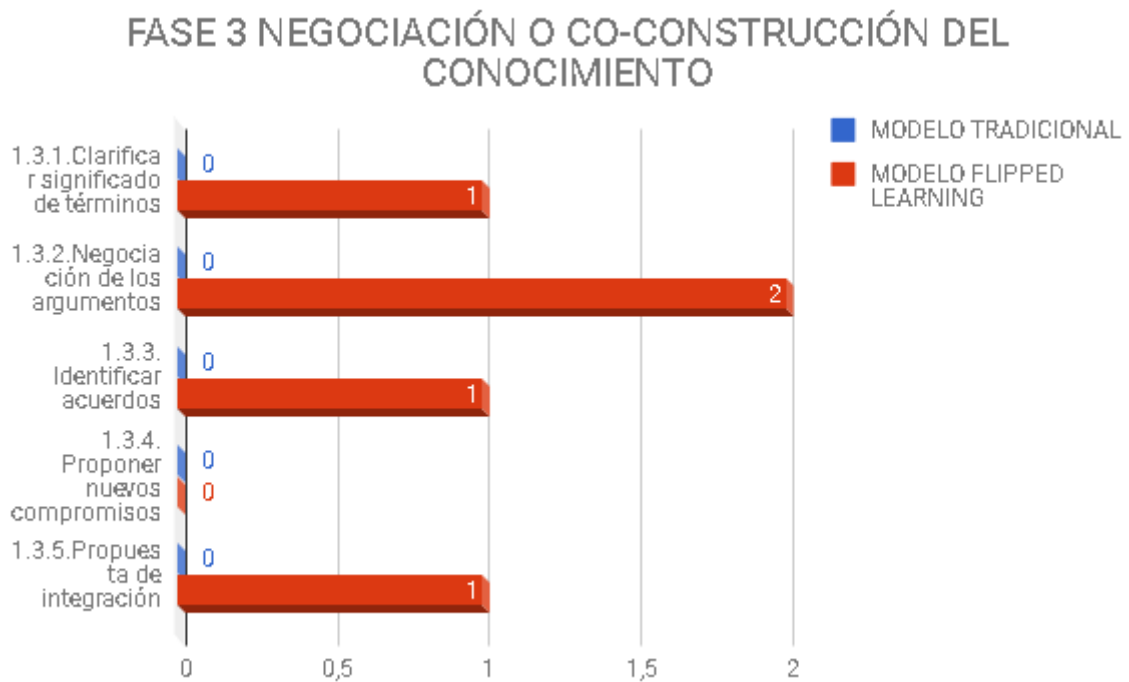
Fuente: Elaboración propia en base al modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)

Figura 7. Interacciones en la fase 2 Disonancia e inconsistencia de ideas



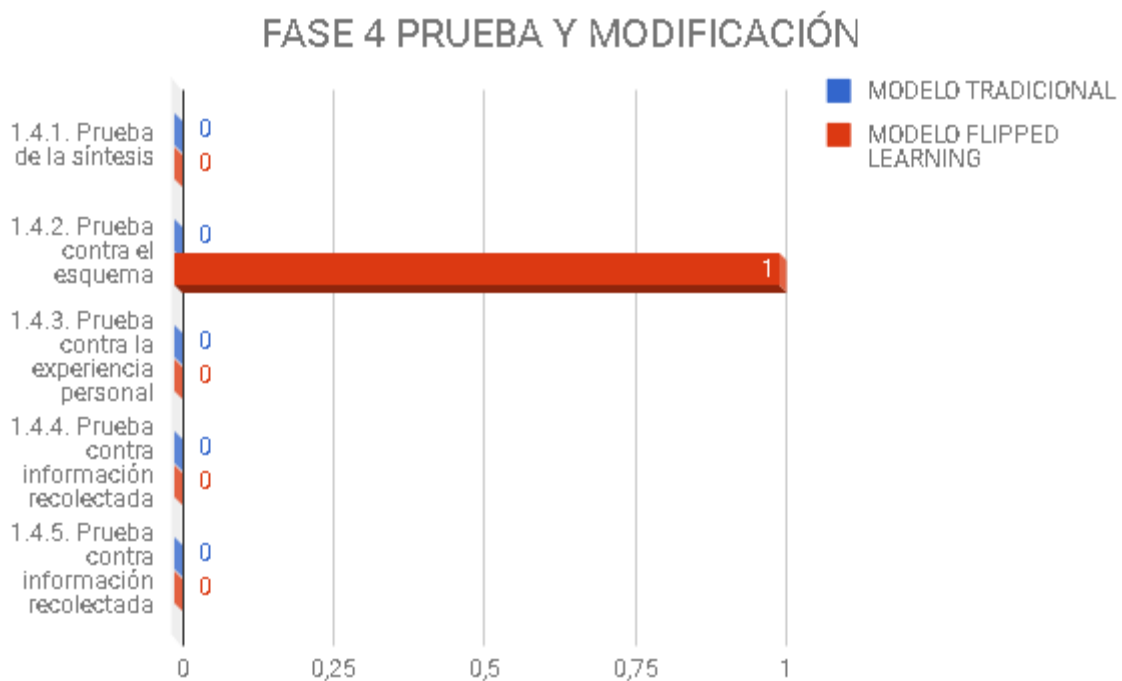
Fuente: Elaboración propia en base al modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)

Figura 8. Interacciones en la fase 3 Negociación



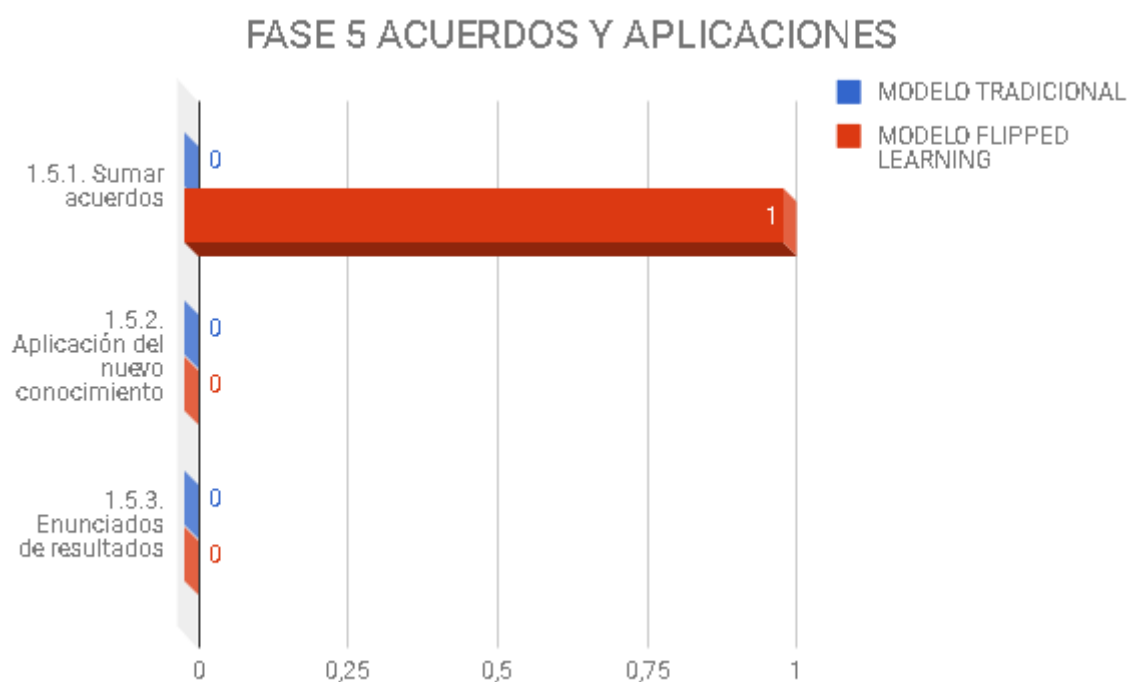
Fuente: Elaboración propia en base al modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)

Figura 9. Interacciones en la fase 4 Prueba y Modificación



Fuente: Elaboración propia en base al modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)

Figura 10. Interacciones en la fase 5 Acuerdos y Aplicaciones



Fuente: Elaboración propia en base al modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)

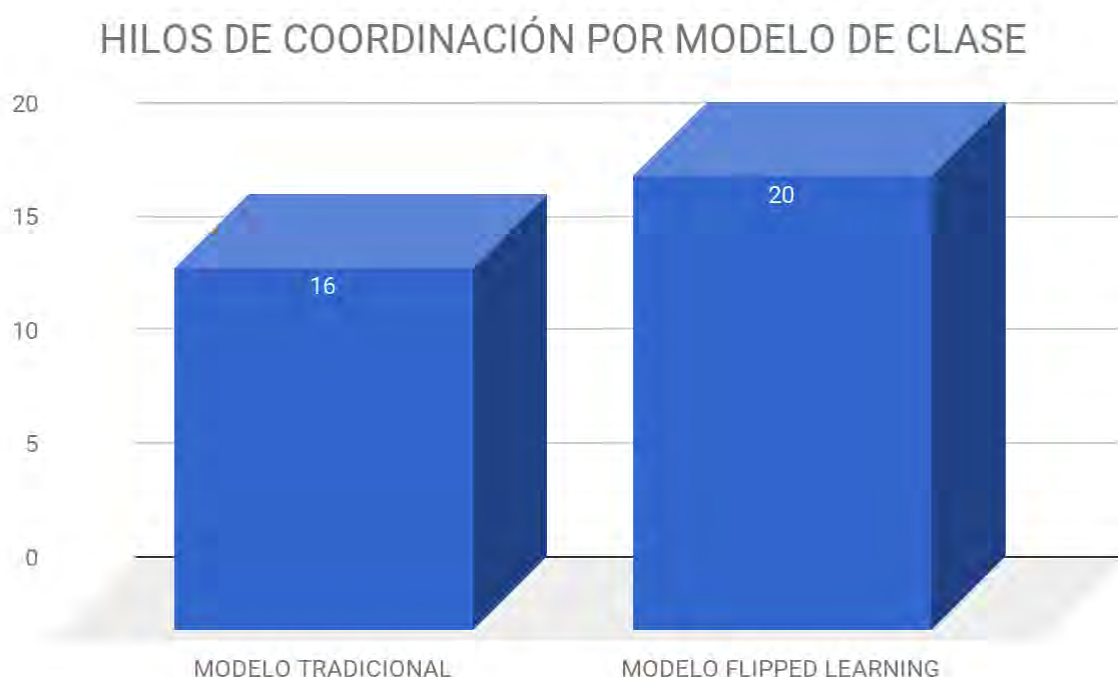
En cuanto al número de interacciones por fase de construcción del conocimiento evidenciadas a través de los comentarios, los grupos del modelo *Flipped Learning* en las dos primeras fases superaron con amplitud, por encima del doble, el número de interacciones de los grupos del modelo tradicional. Este resultado es muy positivo porque confirma que la propuesta de integración del modelo *Flipped Learning* supera la aplicación del modelo tradicional. Se explica en la capacidad del modelo para potenciar la autonomía del estudiante. Sin embargo, la sola aplicación de la propuesta de integración no asegura que los equipos alcancen todos los niveles de interacción. Se hará necesario, ajustar otras condiciones de la propuesta como el papel del moderador, la experiencia previa y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje colaborativo.

En atención al segundo objetivo de investigación, “Comparar las habilidades de colaboración en el aprendizaje colaborativo virtual del curso de Literatura Nivel Superior realizado con el modelo tradicional y con el modelo *Flipped Learning*”, no se identificó un aporte significativo o diferencial en el desarrollo de las actividades de colaboración.



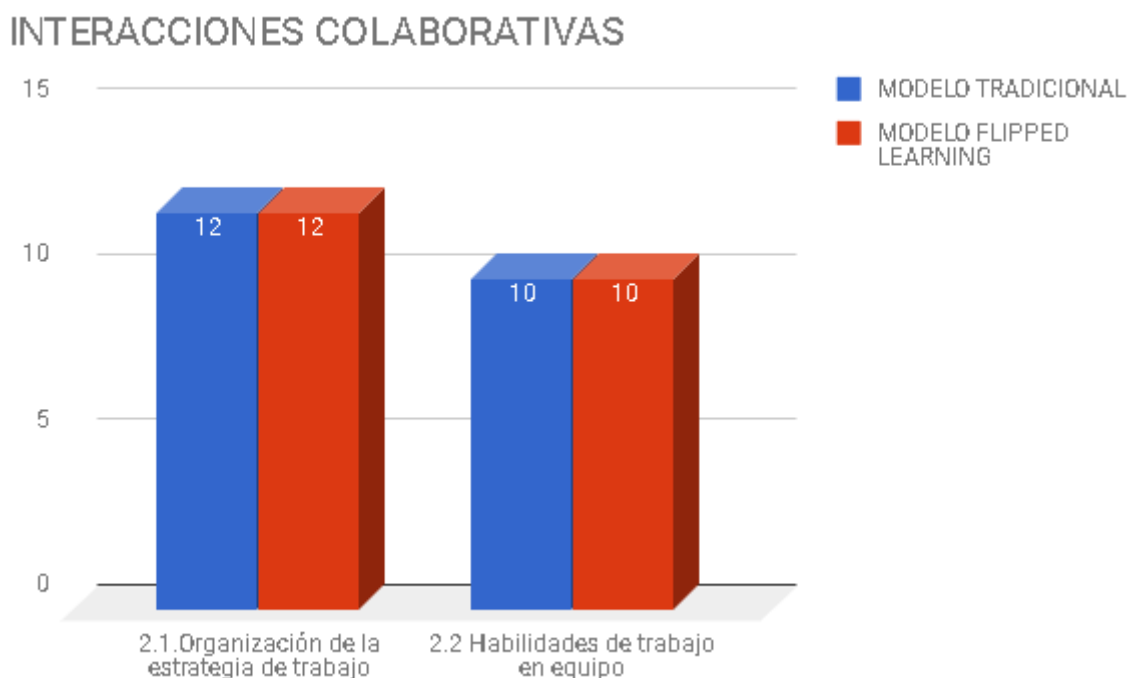
De modo general, nuevamente se reconoce que en los grupos que realizaron el aprendizaje colaborativo en el marco de modelo *Flipped Learning* se desarrolló un mayor número de hilos de coordinación y comentarios (Ver figura 11), es decir, la aplicación del modelo favoreció un mayor número de interacciones. Sin embargo, en cuanto a la evidencia del tipo y número de habilidades de colaboración el resultado fue equitativo (Ver figura 12). De igual modo se reconoció que en la totalidad de los documentos de trabajo colaborativo se dejaron evidencias de coordinaciones concernientes a las habilidades de colaboración.

Figura 11. Número de hilos de coordinación por modelo de clase



Fuente: Elaboración propia

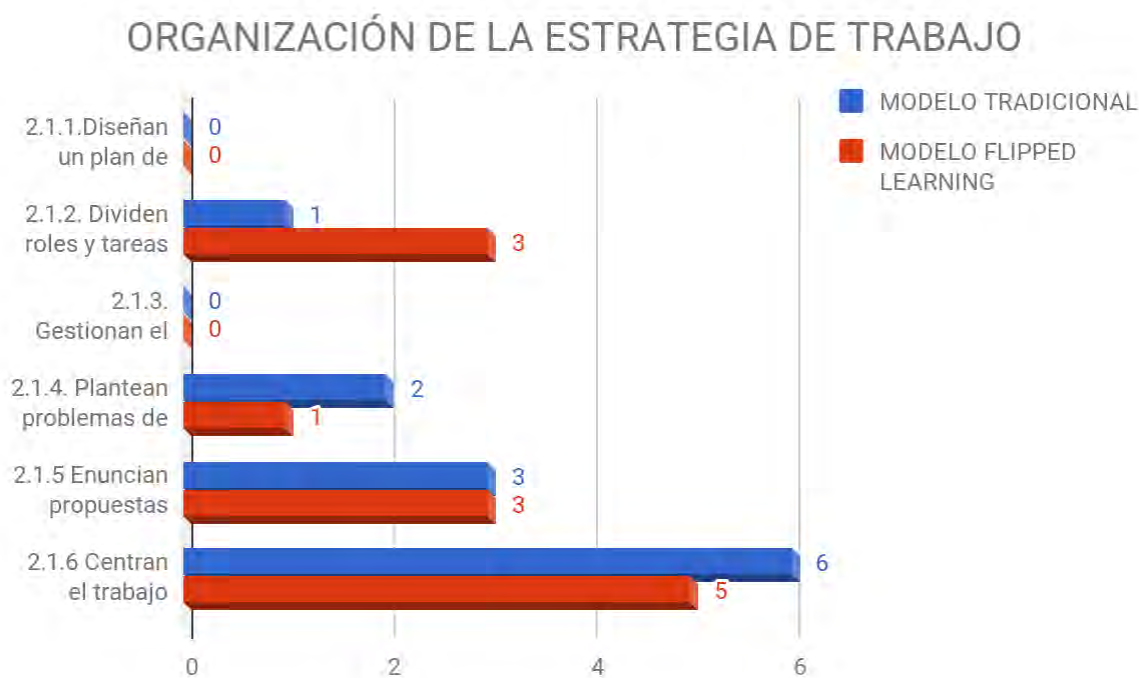
Figura 12. Interacciones colaborativas por subvariables



Fuente: Elaboración propia

Respecto de la subvariable Organización de la estrategia de trabajo, en ambos no se evidenciaron en los comentarios las habilidades siguientes: “Diseñan un plan de trabajo grupal” ni “Gestionan el tiempo de trabajo”. La equidad en el resultado se observa en la habilidad “Enuncian propuestas”. En cuanto a las habilidades “Plantean problemas de organización” y “Centran el trabajo pendiente”, es ligeramente superior el número de interacciones colaborativas en el conjunto de grupos que siguieron el modelo *Flipped Learning*. De modo opuesto ocurre con la habilidad “Plantean problemas de organización” ya que el número de interacción resulta ligeramente superior en el conjunto de grupos de la clase tradicional. Esto implica que con tal diversidad de resultados, la singularidad de la experiencia de aprendizaje colaborativo se expresa en variadas necesidades organizativas que se resuelven a través de la coordinación entre los estudiantes.

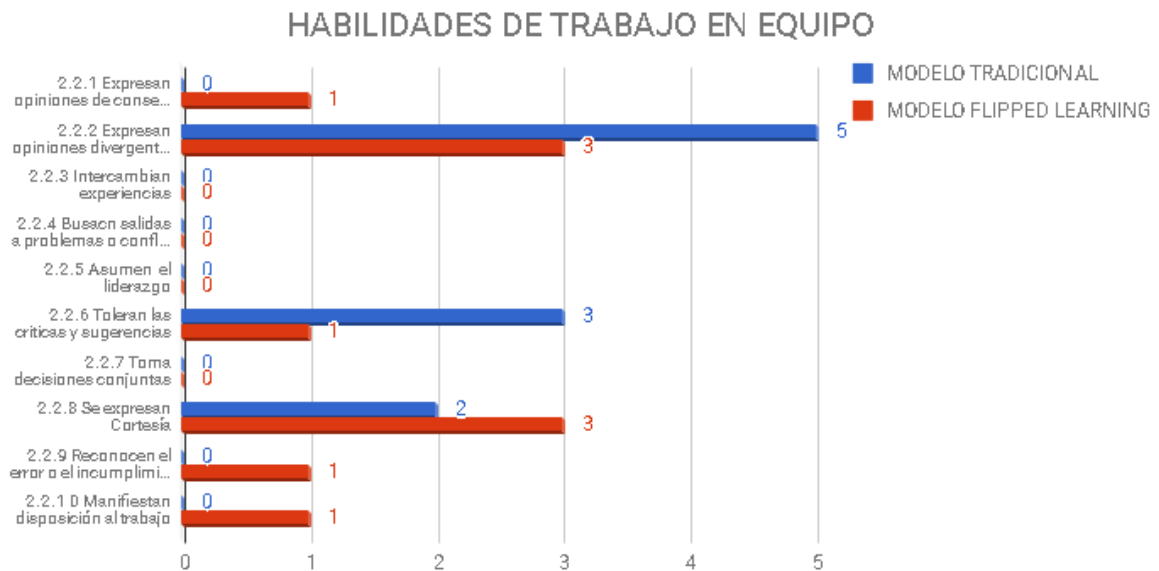
Figura 13. Número de interacciones en la Organización de la estrategia de trabajo



Fuente: Elaboración propia.

Para la subvariable Habilidades de trabajo en equipo (Ver figura 13), resultó nula la evidencia en las habilidades: “Intercambian experiencias”, “Buscan soluciones a problemas y conflictos” y “Toman decisiones conjuntas”. Las interacciones del grupo desarrollado en la clase tradicional resultó en número superior en las habilidades: “Expresan opiniones divergentes” y “Toleran las críticas y sugerencias”. En cambio, en el grupo guiado por el modelo *Flipped Learning* el número de interacciones colaborativas resultaron ser superiores en número en las habilidades: “Expresan opiniones de consenso”, “Se expresan cortesía” y “Manifiestan disposición al trabajo”. De igual modo que en la subvariable Organización de la estrategia de trabajo, no se aprecia una diferencia significativa entre los modelo. Por lo expuesto, la habilidad de colaboración no resulta especialmente enriquecida con la integración del modelo *Flipped Learning*. Pero, más importante, para no soslayar su aplicación, tampoco restringe su desarrollo.

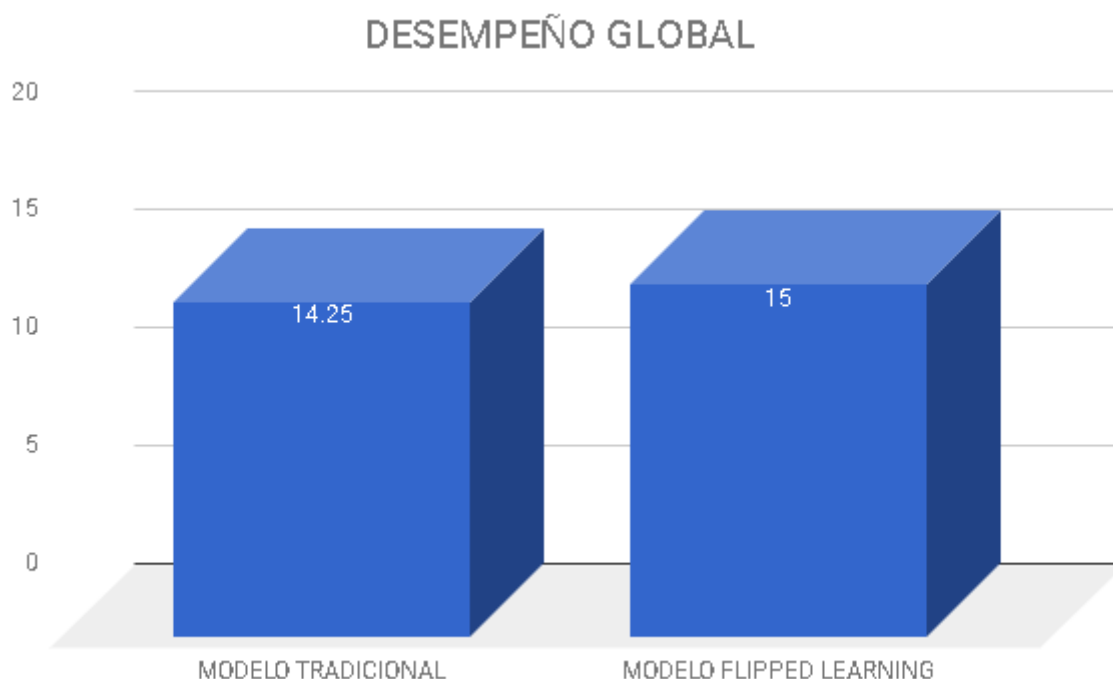
Figura 14. Número de interacciones en las Habilidades de trabajo en equipo



Fuente: Elaboración propia.

Para el tercer objetivo de la investigación “Comparar el desempeño en la capacidad Escribe colaborativamente un comentario literario de la novela La metamorfosis de Franz Kafka”, de modo global, tampoco ha sido posible reconocer un aporte significativamente mayor del modelo *Flipped Learning* respecto del modelo de clases tradicional si se considera la media estadística de las calificaciones asignadas a los comentario literarios. Aunque sí, los alumnos lograron resultados ligeramente superiores con la aplicación de este modelo.

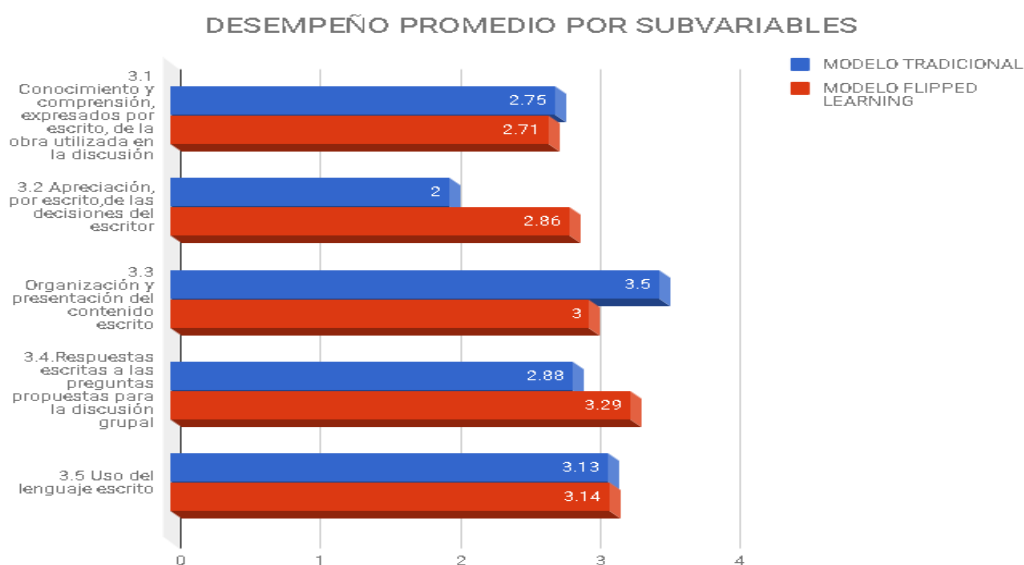
Figura 15. Calificaciones promedio en el Desempeño de la capacidad



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al desempeño promedio por subvariables, sin embargo, es posible notar un promedio destacadamente superior de los grupos del modelo *Flipped Learning* en las subvariable 3.2 Apreciación, por escrito, de las decisiones del escritor: En cambio, los grupos que trabajaron con el modelo tradicional de clases mostraron un mejor desempeño en la subvariable 3.3 Organización y presentación del contenido escrito. Tanto en las subvariable 3.1 Conocimiento y comprensión, expresados por escrito, de la obra utilizada para la discusión como en la subvariable 3.5 Uso de lenguaje se observó un rendimiento equitativo. Es importante precisar que estos indicadores forman parte de aprendizajes y competencias ya adquiridas por los estudiantes. Mientras que el indicador 3.2 valida mejor los aprendizajes de esta unidad. Esto nos llevaría a interpretar que la implementación del *Flipped Learning* favorece un mejor desempeño en los indicadores asociados a los nuevos conocimientos construidos socialmente en el entorno virtual.

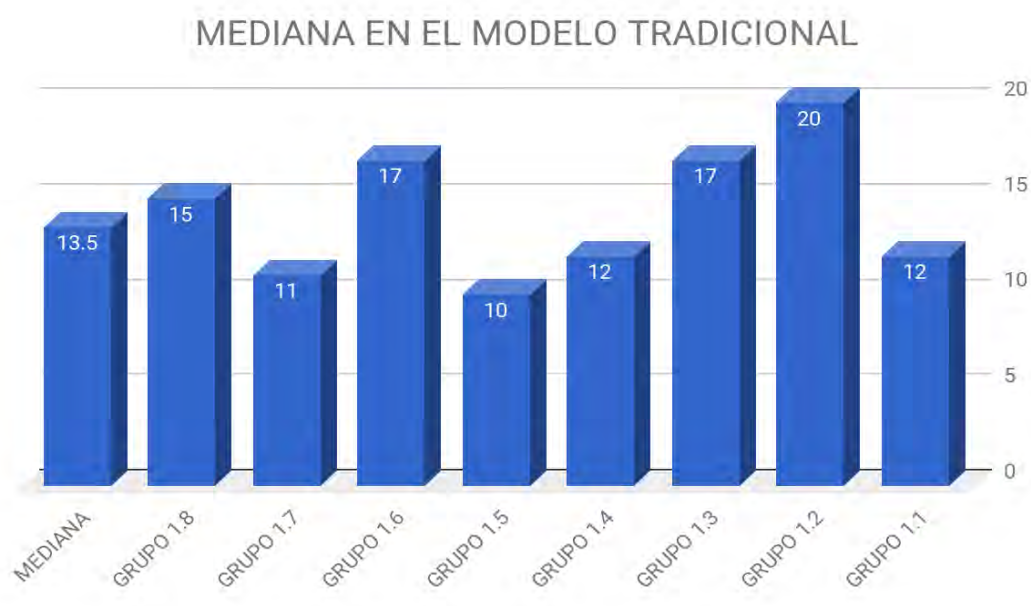
Figura 16. Promedio por subvariables en el desempeño de la capacidad



Fuente: Elaboración propia

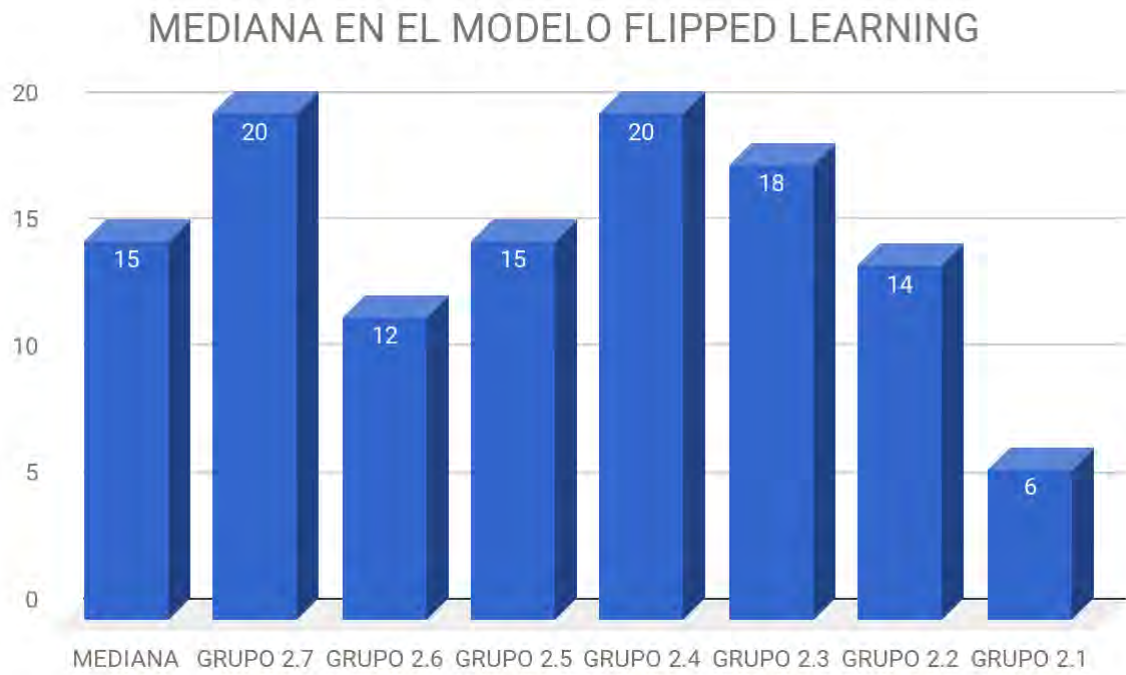
En la comparación del desempeño a través de la mediana, sí resulta resaltante el aporte del modelo *Flipped Learning*, ya que en atención a los resultados se observa que la mayoría de los grupos en este modelo alcanza calificaciones superiores al promedio cuando se analiza la distribución de las notas en cada sección.

Figura 17. Mediana de las calificaciones en el modelo de clases tradicional



Fuente: Elaboración propia

Figura 18. Mediana de las calificaciones en el modelo de clases *Flipped Learning*



Fuente: Elaboración propia.



## CONCLUSIONES

En atención al problema de investigación referido al modo en que el modelo *Flipped Learning* aporta al desarrollo del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales se compartirán conclusiones referidas a las variables estudiadas: la calidad de las interacciones, las habilidades de colaboración y el desempeño en la capacidad “Escribe un comentario literario detallado de la novela La metamorfosis de Franz Kafka”.

Respecto del primer objetivo referido a la comparación de la calidad de las interacciones se halló que, en la sección de cuarto año de secundaria que trabajó en el marco de modelo *Flipped Learning*, se favoreció en mayor medida el desarrollo de las interacciones entre los estudiantes. El resultado fue cuantitativamente superior. Del total de 28 hilos de discusión, un 75 % se generaron en el marco de aplicación de modelo *Flipped Learning*. Igualmente de los 269 comentarios que evidenciaron las intervenciones de los estudiantes, un 58% correspondió al *Flipped Learning*.

Si se considera específicamente la calidad de las interacciones, que está referida al modelo de aprendizaje colaborativo como participación y construcción social de conocimiento (Jonassen y Land, 2000), la sección que trabajó con el modelo *Flipped Learning* dejó evidencia favorable, aunque solo en un grupo, de alcanzar todas las fases del proceso de construcción social de conocimiento de acuerdo con el modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). En cambio, en la sección que trabajó con el modelo tradicional, solo se alcanzaron a desarrollar las dos primeras fases.

Estos resultados generados en una corta e inicial experiencia con el modelo *Flipped Learning* no alcanzan a brindar una conclusión determinante respecto del aporte del *Flipped Learning* al desarrollo de la calidad de las interacciones; sin



embargo, sí nos muestran un gran potencial de este modelo respecto de su efectividad para estimular un número mayor de interacciones y por ende una mayor posibilidad de que los estudiantes alcancen todas las fases en la construcción social de sus aprendizajes.

De hecho, lo que ha brindado el *Flipped Learning*, en este caso, es la oportunidad de que los estudiantes realicen actividades virtuales e interactivas en el aula, mientras que simultáneamente reciben el estímulo y las orientaciones del profesor en esa tarea. Por otro lado, las interacciones se ven favorecidas, por las discusiones dirigidas, que en paralelo, desarrollan entre sí los alumnos (Wang, 2017), aunque en este caso les haya costado a la mayoría de estudiantes mantener activas las discusiones o cerrar los hilos de discusión en fases superiores del modelo de aprendizaje colaborativo como participación.

Considerando el segundo objetivo, referido a la comparación de las habilidades de colaboración desarrolladas en la redacción colaborativa de un comentario literario en un entorno virtual, el resultado fue cuantitativamente el mismo para las interacciones relacionadas con habilidades colaborativas en los dos modelos. De acuerdo con la evidencia analizada, se registraron 12 interacciones colaborativas en la subvariable Organización de la estrategia de trabajo y 10 en la subvariable Habilidades de trabajo en equipo.

En un análisis más detallado de los resultados, a partir de los indicadores comparados, igualmente no se observa un aporte relevante del modelo *Flipped Learning*. Resulta positivo, en cambio, comprobar que no se desfavorecen o impacta negativamente el desarrollo de las habilidades relacionadas con la organización del trabajo y las habilidades del trabajo en equipo.

En este caso se confirma que el trabajo colaborativo en un entorno virtual se constituye en sí mismo en un desafío estimulante para los estudiantes y en el modo de aprovechar el máximo potencial educativo de las TIC. Las ventajas de este enfoque respecto de las habilidades de colaboración están asociadas con una mayor motivación y una repercusión positiva en los estudiantes con dificultades

(García, Basilotta y López, 2014), así como su capacidad para fomentar la interacción social (Ken-Wen & Kuan-Chou, 2016).

En cuanto al tercer objetivo, referido a la comparación del desempeño en la capacidad Escribe un comentario literario sobre la novela La metamorfosis de Franz Kafka, la media reveló un resultado ligeramente superior en las calificaciones obtenidas por la sección que desarrolló el trabajo colaborativo en el marco de modelo *Flipped Learning* 15 frente a 14.25 en la sección que siguió el modelo tradicional. De igual modo, considerando la mediana, es resaltante que la mayoría de grupos pertenecientes al modelo *Flipped Learning* alcanzaran calificaciones superiores cuando se analiza la distribución de notas en cada sección. En todo caso los resultados están asociados con el modo variable la implementación del *Flipped Learning* (Turan y Goktas, 2016). En este caso, se constituyó en una primera experiencia de aplicación tanto para el docente como para los alumnos.

El aporte del *Flipped Learning* en la variable desempeño de la capacidad “Escribe colaborativamente un comentario literario” se observa con claridad en las subvariable Apreciación de las decisiones del escritor y Respuestas a las preguntas de discusión grupal. En el primer caso, está asociado al contenido de las clases brindadas a través de la plataforma Classroom, como parte de la implementación del modelo *Flipped Learning* Si bien ambos grupos pudieron tener acceso a los mismas fuentes de referencia, el que trabajó con las clases en casa tuvo una mayor actividad y continuo acceso a las fuentes electrónicas relacionadas con los recursos narrativos de la obra. En el segundo caso, el tipo de preguntas planteadas que estimulan la discusión se vieron favorecidas por el *Flipped Learning* tanto como el volumen de las interacciones generadas durante el desarrollo de la actividad colaborativa.

En el análisis de la variable relacionada con desempeño en el trabajo colaborativo, se comprueba que en el modelo *Flipped Learning* aumenta la orientación hacia el objetivo de la tarea (Strayer, 2012). Si bien, la tarea de moderación en línea, que no fue considerada en este estudio, fue realizada por ambos profesores a cargo de las secciones, en el aula se asumieron roles diferentes. Por un lado en el modelo tradicional, la atención estuvo dirigida al

desarrollo de los contenidos de las clases. En el marco del modelo *Flipped Learning*, en cambio, la atención se apuntó a brindar orientación y apoyo a los estudiantes en el desarrollo de la tarea colaborativa realizada en el aula.



## RECOMENDACIONES

A partir de la experiencia asociada al estudio de la implementación del modelo *Flipped Learning* y el enfoque de aprendizaje colaborativo, se comparten las siguientes recomendaciones:

En esta investigación se ha explorado el aporte del *Flipped Learning* en el trabajo colaborativo realizado en secciones homogéneas tanto en rendimiento como en las características del alumnado, entre las principales, las facilidades de acceso a la tecnología tanto en casa como en el colegio, así como un alto grado de participación e interacción en las plataformas virtuales. Deben considerarse ambas como muy importantes condiciones para implementar el *Flipped Learning* y el trabajo en entornos colaborativos virtuales. De otro modo, la investigación y la experiencia estudiada hubiese sido afectada y limitada por carencias tecnológicas o la poca experiencia de los participantes. Asimismo, resulta muy conveniente explorar la posibilidad de atender necesidades específicas de cada estudiante, así como la diferenciación relacionada con estilos de aprendizaje, diversos intereses de los estudiantes o atención a proyectos de inclusión.

Respecto del tema de investigación abordado en esta tesis, se sugiere profundizar sobre la experiencia de integrar el modelo *Flipped Learning* con el aprendizaje colaborativo. En relación al caso estudiado, por ejemplo, brindar atención a la formación de los estudiantes en el desarrollo de todas las fases de proceso de construcción social del conocimiento. De igual modo la incidencia de la capacidad de los estudiantes para sostener una discusión académica o intervenir en un debate formal.

Respecto de la metodología, este tipo de estudio comparativo puede enriquecerse con la aplicación de pruebas de control del rendimiento en actividades colaborativas realizadas en entornos virtuales con anterioridad. De tal modo que tanto como centrarse en la comparación de los dos modelos de clase, la atención se enfoca en cómo cambian entre sí los resultados de cada modelo con la implementación de una nueva tarea colaborativa en un entorno virtual.

Finalmente, en cuanto a la aplicación del modelo *Flipped Learning* debe considerarse clave en el proceso de construcción social del conocimiento que, además proveer de una fuente audiovisual que aborde el contenido de la clase, se revisen una pluralidad de fuentes de información que dé soporte teórico a la discusión y estimule el desarrollo de nuevas y originales perspectivas a diversos

problemas o situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, tan importante como las interacciones es primordial asegurar la calidad de los aportes que se comparten a través de ellas en el desarrollo del aprendizaje colaborativo.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-working-papers.html>
- Badia, A. (2015). Research trends in technology-enhanced learning / Tendencias de la investigación en el aprendizaje favorecido por la tecnología, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 38:2, DOI: 10.1080/02, 253-278.
- Belloch, C. (2013). Diseño instruccional. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.Pdf>
- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Recuperado de <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Flipping-the-classroom.pdf>
- Bishop, J. & Verleger, M. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9, pp. 1-18).
- Bono Cabré, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Clark, D. & Sampson V. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92(3), 447-472.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. (2014). Is FLIP enough? or should we use the FLIPPED model instead? *Computers and Education*, 79, 16-27. doi:10.1016/j.compedu.2014.07.004
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Díaz Barriga, F. y Lemini, R. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- De Freitas, S., & Oliver, M. (2005). Does E-learning Policy Drive Change in Higher Education?: A case study relating models of organisational change to e-

learning implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 81-96.

Dzul, M. (1996). *Los Enfoques en la investigación científica*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14905/PRES39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

EduLand.es. (27 de 6 de 2014). Webinar #1: The Flipped Classroom, por Raúl Santiago [video]. Obtenido de: [https://www.youtube.com/watch?v=Bdd\\_Dr7QUQ4](https://www.youtube.com/watch?v=Bdd_Dr7QUQ4)

Elkaseh, A., Kok Wai, W. y Chun Che, F. (2015). A Review of the Critical Success Factors of Implementing E-learning in Higher Education. *International Journal Of Technologies In Learning*, 22(2), 1-13.

Espino, M. (2017). 4 pasos esenciales que debe seguir el enfoque pedagógico de una clase invertida para ser efectivo. Obtenido de *America learning & media*: <http://www.americlearningmedia.com/edicion-050/558-analisis/7470-4-pasos-esenciales-que-debe-seguir-el-enfoque-pedagogico-de-una-clase-invertida-para-ser-efectivo>

Hernández, L., Salinas, V. y Mortera, F. (2010). El Proceso de Interacción entre estudiantes "Técnico Superior Universitario" en Foros Moodle de los Cursos de la Universidad Tecnológica de la Costa en Nayarit, México. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 1(1), 17-24.

Fulton, K. (2012). The flipped classroom: transforming education at Byron High School: a Minnesota high school with severe budget constraints enlisted YouTube in its successful effort to boost math competency scores. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, 39(3), 18.

Fundación Telefónica. (2013). *Colaborando aprendimos. Experiencia de aprendizaje colaborativo entre Aulas de Fundación Telefónica de Venezuela*. Caracas: Fundación Telefónica Venezuela.

García, C. (2014). *Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales. Relaciones entre condiciones, procesos y resultados de aprendizaje de estudiantes de educación superior en entornos virtuales*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

García, C. (2017). *Aprendizaje cooperativo y entornos virtuales de aprendizaje*. Presentación, Lima: PUCP.

García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). 2. Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria, Ana García-Valcárcel, Verónica Basilotta y Camino López. *Comunicar* 42, 65-74.

García del Dujo, Á. & Suarez, C. (2011). *Interacción virtual y aprendizaje*

- cooperativo. Un estudio cualitativo Virtual Interaction and cooperative learning. A qualitative analysis. *Revista de educación*, 354, 473-498.
- Garrison, D., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence.
- González, M., Muñoz, P., y Hernández, N. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, nº 42, v. XXI, 2014, *Revista Científica de Educomunicación*.
- Graham, C. R., & Misanchuk, M. (2004). Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments. *Online collaborative learning: Theory and practice*, 1(8), 1-202.
- Gros, B., Lara, P., & García, I. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *RIED*, 115-138.
- Gunawardena, C. , Lowe, C. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-431.
- Gunawardena, C., Lowe, C. & Anderson, T. (1998). Transcript Analysis of Computer-Mediated Conferences as a Tool for Testing Constructivist and Social-Constructivist Learning Theories. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422854.pdf>
- Heo, H., Lim, K. Y., & Kim, Y. (2010). Exploratory study on the patterns of online interaction and knowledge co-construction in project-based learning. *Computers & Education*, 55(3), 1383-1392.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Santillana.
- Keh-Wen, C., & Kuan-Chou, C. (2016). Building a cooperative learning environment in a flipped classroom. *Academy of Educational Leadership Journal*, 8-15.
- Khalil, R. , & Fahim, S. (2016). Assessment as a Learning Tool in a Flipped English Language Classroom in Higher Education. *Arab World English Journal*, 7(4), 4-19.
- Kirschner, P. & Erkens, G. (2013). Toward a framework for CSCL research. *Educational Psychologist*, 48(1), 1-8.
- Jonassen, J. y S. Land (2000), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. London: Routledge. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lai, E. (2011). *Collaboration: A literature review research report*. Obtenido de:



<http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Collaboration-Review.pdf>

- Li, F., Wang, G., Qi, J. & Wang, X. (2014). Traditional Classroom VS E-learning in Higher Education: Difference between Students' Behavioral Engagement. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning*, 9(2) doi:10.3991/ijet.v9i2.3268, 48-51.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). Using “First Principles of Instruction” to Design Secondary School Mathematics Flipped Classroom: The Findings of Two Exploratory Studies. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 222–236.
- McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in education and teaching international*, 45(3), 263-269.
- McWilliam, E., & Jones, A. (2005). An unprotected species? On teachers as risky subjects. *British Educational Research Journal*, 31(1), 109-120.
- Marlowe, C. A. (2012). The effect of the flipped classroom on student achievement and stress. Bozeman. Montana State University. Retrieved from: <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1790/MarloweC0812.pdf>
- Mercado, A. (2015). Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. *Praxis Educativa*, 19(3), 62-71.
- Ministerio de Educación de Perú (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Namakforoosh, M. N. (2000). Metodología de la investigación. Editorial Limusa.
- Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey (2014). Aprendizaje invertido. Reporte Edu Trends. Tecnológico de Monterrey, 1-29.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Onrubia, J., Rochera, M., & Engel, A. (2015). Promoting individual and group regulated learning in collaborative settings: an experience in Higher Education. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 13(1), doi:10.14204/ejrep, 189-210.
- Organización del Bachillerato Internacional (2011). Programa del Diploma. Guía de Lengua A Literatura . Cardiff: IBO.
- Organización de Bachillerato Internacional (2015a). Enfoques del aprendizaje. Obtenido de Programa del Diploma: [https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d\\_0\\_dpatl\\_gui\\_1502\\_1/static/dpatl/es/guide-apr-to-learn.html](https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/es/guide-apr-to-learn.html)

- Organización del Bachillerato Internacional. (2015b). Habilidades de Comunicación. Obtenido de Programa de Diploma: [https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d\\_0\\_dpatl\\_gui\\_1502\\_1/static/dpatl/es/guide-comm-skills.html](https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/es/guide-comm-skills.html)
- Organización del Bachillerato Internacional. (2015c). La enseñanza centrada en el trabajo en equipo y la colaboración eficaces. Obtenido de: [https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d\\_0\\_dpatl\\_gui\\_1502\\_1/static/dpatl/es/guide-teaching-focused-on-effective-teamwork-and-collaboration.html](https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/es/guide-teaching-focused-on-effective-teamwork-and-collaboration.html)
- Peña, L. H., Urbina, V. S., y Gutiérrez, F. M. (2010). El Proceso de Interacción entre estudiantes "Técnico Superior Universitario" en Foros Moodle de los Cursos de la Universidad Tecnológica de la Costa en Nayarit, México. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 1(1), 17-24.
- Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana De Educación Medica Superior*, 30(3), 609-614.
- Saarenkunnas, M., Järvelä, S., Kuure, L., Kunelius, E., Häkkinen, P., & Taalas, P. (2000). NINTER-Networked interaction: theory-based cases in teaching and learning. *Learning Environments Research*, 3(1), 35-50.
- Salomon, G., & Perkins, D. (1998). Chapter 1: Individual and social aspects of learning. *Review of research in education*, 23(1), 1-24.
- Sagol, C. (2015). ¿Qué es el aprendizaje colaborativo? Obtenido de Educ.ar : <https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=127190>
- Santiago, R. (2015). ¿Modelo? ¿Enfoque? ¿Método? ¿Metodología? ¿Técnica? ¿Estrategia? ¿Recurso? ¿cuándo debemos emplear cada uno de estos términos? Obtenido de The Flipped Classroom: <http://www.theflippedclassroom.es/modelo-enfoque-metodo-metodologia-tecnica-estrategia-recurso-cuando-debemos-emplear-cada-uno-de-estos-terminos/>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Stahl, G. (2004). Building collaborative knowing. In *What we know about CSCL* (pp. 53-85). Springer Netherlands.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426).
- Stegmann, K., Weinberger, A., & Fischer, F. (2007). Facilitating argumentative

- knowledge construction with computer-supported collaboration scripts. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 2(4), 421-447.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171-193.
- Suárez, C., & Gros, B. (2012). *Aprender en red. De la interacción a la colaboración*. Barcelona: UOC.
- Suárez, G. (2017) *Estudios empíricos. Módulo 4. Desarrollo de la investigación*. Lima, PUCP.
- Tobón, S. (2007). "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos." *Acción Pedagógica* 16: 14-28.
- Terroni, N. (2014). Rendimiento y calidad de las interacciones sociocognitivas en díadas que trabajan colaborativamente en forma presencial y por chat The performance and quality of the interactions in collaborative work dyads in face and chat channels. *Revista de Psicología*, 10(19), 31-50.
- Turan Z., Goktas Y. (2016), The Flipped Classroom: instructional efficiency and impact of achievement and cognitive load levels, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.12, n.4, 51-62. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 259-287.
- Wang, T. (2017). Overcoming barriers to 'flip': building teacher's capacity for the adoption of flipped classroom in Hong Kong secondary schools. *Research & Practice In Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-11. doi:10.1186/s41039-017-0047-7
- Wu, V., Hsieh, J. & Yang J. (2017). Creating an Online Learning Community in a Flipped Classroom to Enhance EFL Learners' Oral Proficiency. *Journal Of Educational Technology & Society*, 20(2), 142-157.
- Wise, K., Hamman, B., & Thorson, K. (2006). Moderation, response rate, and message interactivity: Features of online communities and their effects on intent to participate. *Journal of Computer- Mediated Communication*, 12(1), 24-41.
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto Educativo*, 28.

## ANEXOS

### ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema de la investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías o variables	SubCategorías o subvariables	Indicadores e ítems	Técnicas e Instrumentos de recogida de datos	Fuentes de información
<p><u>¿De qué manera se mejora el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales con el modelo Flipped Learning aplicado a la enseñanza del curso de Literatura para alumnos del 4to año de secundaria, en una institución educativa particular de Lima?</u></p>	<p>Reconocer el aporte del modelo <i>Flipped Learning</i> al aprendizaje colaborativo o virtual que llevan a cabo los alumnos en el curso de Literatura NS del programa del Diploma del Bachillerato o Internacional</p>	<p>1.- Comparar la <b>calidad de las interacciones</b> en el trabajo colaborativo en un módulo del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i></p>	<p>1. Calidad de las Interacción educativa: proceso de construcción de conocimiento</p>	<p>1.1. Comparación de la información</p> <p>1.2 Disonancia e inconsistencia de ideas</p> <p>1.3. Negociación o co-construcción de conocimiento</p> <p>1.4. Prueba y modificación</p> <p>1.5. Acuerdos y aplicaciones</p>	<p>1.1.1. Clarificación de términos 1.1.2. Enunciados de acuerdo 1.1.3. Corroboración de ejemplos 1.1.4. Clarificar detalles 1.1.5. Definición del problema</p> <p>1.2.1. Identificar desacuerdos 1.2.2. Clarificar desacuerdo 1.2.3. Ilustración del punto de vista</p> <p>1.3.1. Clarificar significado de términos 1.3.2. Negociación de los argumentos 1.3.3. Identificar acuerdos 1.3.4. Proponer nuevos compromisos 1.3.5. Propuesta de integración</p> <p>1.4.1. Prueba de la síntesis 1.4.2. Prueba contra el esquema 1.4.3. Prueba contra la experiencia personal 1.4.4. Prueba contra información recolectada 1.4.5. Prueba contra literatura</p> <p>1.5.1. Sumar acuerdos 1.5.2. Aplicación del nuevo conocimiento 1.5.3. Enunciados de resultados</p>	<p>Observación: FICHA DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS COMENTARIOS EN LOS HILOS DE DISCUSIÓN. Considera la escala del modelo de fases para el análisis de la interacción y construcción del conocimiento grupal en listas de discusión electrónicas (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997).</p>	<p>Comentarios de los hilos de discusión y registro de historial de actividades en plataforma G Suite de Google</p>
		<p>2.- Comparar las habilidades de colaboración en el trabajo colaborativo virtual del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i></p>	<p>2. Habilidades de colaboración</p>	<p>2.1. Organización de la estrategia de trabajo</p> <p>2.2. Habilidades de trabajo en equipo</p>	<p>2. 1. 1. Elaboración del plan de trabajo grupal 2. 1. 2. División de roles y tareas en el equipo 2. 1. 3. Gestión del tiempo de trabajo 2. 1. 4. Plantear problemas de organización 2. 1. 5. Enunciación de propuestas 2. 1. 6. Centrar el trabajo pendiente</p> <p>2. 2. 1. Opiniones de consenso 2. 2. 2. Opiniones divergentes 2. 2. 3. Intercambio de</p>	<p>Observación: LISTA DE COTEJO DE LAS HABILIDADES DE COLABORACIÓN EN LOS HILOS DE COORDINACIÓN Considera la categoría Gestión interna de grupo de la dimensión</p>	<p>Comentarios, de los hilos de coordinación y registro de historial de actividades en plataforma Google</p>

					<p>experiencias</p> <p>2. 2. 4. Búsqueda de salidas a problemas y conflictos</p> <p>2. 2. 5. Asumir el liderazgo</p> <p>2. 2. 6 Tolerancia a las críticas y sugerencias</p> <p>2. 2. 7 Tomar decisiones conjuntas</p> <p>2. 2. 8. Cortesía</p> <p>2. 2. 9. Reconocimiento del error o incumplimiento</p> <p>2. 2. 10. Disposición al trabajo</p>	<p>Actitud y habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo (García del Dujo y Suárez, 2011)</p>	
		<p>3.-Comparar el desempeño en la capacidad</p> <p>Escribe un comentario literario de la novela La metamorfosis de Franz Kafka en un módulo del curso de Literatura realizado con el modelo tradicional y con el modelo <i>Flipped Learning</i></p>	<p>3.Desempeño en la capacidad</p> <p>Escribe un comentario literario de la novela La metamorfosis de Franz Kafka</p>	<p>3.1 Conocimiento y comprensión, expresados por escrito, de la obra utilizada en la discusión</p> <p>3.2 Apreciación, por escrito, de las decisiones del escritor</p> <p>3.3 Organización y presentación del contenido escrito</p> <p>3.4. Respuestas escritas de las preguntas propuestas para la discusión grupal</p> <p>3.5. Uso del lenguaje escrito</p>	<p>3.1.1 Infiere el tema</p> <p>3.1.2. Interpreta las ideas</p> <p>3.1.3. Identifica pasajes claves de la obra</p> <p>3.1.4 Ubica la obra en un contexto.</p> <p>3.2.1. Identifica recursos narrativos</p> <p>3.2.2. Relaciona los recursos con el tema</p> <p>3.2.3. Interpreta los efectos de la estructura</p> <p>3.2.4. Interpreta los efectos del lenguaje</p> <p>3.3.1. Construyen argumentación razonada</p> <p>3.3.2. Organizan un esquema de las ideas</p> <p>3.3.3. Redactan con una estructura lógica</p> <p>3.3.4. Redactan con coherencia textual</p> <p>3.4.1. Valoran el ámbito de la obra</p> <p>3.4.2. Valoran la importancia del contexto</p> <p>3.4.3. Vincula fondo y forma</p> <p>3.4.4. Valoran los recursos técnicos de la obra</p> <p>3.5.1. Emplean conectores consecutivos y marcadores textuales</p> <p>3.5.2 Adecuan el registro lingüístico al tipo de texto</p> <p>3.5.3 Escriben con corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>3.5.4. Escriben con precisión léxica</p>	<p>Observación:</p> <p>MATRIZ DE EVALUACIÓN DETALLADA DEL COMENTARIO LITERARIO</p>	<p>Producto textual e historial de actividades en plataforma Google</p>

## ANEXO 2: FICHA DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS COMENTARIOS EN LOS HILOS DE DISCUSIÓN.

Considera la escala del modelo de fases para el análisis de la interacción y construcción del conocimiento grupal en listas de discusión electrónicas (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997).

### Instrucciones:

Al término del trabajo colaborativo, en la primera columna, se transcribirá un hilo de discusión de la plataforma virtual. En la segunda columna el observador identificará con un visto bueno la fase o nivel a la que corresponden las intervenciones de los estudiantes. Opcionalmente, escribirá comentarios pertinentes respecto de las condiciones externas del trabajo: lugar de realización, modelo de clase, participación parcial o total del grupo, intervención del moderador, etc.

Modelo de clase: MT/FL Grupo # Línea de discusión #	Fase y nivel de construcción de conocimientos	Comentarios
(Transcribir los comentarios)	(identificar la fases correspondientes) 1.1.1. Clarificación de términos 1.1.2. Enunciados de acuerdo 1.1.3. Corroboración de ejemplos 1.1.4. Clarificar detalles 1.1.5. Definición del problema  1.2.1. Identificar desacuerdos 1.2.2. Clarificar desacuerdo 1.2.3. Ilustración del punto de vista  1.3.1. Clarificar significado de términos 1.3.2. Negociación de los argumentos 1.3.3. Identificar acuerdos 1.3.4. Proponer nuevos compromisos 1.3.5. Propuesta de integración  1.4.1. Prueba de la síntesis 1.4.2. Prueba contra el esquema 1.4.3. Prueba contra la experiencia personal 1.4.4. Prueba contra información recolectada 1.4.5. Prueba contra literatura  1.5.1. Sumar acuerdos 1.5.2. Aplicación del nuevo conocimiento 1.5.3. Enunciados de resultados	

### ANEXO 3: LISTA DE COTEJO DE LAS HABILIDADES DE COLABORACIÓN EN LOS HILOS DE COORDINACIÓN

Considera la categoría **Gestión interna de grupo de la dimensión Actitud y habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo** (García del Dujo y Suárez, 2011)

**Instrucciones:**

Al término del trabajo colaborativo, en la primera columna, el investigador escribirá una X para cotejar la presencia de una habilidad colaborativa en los hilos de coordinación observados. En la segunda columna, se transcribirán las participaciones de los estudiantes que funcionen como evidencia de la habilidad. Opcionalmente, escribirá comentarios pertinentes respecto de las condiciones externas del trabajo: lugar de realización, modelo de clase, participación parcial o total del grupo, intervención del moderador, etc.

Modelo de clase: tradicional/ <i>Flipped Learning</i> Grupo # Línea de discusión #			
VARIABLEA	2. Habilidades de colaboración (Gestión Interna de Equipo)		
SUBVARIABLE	2.1, Organización de la estrategia de trabajo, cuando los miembros de equipo desarrollan una estrategia eficaz para el cumplimiento de la meta de equipo.		
	2.2 Habilidades de trabajo en equipo, cuando los miembros del equipo desarrollan una serie habilidades interpersonales para el trabajo en conjunto.		
INDICADORES (Escriba una X en los cuadros)		EVIDENCIA (Copie las intervenciones)	COMENTARIO O
2.1.1. Diseñan un plan de trabajo grupal			
2.1.2. Dividen roles y tareas en el equipo			
2.1.3. Gestionan el tiempo de trabajo			
2.1.4. Plantean problemas de organización			
2.1.5 Enuncian propuestas			
2.1.6 Centran el trabajo pendiente			
2.2.1 Expresan opiniones de consenso			
2..2.2 Expresan opiniones divergentes			
2.2.3 Intercambian experiencias			
2.2.4 Buscan salidas a problemas o conflictos			
2.2.5 Asumen el liderazgo			
2.2.6 Toleran las críticas y sugerencias			
2.2.7 Toma decisiones conjuntas			
2.2.8 Se expresan Cortesía			
2.2.9 Reconocen el error o el incumplimiento			
2.2.10 Manifiestan disposición al trabajo			

## ANEXO 4: MATRIZ DE EVALUACIÓN DETALLADA DEL COMENTARIO LITERARIO

### Instrucciones:

El profesor de la asignatura evaluará el comentario literario según los criterios propuestos en la rúbrica y que han sido de conocimiento de los estudiantes. Cotejará los indicadores de cada criterio. Asignará un punto por cada ítem observado en el trabajo y, opcionalmente, escribirá comentarios pertinentes respecto de las fortalezas y debilidades en el proceso de su redacción.

CRITERIO A	CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN, POR ESCRITO, DE LA OBRA UTILIZADA EN LA DISCUSIÓN	4 pts.
¿Cuánto conocimiento y comprensión de la obra utilizada en la discusión demuestra el grupo? ¿Se observa una comprensión excelente de la obra, demostrada por una interpretación persuasiva, respaldada por referencias eficaces?		
NIVEL	INDICADOR	
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	
1	Se plantea un tema de la obra que se diferencia del tópico.	
1	Las ideas se desprenden del tema.	
1	Hace referencias precisas a la obra.	
1	Ubica la obra en un contexto, social, histórico, artístico, cultural o literario.	

CRITERIO B	APRECIACIÓN, POR ESCRITO, DE LAS DECISIONES DEL ESCRITOR	4 pts.
¿En qué medida logra el grupo apreciar los modos en los que las decisiones del escritor acerca del lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo configuran los significados? ¿Se observa un análisis y una apreciación excelentes en los modos en los que el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo configuran los significados?		
NIVEL	INDICADOR	
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	
1	Identifica los recursos narrativos más importantes (espacio, tiempo, tipo de narrador, personajes, etc.)	
1	Relaciona los recursos con la temática planteada.	
1	Interpreta los efectos de la estructura de la novela.	
1	Realiza una valoración del lenguaje empleado en la obra.	

CRITERIO C	ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO ESCRITO	4 pts.
¿En qué medida presenta el grupo un comentario estructurado y centrado en el tema tratado? ¿El comentario presenta una estructura eficaz y se centra en el tema tratado en todo momento y con un propósito intencionado?		
NIVEL	INDICADOR	
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	
1	El desarrollo presenta argumentos y razonamientos.	
1	El comentario contiene un esquema de desarrollo de las ideas basada en los estímulos.	
1	El comentario presenta la estructura introducción, desarrollo y conclusión.	
1	El comentario plantea un contenido coherente con el propósito del texto.	

CRITERIO D	RESPUESTA A LAS PREGUNTAS PROPUESTAS PARA LA DISCUSIÓN GRUPAL	4 pts.
¿En qué medida responde el grupo de forma eficaz a las preguntas de discusión? ¿Expresan valoraciones persuasivas e independientes sobre la obra y la importancia del contexto?		
NIVEL	INDICADOR	
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	
1	Realizan una valoración original del ámbito de la novela.	
1	Valoran la importancia del contexto social y cultural.	
1	Expresan conexiones relevantes entre la obra y su propia experiencia cultural.	
1	Valoran los recursos técnicos de la obra.	

CRITERIO E	USO DEL LENGUAJE ESCRITO	4 pts.
¿En qué medida es claro, variado y correcto el lenguaje? ¿En qué medida es apropiada la elección del registro y estilo? (En este contexto "registro" se refiere al uso por parte del grupo de elementos tales como vocabulario, tono, estructura de las oraciones y terminología adecuados para el comentario.) ¿El lenguaje es muy claro y totalmente adecuado; se aprecia un alto nivel de corrección en la gramática y en la construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en todo momento, eficaces y adecuados?		
NIVEL	INDICADOR	
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	
1	Emplea conectores consecutivos y marcadores textuales.	
1	Emplea un registro académico formal y términos de teoría literaria.	
1	Escribe respetando las normas ortográficas y gramaticales.	
1	Escribe con claridad y precisión.	



## ANEXO 5: FICHA DE LA ACTIVIDAD

### LITERATURA NS

Actividad colaborativa virtual:

COMENTARIO LITERARIO DE LA METAMORFOSIS DE FRANZ KAFKA

Periodo de la actividad: martes 31 de octubre –martes 7 de noviembre

Primera revisión formativa: jueves 2 y viernes 3 de noviembre

Segunda revisión formativa: lunes 6 de noviembre

Entrega: martes 7 de noviembre

#### DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El profesor formará grupos de trabajo colaborativo de 3 a 4 integrantes. Cada grupo tendrá como objetivo redactar de forma colaborativa un comentario literario de la obra La metamorfosis de Franz Kafka. El trabajo se realizará a través de la plataforma Classroom de Google. Todas las coordinaciones sobre el desarrollo de la actividad y las discusiones teóricas se registrarán usando la opción de comentarios. Se valorará, en alto grado, la originalidad de los aportes y el sentido de proporcionalidad en la distribución del trabajo y las intervenciones. Para ello es importante que se promuevan las interacciones y que participen todos los integrantes del grupo. El texto debe tener una extensión mínima de dos carillas, a espacio y medio, y responder a los cuatro estímulos planteados.

#### INDICACIONES SOBRE LA REDACCIÓN DEL COMENTARIO

##### FASE 1

1. Un alumno de cada grupo será designado por el profesor para descargar el documento en línea del comentario literario e invitará a sus compañeros de grupo a participar en su redacción.
2. Las preguntas que se emplearán como estímulo son las siguientes:
  - ¿En qué medida son importantes el tiempo y el lugar para esta obra?
  - ¿Qué resultó fácil y qué resultó difícil de entender respecto a los contextos y cuestiones sociales y culturales?
  - ¿Qué conexiones encontró el alumno entre las cuestiones planteadas en la obra y su propia cultura (o culturas) y experiencias?
  - ¿Qué aspectos de la obra son interesantes desde el punto de vista de la técnica?
3. El grupo responderá cada una de las preguntas. Cada respuesta tendrá una extensión mínima de media carilla.

##### FASE 2

4. Con el conjunto de las respuestas se organizará un texto a modo de comentario literario con la siguiente estructura: introducción (Localización), desarrollo (respuestas a los estímulos) y conclusión (Valoración global de la obra).
5. Las referencias y citas deben seguir el formato APA 6ta edición.
6. La presentación final debe contener carátula (Imagen, logo del colegio y del BI, curso, autores).

#### INDICACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO DE CLASSROOM

1. La planificación, desarrollo y autoevaluación del trabajo la realizarán en el entorno virtual, para lo cual deben registrarla con la opción de comentarios. De igual modo, las discusiones relacionadas con el contenido de las respuestas a los estímulos, las referencias a La metamorfosis, la importancia del contexto social y cultural y la teoría literaria se registrarán con la opción de comentarios.
2. Los comentarios deben tener una extensión promedio de 3 líneas. Los acuerdos del grupo deben quedar evidenciados con las intervenciones de todos los integrantes.
3. Para el desarrollo adecuado de las participaciones en un entorno virtual los alumnos deben seguir la rúbrica TIGRE.

## ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO



### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al colegio participante en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Johan Fripp, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es Reconocer el aporte del modelo *flipped learning* al trabajo colaborativo virtual que se lleva a cabo en el curso de Literatura NS del programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Si el colegio accede a participar en este estudio, se solicitará que los estudiantes de cuarto año de secundaria participen por equipos de cuatro integrantes en la elaboración, en un entorno virtual, de un comentario literario sobre la novela *La metamorfosis* de Franz Kafka. La experiencia se realizará en el periodo de 15 días. Las actividades e interacciones de los alumnos quedarán registradas en el historial de la plataforma *G Suite for Education*, de tal modo que el investigador pueda procesar las ideas expresadas por los alumnos durante el trabajo colaborativo.

La participación de su institución en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las participaciones de los estudiantes serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la información, el aula virtual creada en Classroom y toda la documentación generada por los alumnos en ella será eliminada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, podrá hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las actividades propuestas las considera inadecuadas tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador y de sugerir que los alumnos no participen en ellas.

Desde ya agradecemos la participación de su institución.

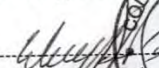
---

Nuestra institución educativa, Colegio Alpacayo, acepta participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Johan Fripp. Hemos sido informados de que la meta de este estudio es Reconocer el aporte del modelo *flipped learning* al trabajo colaborativo virtual que se lleva a cabo en el curso de Literatura NS del programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Nos han indicado también que nuestros alumnos participarán de la realización, en un entorno virtual, de un comentario literario sobre *La metamorfosis* de Franz Kafka. Este trabajo colaborativo tendrá una duración de 15 días.

Reconocemos que la información que provean nuestros alumnos para esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin nuestro consentimiento. Hemos sido informados de que podemos hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que podemos retirarnos del mismo cuando así se decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para nuestra institución. De tener preguntas sobre nuestra participación en este estudio, puedo contactar a Johan Fripp al teléfono 989273787.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento nos será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Johan Fripp al teléfono anteriormente mencionado.

  
Williams Araya Polanco  
Director de Estudios  
Colegio Alpacayo



Firma del Participante

Fecha 2/11/2017