



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Modelo Didáctico Mediado por WhatsApp para la Gestión del
Aprendizaje Autónomo de Estudiantes de Educación
Secundaria, Institución Educativa N° 16228-Bagua-Grande.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Vallejos Salazar, Gloria Angelica (ORCID: 0000-0002-9823-0378)

ASESOR:

Dr. Montenegro Camacho, Luis (ORCID: 0000-0002-8696-5203)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

CHICLAYO – PERÚ

2021

Dedicatoria

A la memoria de mi padre, que siempre fue mi motivación a continuar el sendero de la superación y mejoramiento continuo.

A mi familia, que con su continuo apoyo ha sido el soporte para mantenerme en la ruta de la investigación.

Agradecimiento

La tarea de enseñar permite hacer un zoom de posibilidades de aprendizaje para nuestros estudiantes, a ellos mi agradecimiento por hacer posible este estudio, asimismo, a los colegas y directivos de la institución que con sus aportes se enriqueció esta investigación.

El reconocimiento especial al Dr. Luis Montenegro Camacho, por su incondicional apoyo, paciencia, rigurosidad y profesionalismo me orientó paso a paso a culminar este estudio.

Índice de Contenidos

Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de Tablas.....	v
Índice de Gráficos	v
Índice de abreviaturas	vi
Resumen	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA.....	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variables y operacionalización	16
3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis.....	17
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	19
3.5. Procedimientos	19
3.6. Método de análisis de datos	20
3.7. Aspectos éticos.....	20
IV. RESULTADOS	21
V. DISCUSIÓN	30
VI. CONCLUSIONES.....	36
VII. RECOMENDACIONES.....	37
VIII. PROPUESTA	38
REFERENCIAS	41
ANEXOS	

Índice de Tablas

Tabla 1 Muestra de estudio	18
Tabla 2 Nivel de logro de la competencia GAMA	21
Tabla 3 Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA	22
Tabla 4 Nivel de logro de los desempeños de la capacidad DMA	23
Tabla 5 Nivel de logro de los desempeños de la capacidad OAE	24
Tabla 6 Nivel de logro de los desempeños de la capacidad MyDA	25
Tabla 7 Nivel de logro de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VI y CICLOVII	26
Tabla 8 Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VI	27
Tabla 9 Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VII	28

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Nivel de logro de la competencia GAMA.....	21
Gráfico 2 Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA.....	22
Gráfico 3 Nivel de logro de los desempeños de la capacidad DMA.....	23
Gráfico 4 Nivel de logro de los desempeños de la capacidad OAE	24
Gráfico 5 Nivel de logro de los desempeños de la capacidad MyDA.....	25
Gráfico 6 Nivel de logro de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VI y CICLOVII	26
Gráfico 7 Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO V	27
Gráfico 8 Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VII	28

Índice de abreviaturas

GAMA	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
DMA	Define metas de aprendizaje
D1 DMA	Desempeño 1 Define metas de aprendizaje.
D2 DMA	Desempeño 2 Define metas de aprendizaje.
D3 DMA	Desempeño 3 Define metas de aprendizaje.
OAE	Organiza acciones estratégicas.
D1 OAE	Desempeño 1 Organiza acciones estratégicas.
D2 OAE	Desempeño 2 Organiza acciones estratégicas.
MyAD	Monitorea y ajusta su desempeño.
D1 MyAD	Desempeño 1 Monitorea y ajusta su desempeño.
D2 MyAD	Desempeño 2 Monitorea y ajusta su desempeño
CNEB	Currículo Nacional de Educación Básica.
MINEDU	Ministerio de Educación.

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad diseñar un modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de educación secundaria, desde un enfoque cuantitativo de tipo proyectivo. Para su diagnóstico respectivo se aplicó la rúbrica de evaluación de indicadores de desempeño para el desarrollo de la competencia gestiona su aprendizaje de manera autónoma propuesto por el MINEDU con una escala de valoración literal a estudiantes de los ciclos VI y VII. La información recabada fue procesada y presentada mediante la técnica de seriación en una tabla de base de datos en Excel. Los resultados evidenciaron que los niveles de logro alcanzado en el desarrollo de esta competencia por parte de los estudiantes que conforman la muestra de estudio el 22% se encuentran en el nivel inicio, el 65% en proceso seguido del 13% en el nivel logrado y ninguno de los estudiantes alcanzó el nivel destacado, lo que evidencia que en la educación básica regular esta competencia no se logra desarrollar en el nivel requerido de modo que permita a los estudiantes seguir aprendiendo por su cuenta.

Palabras clave: Gestión del aprendizaje, aprendizaje autorregulado, autonomía, recursos virtuales, WhatsApp.

Abstract

The purpose of this research was to design a didactic model mediated by WhatsApp for the management of autonomous learning of secondary school students, from a quantitative approach of a projective type. For the respective diagnosis, the evaluation rubric of performance indicators for the development of the competency of autonomous learning management proposed by MINEDU with a literal assessment scale was applied to students in cycles VI and VII. The information collected was processed and presented using the seriation technique in an excel database table. The results showed that the levels of achievement reached in the development of this competence by the students in the study sample were 22% at the beginning level, 65% in progress, followed by 13% at the achieved level and none of the students reached the outstanding level, which shows that in regular basic education this competence is not developed at the level required to enable students to continue learning on their own.

Keywords: Learning management, self-regulated learning, autonomy, virtual resources, WhatsApp.

I. INTRODUCCIÓN

En los escenarios educativos del siglo XXI, los sistemas educativos han venido realizando reajustes en sus currículos para consolidar un enfoque centrado en los estudiantes y en sus habilidades para toda la vida. Esta iniciativa nació en el marco de educación superior europeo que asumió los acuerdos tomados en el Marco Europeo de Cualificaciones y los objetivos acordados en Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa, 2000) para la década, concretizándose en el documento “Competencias clave, un marco de referencia europeo”, logrando alcanzar niveles internacionales de consenso. Consenso, que ha sido trasladado también a la educación básica, cuyos sistemas rediseñaron sus currículos para los niveles obligatorios de educación con la finalidad de formar estudiantes capaces de desenvolverse en contextos emergentes, de trabajar en equipo movilizando capacidades y habilidades sociales, de interrelación, de asumir decisiones de manera reflexiva y de administrar y gestionar el tiempo con eficacia y eficiencia; en suma el aprendizaje autónomo como competencia aprender a aprender según la Comisión Europea (2006) y Briñas (2017), es la habilidad que permite a los estudiantes la gestión de su aprendizaje dosificando el tiempo y procesando información de manera eficaz de forma individual y grupal, se consolida como una de las competencias prioritarias de los sistemas educativos y formación de la Unión Europea.

Estos acuerdos lograron trascender las fronteras europeas a través de los proyectos Tuning. Se han realizado proyectos Tuning en Latinoamérica, Europa, África y Rusia, a través de los cuales se propuso un meta-perfil con desarrollo de competencias de los estudiantes y una de las competencias que ha logrado mantener su estatus curricular es la competencia <<aprender a aprender>> dirigida a que los estudiantes asuman un rol fundamental en su propio proceso de formación convirtiéndose en protagonistas de su aprendizaje, mediante la participación y colaboración con sus pares y la intervención mediadora de los docentes (Montaño et ál., 2013).

Nuestro contexto educativo no es ajeno a este meta-perfil, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) promueve el desarrollo de las competencias

y además plantea dos competencias transversales sustentadas en el enfoque metacognitivo y autorregulado, una de ellas es “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” (GAMA) que no solo se complementan con las competencias de área, sino que conforman un mismo proceso que el estudiante realiza al aprender a aprender estableciendo circunstancias que conlleven a otros aprendizajes (CNEB, 2017), es desde esta perspectiva, que la educación básica regular en nuestro país busca que el estudiante aprenda a aprender.

En el mapeo cognoscitivo de esta competencia a nivel internacional y nacional, se encontró que aún está presente en forma declaratoria sin considerar actividades didácticas, ni herramientas que permitan su operativización en los contextos educativos para poder ser desarrollada y evaluada (Trías, 2017; Patera et al., 2020; Pérez-Pérez et al., 2020). Hecho que se refleja en el informe del Banco Mundial en 2017 cuando nos advierte que los estudiantes a nivel internacional presentan un rendimiento académico bajo y un 75% de ellos no lograron un aprendizaje autónomo y significativo; situación que se replica en el contexto educativo de nuestro país.

Paralela a esta realidad, tenemos a nuestro contexto educativo de a diario en las instituciones educativas locales, específicamente la I.E. 16228 de la localidad de San Luis, Bagua Grande, que siguiendo el vector curricular establecido es asumida como una competencia transversal cuyo desarrollo es de responsabilidad exclusiva del estudiante con limitada intervención docente, quien con actitud observadora está atento a alguna evidencia de progreso que le permita establecer el nivel de logro para su respectivo reporte en el SIAGIE.

En tal sentido, se considera que para que esta competencia se pueda desarrollar y ejercitar adecuadamente, se debe integrar mecanismos de acción, recursos y estrategias, que permitan a los estudiantes involucrarse en contextos de aprendizaje multi e interdisciplinar rompiendo barreras tradicionales para establecer nuevas conexiones entre clases y áreas (Freeman et ál.,2017; Pineda, 2018), empleando nuevas herramientas como la red de WhatsApp que ofrece la web 2.0 (So, 2016; Jena et al., 2020) y construyendo su aprendizaje y conocimiento con la elaboración de contenidos bajo la guía del docente (educación 3.0) produciendo el andamiaje necesario para la adquisición de la autonomía y control de su

aprendizaje (UNESCO 2013; De la Iglesia, 2019; Sari & Putri, 2019). En suma es necesario proponer las condiciones pedagógicas y didácticas para favorecer la gestión del aprendizaje autónomo desde la siguiente interrogante ¿Qué modelo didáctico mediado por WhatsApp permitirá gestionar el aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria de la I.E. 16228, San Luis – 2021-Buagua-Grande?, quedando claro que se tratará de un modelo que aporte a su autonomía desde la conjugación de elementos que enruten el proceso de apropiación de su propio aprendizaje, de modo que les permita entender y comprender la realidad y contribuya a implementar su nivel de autonomía para que sigan aprendiendo por su cuenta de acuerdo a sus ritmos y necesidades de aprendizaje, estimando oportunidades disponibles y superando los obstáculos para facilitar y potenciar el desarrollo de otras competencias (Ministerio de Educación del Perú, 2016; Montaña et ál., 2013; Comisión Europea, 2006).

Desde esta perspectiva, la presente propuesta de un modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes se justificó metodológicamente porque buscará la vinculación de la gestión de la autonomía y el desarrollo de competencias, desde diferentes entornos de aprendizaje para enseñar modos de actuación con elementos estratégicos que permitirán al estudiante desarrollar su protagonismo en el aprendizaje desde sus primeros años de estudios en el nivel secundaria.

En este orden de ideas, la propuesta previamente validada a criterio de expertos intentará resolver la problemática encontrada, así como también favorecerá en el aspecto social ya que contribuirá a la formación de estudiantes capaces de seguir construyendo conocimiento y cultura a lo largo de toda la vida.

Para tal efecto, se planteó el objetivo general, proponer un modelo didáctico mediado por WhatsApp que permita la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria de la I.E. 16228 – 2021, de San Luis de la ciudad de Bagua Grande que a su vez configuró sus objetivos específicos respectivos: diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” de los estudiantes de secundaria de la I.E. 16228 – 2021, de San Luis de la ciudad de Bagua Grande; diseñar un modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de

secundaria y validar el modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de secundaria mediante juicios de expertos.

II. MARCO TEÓRICO

En cuanto a los antecedentes del presente estudio, a nivel internacional contamos con el estudio de Uribarri-Lapicotegui (2015), quien ofrece una propuesta para la evaluación de la competencia para la autonomía e iniciativa personal como resultado de una investigación acción. El estudio se inició con la identificación de las necesidades formativas de los docentes mediante la aplicación de un cuestionario a 31 profesores del nivel primaria de una institución pública de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Con la información recabada elaboró la temática para abordar en los focus groups en la segunda fase, involucrando docentes, estudiantes y padres de familia, finalizando con la puesta de un protocolo de evaluación de la autonomía e iniciativa personal basado en competencias y las herramientas pertinentes para tal fin.

De otro lado, Chica (2016) realizó un estudio descriptivo mixto para analizar la incidencia del aprendizaje autónomo en 286 estudiantes universitarios colombianos a través de actividades formativas. El estudio se realizó en dos fases; la primera fase de enfoque cuantitativo empleó el cuestionario y en la fase cualitativa los grupos focales. Como resultado de la triangulación de ambas fases concluye que la autonomía del estudiante estriba en la planificación y autorregulación de los procesos cognitivo y metacognitivo, así como la autogestión del aprendizaje está determinada por la actitud positiva para asumir compromisos de estudio por parte del estudiante.

Por su parte Trías (2017), desde una investigación no experimental buscó caracterizar el manejo de estrategias de autorregulación en estudiantes de primaria por niveles tanto socioeconómico como académico en Montevideo. Para tal efecto aplicó el cuestionario BRIEF para Inventariar patrones de autorregulación para medir la función ejecutiva de niños y adolescentes de diversos contextos sociodemográficos. Teniendo como hallazgos que el desarrollo de la autorregulación no guarda relación directa ni con el nivel académico, ni con el socioeconómico, por lo que propuso que su enseñanza serviría como soporte para el mejoramiento del desempeño académico.

Del mismo modo, García (2019) realizó un estudio experimental para determinar los efectos del empleo de herramientas de monitorización en un ambiente de aprendizaje en línea. Estudio realizado en tres fases; la primera fase, constituida por el análisis factorial exploratorio de la contextualización del sistema e-learning en 17 comunidades autónomas de España por medio de un cuestionario; en la segunda fase, realizó la traducción al catalán del instrumento Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSRLQ) dando paso al Qüestionari d’Autorregulació de l’Aprentatge en Entorns en Línia (QAAEL) cuya validación se realizó en una muestra de 170 estudiantes de educación a distancia y semipresencial de Cataluña; y finalmente en la tercera fase, se realiza el análisis inferencial de la triangulación de los resultados obtenidos en el pre test aplicado a 109 estudiantes y el post test 61 estudiantes. Concluyendo que los diferentes tipos de herramientas implementadas en la educación virtual contribuyen a dotar a los estudiantes de destrezas para administrar el tiempo adecuadamente.

Vilches (2019), desarrolló una investigación con el propósito de identificar, describir y analizar la contribución de WhatsApp a la realización de actividades académicas colaborativas en la universidad desde la opinión del alumnado de educación de la Universidad de Córdoba mediante un enfoque mixto; la primera fase de enfoque cualitativo, consistió en explorar los hábitos de utilización de WhatsApp para el trabajo en grupo de 59 estudiantes, con el fin de elaborar un cuestionario para una entrevista autoadministrada; seguida de una segunda fase descriptiva con enfoque cuantitativo, en la que aplicó un cuestionario con escala Likert, con el propósito de describir los usos y limitaciones del WhatsApp para el trabajo en grupo en una muestra de 1711 estudiantes matriculados durante el año académico 2015- 2016, concluyendo que la aplicación si facilita en gran medida el desarrollo de las tareas colaborativas, pues se establece una red basada en el apoyo mutuo que facilita la interacción grupal.

En el plano nacional tenemos el aporte de Llatas (2016), quien realizó un estudio no experimental, descriptivo, propositivo y holístico mediante la implementación de un programa educativo dirigido a lograr el desarrollo de la autonomía en la asignatura de metodología del trabajo intelectual. Se propuso desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo de los estudiantes que

iniciaban su formación universitaria en la USAT. La investigación se llevó a cabo por un lado con la fase de diagnóstico para analizar las estrategias didácticas que emplean los estudiantes voluntarios del ciclo I para el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo y por otro, las estrategias que emplean los docentes que voluntariamente aceptaron aplicar el programa resultante. Luego contrastó ambos análisis mediante la aplicación online de dos cuestionarios, dando lugar a la segunda fase, consistente en la elaboración del programa educativo para el desarrollo de la autonomía y finalmente culminar con su aplicación. Llegando a la conclusión que el programa ayudó a los estudiantes a modelar autónomamente su aprendizaje.

Por su parte Alvarado (2017) validó dos cuestionarios con escalas valorativas para identificar los niveles de desarrollo tanto de la motivación como la del aprendizaje autónomo de 40 estudiantes del nivel secundaria de Yungay mediante un estudio hipotético- deductivo de tipo no experimental, encontrando una relación altamente significativa entre ellas, los resultados evidenciaron altos porcentajes de estudiantes con mala motivación y niveles bajos en la dimensión de aprendizaje autónomo. Hallazgo que le permitió confirmar que la motivación cumple un rol sinérgico en los procesos de gestión del aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, Gómez (2018) desarrolló un estudio de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico para conocer la percepción sobre los procesos de aprendizaje autónomo de 20 estudiante y 10 docentes de una universidad particular de Los Olivos, Lima. Para tal efecto, aplicó instrumentos tales como entrevistas semiestructuradas y fichas bibliográficas, concluyendo que el aprendizaje autónomo es una capacidad para aprender por sí mismo, pero que aún se impone el aprendizaje tradicional impidiendo una verdadera metacognición por falta de estrategias y técnicas. Lo que puso en evidencia la ausencia de prácticas para el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de posgrado de la mencionada institución.

En cuanto a los fundamentos teóricos, nos situamos en la competencia del aprendizaje autónomo o aprender a aprender considerada como la competencia para gestionar, organizar y tomar control del propio aprendizaje, haciendo posible que los estudiantes gestionen su aprendizaje para interpretar y comprender la

realidad en forma individual o grupal y sean cada vez más autónomos para seguir aprendiendo por su cuenta en situaciones mediáticas o emergentes de acuerdo a sus ritmos y necesidades de aprendizaje, estimando oportunidades disponibles y superando los obstáculos para facilitar y potenciar el desarrollo de otras competencias en todo momento y en diferentes contextos (Ministerio de Educación del Perú, 2016; Briñas, 2014; Montaña et ál., 2013; Comisión Europea, 2006).

Como ya se dijo líneas arriba, en nuestro sistema educativo se promueve la competencia GAMA como una competencia transversal propuesta en el CNEB definiéndola como aquella competencia que debe ser adquirida de manera progresiva por los estudiantes en cada una de las áreas propuestas en el plan de estudios, cuya evaluación recae bajo la responsabilidad de los docentes de las áreas en coordinación con el tutor. Esta competencia transversal obedece a la necesidad de responder a las demandas que ofrece el creciente y denso desarrollo de la información provenientes de diferentes medios tanto físicos como virtuales y que, por ende, exige una transformación de la manera de gestionar el aprendizaje por parte de los estudiantes, desde un aprendizaje con procesos activos y constructivos, que requieren automotivación y autocontrol del proceso conductual y cognitivo (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2005). Para ello, se promueve y facilita la promoción de esta competencia a través de dos enfoques; uno, que pone en juego la metacognición y otro, basado en la autorregulación. La competencia GAMA se operativiza en los entornos escolares movilizando tres capacidades; la primera, “Definir metas de aprendizaje” (DMA); segunda, “Organizar acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje” (OAE) y tercera, “Monitorear y ajustar el desempeño durante el proceso de aprendizaje (MyAD), dirigidas a que los estudiantes logren establecer metas de aprendizaje, logren estructurar estrategias y procedimientos en función de los recursos y del tiempo disponible para alcanzar la meta de aprendizaje con éxito (Vives-Varela et al., 2014; Wong et al., 2019). Dicho de otra manera, los estudiantes gestionan su aprendizaje al movilizar capacidades que les permita operativizar los protocolos derivados de la fase de definición de metas, considerando su base de experiencias y saberes, y cuando hacen seguimiento del progreso de su desempeño considerando la retroalimentación recibida para incrementar y reajustar sus herramientas cognitivas, motivacionales y conductuales.

Para dar el soporte conceptual al presente estudio, fue necesario establecer teorías, modelos y recursos que dieran el fundamento teórico requerido para el logro de los objetivos propuestos involucrando las dos variables de investigación desde los enfoques establecidos por el MINEDU.

Entre las teorías que contribuyen a implementar la presente propuesta de modelo didáctico, contamos con el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky, quien sostiene que los estudiantes aprenden interactuando con el entorno y con los demás empleando herramientas propias y de otros para construir su conocimiento; y es en esta interacción que el estudiante aprende a regular sus propios procesos cognitivos hasta alcanzar niveles de aprendizaje autónomo.

De otro lado, el aprendizaje significativo de Ausubel propone la construcción del aprendizaje. El estudiante integra los nuevos conocimientos mediante la contrastación y ensamblaje con los que ya posee, y mediante la subordinación discrimina los niveles de complejidad para jerarquizarlos. Hechos que favorecen la interpretación y almacenamiento, dando paso al protagonismo de los estudiantes como conocedores de sus propios procesos cognitivos para regularlos a sus estilos y ritmos personalizados, bajo el acompañamiento del docente que se alinea para construir juntos el aprendizaje.

Asimismo, la teoría cognitiva social de Bandura, por su parte propone el aprendizaje vicario o por imitación como mediador de aprendizaje, centrado en el desarrollo como resultado del proceso socializado y autorregulado del estudiante. Sostiene que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia vicaria y simbólica de referentes culturales. Afirma que el aprendizaje no es una simple recepción de información cultural; sino que, son filtradas por los procesos cognitivos del que aprende, generando un actuar hacia las metas mediadas por la autoeficacia para realizar tareas (Ooi et al., 2018; Abdullah et al., 2020). Plantea tres modelos de aprendizaje; los estudiantes aprenden observando a personas en situaciones reales (modelo vivo), exponiendo descripciones y explicaciones (modelo de instrucción verbal) y a través de imágenes, textos, videos, audios, TV (modelo simbólico) (Vergara, 2018), lo que justifica a los entornos virtuales y el aprendizaje móvil como mediadores de aprendizaje en los entornos emergentes.

Del mismo modo, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner propone el constructivismo simbólico, desde el aprendizaje enmarcado en un contexto cultural y cuyos resultados son abstracciones del mundo real y de experiencias del estudiante, que al ser categorizados en sistemas de jerarquía son expresados en constructos teóricos. Para Bruner, el aprendizaje se configura en un entorno cultural que permite potencializar capacidades y competencias promoviendo la autonomía del estudiante al estimar sus limitaciones y al buscar instrumentos culturales para superarlas. Concuera con Vigotski, al plantear que el aprendizaje se realiza al interactuar con los demás mediante el doble andamiaje; uno consistente en la interacción que constituye el apoyo de otros de manera transitoria y que pueden ser la ayuda de los pares, docentes, instrumentos o de la tecnología y dos, la intracción que le permite prescindir o actualizar los conocimientos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y al nivel de autonomía del que aprende (García et al., 2016).

Según estudios, las acciones de autorregulación en el aprendizaje se enmarcan en las aulas mientras que la autonomía en el aprendizaje traspasa estos entornos escolares. Entre los modelos que postulan el papel fundamental de los procesos autorregulados en el proceso de aprender, nos encontramos con la propuesta de Winne y Hadwin, autores cuyo modelo sostiene que el aprendizaje autorregulado es una parte inherente a la tarea de aprender y define el papel central del monitoreo y control metacognoscitivo de la elección y organización de acciones cognitivas en ejecución de la tarea. Plantea cuatro fases; la primera que está dirigida a la construcción de una definición propia de la tarea o actividad estimando técnicas, recursos, estrategias, tiempo y creencias motivacionales propias; la segunda fase, constituida por la formulación de los objetivos y de la ruta a seguir para lograrlos; la tercera fase, ejecuta la ruta que diseñó en la fase anterior y en la cuarta fase realiza una mirada integradora y reflexiva de los procesos realizados para inventariar sus actuaciones exitosas y mejorar o desechar las infructuosas (Winne & Hadwin, 2013).

El Modelo de Pintrich, señala un modelo metacognitivo de aprendizaje autorregulado en cuatro etapas, en las cuales los estudiantes ajustan su acción para alcanzar las metas y para adaptarse al contexto haciendo uso de

procedimientos, estrategias que estimen eficaces para el logro del aprendizaje. La primera fase, conformada por actividades de planificación y activación de la cognición dirigida al establecimiento de las metas rectoras de las actividades de aprendizaje para la activación de la cognición estableciendo nexos entre estas y los conocimientos adquiridos previamente. La segunda fase, monitorización o vigilancia de la cognición para hacer seguimiento de las actividades, autorregulándose mediante la metacognición, considerando variantes en las condiciones de las actividades y el contexto. La tercera fase es de control, dirigida a permear distractores que aplacen la ejecución de la tarea; y la cuarta fase, reacción y reflexión cognitiva de la evaluación que el estudiante hace de su propio desempeño en la tarea mediante indicadores que expresen su nivel de logro (Pintrich, 2000). Como se puede apreciar en este modelo, los procesos motivacionales cobran protagonismo en la autorregulación del aprendizaje como reguladores de los procesos cognitivos y emocionales al realizar una tarea.

Zimmerman por su parte, propone un aprendizaje autorregulado que transita por tres fase de manera cíclica, la fase de previsión dirigida a los procesos de preparación y planificación de las acciones para empezar la tarea de aprendizaje; la fase de ejecución constituida por los esfuerzos dirigidos a mantener las acciones enfocadas en la tarea y la fase final o fase de autorreflexión sobre los procesos que el estudiante hace de las estrategias que emplea y de sus logros (Zimmman, 2014).

De otro lado está el Modelo de Efklides, propone integrar los aspectos relevantes de los modelos anteriores mediante una relación entre metacognición, motivación y afecto a través de la interacción a nivel persona (o nivel macro), con el establecer metas y actividades para alcanzarlas. Proceso que activará y retroalimentará la autorregulación de la cognición y motivación - afecto en el contexto a nivel tarea. Propone tres fases, representación de la tarea, que se lleva a cabo al iniciarse el procesamiento de la actividad, el procesamiento cognitivo, que se realiza durante el procesamiento de la actividad, y la ejecución, que tiene lugar tras haber finalizado el procesamiento de la actividad (Efklides, 2011).

Por su parte Marina, nos brindan un enfoque diferente basado en su teoría ejecutiva de la inteligencia que integra la teoría sociocognitiva, inteligencias

múltiples, inteligencia emocional, autorregulación y metacognición; para proponer la inteligencia ejecutiva como la encargada de dirigir las funciones emocionales, intelectuales y motoras para trazarse metas, movilizar estrategias y canalizar recursos propios y ajenos para alcanzarla sin abandonar la tarea, o lo que es lo mismo, es la que dota al estudiante de la capacidad de emplear sus conocimientos y saberes, poner a línea sus emociones para organizar acciones y ejecutarlas para autogestionar sus metas (Marina & Pollicer, 2015). Asimismo, sostiene que la autogestión (capacidad de autocontrolarse, de autorregularse) se lleva a cabo mediante la colaboración de una serie de funciones, a las que llama funciones ejecutivas, que además son las responsables de los procesos realizados para alcanzar metas.

En síntesis, las teorías y modelos citados contribuyeron por un lado; a establecer que la competencia GAMA del estudiante depende de la autorregulación como proceso activo de auto orientación para controlar su cognición, motivación y proactividad para alcanzar las metas propuestas (Ramirez, 2017) y por otro, contribuyeron a la configuración del formato ruta para su gestión conformada por el establecimiento de metas de aprendizaje, planificación y monitoreo.

En suma, los estudiantes gestionaran su aprendizaje de manera autónoma en la medida que logren establecer metas de aprendizaje, estructurar estrategias y procedimientos en función de los recursos y del tiempo disponible para alcanzar la meta o actividad de aprendizaje con éxito (Vives-Varela et al., 2014; Wong et al., 2019).

Definitivamente, el aprendizaje no deja de ser un proceso social en la tarea de construir conocimiento y cultura generación tras generación, cada una con sus singularidades marcadas por cada época, son las herramientas las que van evolucionando para sintonizar con el desarrollo de la información y conocimiento, para agilizar su construcción, su procesamiento y su comprensión desde diversas realidades individuales y colectivas.

Es aquí donde los recursos virtuales se hacen indispensables, ya que ofrecen la oportunidad de seguir aprendiendo con diferentes ritmos a través de dispositivos

móviles desde cualquier lugar o contexto (Torres et al., 2015; Khan et al., 2015; European Commission, 2018; Sari & Putri, 2019). Estos dispositivos móviles ofrecen herramientas que apoyan la realización de tareas con elementos interactivos de manera personalizada y colaborativa, permitiendo la participación activa del estudiante con un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma gestionando sus habilidades, destrezas para integrar conocimientos tan demandados por la educación actual (Mendoza et al., 2013; UNESCO, 2013; Rohani et al., 2019; Veytia & Bastidas, 2020; Zavala & Delgado, 2020). El rol del docente se transforma y se convierte en un diseñador de actividades y constructor de experiencias para generar y estimular aprendizaje en forma colaborativa y personalizada superando barreras tradicionales en los contextos escolares (UNESCO - OREALC, 2013; Fiad & Galarza, 2015; Briede et al., 2015; Otero & Rodríguez, 2016; Abreu et al., 2016; Huang, 2021).

Desde esta perspectiva los entornos virtuales constituyen canales mediadores de aprendizaje, ofreciendo diversidad de estrategias para que los estudiantes continúen aprendiendo fuera de las aulas y a la vez sigan comunicados con los docentes y con sus pares y sigan recibiendo retroalimentación oportuna (Ovalles Pabon, 2014; Ata, 2016; Otero Calviño & Rodríguez Luna, 2016; Andújar-Vaca & Cruz-Martínez, 2017; Sari & Putri, 2019), así como también, les permite apropiarse de conocimientos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje para complementar la labor escolar (George Siemens et al., 2015; Peña Cruz et al., 2019) gestionando su aprendizaje de manera autónoma seleccionando contenidos de diferentes fuentes, tomando decisiones al discriminar información y apropiándose de otras que considere pertinente para la construcción de su conocimiento adquiriendo el control de su actuar para alcanzar metas (Ke, 2016; Vásquez, 2017; Po, 2017; Ramirez, 2017; Jena et al., 2020). Asimismo, estos entornos les permiten elaborar, construir y reconstruir conocimiento con sus propios esfuerzos para intercambiar experiencias con otros a través de la conectividad, estableciendo conexiones entre los estudiantes y los recursos de aprendizaje fuera de los entornos escolares.

Para Siemens, los entornos virtuales requieren de nuevas teorías de aprendizaje para situarlos en los contextos educativos emergentes, el aprendizaje

no solo se da en forma lineal, sino, que propone establecer conexiones colectivas para generar conocimiento procesable, focalizado y actualizado con soporte tecnológico para responder a los desafíos del avance de la información y conocimiento haciendo uso de las redes de internet (Siemens, 2005). Estas conexiones se dan en tres niveles, a nivel neuronal - cognitivo, a nivel conceptual y a nivel social (Siemens, 2009). También plantea que el aprendizaje se da fuera de las personas como aprendizaje almacenado y movilizado por la tecnología, externo al conocimiento primario del estudiante, al que puede acceder estableciendo redes para conectar saberes y compartir experiencias de aprendizaje sin previa construcción de significados o experiencias propias de aprendizaje. Postura teórica que facilita la gestión del aprendizaje de manera autónoma, ya que propone que el estudiante aprende desde un contexto abierto al que se accede clasificando la propia interacción con contenidos y con otras personas, creando conexiones entre las diversas fuentes de información hasta generar patrones de información que le sirva para seguir aprendiendo, desde la toma de decisiones para estimar y valorar su vigencia y continuar el proceso de retroalimentación de la red para que nuevamente retorne al individuo dando continuidad al proceso de aprendizaje en todo momento.

En tal sentido, el presente marco teórico ofrece el sustento que se requiere para integrar actividades de aprendizaje que activen los conocimientos adquiridos por los estudiantes realizadas en las aulas con otras actividades que requieran el acceso a diversas fuentes de conocimiento para activar la capacidad de interacción y conexión con conocimientos y experiencias de otros empleando dispositivos móviles (León, 2017). En el presente estudio se plantea la aplicación de WhatsApp como mediador fuera de las aulas escolares (Fattah, 2015; So, 2016; Marquina, 2016; Benítez & Marquina, 2018; Sari & Putri, 2019; Arifani et al., 2020; Baishya & Maheshwari, 2020; Guadamuz-Villalobos, 2020) ya que su funcionalidad lo convierte en un agente que propicia la extensión de las actividades de aprendizaje a través de intercambio de información mediante chat, textos, imágenes, audios o videos con pares y docentes ofreciendo la viabilidad para la “zona de desarrollo próximo” planteada por Vygotsky.

En cuanto a la aplicación de WhatsApp para la realización de tareas en grupos paralelas a las tareas en aula, autores como Avci & Adiguzel (2017), Benítez & Marquina (2018) y Suárez (2017), afirman que los estudiantes opinan que favorece el trabajo colaborativo, la búsqueda de estrategias para alcanzar la meta, la coordinación y planificación, el intercambio de documentos, la elección de temas mediante la técnica de lluvia de ideas, recibir retroalimentación inmediata, la toma de decisiones y genera responsabilidad y compromiso con la tarea, así como también facilita la comunicación e interacción permanente entre el docente y los integrantes de grupo. Por su lado Bouhnik & Deshen (2014) y Suárez (2017) confirman que los docentes consideran que el uso del WhatsApp en la escuela opera como plataforma de aprendizaje, favorece el intercambio de opiniones, recursos y materiales entre docentes y estudiantes y también agiliza la toma de decisiones de grupo.

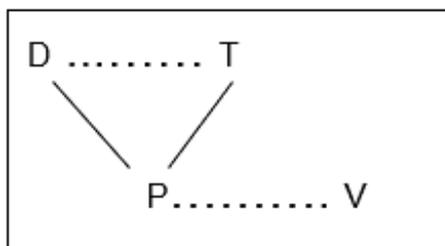
Del mismo modo, se tomó como referentes los estudios de Ferrer et al., (2020) y Díaz (2014) para considerar a la aplicación WhatsApp como una herramienta que podrá actuar como canal mediador en la implementación de modelos didácticos, y los estudios de Ponce (2016), Alenazi (2017), Purwati (2018), Nurhaeni & Purnawarman (2018) y los de Veytia & Bastidas (2020), que corroboran su aplicabilidad como canal mediador en la gestión del aprendizaje de manera autónoma de los estudiantes. Asimismo, Vilches (2019) propone tres dimensiones para su operacionalización en las aulas; WhatsApp para la organización y gestión de la tarea, WhatsApp como herramienta de comunicación y la tercera WhatsApp para interacción entre los miembros del grupo. Lo que permitirá extender el acompañamiento docente tanto para seguir generando situaciones de aprendizaje que involucre acciones tales como interactuar negociando, consensuando significados, coordinando la planificación, organizando y gestionando tareas; como también autoevaluando la actuación frente a la tarea, compartiendo retroalimentación en tiempo real y diferida mediante la participación e interacción activa y colaborativa entre pares, con el docente y con grupos (Bouhnik & Deshen, 2014; Andújar-Vaca & Cruz-Martínez, 2017; Avci & Adiguzel, 2017; Sari, 2018; Vilches, 2019; Barhoumi, 2020; Udenze & Oshionebo, 2020).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El enfoque del presente proyecto de investigación es cuantitativo de tipo proyectiva, no experimental pues se orientan a la formulación de una propuesta académica consistente en proponer un modelo didáctico que permita al estudiante gestionar de manera autónoma su aprendizaje, ya que actualmente no contamos con un modelo didáctico para desarrollar dicha competencia y menos de cómo evaluarla. Desde una fase diagnóstica del problema, se intenta explicar las causas para finalmente hacer una propuesta de intervención para encontrar la solución (Hurtado de Barrera, 2000).

Diseño de investigación



LEYENDA

D: Diagnóstico de la variable dependiente gestiona su aprendizaje de manera autónoma (Diagnóstico de GAMA).

T: Sustento teórico

P: Propuesta de modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria.

V: Validación a juicio de expertos de la propuesta de modelo didáctico.

3.2. Variables y operacionalización

Variable Independiente: Modelo didáctico mediado por WhatsApp para gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria.

Es un formato ruta para la gestión de la competencia GAMA en los contextos escolares, que pretende contribuir al desarrollo del protagonismo del estudiante en el aprendizaje desde sus primeros años de estudios en el nivel secundaria

Se trata de un modelo didáctico dirigido a desarrollar la autonomía de los estudiantes de secundaria desde la conjugación de elementos que enruten el proceso de apropiación de su propio aprendizaje, de modo que les permita entender y comprender la realidad y contribuya a implementar su nivel de autonomía para que sigan aprendiendo por su cuenta de acuerdo a sus ritmos y necesidades de aprendizaje, estimando oportunidades disponibles y superando los obstáculos para facilitar y potenciar el desarrollo de otras competencias.

Variable dependiente: Gestión del aprendizaje autónomo

Competencia transversal que permite al estudiante participar de manera autónoma en el proceso de su aprendizaje, gestionar ordenada y sistemáticamente las acciones a realizar, evaluar sus avances y dificultades, así como asumir gradualmente el control de esta gestión (MINEDU,2019).

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

La población estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de secundaria asistentes en el año académico 2021 de la I. E. N°16228, de San Luis de la ciudad de Bagua Grande, que ascienden a 360 distribuidos en 15 secciones de 24 estudiantes cada una.

En cuanto al muestreo llevado a cabo en la presente investigación fue de tipo probabilístico aleatorio simple, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 10%, permitiendo una unidad de análisis de 60 estudiantes.

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 N p q}{p q Z_{\alpha/2}^2 + (N - 1) e^2}$$

Dónde:

n: tamaño muestral

N: tamaño de la población =360

Z: valor correspondiente a la distribución de gauss, $Z_{\alpha/2} = 0.05$ o 5% = 1.96

p: prevalencia esperada del parámetro a evaluar, en caso de desconocerse ($p = 0.5$), que hace mayor el tamaño muestral

q: $1 - p$ (Si $p = 50\%$, $q = 50\%$)

e: error que se prevé cometer es del 10 %, $e = 0.10$

Para el presente estudio la muestra representativa quedó conformada por 60 estudiantes con paridad de género, de situación económica media, tienen acceso a internet y cuentan con dispositivos de celulares, laptops u ordenadores de escritorio, se encuentran distribuidos en los cinco grados de educación secundaria de la I.E N°16224, del caserío de San Luis Alto que limita con la ciudad de Bagua Grande, la selección fue de forma aleatoria simple, seleccionando 12 estudiantes de cada sección de los cinco grados, correspondiendo 24 estudiantes de primero y segundo grado para el CICLOVI y 36 estudiantes de tercero, cuarto y quinto para el CICLOVII.

Tabla 1*Muestra de estudio*

Grado	fi	CICLO
Primero	12	VI
Segundo	12	VI
Tercero	12	VII
Cuarto	12	VII
Quinto	12	VII
TOTAL	60	

Fuente: Nóminas de matrícula de la I.E. 16228-San Luis

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El instrumento que se empleará en este estudio es la rúbrica de evaluación de la competencia GAMA correspondiente a la variable dependiente elaborada a partir de los indicadores de desempeño propuestos en el CNEB por el MINEDU 2019, con la escala valorativa literal según la Resolución viceministerial N° 00094-2020-MINEDU; norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica, la misma que se ubica en el anexo N° 02. Cabe mencionar que este instrumento es una rúbrica cuyos indicadores de desempeños son propuestos por el MINEDU, por tanto, no corresponde la validez y confiabilidad del mismo.

3.5. Procedimientos

Para llevar a cabo el estudio se inició diagnosticando la competencia GAMA, con la aplicación de la rúbrica y por tratarse de una competencia transversal cuyo desarrollo se evidencia en la gestión de las áreas del plan de estudios respectivos, su evaluación fue realizada en la ejecución de diversas actividades en diferentes áreas.

En tal sentido, la evaluación se realizó a los estudiantes del ciclo VI y VII, tal como se viene haciendo en este contexto virtual. Posteriormente los datos obtenidos se procesaron y presentaron mediante la técnica de la seriación para finalmente realizar su respectiva tabulación y elaboración de cuadros y gráficos estadísticos relacionados a la contrastación de los objetivos, empleando el programa Excel.

Una vez sistematizados, se inició la discusión de los resultados mediante la confrontación de los mismos con los aportes de las tesis citadas en los antecedentes, con los planteamientos teóricos expuestos y con aportes de diferentes estudios, dando paso a la formulación de conclusiones a partir de los objetivos establecidos y para culminar se propuso recomendaciones con la intención de solucionar la problemática investigada planteando un diseño de

modelo didáctico mediado por WhatsApp para desarrollar la competencia GAMA para estudiantes de secundaria con su respectiva validación a juicio de expertos.

3.6. Método de análisis de datos

Los datos que se obtuvieron fueron organizados mediante la técnica de seriación en una tabla de base de datos en el programa de Excel y procesados según criterios y escala de valoración literal propuestos por el MINEDU.

3.7. Aspectos éticos

En todo proceso de investigación es indispensable estimar el impacto en el aspecto humano, social y ambiental y las posibles implicancias que tendrá el proyecto o estudio que se realiza, en la investigación educativa estos aspectos están relacionados con la convivencia de las personas y en especial si son menores de edad, por ende, es importante la responsabilidad ética desde la forma de hacer investigación, así como en el uso que se hace de estos resultados. En suma, el investigador debe realizar una mirada panorámica proactiva de las posibles consecuencias que puede tener lo que se genere a partir de su trabajo (Calva, 2019).

IV. RESULTADOS

Con la finalidad de realizar el diagnóstico de la competencia GAMA y de las capacidades involucradas DMA, OAE y MyAD, se aplicó la rúbrica de evaluación respectiva.

Tabla 2

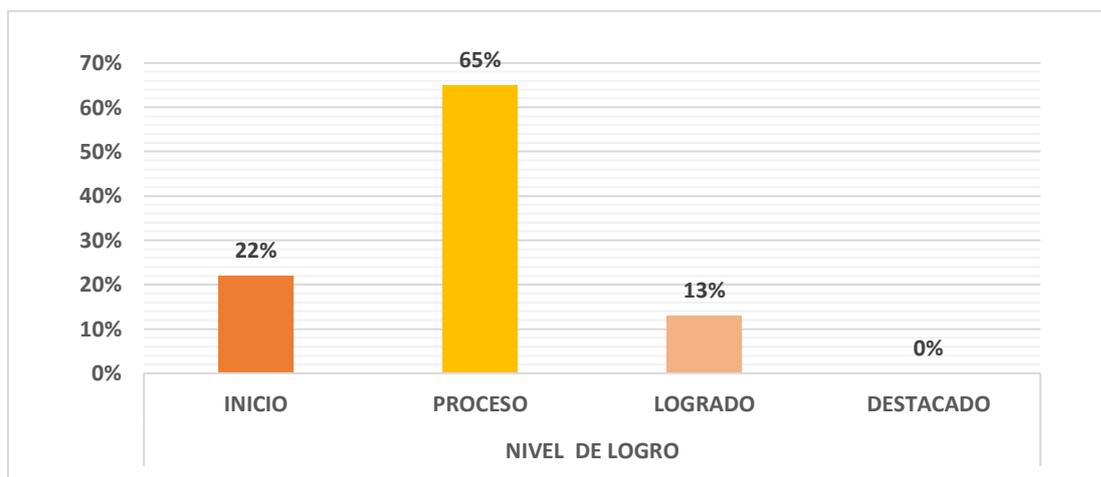
Nivel de logro de la competencia GAMA

Nivel de Logro	fi	hi%
Destacado	0	0%
Logrado	8	13%
Proceso	39	65%
Inicio	13	22%
TOTAL	60	100%

Fuente: Base de datos.

Gráfico 1

Nivel de logro de la competencia GAMA



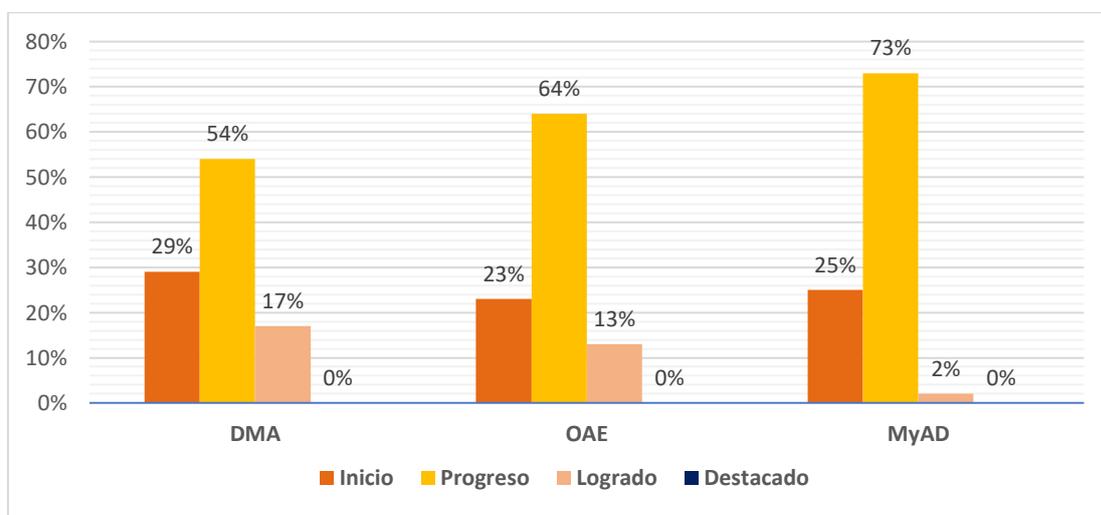
Fuente: Base de datos.

Interpretación: Tal como se observa en los resultados de la tabla 2 y gráfico 1, en el desarrollo de la competencia GAMA, se tiene que el 22% se encuentra iniciando el desarrollo de esta competencia, en tanto que el 65% se encuentra en proceso, el 13% en el nivel logrado, no habiendo estudiantes que hayan alcanzado el nivel

Tabla 3*Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA*

Nivel de logro	DMA		OAE		MyAD	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Destacado	0	0%	0	0%	0	0%
Logrado	11	17%	8	13%	1	2%
Proceso	32	54%	38	64%	44	73%
Inicio	17	29%	14	23%	15	25%
TOTAL	60	100%	60	100%	60	100%

Fuente: Base de datos.

Gráfico 2*Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA*

Fuente: Base de datos.

Interpretación: En la tabla 3 y figura 2, se muestra el nivel de logro de las tres capacidades de la competencia GAMA, en cuanto a la capacidad DMA se tuvo que el 29% de los evaluados se encuentran iniciando en el desarrollo de esta capacidad, mientras que el 54% se encuentra en proceso, el 17% en el nivel logrado y el 0% en destacado. Con respecto a la capacidad OAE el 23% de los estudiantes se encuentran en inicio del desarrollo de esta capacidad, en tanto que el 64% se encuentra en proceso, el 13% en el nivel logrado y 0% en destacado y en la tercera capacidad MyAD se evidencia que el 25% de los estudiantes se encuentran en

inicio del desarrollo de esta capacidad, en tanto que el 73% se encuentra en proceso, el 2% en el nivel logrado y el 0% en destacado.

Tabla 4

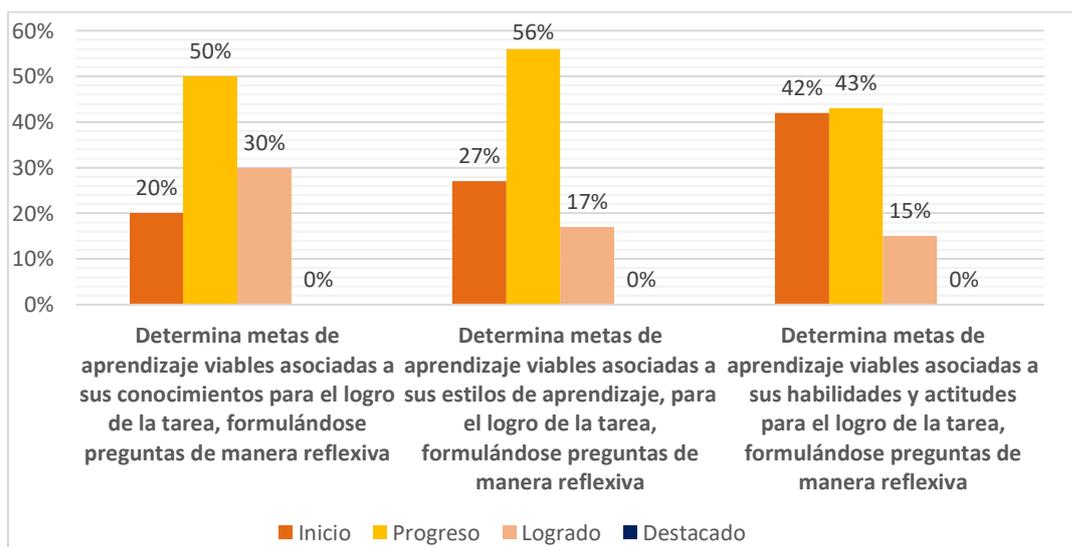
Nivel de logro de los desempeños de la capacidad DMA

Nivel de logro	D1 de DMA		D2 de DMA		D3 de DMA	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Destacado	0	0%	0	0%	0	0%
Logrado	12	30%	10	17%	9	15%
Proceso	30	50%	34	56%	26	43%
Inicio	18	20%	16	27%	25	42%
TOTAL	60	100%	60	100%	60	100%

Fuente: Base de datos.

Gráfico 3

Nivel de logro de los desempeños de la capacidad DMA



Fuente: Base de datos.

Interpretación: La tabla 4 y gráfico 3, muestra el nivel de logro de los tres indicadores de desempeño de la capacidad DMA, en el indicador D1 de DMA se puede observar que el 20% se encuentran en inicio, el 50% se encuentra en proceso, el 30% en logrado y el 0% en destacado, en cuanto al indicador D2 de

DMA, se encontró que el 27% se encuentran en inicio, el 56% en proceso, el 17% en logrado y 0% en destacado y con respecto al indicador D3 de DMA, se evidenció que el 42% se encuentran iniciando el desarrollo de estas capacidades, en tanto que el 43% se encuentra en proceso, el 13% lo ha logrado y ninguno ha conseguido destacar.

Tabla 5

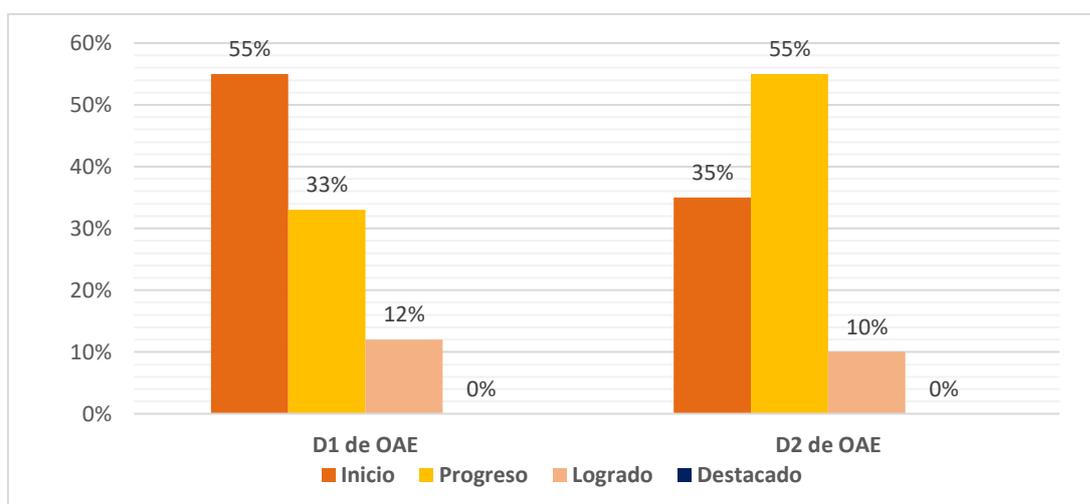
Nivel de logro de los desempeños de la capacidad OAE

Nivel de logro	D1 de OAE		D2 de OAE	
	fi	hi%	fi	hi%
Destacado	0	0%	0	0%
Logrado	7	12%	6	10%
Proceso	20	33%	33	55%
Inicio	33	55%	21	35%
TOTAL	60	100%	60	100%

Fuente: Base de datos.

Gráfico 4

Nivel de logro de los desempeños de la capacidad OAE



Fuente: Base de datos.

Interpretación: En la tabla 5 y gráfico 4, se muestra el nivel de logro de los dos indicadores de desempeños de la capacidad OAE, teniendo que los resultados para

el indicador D1 de OAE, se puede observar que el 55% de los estudiantes se encuentran en inicio en tanto que el 33% se encuentra en proceso, el 12% en el nivel logrado y el 0% en el nivel destacado del desarrollo de este desempeño, y para el indicador D2 de OAE, encontramos que el 35% se encuentran iniciando el desarrollo de esta capacidad, en tanto que el 55% se encuentra en proceso, el 10% en el nivel logrado, no habiendo estudiantes en el nivel destacado.

Tabla 6

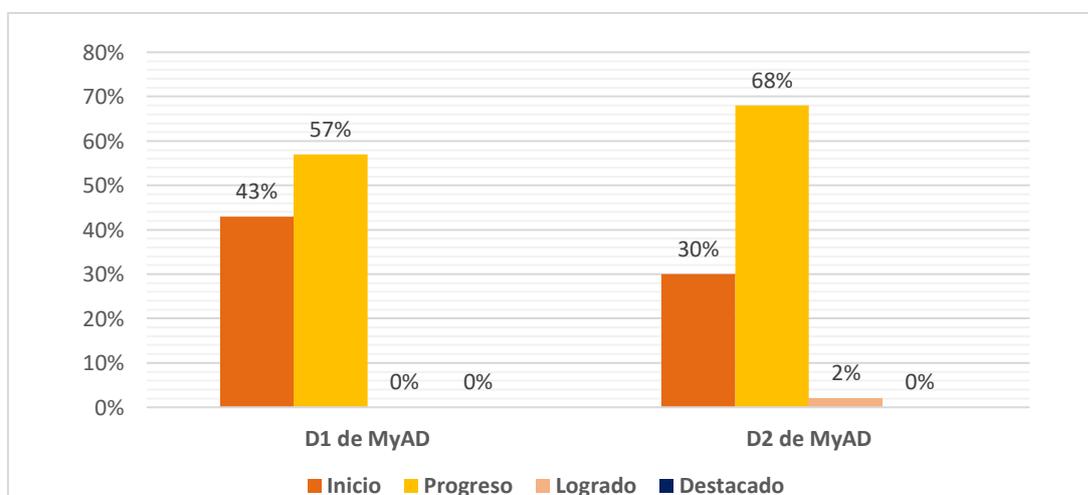
Nivel de logro de los desempeños de la capacidad MyDA

Nivel de logro	D1 de MyAD		D2 de MyAD	
	fi	hi%	fi	hi%
Destacado	0	0%	0	0%
Logrado	0	0%	1	2%
Proceso	34	57%	41	68%
Inicio	26	43%	18	30%
TOTAL	60	100%	60	100%

Fuente: Base de datos.

Gráfico 5

Nivel de logro de los desempeños de la capacidad MyAD



Fuente: Base de datos.

Interpretación: En cuanto al logro de los dos indicadores de desempeños de la capacidad MyAD, la tabla 6 y gráfico 5, mostraron que en el indicador D1 de MyAD, el 57% se encontró en inicio, el 43% se encuentra en proceso y 0% tanto en logrado y destacado. En cuanto al indicador D2 de MyAD encontramos que el 18% de los evaluados se encuentran en inicio, el 41% se encuentra en proceso, el 1% en logrado y 0% en destacado.

Tabla 7

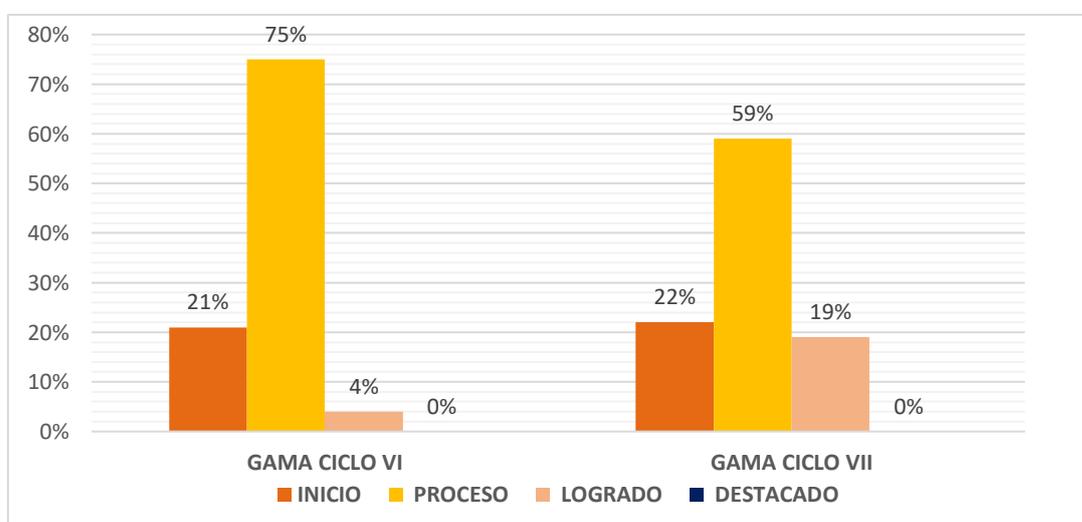
Nivel de logro de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VI y CICLO VII

Nivel de logro	GAMA CICLO VI		GAMA CICLO VII	
	fi	hi%	fi	hi%
Destacado	0	0%	0	0%
Logrado	1	4%	7	19%
Proceso	18	75%	21	59%
Inicio	5	21%	8	22%
TOTAL	24	100%	36	100%

Fuente: Base de datos.

Gráfico 6

Nivel de logro de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VI y CICLO VII



Fuente: Base de datos.

Interpretación: En la tabla 7 y gráfico 6, se muestra el nivel de logro de la competencia GAMA de los estudiantes en ambos ciclos. En el CICLO VI, el 21% de los evaluados se encuentran iniciando el desarrollo de esta competencia, en tanto que el 78% se encuentra en proceso, solo un 4% lo ha logrado, no habiendo estudiantes que hayan alcanzado destacarse. En el CICLO VII, el 22% se encuentran en Inicio el 59% se encuentra en proceso y el 19% en logrado, no habiendo estudiantes que hayan alcanzado el nivel destacado.

Tabla 8

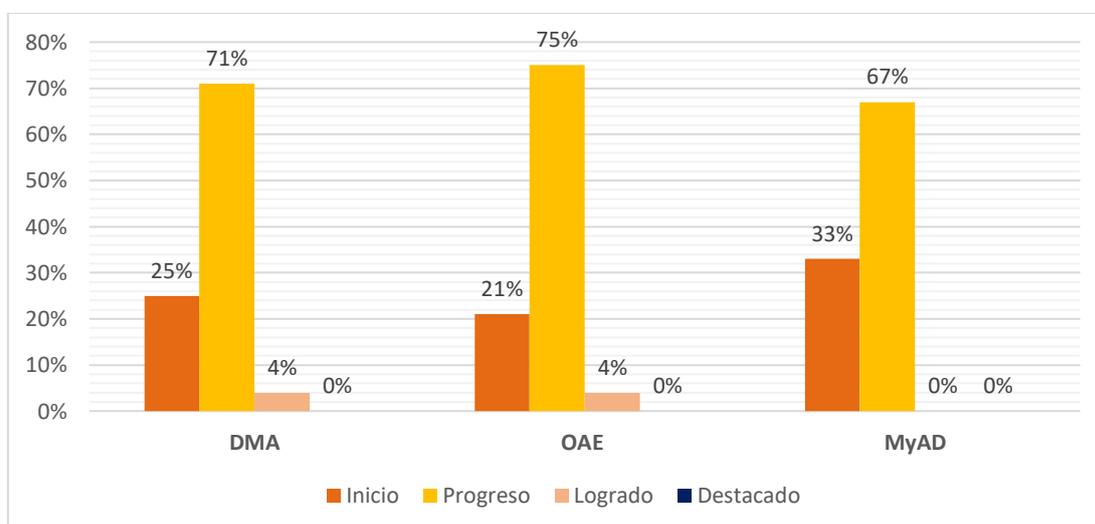
Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VI

Nivel de logro	DMA		OAE		MyAD	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Destacado	0	0%	0	0%	0	0%
Logrado	1	4%	1	4%	0	0%
Proceso	17	71%	18	75%	16	67%
Inicio	6	25%	5	21%	8	33%
TOTAL	24	100%	24	100%	24	100%

Fuente: Base de datos.

Gráfico 7

Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VI



Fuente: Base de datos.

Interpretación: En la tabla 8 y figura 7, se puede observar el estado de desarrollo de las tres capacidades de la competencia GAMA en el CICLO VI, en la capacidad DMA se observa que el 25% se encuentran en inicio, el 71% en proceso, el 4% en el nivel logrado y el 0% en destacado. Con respecto a la capacidad OAE el 21% de los evaluados se encuentran en inicio del desarrollo de esta capacidad, el 75% se encuentra en proceso, el 4% en el nivel logrado y 0% en destacado y en la tercera capacidad MyAD se evidencia que el 33% de los evaluados se encuentran en Inicio del desarrollo de esta capacidad, en tanto que el 67% se encuentra en proceso, el 2% en el nivel logrado y el 0% en destacado.

Tabla 9

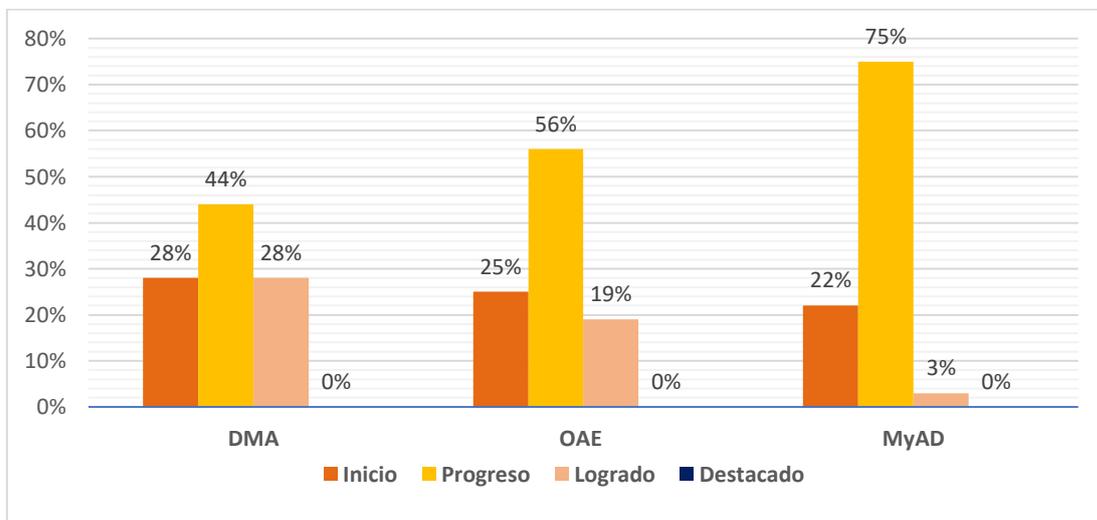
Nivel de logro de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VII

Nivel de Logro	DMA		OAE		MyAD	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Destacado	0	0%	0	0%	0	0%
Logrado	10	28%	7	19%	1	3%
Proceso	16	44%	20	56%	27	75%
Inicio	10	28%	9	25%	8	22%
TOTAL	36	100%	36	100%	36	100%

Fuente: Base de datos

Gráfico 8

Nivel de logro de las capacidades de la competencia GAMA del CICLO VII



Fuente: Base de datos.

Interpretación: En la tabla 9 y figura 8, se muestra el nivel de logro de las tres capacidades de la competencia GAMA de los estudiantes del CICLO VII, en cuanto a la capacidad DMA se observa que el 28% se encuentran en el nivel inicio del desarrollo de esta capacidad, mientras que el 44% se encuentra en proceso, el 28% en el nivel logrado y el 0% en destacado. Con respecto a la segunda capacidad OAE el 25% se encuentran en inicio del desarrollo de esta capacidad, en tanto que el 56% se encuentra en proceso, el 19% en el nivel logrado y 0% en destacado y en la tercera capacidad MyAD se evidencia que el 22% de los estudiantes se encuentran en Inicio del desarrollo de esta capacidad, en tanto que el 75% se encuentra en proceso, el 3% en el nivel logrado y el 0% en destacado.

V. DISCUSIÓN

Con respecto al primer objetivo específico diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia GAMA de los estudiantes de secundaria de la I.E. 16228– 2021, de San Luis de la ciudad de Bagua Grande, se aplicó la rúbrica de indicadores de desempeños planteados por el MINEDU para cada ciclo con una escala de valoración literal.

Considerando que la competencia GAMA es la encargada de gestionar, organizar y tomar control del propio aprendizaje, de acuerdo a ritmos y necesidades de aprendizaje, estimando oportunidades disponibles y superando los obstáculos para facilitar y potenciar el desarrollo de otras competencias en todo momento y en diferentes contextos (Ministerio de Educación del Perú, 2016; Briñas, 2014; Montaña et ál., 2013; Comisión Europea, 2006), se analizó los resultados encontrados desde esta concepción y desde la perspectiva que ofrece el marco teórico propuesto.

En los resultados expuestos se encontró que los niveles de logro alcanzado en el desarrollo de esta competencia por parte de los estudiantes que conforman la muestra de estudio (tabla 2 y gráfico 1), ubica el 22% en Inicio, el 65% en proceso seguido del 13% en logrado y ninguno alcanzó el nivel destacado, lo que evidencia que en la educación básica regular esta competencia no se logra desarrollar en el nivel requerido de modo que permita a los estudiantes seguir aprendiendo por su cuenta, resultados que coincide con los obtenidos por Alvarado (2017) en su estudio realizado para medir los niveles de aprendizaje autónomo en estudiantes de una I.E. de EBR, los que también son corroborados por Llatas (2016) y Gómez (2018) al referir que los docentes encuentran que los estudiantes de pregrado y postgrado respectivamente verifican esta dificultad para aprender de manera autónoma como legado de la educación tradicional del nivel básico regular.

Si tomamos en cuenta que esta competencia se desarrolla tras la práctica de la autorregulación en el aprendizaje, de la reflexión que se hace de cómo se aprende y de considerar qué estrategias ayudan a aprender al enfrentar situaciones de aprendizaje retadoras de manera individual y colectiva (Ramirez, 2017), se

puede observar que el 87% de los estudiantes no logran gestionar de manera autónoma sus procesos de aprendizaje.

Si los contrastamos con el manejo del formato ruta para su gestión, estos resultados evidencian que los estudiantes presentan una serie de dificultades que no les permiten establecer metas de aprendizaje; tampoco estructurar estrategias y procedimientos en función de sus recursos y del tiempo disponible; no logran movilizar las capacidades que le ayudan a operativizar los protocolos propios de la fase de definición de metas teniendo en cuenta su base de experiencias y saberes, y por ende, no logran asumir el monitoreo y control de sus herramientas cognitivas, motivacionales y conductuales para conseguir el andamiaje requerido que aporta la retroalimentación y la reflexión (Vives-Varela et al., 2014; Wong et al., 2019).

Asimismo, tenemos los resultados de evaluación de las tres capacidades de la competencia GAMA; la primera, DMA; la segunda, OAE y la tercera, MyAD cuyos niveles de logro mostrados en la tabla 3 y gráfica 2, las que evidencian que el 50% se encuentran en el nivel de progreso en estas tres capacidades y que un importante porcentaje de 29%,23%,25% respectivamente aún se encuentran inicio; sin embargo, cabe destacar que 73% de los estudiantes requieren mayor acompañamiento e intervención del docente para movilizar la capacidad encargada de monitorear y ajustar el desempeño durante el proceso del aprendizaje, lo que evidencia que los estudiantes aun no son capaces de realizar reajustes y mejoras desde el análisis de la contribución de sus pares y de los aportes del proceso de retroalimentación de los docentes para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas.

Básicamente, los resultados encontrados permiten afirmar que los estudiantes aun no logran establecer patrones de gestión de aprendizaje de manera personalizada ni colectiva.

En cuanto a la capacidad DMA, cuenta con tres indicadores desempeño para su evaluación, el indicador D1 de DMA, se pudo observar que el 20% se encuentran en inicio del desarrollo de este desempeño, en tanto que el 50% se encuentra en proceso, el 30% en el nivel logrado y el 0% en destacado. En el indicador D2 de

DMA, se encontró que el 27% se encuentran en inicio del desarrollo, en tanto que el 56% se encuentra en proceso, el 17% ha logrado el desarrollo de esta capacidad no habiendo estudiantes que hayan alcanzado el nivel destacado; con respecto al indicador D3 de DMA, el 42% se encuentran en Inicio, en tanto que el 43% se encuentra en proceso, el 13% en el nivel logrado y el 0% en destacado (tabla 4 y gráfica 3).

Como se pudo apreciar la movilización de la capacidad DMA en el indicador D1 de DMA se encontró que solo un 30% ha logrado movilizar esta capacidad y el 70% restante requieren acompañamiento e intervención docente; en cuanto al indicador D2 de DMA, solo el 17% se encuentran en el nivel logrado quedando el 83% en no logrado y en cuanto al indicador D3 de DMA el 15% en logrado y el 85% no logrado.

Evidencias que demuestran que los estudiantes de la muestra presentan dificultad para iniciar el proceso de gestión de su aprendizaje al no poder establecer metas claras, lo que explicaría los niveles de logro mostrados en la evaluación de la competencia GAMA, ya que la selección y definición de metas es la responsable de dirigir las funciones ejecutivas (Marina & Pollicer, 2015).

Al respecto Llatas (2016), encuentra en su estudio que aún no se implementa estrategias dirigidas a atender la diversidad de formas de aprender de los estudiantes y que el desempeño de los estudiantes está en función de la actuación docente limitando su aprendizaje de manera autónoma.

En referencia a los indicadores de desempeño de la segunda capacidad OAE (tabla 5 y gráfica 4), tenemos dos; en el indicador D1 de OAE se encontró que el 55% presentan nivel inicio y el 33% se encuentra en proceso, frente a un 12% en logrado y 0% en destacado; y en cuanto al indicador D2 de OAE, el 35% se encuentran en inicio, en tanto que el 55% se encuentra en proceso, el 10% en logrado y 0% en destacado.

Lo que en resumen se expresaría que el 88% de los estudiantes requieren acompañamiento e intervención docente para gestionar el tiempo y el 90% para gestionar recursos. Estos hallazgos coinciden con los encontrados por Llatas (2016) y Chica (2016), al referirse que los estudiantes presentan dificultad para

incorporar diversas estrategias para gestionar su aprendizaje, para administrar el tiempo asignado a la ejecución de la tarea y bajas expectativas para aprender de manera autónoma. Por su parte García (2019), en su estudio encontró que los estudiantes se guían por el control sistemático ejercido por los docentes pero no de manera independiente y que además posponen las tareas hasta el último momento generando incertidumbre y abandono en su realización, por lo que recomienda implementar estrategias de gestión de tiempo.

En cuanto a la tercera capacidad MyAD expresada en la actuación del estudiante al supervisar su accionar para verificar de manera continua si se ciñe a la ruta trazada para alcanzar la meta de aprendizaje y corregirla si fuera necesario, se desglosa en dos indicadores de desempeño (tabla 6 y gráfica 5); el indicador D1 de MyAD, las evidencias demuestran que el 57% de los estudiantes se encuentran en inicio, el 43% en proceso no habiendo estudiantes en el nivel logrado y destacado; y en el indicador D2 de MyAD solo lo logra el 1% de los estudiantes frente a un 41% que se encuentra en el nivel proceso, y un considerable 58% que se encuentra en el nivel inicio, no habiendo estudiantes que se desempeñan de manera destacada.

En esta capacidad MyAD, el 100% de los estudiantes no logran concretizar la retroalimentación en cuanto al uso de estrategias que reciben y el 99% no hace mejoras contrastando sus resultados con los de otros hallazgos, lo que nos advierte que los estudiantes son renuentes a hacer cambios y mejoras en sus desempeños de manera voluntaria.

Al respecto Alvarado (2017), opina que estos resultados obedecen a la falta de incentivo a mejorar esta competencia en las sesiones de clase, lo que concuerda con los estudios de varios autores al afirmar que en las aulas escolares no se efectúa la ruta completa de las fases de la autorregulación, ofreciendo un monitoreo sin previa organización y planificación de las actividades, lo que se relaciona con los hallazgos de Gómez (2018) al documentar la opinión de los mismos estudiantes que expresan no conseguir tener claro el enfoque de la gestión del aprendizaje autónomo y que aún desconocen las técnicas y estrategias para a su gestión y de cómo se debe evaluar.

Por lo que Trías (2017), acota que una adecuada aplicación de las herramientas de monitorización conllevará que el estudiante sea capaz de hacer un seguimiento en el cumplimiento de las actividades planificadas y realizar los ajustes de manera oportuna.

Con respecto al nivel de logro de la competencia GAMA de los estudiantes por ciclos mostrados en la tabla 7 y gráfico 6, tenemos en el CICLO VI que corresponde a estudiantes de primero y segundo grado de secundaria, el 21% se encuentran iniciando el desarrollo de esta competencia, el 75% en proceso, el 4% lo ha logrado, no habiendo estudiantes que hayan alcanzado el nivel destacado, Y en el CICLO VII correspondientes a tercero, cuarto y quinto grado de secundaria, el 22% se encuentran en Inicio del desarrollo de esta competencia, el 59% se encuentra en proceso frente al 19% que si lo ha logrado, no habiendo estudiantes que hayan alcanzado el nivel destacado. Se puede observar, en los niveles de logro de los estudiantes del CICLOV II una notable mejora, ya que el 19% alcanzaron lograr el desarrollo de esta competencia frente al 4% alcanzado por los estudiantes del CICLO VI, sin embargo, se mantiene la tendencia del nivel inicio que solo difieren un punto porcentual 22% frente a un 21% en el CICLO VI y se mantiene la tendencia de 0% en el nivel destacado en ambos ciclos.

En lo que concierne al nivel de logro de las capacidades de esta competencia en el nivel VI tal como lo muestra la tabla 8 y figura 7, en la capacidad DMA el 25% se encuentran iniciando el desarrollo de esta capacidad, mientras que el 71% se encuentran en proceso, el 4% lo han logrado y el 0% en destacado, en la segunda capacidad OAE el 21% se encuentran en inicio, en tanto que el 75% se encuentran en proceso, el 4% en el nivel logrado y 0% en destacado y en la tercera capacidad MyAD se evidencia que el 33% se encuentran iniciando el desarrollo de esta capacidad, en tanto que el 67% se encuentran en proceso, el 2% lo ha logrado y el 0% en destacado.

Con respecto a los niveles de logro de las capacidades de los estudiantes del CICLO VII tal como lo expresa la tabla 9 y figura 8, en la capacidad DMA, el 28% están iniciando el desarrollo de esta capacidad, mientras que el 44% se encuentran en proceso, el 28% lo ha logrado y ninguno ha podido destacar. Con respecto a la capacidad OAE, el 25% se encuentran en inicio, el 56% se encuentra en proceso,

el 19% lo ha logrado y 0% en destacado y en cuanto a la tercera capacidad MyAD se evidencia que el 22% se encuentran en Inicio, el 75% se en proceso, el 3% en el nivel logrado y ninguno ha podido destacar.

Si establecemos diferencias y semejanzas entre los niveles de logro de las tres capacidades de la competencia GAMA, en los estudiantes de ambos ciclos, se observa que los porcentajes de estudiantes del CICLO VII del nivel logrado superan al porcentaje de estudiantes del CICLO VI (28%, 19%, 3% del CICLO VII respectivamente frente al 4%, 4%, 0% de los del CICLO VI). Sin embargo, se mantiene la tendencia porcentual para el nivel inicio en las tres capacidades DMA, OAE y MyAD en los estudiantes de ambos ciclos expresados en 25%, 21%, 23% en el CICLO VI frente a un 28%, 25%, 22% del CICLO VII.

Lo que, si se debe destacar, es que a pesar de las notables mejoras alcanzadas por los estudiantes del CICLO VII, en la movilización de la capacidad MyAD no han conseguido superar las dificultades para monitorear y reajustar su aprendizaje, lo que se ve reflejado en el 3% conseguido frente al 0% de los estudiantes del CICLO VI.

A manera de resumen, se puede concluir que los estudiantes aun no logran establecer patrones de gestión de su aprendizaje de manera personalizada; que presentan dificultad para configurar herramientas cognitivas para operativizar los protocolos elaborados en la fase inicial; que tienen dificultad para articular los procesos de ejecución con la base de sus experiencias y saberes como soporte y guía; y que su mayor falencia se encuentra en el compromiso para regular y reorientar la ruta de procesos desde la metacognición y autorreflexión para reajustar su aprendizaje.

La presente discusión de resultados ha servido para justificar y concretizar el segundo objetivo específico, consistente en diseñar un modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria y finalmente dar cumplimiento al tercer objetivo específico de validar el mencionado modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de secundaria mediante juicios de tres expertos.

VI. CONCLUSIONES

1. Con respecto al primer objetivo específico diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia gama de los estudiantes de secundaria de la I.E. 16228–2021, de San Luis de la ciudad de Bagua Grande, se pudo constatar que el 96% de los estudiantes del CICLO VI y el 81 % de los estudiantes del CICLO VII aún no logran establecer patrones de gestión de su aprendizaje de manera personalizada; que presentan dificultad para configurar herramientas cognitivas para operativizar los protocolos elaborados en la fase inicial; que tienen dificultad para articular los procesos de ejecución con la base de sus experiencias y saberes como soporte y guía; y que su mayor falencia se encuentra en el compromiso para regular y reorientar la ruta de procesos desde la metacognición y autorreflexión para reajustar su aprendizaje.
2. Los resultados obtenidos han servido para justificar y concretizar el segundo objetivo específico, consistente en diseñar un modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria.
3. Finalmente, para el logro del tercer objetivo específico se validó el modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria mediante juicios de tres expertos.

VII. RECOMENDACIONES

Básicamente esta propuesta plantea un modelo didáctico para extender el acompañamiento docente y seguir generando situaciones de aprendizaje fuera de las aulas con la finalidad de ofrecer un soporte para el desarrollo de la competencia 29 GAMA del CNEB, por lo que se recomienda seguir investigando para implementar acciones para su mejora.

Se recomienda a la I.E. 16228, de San Luis de la ciudad de Bagua Grande brindar atención a las necesidades de aprendizaje recogidas en el diagnóstico de GAMA, promoviendo el diseño de experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes generar patrones de actuación regulados por la reflexión y metacognición.

Considerando que la mayor falencia se encuentra en el compromiso para regular y reorientar la ruta trazada para alcanzar la meta de aprendizaje y corregirla si fuera necesario, se recomienda realizar actividades para ejercitar herramientas de monitorización y control para mejorar la movilización de la tercera capacidad de la competencia GAMA en los estudiantes de modo que sean capaces de hacer seguimiento en el cumplimiento de sus actividades y también de realizar los ajustes de manera oportuna.

VIII. PROPUESTA

PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO MEDIADO POR WHATSAPP PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Esta propuesta se fundamenta en los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de la competencia GAMA. Se diseña en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con la intención de dotarlos de herramientas necesarias para que enfrenten de manera sostenida su aprendizaje y tomando en consideración su naturaleza de competencia transversal no se enseña en las aulas escolares, sin embargo, si es evaluada; si bien es cierto que su progreso de desarrollo está descrito en los estándares para cada ciclo en el CNEB, no considera los lineamientos para lograr su desarrollo; por ende, los docentes responsables de cada área le asignan un nivel de logro en función a sus observaciones y apreciaciones en el cumplimiento de tareas y trabajos asignados en el desarrollo de cada área de estudio. Desde esta perspectiva las tareas adquieren un rol protagónico en el desarrollo y evaluación de esta competencia, razón por la cual, en esta propuesta, los docentes tendrán la responsabilidad de diseñarlas bajo el enfoque de alineamiento constructivo y bajo el concepto de e-actividades para que puedan actuar como evidencias de aprendizaje y se comporten como producto integrador de saberes.

Básicamente esta propuesta plantea un modelo didáctico para extender el acompañamiento docente y para seguir generando situaciones de aprendizaje fuera de las aulas con la finalidad de ofrecer un soporte para el desarrollo de la competencia 29 GAMA del CNEB; es decir, el estudiante realizará el aprendizaje siguiendo la planificación de las áreas del plan de estudios a través del acompañamiento docente en una modalidad presencial y otra virtual empleando la plataforma de la aplicación WhatsApp.

Para este fin el presente modelo didáctico propone articular tres fases para movilizar las capacidades de la competencia en un formato ruta de GAMA:

Fase de activación, en esta fase el estudiante define metas de aprendizaje y estructura el formato ruta de Gama personalizado para alcanzarlas en función de

sus estrategias, procedimientos, recursos tomando en cuenta sus estilos de aprendizaje y el tiempo disponibles, es decir, el estudiante logrará la construcción lineal de un itinerario de movilización de capacidades, conocimientos, recursos y estrategias.

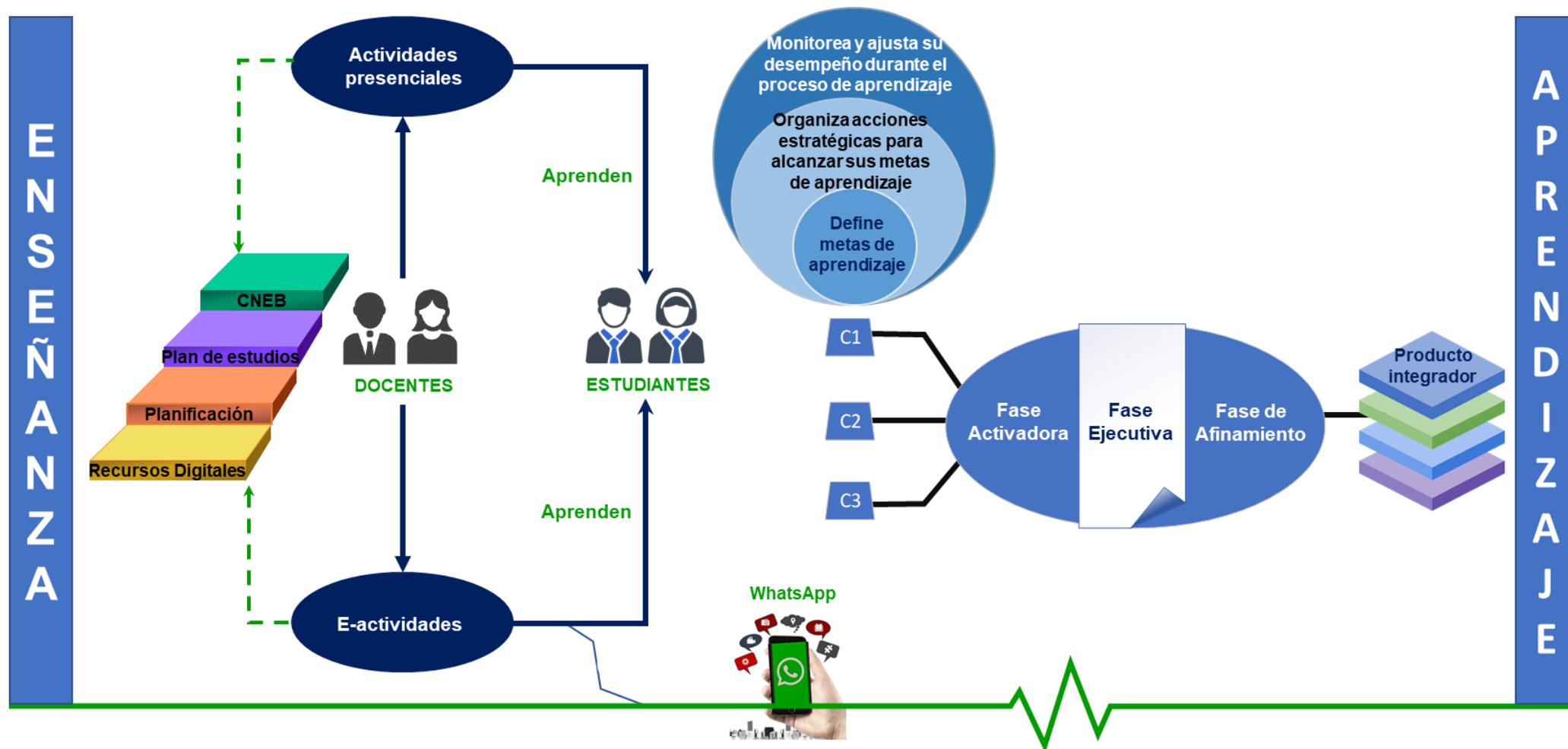
Fase ejecutiva, es la que se encarga de operativizar los protocolos derivados la fase anterior, es la responsable de la toma de decisiones de manera analítica y objetiva para poner en marcha los procesos propuestos para alcanzar la meta de aprendizaje, el estudiante pone en evidencia su capacidad de movilizar estrategias y canalizar su capacidad de saber poner a línea conductas asociadas a sus emociones para autogestionar sus metas.

Fase de afinamiento, esta fase se realiza en dos momentos; el primero, corresponde a hacer el seguimiento de progreso, considerando los aportes tanto de sus pares como de la retroalimentación por parte del docente para realizar reajustes que le permitan llegar a los resultados esperados. Y el segundo momento, es el que corresponde a la metacognición y autorregulación, dando paso a la reflexión sobre su progreso alcanzado teniendo como resultado final el reajuste de sus herramientas cognitivas, motivacionales y conductuales de modo que le permita incorporar nuevos saberes y configurar nuevos patrones de actuación.

El producto integrador

Son las producciones o evidencias del progreso gradual del aprendizaje. Permitirá evaluar la totalidad de la competencia en las diversas áreas desde diversos formatos constructivos en cada fase.

Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de secundaria



REFERENCIAS

- Abreu, O., Naranjo, M. E., Rhea, B. S., & Gallegos, M. C. (2016). *Modelo didáctico para la facultad de ciencias administrativas y económicas de la universidad técnica del norte en Ecuador. Formacion Universitaria*, 9(4), 3-10.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400002>
- Alenazi, A. A. (2017). *WhatsApp Messenger as a Learning Tool: An Investigation of Pre-service Teachers' Learning without Instructor Presence. Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 8.
<https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2684>
- Alvarado, H. L. (2017). *Motivación y aprendizaje autónomo en estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa "San Martín de Porres", Matacoto, Yungay – 2016 [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. En Universidad César Vallejo.*
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/18813/Alvarado_SHL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Andújar-Vaca, A., & Cruz-Martínez, M. S. (2017). *Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. Comunicar*, 25(50), 43-52. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-04>
- Arifani, Y., Khoirul, S., & Budianto, L. (2020). *Individual or collaborative whatsapp learning? A flipped classroom model of efl writing instruction. Teaching English with Technology*, 20(1), 122-139.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242659.pdf>
- Ata, R. (2016). *An Exploration of Higher Education Teaching in Second Life in the Context of Blended Learning*. 15(3), 9-26.
https://www.researchgate.net/publication/305357051_An_exploration_of_higher_education_teaching_in_second_life_in_the_context_of_blended_learning
- Avcı, H., & Adiguzel, T. (2017). *A case study on mobile-blended collaborative learning in an english as a foreign language (EFL) context. International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(7), 45-58.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3261>
- Baishya, D., & Maheshwari, S. (2020). *Whatsapp groups in academic context: Exploring the academic uses of whatsapp groups among the students. Contemporary Educational Technology*, 11(1), 31-46.
<https://doi.org/10.30935/cet.641765>
- Barhoumi, C. (2020). *The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management. Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221-238.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/6151>
- Benítez, E., & Marquina, R. (2018). *El uso de whatsapp para el acompañamiento y fomento del trabajo colaborativo en cursos virtuales de educación continua / The use of whatsapp for the accompaniment and promotion of collaborative work in virtual continuing education courses. Revista de Tecnología de*

- Información y Comunicación en Educación*, 12(1), 21-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7801360>
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). *WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students*. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231. <https://doi.org/10.28945/2051>
- Briede, J. C., Leal, I. M., Mora, M. L., & Pleguezuelos, C. S. (2015). *Propuesta de modelo para el proceso de enseñanza- aprendizaje colaborativo de la observación en diseño, utilizando la pizarra digital interactiva (PDI)*. *Formacion Universitaria*, 8(3), 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000300003>
- Briñas, L. (2014). *Priorizar La Competencia Aprender a Aprender En Las Programaciones Y Unidades Didácticas*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 7(1), 131. <https://doi.org/https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.784>
- Calva, M. J. (2019). *Ética En La Investigación Educativa: Crisis, Complejidad Y Desafío Formativo*. 223-235. www.rediech.org/isbn:978-607-98139-1-8https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-12.pdf
- Chica, F. A. (2016). *Análisis sobre la incidencia del aprendizaje autónomo en el desarrollo de las actividades en ambientes convencionales y virtuales en estudiantes universitarios de las universidades Santo Tomás y EAN (Colombia) [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]*.
<http://goo.gl/N2v3R5>
- Comisión Europea. (2006). *Competencias claves para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 16.
<http://dta.usalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/download/29/34>
- Díaz, J. (2014). *El Whatsapp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo*. *En X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*.
<http://eprints.rclis.org/23597/1/WhatsApp.pdf>
- Efklikes, A. (2011). *Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model*. *En Educational Psychologist* (Vol. 46, Número 1, pp. 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- European Commission. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF
- Fattah, S. F. (2015). *The Effectiveness of Using WhatsApp Messenger as One of Mobile Learning Techniques to Develop Students' Writing Skills*. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 115-127.
<http://libezproxy.open.ac.uk/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1083503&site=ehost-live&scope=site>
- Ferrer, M., Cañizares, Y., Ramos, J., Casyillo, N., Herrera, A., & Reinosos, I.

- (2020). *Uso de la tecnología celular y el Whatsapp. Experiencia educativa en tiempos de pandemia. XIII Jornada UVS USO*, 7(2), 1-16.
http://aulavirtual.sld.cu/pluginfile.php/73198/mod_data/content/12490
- Fiad, S. B., & Galarza, O. D. (2015). *El laboratorio virtual como estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje del concepto de mol. Formación Universitaria*, 8(4), 3-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000400002>
- García, C. J. (2019). *La autorregulación de la gestión del tiempo para el aprendizaje en línea en la Formación Profesional española: Efectos de la cuantificación personal del tiempo de estudio [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla]*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=221317&orden=0&info=link%0A>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=221317>
- García, V., Marmolejo, J., & Angarita, J. (2016). *Pensamiento narrativo: una perspectiva desde los planteamientos de Jerome Bruner*. 1-18.
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20138/1/2020_pensamiento_narrativo.pdf
- Gómez, M. P. (2018). *Realidad e interrogantes de los procesos de aprendizaje autónomo y metacognición de la Escuela de Posgrado de una universidad particular de los Olivos- 2016. [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21802>
- Guadamuz-Villalobos, J. (2020). *Primeros pasos del aprendizaje móvil en Costa Rica: Uso de WhatsApp como medio de comunicación en el aula. Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.18>
- Huang, C. (2021). *Using PLS-SEM Model to Explore the Influencing Factors of Learning Satisfaction in Blended Learning. Educatio sciences*, 11(249), 17.
<https://www.mdpi.com/2227-7102/11/5/249>
- Hurtado De Barrera, J. (2000). *Metodología De Investigación Holística (Fundación Sypal (Ed.); Tercera Ed)*.
<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Jena, A. K., Bhattacharjee, S., Devi, J., & Barman, M. (2020). *Effects of Web 2.0 Technology Assisted Slideshare, YouTube and WhatsApp on Individual and Collaborative Learning Performance and Retention in Tissues System. Online Submission*, 8(1), 25-36.
<https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v08i01/v08i01-04.pdf>
- Ke, X. (2016). *On Cultivating Autonomous Learning Ability for University Students Based on Web 2.0*. 6(9), 1797-1803.
<https://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/viewFile/tpls060917971803/900>
- Khan, A. I., Al-Shihi, H., Al-Khanjari, Z. A., & Sarrab, M. (2015). *Mobile Learning (M-Learning) adoption in the Middle East: Lessons learned from the educationally advanced countries. Telematics and Informatics*, 32(4), 909-920.

- <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0736585315000362>
- León, M. (2017). *Aplicación del aprendizaje móvil para mejorar la interacción oral de [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de distancia]. En Universidad Complutense de Madrid.* <https://docplayer.es/77540368-Tesis-doctoral-tesis-doctoral.html>
- Llatas, L. (2016). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación . La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga].* https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11732/TD_LLATAS_ALTA_MIRANO_Lino_Jorge.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marina, J., & Pollicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende. En Journal of Chemical Information and Modeling (Vol. 53, Número 9). Santillana Educación, S.L.* https://santillanaplus.com.co/pdf/La_inteligencia_que_aprende.pdf
- Marquina, R. (2016). *El uso de WhatsApp para el acompañamiento y fomento del trabajo colaborativo en cursos virtuales de educación continua.* 1-16. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42529/1/RAYMOND_VERSION_Articulo_final.pdf
- Mendoza, L., Zermeño, M., & Zermeño, R. (2013). *Desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas con aprendizaje móvil. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 3(6), 30-39.* https://www.researchgate.net/profile/Marcela_Gomez_Zermeño/publication/266385522_Desarrollo_de_habilidades_cognitivas_y_tecnologicas_con_aprendizaje_movil/links/542ec4dc0cf29bbc126f57f0.pdf
- MINEDU. (2020). *Resolución viceministerial N° 00094-2020-MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. En Ministerio de Educación (p. 75).* https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Básica. En Programa Curricular de Educación Secundaria (p. 259).* <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4550>
- Montaño, A. M .; Abad, F.; Badilla, M.; Castilla, M.; Depetris, M M. R.; Gamarra, M.; Genet, A. ., Glower, A. M.; Huerta, D.; Matilla, M.; Miranda, F. ., Noé, R.; Ortega, M.; Ovelar, M.J.; Talamás, T. Y., & Walker, H. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación.* http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefEducation_LA_SP.pdf
- Nurhaeni, & Purnawarman, P. (2018). *The use of smartphone and learning strategies.* 4(January). <https://doi.org/10.25134/iefij.v4i1.797.Received>
- Ooi, P. B., Wan Jaafar, W. M. Bin, & Baba, M. B. (2018). *Relationship between sources of counseling self-efficacy and counseling self-efficacy among Malaysian school counselors. Social Science Journal, 55(3), 369-376.*

<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.05.005>

- Otero, B., & Rodríguez, E. (2016). *Un modelo para diseñar actividades de aprendizaje en la enseñanza de ingenierías*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14(2), 79. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5698>
- Ovalles, L. (2014). *Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?* Journal of Superconductivity and Novel Magnetism, 7(4), 72-79. <https://doi.org/10.1007/s10948-006-0203-6>
- Peña Cruz, Y., García Martínez, A., & Ruíz Constanten, Y. (2019). *Aprendizaje Mixto en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje en la Asignatura Introducción a la Pedagogía en la Carrera de Contabilidad y Finanzas*. Revista cubana de educación superior, 38(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n1/0257-4314-rces-38-01-e23.pdf>
- Pérez-Pérez, C., García, J. F., Vázquez Verdadera, V., García Félix, E., & Riquelme Soto, V. (2020). *La competencia “ aprender a aprender ” en los grados universitarios*. Aula Abierta. <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-315>
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En C. @ 2000 by A. Press. (Ed.), *The University of Michigan, Ann Arbor, Michigan*. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Po, H. (2017). *The management model construction of the college english autonomous learning process*. 01041, 1-4. <https://eprints.ucm.es/40349/1/T38069.pdf>
- Ponce, M. E. (2016). *La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología*. Diálogos sobre educación, 12, 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153013>
- Purwati, T. (2018). *Using Mobile Application to Promote Autonomous Learning for Syntax Subject*. 1(2), 142-153. <http://publikasi.dinus.ac.id/index.php/estructural/article/view/2142>
- Ramirez, J. J. (2017). *La competencia “Aprender a aprender” en un contexto educativo de Ingeniería [Tesis de Doctorado, Universidad Politécnica de Catalunya.]*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/456383/TJJRE1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rohani, S., Malang, P. N., Suyono, A., Malang, P. N., Rozi, I. F., & Malang, P. N. (2019). *Designing a Mobile Application for Autonomous Learning of English*. January. <https://doi.org/10.4108/eai.23-3-2019.2284960>
- Sari, F. (2018). *Undergraduate Students' Attitudes To the Implementation of Whatsapp Group As Their Learning Media in the Efl Classroom*. Researchgate.Net, November 2018, 0-8. <https://www.researchgate.net/publication/335320213>
- Sari, F., & Putri, S. (2019). *Academic Whatsapp Group: Exploring Students'*

- Experiences in Writing Class. Teknosastik*, 17(2), 56.
<https://doi.org/10.33365/ts.v17i2.324>
- Siemens, G. (2009). *What is Connectivism?*
https://docs.google.com/document/d/14pKVP0_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cePIgc/edit
- Siemens, George. (2005). *Connectivism : Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-5. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Siemens, George, Gasevic, D., & Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university : a review of the history and online learning. Athabasca University Press, January.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3515.8483>
- So, S. (2016). *Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. Internet and Higher Education*, 31, 32-42.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.06.001>
- Suárez, B. (2017). *El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193.
<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941>
- Torres, J. C., Infante, A., & Torres, P. (2015). *Mobile learning : perspectives. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 38-49.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1944>
- Trías, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje , análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos (Número January) [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].*
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683522/trias_seferian_gregorio_daniel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Udenze, S., & Oshionebo, B. (2020). *Investigating 'Whatsapp' for collaborative learning among undergraduates. Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim*, 5, 24-50.
<https://etkilesimdergisi.com/uploads/files/9ec19a5e9419c0ab40755ff36eb59579.pdf>
- UNESCO. (2013). *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning : An Overview.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>
- UNESCO - OREALC. (2013). *Enfoque Estratégico sobre Tics en Educación en América Latina y el Caribe. En Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.*
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Uribarri-Lapicotegui, J. I. (2015). *Evaluación de la competencia Autonomía e iniciativa personal en educación obligatoria [Tesis de Doctorado, Universidad de Deusto].*
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFihttps://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133042>

- Vásquez Astudillo, M. (2017). *Aplicación de modelo pedagógico Blended Learning en educación superior. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 14(35), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70618224010.pdf>
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S., & Borgobello, A. (2017). *Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. Revista Electronica Educare*, 21(2), 20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Veytia, G., & Bastidas, F. (2020). *WhatsApp como recurso para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. Apertura*, 12(2), 74-93. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1911>
- Vilches, M. (2019). *Uso de WhatsApp para el trabajo grupal por el alumnado de los títulos de grado en educación de la universidad de Córdoba [Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba]*. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/18341>
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruiz, M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). *La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(14)72723-1)
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2013). *Study: Tracing and Supporting Self-Regulated Learning in the Internet. March*, 293-308. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3>
- Wong, J., Khalil, M., Baars, M., de Koning, B. B., & Paas, F. (2019). *Exploring sequences of learner activities in relation to self-regulated learning in a massive open online course. Computers and Education*, 140(February), 103595. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103595>
- Zavala, S. U., & Delgado, E. G. (2020). *Uso de los dispositivos móviles mediante aplicación en la educación superior. Revista InGenio*, 3(1), 23-33. <https://doi.org/10.18779/ingenio.v3i1.24>
- Zimmerman, B. J. (2014). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview. Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501>

ANEXOS

ANEXO 01

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento/Escala
Gestión del aprendizaje de manera autónoma	Competencia transversal que permite al estudiante participar de manera autónoma en el proceso de su aprendizaje, gestionar ordenada y sistemáticamente las acciones a realizar, evaluar sus avances y dificultades, así como asumir gradualmente el control de esta gestión. (MINEDU,2019)	Competencia para gestionar, organizar y tomar control del propio aprendizaje, de acuerdo a ritmos y necesidades de aprendizaje, estimando oportunidades disponibles y superando los obstáculos para facilitar y potenciar el desarrollo de otras competencias en todo momento y en diferentes contextos. (Ministerio de Educación del Perú, 2016; Briñas, 2014; Montaña et ál., 2013;	Define metas de aprendizaje	<p>Determina metas de aprendizaje viables asociadas a sus conocimientos para el logro de la tarea, formulándose preguntas de manera reflexiva</p> <p>Determina metas de aprendizaje viables asociadas a sus estilos de aprendizaje para el logro de la tarea, formulándose preguntas de manera reflexiva</p> <p>Determina metas de aprendizaje viables asociadas a sus habilidades y actitudes para el logro de la tarea, formulándose preguntas de manera reflexiva.</p>	<p>Rúbrica</p> <p>AD LOGRO DESTACADO Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.</p> <p>A LOGRO ESPERADO Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia,</p>

		Comisión Europea, 2006)	<p>Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje</p>	<p>Organiza un conjunto de estrategias y procedimientos en función del tiempo para lograr las metas de aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades</p>	<p>demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.</p> <p>B EN PROCESO Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.</p> <p>C EN INICIO Cuando sus producciones o actuaciones muestran un progreso mínimo en la competencia de acuerdo al nivel de logro esperado en el grado. Es decir, las producciones o actuaciones del estudiante evidencian un LOGRO INICIAL</p>
	Modelo didáctico dirigido a desarrollar la autonomía de los estudiantes de secundaria desde la conjugación de	Es un formato ruta para la gestión de la competencia GAMA en los contextos escolares, que pretende contribuir al	<p>Fase de activación</p>	<p>Define la meta de aprendizaje y estructura el formato ruta personalizado para alcanzarla.</p>	

<p>Modelo didáctico mediado por WhatsApp</p>	<p>elementos que enruten el proceso de apropiación de su propio aprendizaje, de modo que les permita entender y comprender la realidad y contribuya a implementar su nivel de autonomía para que sigan aprendiendo por su cuenta de acuerdo a sus ritmos y necesidades de aprendizaje, estimando oportunidades disponibles y superando los obstáculos para facilitar y potenciar el desarrollo de otras competencias.</p>	<p>desarrollo del protagonismo del estudiante en el aprendizaje desde sus primeros años de estudios en el nivel secundaria.</p>		<p>Logra la construcción lineal de un itinerario de movilización de recursos, estrategias y tiempo disponible.</p>	<p>Rúbrica</p> <p>AD LOGRO DESTACADO Cuando sus producciones o actuaciones alcanzan un nivel superior al nivel esperado articulando o movilizando de manera efectiva todas las capacidades de la competencia y en un tiempo menor al programado</p> <p>A LOGRO ESPERADO Cuando sus producciones o actuaciones alcanzan un nivel esperado articulando y movilizando de manera efectiva todas las capacidades de la competencia demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.</p>
			Fase ejecutiva	<p>Operativiza los protocolos derivados la fase de activación movilizando estrategias y recurso seleccionados.</p> <p>Toma decisiones de manera analítica y objetiva para poner en marcha los procesos propuestos para alcanzar la meta de aprendizaje.</p> <p>Canaliza su capacidad de saber poner a línea conductas asociadas a sus emociones para autogestionar sus metas.</p>	
				<p>Supervisa su accionar para verificar de manera continua si se ciñe a la ruta trazada para alcanzar la meta de</p>	

			<p>aprendizaje y corregirla si fuera necesario.</p> <p>Aplica herramientas de monitorización para hacer seguimiento en el cumplimiento de las actividades planificadas y realizar los ajustes de manera oportuna.</p> <p>Propicia espacios para metacognición y autorregulación de su desempeño.</p> <p>Reflexiona sobre su progreso alcanzado teniendo como resultado final el reajuste de sus herramientas cognitivas, motivacionales y conductuales.</p> <p>Incorpora nuevos saberes para configurar nuevos patrones de actuación.</p>	<p>B EN PROCESO Cuando sus producciones o actuaciones alcanzan un logro aceptable respecto del nivel esperado, pero evidencian cierta dificultad para articular y/o movilizar alguna capacidad de la competencia para lo cual requiere acompañamiento docente durante un tiempo razonable para lograrlo</p> <p>C EN INICIO Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente</p>
--	--	--	---	--

ANEXO 02

Rúbrica de evaluación de la competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”.

Capacidad	Indicadores de desempeño	C	B	A	AD
Define metas de aprendizaje	Determina metas de aprendizaje viables asociadas a sus conocimientos para el logro de la tarea, formulándose preguntas de manera reflexiva.				
	Determina metas de aprendizaje viables asociadas a sus estilos de aprendizaje para el logro de la tarea, formulándose preguntas de manera reflexiva.				
	Determina metas de aprendizaje viables asociadas a sus habilidades y actitudes para el logro de la tarea, formulándose preguntas de manera reflexiva.				
Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje	Organiza un conjunto de estrategias y procedimientos en función del tiempo para lograr las metas de aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades				
	Organiza un conjunto de estrategias y procedimientos en función de los recursos que dispone para lograr las metas de aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades.				
Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje	Revisa la aplicación de estrategias, procedimientos de sus pares para realizar ajustes o cambios en sus acciones que permitan llegar a los resultados esperados.				
	Revisa la aplicación de recursos y aportes de sus pares para realizar ajustes o cambios en sus acciones que permitan llegar a los resultados esperados.				

Fuente: MINEDU (2020)

Escala Descriptiva o Escala valorativa literal

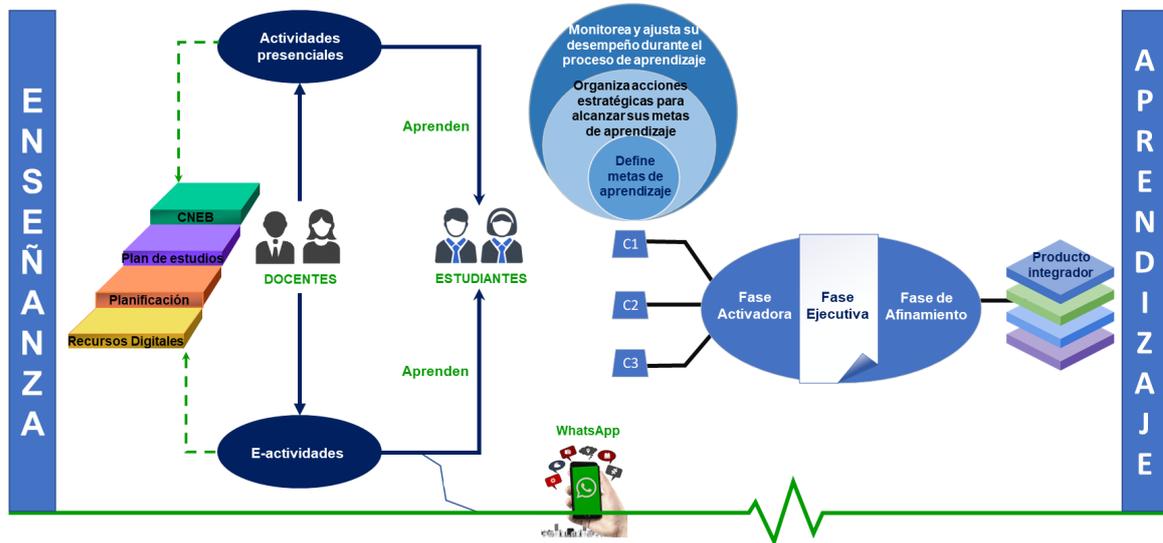
AD
LOGRO DESTACADO
<p>Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.</p> <p>Cuando sus producciones o actuaciones alcanzan un nivel superior al nivel esperado articulando o movilizándolo de manera efectiva todas las capacidades de la competencia y en un tiempo menor al programado. o cuando evidencian proximidad al nivel superior en algunos aspectos</p>
A
LOGRO ESPERADO
<p>Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.</p> <p>Cuando sus producciones o actuaciones alcanzan un nivel esperado articulando y movilizándolo de manera efectiva todas las capacidades de la competencia demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.</p>
B
EN PROCESO
<p>Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.</p> <p>Cuando sus producciones o actuaciones alcanzan un logro aceptable respecto del nivel esperado, pero evidencian cierta dificultad para articular y/o movilizar alguna capacidad de la competencia</p>
C
EN INICIO
<p>Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.</p> <p>Cuando sus producciones o actuaciones muestran un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel de logro esperado en el grado. Es decir, las producciones o actuaciones del estudiante evidencian un LOGRO INICIAL.</p>
<p>Fuente: Resolución viceministerial N° 00094-2020-MINEDU; norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica.</p>

Fuente: MINEDU (2020).

ANEXO 03

PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO MEDIADO POR WHATSAPP PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de secundaria



Justificación

Básicamente esta propuesta plantea un modelo didáctico para extender el acompañamiento docente y para seguir generando situaciones de aprendizaje fuera de las aulas con la finalidad de ofrecer un soporte para el desarrollo de la competencia 29 GAMA del CNEB; es decir, el estudiante realizará el aprendizaje siguiendo la planificación de las áreas del plan de estudios según ciclos a través del acompañamiento docente en una modalidad presencial y otra virtual empleando la plataforma de la aplicación WhatsApp.

Esta propuesta se fundamenta en los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de la competencia GAMA. Se diseña en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con la intención de dotarlos de herramientas necesarias para que enfrenten de manera sostenida su aprendizaje y tomando en consideración su naturaleza de competencia transversal no se enseña en las aulas escolares, sin embargo, si es evaluada; si bien es cierto que su progreso de desarrollo está descrito en los estándares para cada ciclo en el CNEB, no

considera los lineamientos para lograr su desarrollo; por ende, los docentes responsables de cada área le asignan un nivel de logro en función a sus observaciones y apreciaciones en el cumplimiento de tareas y trabajos asignados en el desarrollo de cada área de estudio. Desde esta perspectiva las tareas adquieren un rol protagónico en el desarrollo y evaluación de esta competencia, razón por la cual, en esta propuesta, los docentes tendrán la responsabilidad de diseñarlas bajo el enfoque de alineamiento constructivo y bajo el concepto de e-actividades para que puedan actuar como evidencias de aprendizaje y se comporten como producto integrador de saberes.

Diseño y estructura del modelo

En el presente diseño se considera dos niveles en su construcción, uno los fundamentos teóricos en la que sustentan y la otra, la forma de operacionalizarlo y operativizarlo.

El modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria se sustenta en ofrecer a los estudiantes un andamiaje, una práctica guiada con la finalidad de desarrollar grados crecientes de autonomía con un enfoque mixto; es decir, desde la construcción de un entorno para integrar clases presenciales y e-actividades en línea usando la plataforma gratuita de WhatsApp para implementar experiencias de aprendizaje dirigidas a conseguir que el estudiante, junto con sus compañeros, construya conocimiento bajo el acompañamiento y rol mediador del docente en todo el proceso, dando paso a la personalización del proceso enseñanza-aprendizaje al ofrecer la posibilidad de que cada estudiante organice su tiempo, seleccione y movilice diversos recursos que se ajusten a su estilos de aprendizaje.



La propuesta de GAMA asume la función de una **neurona artificial**, ya que, por un lado, las capacidades se movilizan de modo que interactúan entre ellas en la búsqueda de acciones adecuadas y ayudan a decidir en qué dirección dirigir los nuevos pasos; y por otro, cada fase influye en la otra (no son fases que empieza y termina dando a paso a la otra) en un abrir y cerrar continuo de procesos desencadenantes y contributores para obtener como resultado un producto integrador que sirva de evidencia de logro de la competencia GAMA.

Se asume un enfoque sociocognitivo, la creación de modelos mentales para generar aprendizajes significativos se originan desde una propuesta del docente que motiva y guía a la acción, en donde la reiteración y el refuerzo de la actuación pedagógica son fundamentales para que el estudiantado aprenda a autorregular sus aprendizajes (Ventura et al. 2017).

La autorregulación como resultado del Inter juego entre dos dimensiones una cognitiva y la contextual propuesta por Ventura et al. (2017), como él mismo la explica, “por un lado la dimensión cognitiva que se focaliza en la importancia de construir representaciones mentales de la realidad que median en el procesamiento y la gestión de la información Por otro lado, una dimensión contextual que admite que los materiales y las herramientas empleadas tienen, no solo un origen, sino también un desarrollo y sentidos sociales”.

El **Modelo activo-situado**, propuesto por Stern y Huber. Se sitúa en la actividad de cada estudiante, para dotarlo de autonomía y libertad individualizada en el proceso enseñanza y aprendizaje. Su eje rector es el principio de actividad y la naturaleza formativa de las tareas, buscando conseguir que los estudiantes

gestionen su aprendizaje de manera autónoma y responsable aprovechando nuevos escenarios de aprendizaje e involucrándose en el diseño, realización y valoración de la realización de la tarea.

En este modelo activo- situado el rol del docente se configura en diseñar actividades que promuevan la participación activa buscando el protagonismo del estudiante hacia la calidad adoptando nuevos entornos como es la mediación por WhatsApp en este caso.

El diseño de actividades de aprendizaje para entornos virtuales o e-actividades, recomendado por Cebrián (2003):

- La utilización de diversos recursos de aprendizaje de forma equilibrada y complementaria entre ellos.
- La adaptación a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- La necesidad de que los estudiantes asuman el control de su propio aprendizaje.
- La disposición de los materiales con diversas posibilidades sensoriales y códigos integrados.
- El continuo seguimiento y feedback sobre qué es lo que los estudiantes están aprendiendo o dejando de aprender.
- La combinación de un aprendizaje dirigido y autodirigido.

Asimismo, se tomó en consideración el modelo de Salmón (2004) para elaborar e-actividades quien sostiene que para que las e- actividades produzcan la interacción y participación de manera gradual de los estudiantes en la construcción de conocimiento se debe diseñar experiencias considerando cinco etapas:

Etapas:
Etapa1: **Acceso y motivación:** Dar la bienvenida a tus alumnos y los motivas a realizar la tarea. Es una etapa de introducción por lo que las e-actividades van orientadas a romper el hielo, conocerse y aprender a utilizar la plataforma.

Etapa 2: **Socialización en línea:** Aquí las e-actividades incluyen actividades de envío y recepción de mensajes entre los participantes del curso. También incluye

tareas en las cuales los estudiantes intercambian información, se presentan y conocen las reglas de la comunicación en línea.

Etapa 3: **Intercambio de información:** en esta etapa, como tutor, debes dar **e-actividades** estructuradas con roles asignados a cada persona y en donde claramente sepan qué deben hacer. Pueden hacer un resumen, comentar resultados y llevar a cabo foros o discusiones.

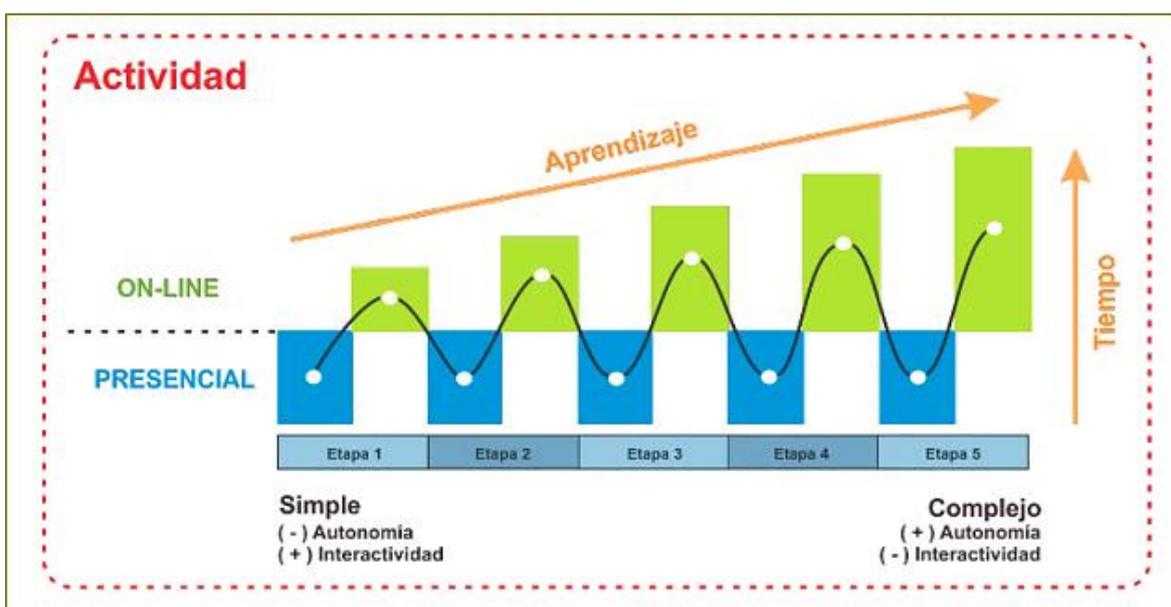
Etapa 4: **Construcción del conocimiento:** Los estudiantes están listos para **e-actividades** que promuevan el trabajo independiente, pensamiento crítico y la reflexión. Como tutor debes estar muy pendiente de brindar apoyo y retroalimentación.

Etapa 5: **Desarrollo:** Las **e-actividades** en este momento deben trasladar la responsabilidad al alumno de liderar discusiones, promover la reflexión grupal e individual y que el estudiante traslade lo aprendido en el curso a otras áreas de su vida.



Cuando el grupo ya se conoce y los estudiantes conocen bien la plataforma de WhatsApp la etapa 1 y 2 puede ser breve y se puede dar inicio a e-actividades en la etapa 3.

Del mismo modo, se tomó el Modelo de Salamanca. El diseño de MoSal-b (Vásquez Astudillo, 2016) parte de la premisa de que cada grupo curso se constituye en una comunidad de aprendizaje, la que se organiza en torno a actividades de aprendizaje y de evaluación, presenciales y en línea orientado a que los estudiantes logren un resultado, para lo cual utilizan herramientas (tecnológicas, procedimentales, conceptuales), que definen normas y realizan una división del trabajo. Los componentes teóricos y prácticos que integra e interrelaciona entre sí MoSal-b, son los que se muestran en la siguiente figura:



FORMATO RUTA DE GAMA

- El presente modelo didáctico propone articular tres fases para movilizar las capacidades de la competencia GAMA, Fase de activación, Fase ejecutiva y Fase de afinamiento, en la que se proponen diversos elementos para su construcción, proponiendo roles para el docente y estudiantes:
- **Rol del Docente** acompaña, guía, retroalimenta y evalúa el proceso de aprendizaje con una enseñanza dirigida.
- **Rol del Estudiante** participa de manera activa, construyendo y co-construyendo nuevos saberes.

Elementos:

- **Saludo y Descripción:** El docente inicia con el saludo a los integrantes del grupo y a manera de introducción describe la actividad y lo que se espera realizar en ella (propósito aprendizaje que se espera lograr, el producto integrador, los desempeños de evaluación).
- **Propósito de aprendizaje:** describe el propósito específico de la actividad, indicando los desempeños a evaluar.
- **Tiempo:** tiempo estimado para su desarrollo puede expresarse en semanas cronológicas y también en días, se indica la fecha de inicio y término o fecha de entrega del producto integrador.
- **Holograma panorámico:** representación visual personalizada analógica-estructural o representación mental de la totalidad de los procedimientos a realizar para realizar la tarea o e-actividad que se realiza en la fase activadora.
- **Grupo WhatsApp del grado, área y sección:** Grupo WhatsApp en el cual están integrados la totalidad de los estudiantes, en el cual por medio de la interacción recibe la descripción de la tarea y el soporte conceptual y práctico de los contenidos como refuerzo de la sesión presencial.
- **Grupo WhatsApp portafolio académico:** Grupo WhatsApp en el cual están integrados la totalidad de los estudiantes con la función envío de mensajes de solo administradores, con la finalidad de ofrecer materiales, recursos de consulta para el estudiante en diversos formatos (fotos, documentos PDF, PPT, DOC., videos, audios, Link de páginas web, referencias de artículos o libros). Los estudiantes podrán recurrir a este portafolio las veces que considere necesario.
- **Grupo WhatsApp de Producto integrador:** Los estudiantes solo subirán los productos integradores, estará habilitado solo por un lapso de tiempo programado para la recepción de productos según la fecha establecida en la actividad, la que se inactivará después de haberse cumplido el plazo de tiempo fijado bajo la función de WhatsApp de envío de mensajes solo administradores.
- **Formato ruta para la gestión de la competencia GAMA:** es el conjunto de actividades que debe realizar el estudiante, las cuales son obligatorias para el logro del propósito de aprendizaje propuestos. Desde ellas los estudiantes

recurren al **Grupo WhatsApp del área y sección** para recibir la descripción de la tarea, indicadores de desempeño, y contenidos de manera interactiva. Al **Grupo WhatsApp portafolio académico** para revisar recursos de consulta del tema y al **Grupo WhatsApp de Producto integrador** para revisar actividades pasadas y entrar a la **Sala de Gama** para recibir retroalimentación del docente y entre pares.

- **Evaluación y seguimiento:** se informa a los estudiantes la forma en que se evaluará la e-actividad, el producto que se espera y se especifica los indicadores de logro para cada fase (**evaluación formativa**) en el **Grupo WhatsApp del grado, área y sección**.
- **Sala de GAMA:** Creada por los docentes para ofrecer retroalimentación personalizada y/o grupal a los estudiantes. Es una sala de videochat en la que podrán acceder los estudiantes mediante un link de enlace cuando requieran retroalimentación, en caso de que el docente administrador no se encuentre en la sala se le notificará con una llamada de Messenger.
- **Archivos del grupo:** Es una opción de WhatsApp configurada para guardar las evidencias y muestra los archivos recientes de la semana y los ordena por mes calendario. El docente y estudiantes podrá visualizar todos los archivos enviados (imágenes, videos, audios, fotos, documentos, enlaces de grupo) al grupo.
- **Monitoreo y ajuste,** primer momento de la fase de afinamiento, en la que el estudiante realiza una comparación entre la nueva información y el esquema mental inicial del tema y el que obtiene por aprendizaje colaborativo con sus pares consiguiendo para incorporar nuevos elementos y nuevas relaciones para reconfigurar su representación mental inicial.
- **Aprendizaje colaborativo,** el docente reúne los estudiantes de a dos y distribuye los esquemas finales realizados de modo que no toque el propio y bajo el acompañamiento del docente, los estudiantes opinan y clasifican la información obtenida de los esquemas de sus compañeros (segundo momento de la fase de afinamiento).
- **Momento de la metacognición y autorregulación,** segundo momento de la fase de afinamiento, el estudiante reflexiona sobre los progresos en sus

esquemas mentales del tema, los recorta, los simplifica para finalmente dotarlos de validez conceptual y operacional para fijarlos a su base de saberes.

- **Esquema mental inicial de la e-actividad** operación mental que configura la organización y estructuración de sus saberes previos en función de sus estrategias de elaboración, de organización, de gestión del tiempo, de autorregulación y metacognitiva y de manejo de recursos.
- **Esquema mental final de la e-actividad** es el esquema mental **inicial de la e-actividad** que ha sido enriquecido en sucesivas ocasiones con el aporte de las actividades de la fase de afinamiento.

FASES DEL FORMATO RUTA DE GAMA

Fase de activación, en esta fase el estudiante define metas de aprendizaje y estructura la ruta para alcanzarlas en función de sus estrategias, procedimientos, recursos tomando en cuenta sus estilos de aprendizaje y el tiempo disponible; es decir, el estudiante logrará la construcción lineal de un itinerario de movilización de capacidades, conocimientos, recursos y estrategias. En esta fase se promoverá que los estudiantes elaboren el esquema mental de inicio del tema y un holograma panorámico consistente en un esquema personalizado de acción.

Fase ejecutiva, es la que se encarga de operativizar los protocolos derivados la fase anterior, es la responsable de la toma de decisiones de manera analítica y objetiva para poner en marcha los procesos propuestos para alcanzar la meta de aprendizaje, el estudiante pone en evidencia su capacidad de movilizar estrategias y canalizar su capacidad de saber poner a línea conductas asociadas a sus emociones para autogestionar sus metas. En esta fase el estudiante elaborará un esquema mental final de la actividad.

Fase de afinamiento, esta fase se realiza en dos momentos; el primero, corresponde a hacer el seguimiento de progreso, considerando los aportes tanto de sus pares como de la retroalimentación por parte del docente para realizar reajustes que le permitan llegar a los resultados esperados. Y el segundo momento, es el que corresponde a la metacognición y autorregulación, dando paso a la reflexión sobre su progreso alcanzado teniendo como resultado final el

reajuste de sus herramientas cognitivas, motivacionales y conductuales de modo que le permita incorporar nuevos saberes y configurar nuevos patrones de actuación.

El producto integrador, son las producciones que evidenciarán el progreso gradual del aprendizaje. Permitirá evaluar la totalidad de la competencia en las diversas áreas desde diversos formatos constructivos en cada fase.

Referencias

- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. NARCEA. pp.196. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26152/21805>
- Salmon, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa [traducción de Jonathan Rushton, Mercedes Porras López]*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña. pp. 234. <https://searchworks.stanford.edu/view/10752397>
- Vásquez Astudillo, M. (2016). *Propuesta De Modelo pedagógico B-Learning para educación superior*. *Revista Educación Andrés Bello*, 4, 29-53. <http://revistaeducacion.unab.cl/wp-content/uploads/2017/08/vasquez-propuesta-modelo-pedagogico-blearning.pdf>
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S., & Borgobello, A. (2017). *Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos*. *Revista Electronica Educare*, 21(2), 20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>



Formato RUTA DE GAMA

PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO MEDIADO POR WHATSAPP PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA			
Área:		Fecha:	
E-actividad:			
Competencia:			
Propósito de aprendizaje:			
El reto:			
Tiempo de duración:	Grado:	Ciclo:	Sección:
Grupo WhatsApp de			
Fase de activación	Fase ejecutiva	Fase de afinamiento	Producto integrador
Aprendizaje colaborativo: ✓ Ingresa al Gupo WhatsApp del grupo del área de matemática de su grado y	✓ Operativiza el holograma panorámico. ✓ Compara el esquema inicial de la e-actividad. ✓ con la información brindada en el Grupo	✓ Visita la sala de GAMA y/o el WhatsApp de su sección e interactúa con el docente y sus pares para socializar los avances de de la e-actividad.	✓ Sube el Producto integrador del área al Grupo WhatsApp



<p>sección (en este caso) a la hora indicada en el horario de clases, interactúa con el docente y pares, recibe las orientaciones e instrucciones.</p> <p>Aprendizaje autónomo:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Se interroga: ¿Qué meta debo alcanzar?✓ Define la meta de aprendizaje en función de los indicadores de desempeños.✓ Revisa el Grupo WhatsApp portafolio académico.✓ Realiza un esquema inicial de la e-actividad considerando el tiempo indicado.✓ Organiza un holograma panorámico de las acciones y procedimiento para alcanzar la meta de aprendizaje y la describe a través de un audio, video o escrito.✓ Visita la sala de GAMA.	<p>WhatsApp portafolio académico para construir el esquema final de la e-actividad.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Visita la sala de GAMA buscando soporte del docente.✓ Elabora un esquema final de la e-actividad.	<ul style="list-style-type: none">✓ Compara el esquema final de la e-actividad con el que obtiene por aprendizaje colaborativo con sus pares.✓ Reconfigura significativamente sus conocimientos.✓ Elabora el producto integrador del área mediante fotos, audio, video y/o escrito.	<p>de Producto integrador en la fecha indicada.</p>
--	--	---	--



A continuación, se presenta un FORMATO RUTA DE GAMA aplicado al área de matemática de primer grado para las secciones A, B y C y una E- actividad 1 mediada por **Grupo WhatsApp de Matemática 1er grado A, B, C.**



PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO MEDIADO POR WHATSAPP PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Área: MATEMÁTICA

E-actividad: Autorregulamos nuestras emociones utilizando transformaciones geométricas

Fecha: 6/08/2021 al
8/08/2021

Competencia: Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.

Propósito de aprendizaje: En estas actividades describirás las transformaciones de un objeto en términos de ampliaciones, traslaciones, rotaciones o reflexiones, y leerás textos o gráficos que describen características, elementos o propiedades de las formas geométricas.

El reto: Crear un diseño con piezas en forma de triángulos de colores u otro polígono que te guste, y socializar en el grupo de WhatsApp las transformaciones geométricas que empleaste para construirlo a través de un audio o video. Difundirás tu diseño creativo en el Grupo WhatsApp de Producto integrador.



<p>Tiempo de duración: 90 minutos</p>	<p>Grado: PRIMERO</p>	<p>Ciclo: CICLO VI</p>	<p>Sección: A, B, C</p>
<p>Grupo WhatsApp de Matemática 1er grado A, B, C</p>			
Fase de activación	Fase ejecutiva	Fase de afinamiento	Producto integrador
<p>Aprendizaje colaborativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ingresa al Gupo WhatsApp del grupo del área de matemática de su grado y sección (en este caso) a la hora indicada en el horario de clases, interactúa con el docente y pares, recibe las orientaciones e instrucciones. <p>Aprendizaje autónomo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se interroga: ¿Qué meta debo alcanzar? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Operativiza el holograma panorámico. ✓ Compara el esquema inicial de la e-actividad con la información brindada en el Grupo WhatsApp portafolio académico para construir el esquema final de la e-actividad. ✓ Visita la sala de GAMA buscando soporte del docente. ✓ Elabora un esquema final de la e-actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visita la sala de GAMA y/o el WhatsApp de su sección e interactúa con el docente y sus pares para socializar los avances de de la e-actividad. ✓ Compara el esquema final de la e-actividad con el que obtiene por aprendizaje colaborativo con sus pares. ✓ Reconfigura significativamente sus conocimientos. ✓ Elabora el producto integrador del área mediante fotos, audio, video y/o escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sube el Producto integrador del área al Grupo WhatsApp de Producto integrador el 08/08.



<ul style="list-style-type: none">✓ Define la meta de aprendizaje en función de los indicadores de desempeños.✓ Revisa el Grupo WhatsApp portafolio académico.✓ Realiza un esquema inicial de la e-actividad considerando el tiempo (06-08 de agosto).✓ Organiza un holograma panorámico de las acciones y procedimiento para alcanzar la meta de aprendizaje y la describe a través de un audio, video o escrito.✓ Visita la sala de GAMA.			
--	--	--	--



E-actividad 1 mediada por WhatsApp

E-actividad 1	Grupo WhatsApp de Matemática 1er grado A, B, C
<p>Competencia: Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.</p> <p>Propósito de aprendizaje: En estas actividades describirás las transformaciones de un objeto en términos de ampliaciones, traslaciones, rotaciones o reflexiones, y leerás textos o gráficos que describen características, elementos o propiedades de las formas geométricas.</p>	<p><u>Interacción</u></p> <p>Buenas tardes estudiantes y padres de familia, bienvenidos a la sesión 1 de la semana 1.</p> <p>El propósito de la sesión es: En estas actividades describirás las transformaciones de un objeto en términos de ampliaciones, traslaciones, rotaciones o reflexiones, y leerás textos o gráficos que describen características, elementos o propiedades de las formas geométricas.</p> <p>Vamos a realizar la e-actividad:</p> <p>Primera parte: Describimos las características de un objeto en términos de reflexiones o simetrías en una situación de la vida cotidiana.</p> <p>Segunda parte: Elaborarás el producto integrador que consiste en la creación de un diseño con piezas en forma de triángulos de colores u otro polígono que te guste, y explicarás las transformaciones geométricas que empleaste para construirlo y difundirlo en el Grupo WhatsApp de Producto integrador.</p>



La evaluación se hará a través de los desempeños siguientes:

Indicadores de desempeño
Seguí el formato ruta de GAMA para realizar la e-actividad
Creé un diseño con piezas en forma de polígonos
Socialicé en la sala de GAMA las transformaciones geométricas que empleé para construirlo y lo mejoré.
Difundí mi diseño creativo a través de un audio o video en el Grupo WhatsApp de Producto integrador en la fecha indicada.

Vamos a empezar la primera parte de la e-actividad: ¿Qué transformación geométrica resulta cuando una persona se mira en el espejo? Grafica y justifica tu respuesta.



Veamos los contenidos de soporte para esta parte de la e-actividad.

REFLEXIÓN GEOMÉTRICA: La reflexión es un movimiento en el plano que consiste en copiar todos los puntos de una figura a la misma distancia de una recta llamada eje de reflexión.



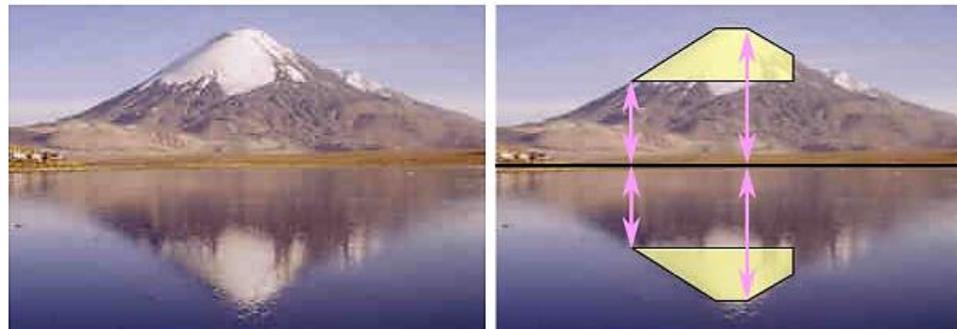


La figura y su reflejo, tiene la misma forma y el mismo tamaño. ¡Solo cambia su posición!



Reflexiones

Hay reflexiones en todas partes... en espejos, cristales, y en este lago.
... ¿ves lo que pasa?

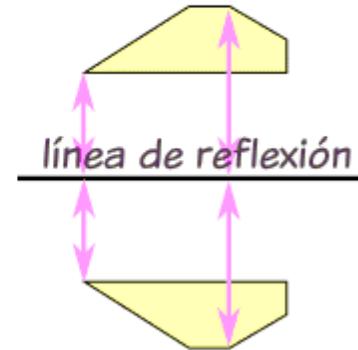




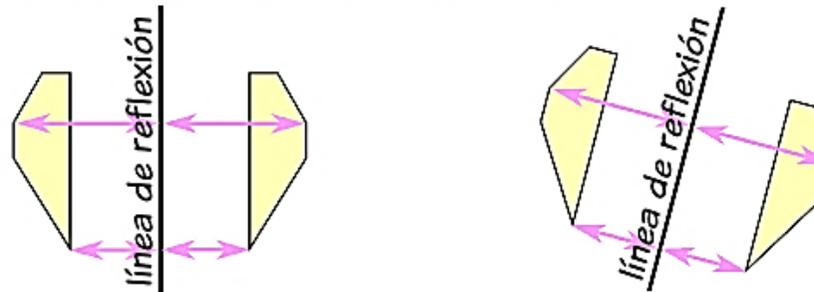
¡Los puntos están a la misma distancia de la línea central!

... y ...La reflexión tiene el mismo tamaño que la imagen original

La línea central se llama **línea de reflexión** ...

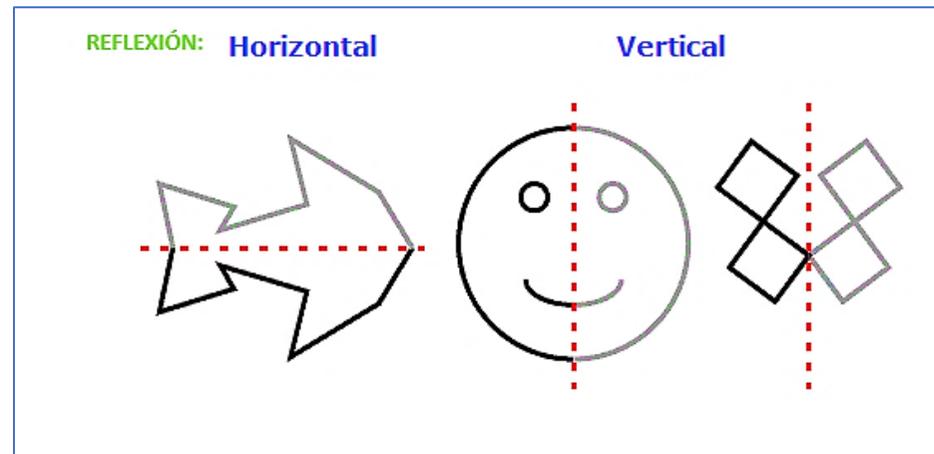


... y no importa en qué dirección vaya el reflejo, la **imagen reflejada** siempre tiene el mismo tamaño, **pero en la otra dirección**:





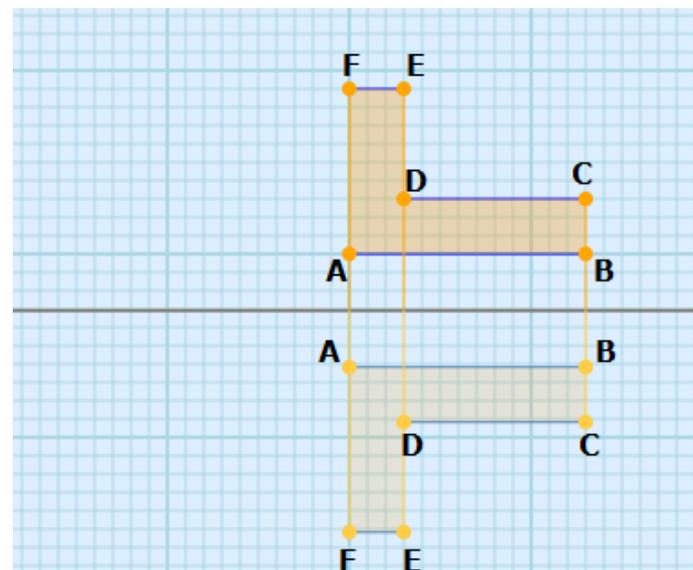
Una reflexión geométrica es un **volteo** con respecto a una **línea**



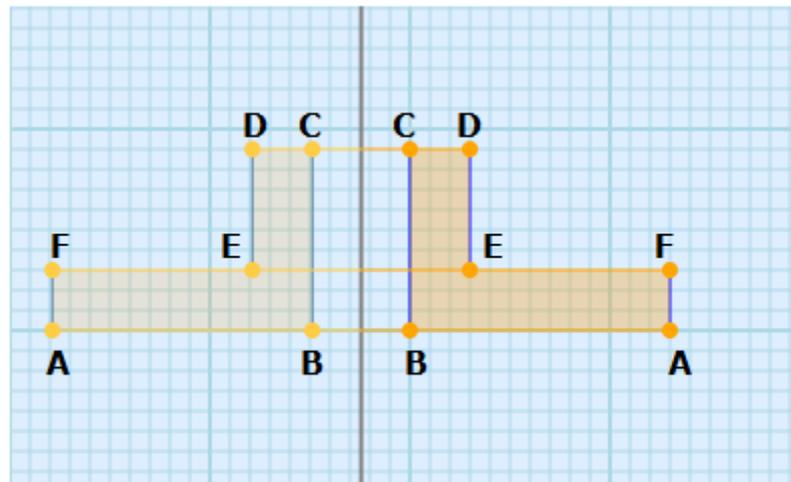
PASOS PARA REALIZAR UNA REFLEXIÓN GEOMÉTRICA:

1. Mide desde el punto de la línea de reflexión (con una línea que llegue en ángulo recto)
2. Mide la misma distancia en el otro lado y marca un punto allí.
3. ¡Conecta todos los puntos nuevos!

[Veamos los tipos de reflexioes geométricas](#)



REFLEXIÓN GEOMÉTRICA HORIZONTAL

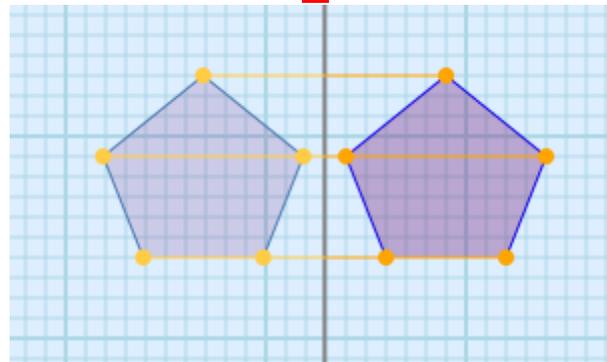


REFLEXIÓN GEOMÉTRICA VERTICAL

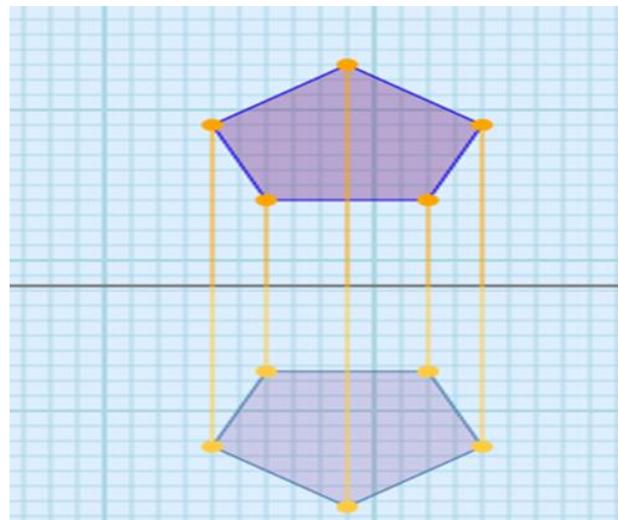


ACTIVIDADES: Ubica letras en los puntos e indica si es vertical u horizontal

1)



2)

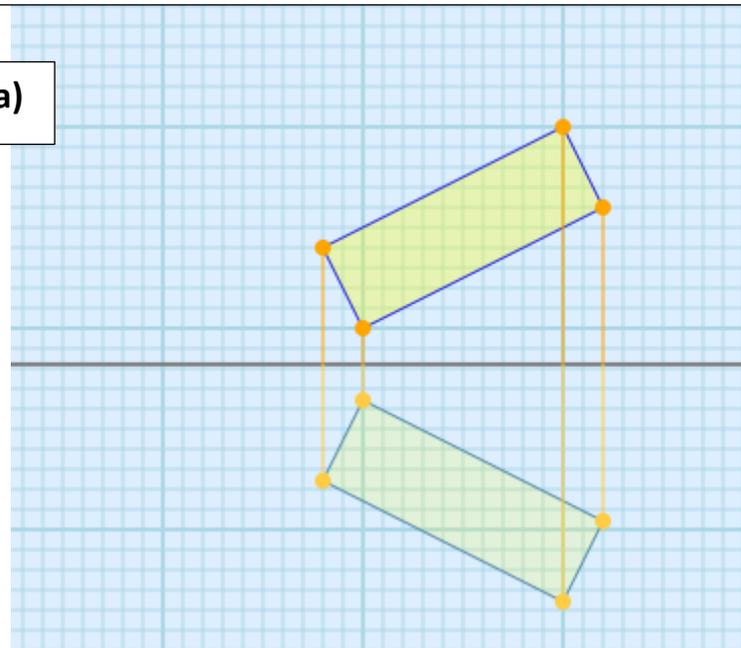




Actividades propuestas

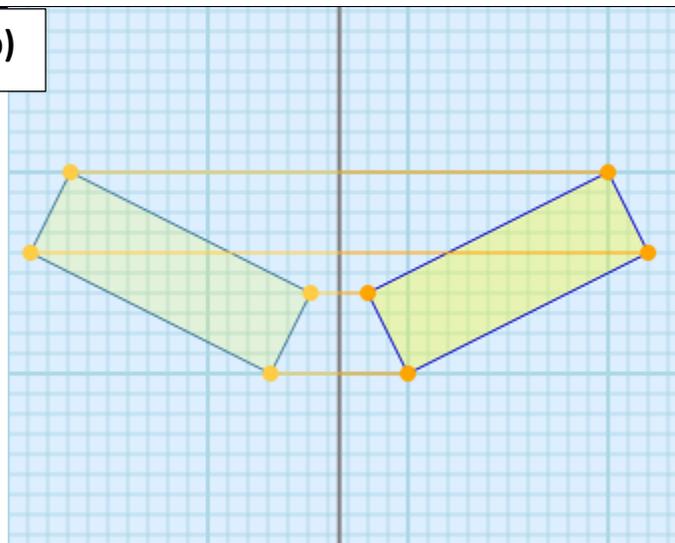
Identifica los puntos que coinciden en ambas figuras y denótalos con una letra mayúscula en cada caso propuesto:

a)





b)



Ahora ya puedes responder: ¿Qué transformación geométrica resulta cuando una persona se mira en el espejo? Grafica y justifica tu respuesta.

Para elaborar el producto integrador: Crear un diseño con piezas en forma de triángulos de colores u otro polígono que te guste, y explicar las transformaciones geométricas que empleaste para construirlo y difundirás en el **Grupo WhatsApp de Producto integrador** a través de un audio o video.

- ✓ Deberás seguir los pasos del formato ruta de GAMA que encontrarás en el Grupo WhatsApp portafolio académico y realizarás las acciones hasta completar todas las planteadas en las 3 fases.
- ✓ Ahí encontrarás las fechas de inicio y finalización de la e-actividad.
- ✓ Te ajustarás a los indicadores de desempeño de la e-actividad para elaborar el producto integrador.



EVALUACIÓN

El docente aplicará la rúbrica del anexo 02, para evaluar la competencia GAMA a través de las fases del modelo didáctico del formato ruta de GAMA.

El estudiante se autoevaluará con la siguiente rúbrica:

Indicadores de desempeño	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	Tuve dificultad	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Seguí el formato ruta de GAMA para realizar la e-actividad				
Creé un diseño con piezas en forma de polígonos.				
Socialicé en la sala de GAMA las transformaciones geométricas que empleé para construirlo y lo mejoré.				
Difundí mi diseño creativo a través de un audio o video en el Grupo WhatsApp de Producto integrador en la fecha indicada.				

ANEXO 04

CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres de la experta: Julia Esperanza Castillo Pasapera
- 1.2. Grado académico: Doctora en Educación
- 1.3. Documento de identidad: DNI N° 16420099
- 1.4. Centro de labores: Asesora Académica Centro de Capacitación Regional
“Avanza Maestro”
- 1.5. Denominación del instrumento motivo de validación:
Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de educación secundaria
- 1.6. Título de la Investigación:
Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de educación secundaria, Institución Educativa N° 16228-Bagua-Grande.
- 1.7. Autora del Modelo didáctico:
Gloria Angelica Vallejos Salazar

En este contexto lo(a) he considerado como experto(a) en la materia y necesito sus valiosas opiniones. Evalúe cada aspecto con las siguientes categorías:

MB	: Muy Bueno	(18-20)
B	: Bueno	(14-17)
R	: Regular	(11-13)
D	: Deficiente	(0-10)

2.1. ASPECTOS GENERALES:

N°	Aspectos a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Nombre del Modelo.	X				
2	Representación gráfica del Modelo.	X				
3	Secciones que comprende.	X				
4	Nombre de estas secciones.	X				
5	Elementos componentes de cada una de sus secciones	X				
6	Relaciones de jerarquización de cada una de sus secciones	X				
7	Interrelaciones entre los componentes estructurales de estudio.	X				

2.2. CONTENIDO

N°	Aspecto a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Las estrategias están bien elaboradas para el modelo.	X				
2	Coherencia entre el título y la propuesta de modelo	X				
3	Existe relación entre las estrategias programadas y el tema.	X				
4	Guarda relación el Programa con el objetivo general.	X				
5	El objetivo general guarda relación con los objetivos específicos.	X				
7	Las estrategias guardan relación con el modelo	X				
8	El organigrama estructural guarda relación con el modelo.	X				
9	Los principios guardan relación con el objetivo	X				
10	El tema tiene relación con la propuesta del Modelo	X				
11	La fundamentación tiene sustento para la propuesta del modelo.	X				
12	El modelo contiene viabilidad en su estructura	X				
13	El monitoreo y la evaluación del modelo son adecuados.	X				
14	Los contenidos del modelo tienen impacto académico y social.	X				
15	La propuesta tiene sostenibilidad en el tiempo y en el Espacio.	X				
16	La propuesta está insertada en la Investigación.	X				
17	La propuesta del modelo cumple con los requisitos.	X				
18	La propuesta del modelo contiene fundamentos teóricos.	X				

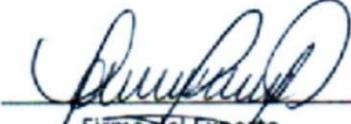
2.3. VALORACIÓN INTEGRAL DE LA PROPUESTA

N°	Aspecto a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Pertinencia.	X				
2	Actualidad: La propuesta del modelo tiene relación con el conocimiento científico del tema de Investigación.	X				
3	Congruencia interna de los diversos elementos propios del estudio de Investigación	X				
4	El aporte de validación de la propuesta favorecerá el propósito de la tesis para su aplicación.	X				

OPINION DE APLICABILIDAD

- (X) El Programa puede ser aplicado tal como está elaborado
() El Programa debe ser mejorado antes de ser aplicado

Chiclayo, 30 de junio del 2021.


Firma del Experto
DNI. N° 16420099

CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres de la experta: Flor de María Campos Bustamante
- 1.2. Grado académico: Doctora en Educación
- 1.3. Documento de identidad: DNI N° 16629497
- 1.4. Centro de labores: Subdirectora I.E. N°11027 – Ciudad Eten
- 1.5. Denominación del programa motivo de validación:
Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de secundaria.
- 1.6. Título de la Investigación:

Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de educación secundaria, Institución Educativa N° 16228-Bagua-Grande.
- 1.7. Autora del Modelo didáctico:

Vallejos Salazar Gloria Angelica

En este contexto lo(a) he considerado como experto(a) en la materia y necesito sus valiosas opiniones. Evalúe cada aspecto con las siguientes categorías:

MB	: Muy Bueno	(18-20)
B	: Bueno	(14-17)
R	: Regular	(11–13)
D	: Deficiente	(0–10)

2.1. ASPECTOS GENERALES:

N°	Aspectos a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Nombre del Modelo.	X				
2	Representación gráfica del Modelo.	X				
3	Secciones que comprende.	X				
4	Nombre de estas secciones.	X				
5	Elementos componentes de cada una de sus secciones	X				
6	Relaciones de jerarquización de cada una de sus secciones	X				
7	Interrelaciones entre los componentes estructurales de estudio.	X				

2.2. CONTENIDO

N°	Aspecto a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Las estrategias están bien elaboradas para el modelo.	X				
2	Coherencia entre el título y la propuesta de modelo	X				
3	Existe relación entre las estrategias programadas y el tema.	X				
4	Guarda relación el Programa con el objetivo general.	X				
5	El objetivo general guarda relación con los objetivos específicos.	X				
7	Las estrategias guardan relación con el modelo	X				
8	El organigrama estructural guarda relación con el modelo.	X				
9	Los principios guardan relación con el objetivo	X				
10	El tema tiene relación con la propuesta del Modelo	X				
11	La fundamentación tiene sustento para la propuesta del modelo.	X				
12	El modelo contiene viabilidad en su estructura	X				
13	El monitoreo y la evaluación del modelo son adecuados.	X				
14	Los contenidos del modelo tienen impacto académico y social.	X				
15	La propuesta tiene sostenibilidad en el tiempo y en el Espacio.	X				
16	La propuesta está insertada en la Investigación.	X				
17	La propuesta del modelo cumple con los requisitos.	X				
18	La propuesta del modelo contiene fundamentos teóricos.	X				

2.3. VALORACIÓN INTEGRAL DE LA PROPUESTA

N°	Aspecto a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Pertinencia.	X				
2	Actualidad: La propuesta del modelo tiene relación con el conocimiento científico del tema de Investigación.	X				
3	Congruencia interna de los diversos elementos propios del estudio de Investigación	X				
4	El aporte de validación de la propuesta favorecerá el propósito de la tesis para su aplicación.	X				

Adaptado por el (la) investigador(a)

OPINION DE APLICABILIDAD

- (X) El Modelo didáctico puede ser aplicado tal como está elaborado
() El Modelo didáctico debe ser mejorado antes de ser aplicado

Chiclayo 30 de junio de 2021



Firma del experto

DNI 16629497

CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres de la experta: María Sofía Tamayo Palacios

1.2. Grado académico: Doctora en Administración de la Educación

1.1.Documento de identidad: DNI N° 33340046

1.3. Centro de labores: Docente del IESPP “Sagrado Corazón de Jesús”

1.4. Denominación del programa motivo de validación:

Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de secundaria.

1.5. Título de la Investigación:

Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de educación secundaria, Institución Educativa N° 16228-Bagua-Grande.

1.6. Autora del programa:

Vallejos Salazar Gloria Angelica

En este contexto lo(a) he considerado como experto(a) en la materia y necesito sus valiosas opiniones. Evalúe cada aspecto con las siguientes categorías:

MB	: Muy Bueno	(18-20)
B	: Bueno	(14-17)
R	: Regular	(11–13)
D	: Deficiente	(0–10)

2.1. ASPECTOS GENERALES:

N°	Aspectos a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Nombre del Modelo.	X				
2	Representación gráfica del Modelo.	X				
3	Secciones que comprende.	X				
4	Nombre de estas secciones.	X				
5	Elementos componentes de cada una de sus secciones	X				
6	Relaciones de jerarquización de cada una de sus secciones	X				
7	Interrelaciones entre los componentes estructurales de estudio.	X				

2.2. CONTENIDO

N°	Aspecto a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Las estrategias están bien elaboradas para el modelo.	X				
2	Coherencia entre el título y la propuesta de modelo	X				
3	Existe relación entre las estrategias programadas y el tema.	X				
4	Guarda relación el Programa con el objetivo general.	X				
5	El objetivo general guarda relación con los objetivos específicos.	X				
7	Las estrategias guardan relación con el modelo	X				
8	El organigrama estructural guarda relación con el modelo.	X				
9	Los principios guardan relación con el objetivo	X				
10	El tema tiene relación con la propuesta del Modelo	X				
11	La fundamentación tiene sustento para la propuesta del modelo.	X				
12	El modelo contiene viabilidad en su estructura	X				
13	El monitoreo y la evaluación del modelo son adecuados.	X				
14	Los contenidos del modelo tienen impacto académico y social.	X				
15	La propuesta tiene sostenibilidad en el tiempo y en el Espacio.	X				
16	La propuesta está insertada en la Investigación.	X				
17	La propuesta del modelo cumple con los requisitos.	X				
18	La propuesta del modelo contiene fundamentos teóricos.	X				

2.3. VALORACIÓN INTEGRAL DE LA PROPUESTA

N°	Aspecto a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Pertinencia.	X				
2	Actualidad: La propuesta del modelo tiene relación con el conocimiento científico del tema de Investigación.	X				
3	Congruencia interna de los diversos elementos propios del estudio de Investigación	X				
4	El aporte de validación de la propuesta favorecerá el propósito de la tesis para su aplicación.	X				

Adaptado por el (la) investigador(a)

OPINION DE APLICABILIDAD

- (X) El Modelo didáctico puede ser aplicado tal como está elaborado
() El Modelo didáctico debe ser mejorado antes de ser aplicado

Chiclayo 30 de junio de 2021.



Firma
DNI n° 33340046

ANEXO 05



PERU

MINISTERIO
DE
EDUCACIÓN

DIRECCION
REGIONAL DE
EDUCACION
AMAZONAS

UNIDAD EJECUTORA
301
UGEL UTCUBAMBA

I.E.Nº 16228
"SAN LUIS"
BAGUA GRANDE



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

OFICIO N° 063-2021/GOB.REG.AMAZONAS/DRE-A/UGEL-U/D.I.E.N° 16228-S.L.

Señora (ita): **Dra. MERCEDES ALEJANDRINA COLLAZOS ALARCÓN**

Directora EPG-UCV-CH

Presente. -

Asunto: **AUTORIZA PEDIDO Y EJECUCIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo, y a la vez, comunicarle la autorización al pedido para la ejecución del trabajo de investigación del estudiante de Posgrado GLORIA ANGELICA VALLEJOS SALAZAR, del programa de Doctorado en Educación, titulado Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de educación secundaria, Institución Educativa N° 16228-Bagua -Grande.

Con la seguridad que el trabajo de investigación propuesto, cumplirá los objetivos trazados expreso a usted las muestras de mi especial consideración y estima.

Bagua Grande, 19 de mayo de 2021.

Atentamente:



Mg. Ana M. Olano Davila
C.M. N° 1042073514
DIRECTORA



PERU

**MINISTERIO
DE
EDUCACIÓN**

**DIRECCION
REGIONAL DE
EDUCACION
AMAZONAS**

**UNIDAD EJECUTORA
301
UGEL UTCUBAMBA**

**I.E.Nº 16228
"SAN LUIS"
BAGUA GRANDE**



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

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR INVESTIGACIÓN

La directora de la Institución Educativa N° 16228 Técnico Industrial, de San Luis de Bagua Grande, quien suscribe, otorga la presente AUTORIZACIÓN A LA Magíster Gloria Angelica Vallejos Salazar con DNI N° 16657688, a quien se le autoriza la realización de la investigación denominada: Modelo didáctico mediado por WhatsApp para la gestión del aprendizaje autónomo de estudiantes de educación secundaria, Institución Educativa N° 16228-Bagua-Grande, con la aplicación de un instrumento para la evaluación diagnóstica de la competencia GAMA en los estudiantes de la institución.

Se otorga la presente autorización al interesado, para los fines establecidos.

Bagua Grande, 19 de mayo de 2021.

Atentamente:



Mg. Ana M. Olano Davila
C.M. N° 1042073514
DIRECTORA