



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

COLEGIO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

PROYECTO TERMINAL

“Diseño instruccional de un curso híbrido para el fomento de las prácticas de lectura en los estudiantes del nivel medio superior del CBTIS No. 8 en Mineral de la Reforma, Hidalgo”

Para obtener el grado de
Maestro en Tecnología Educativa

PRESENTA

Jimmy Josue Vega Perez

Director(a)

Mtro. Sergio Olguín Aguirre

Pachuca de Soto, Hgo., México, junio de 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

COLEGIO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

PROYECTO TERMINAL

“Diseño instruccional de un curso híbrido para el fomento de las prácticas de lectura en los estudiantes del nivel medio superior del CBTIS No. 8 en Mineral de la Reforma, Hidalgo”

Para obtener el grado de
Maestro en Tecnología Educativa

PRESENTA

Jimmy Josue Vega Perez

Director(a)

Mtro. Sergio Olguín Aguirre

Pachuca de Soto, Hgo., México, junio de 2023



Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial del proyecto terminal titulado **"DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN CURSO HÍBRIDO PARA EL FOMENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL CBTIS NO. 8 EN MINERAL DE LA REFORMA, HIDALGO"**, realizado por el sustentante **JIMY JOSUE VEGA PÉREZ** con número de cuenta **162220** perteneciente al programa de **MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Mineral de la Reforma, Hidalgo a 29 de Junio de 2023

El Comité Tutorial


Mtra. Sergio Olguin Aguirre
 Directora




Dr. Edgar Olguin Guzmán
 Asesor Metodológico


Mtra. Erendira Yaretni Mendoza Meza
 Asesor Metodológico


Mtra. Elizeth Morales Vanegas
 Lector 1


Mtra. Cristina Rangel Vargas
 Lector 2

Torre de Posgrado "Lic. Gerardo Sosa Castellán"
 1er piso, Carretera Pachuca - Tulancingo Km. 4.8
 Col. Carboneras, Mineral de la Reforma,
 Hidalgo, Mex. C.P. 42184
 Teléfono: 771 71 72 000 Ext. 5032
 colpo@uah.edu.mx



DEDICATORIA

Dedico este logro a mi madre, quien siempre se preocupó porque yo recibiera una buena educación y me dio una formación con valores; y que gracias a su ejemplo y apoyo he podido lograr muchos éxitos profesionales y personales.

A mis anteriores y futuros alumnos, quienes son la razón más importante de mi labor docente y en quienes confío el futuro de una mejor sociedad y un mejor país con base en la educación y los valores.

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que, directa e indirectamente, han sido parte de este proyecto y etapa tan importante en mi vida.

Al Mtro. Sergio Olguín Aguirre

Asesor del presente Proyecto Terminal, a quién tengo mucho afecto y respeto y que considero una excelente persona y un buen amigo; por el apoyo, las recomendaciones y las enseñanzas que me brindó durante todo este proceso.

A mis amigos y familiares quienes me apoyaron en este proyecto tan importante, y que se tomaron el tiempo para ofrecerme una palabra de apoyo y solidaridad en todo momento, sobre todo cuando tuve que estar ausente en momentos especiales por atender cuestiones académicas, especialmente a Mariana.

A las autoridades del CBTIS 8, que siempre han tenido confianza en el desempeño de mi labor docente y me han brindado su apoyo para mejorar mis prácticas educativas en beneficio de los estudiantes.

A mis asesores, que gracias a su paciencia y dedicación pude adquirir tantos conocimientos, además de que no solamente aprendí contenidos y habilidades académicos y profesionales sino también algunas lecciones de vida.

ÍNDICE GENERAL

Índice de figuras	4
Índice de tablas	6
Glosario de términos	7
Resumen	11
Abstract	13
Presentación.....	15
I. DIAGNÓSTICO	19
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
II.1 Antecedentes del problema.....	27
III. JUSTIFICACIÓN	30
IV. OBJETIVOS	33
IV.1 Objetivo General	33
IV.2 Objetivos Específicos.....	33
V. APORTES DE LA LITERATURA	34
V.1 Teorías del aprendizaje	34
V.1.1 Conductismo.....	34
V.1.2 Cognoscitivismo y constructivismo	35
V.1.3 Aprendizaje social y aprendizaje experiencial	36
V.1.4 Inteligencias múltiples.....	37
V.2 Tecnología educativa.....	39
V.2.1 Modalidades de aprendizaje mediado por tecnologías.....	42
V.2.1.1 Aprendizaje presencial	42
V.2.1.2 Aprendizaje virtual	43
V.2.1.3 Aprendizaje móvil	44
V.2.1.4 Aprendizaje híbrido.....	44
V.2.2 Teorías que sustentan el aprendizaje híbrido.....	45
V.2.3 Actividades y estrategias en la modalidad de aprendizaje híbrido.....	48
V.2.4 Procesos de evaluación.....	51
V.3 Entornos Virtuales de Aprendizaje.....	53
V.3.1 Blackboard.....	55

V.3.2 Moodle.....	56
V.3.3 Microsoft Teams	57
V.3.4 Google Classroom	58
V.3.4.1 Actividades y Evaluación en Google Classroom.....	61
V.4 Modelo Educativo	62
V.4.1 Competencias Genéricas y Disciplinarias	64
V.4.2 Perfil de egreso.....	68
V.5 Lectura.....	69
V.5.1 Tipos de lectura	70
V.5.2 Fomento a la lectura	73
V.5.3 Actividades de Fomento a la Lectura.....	75
V.6 Diseño Instruccional.....	77
V.6.1 Modelo ASSURE	78
V.6.2 Modelo de Jonassen.....	79
V.6.3 Modelo ADDIE	80
VI. METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN.....	82
VI.1 Modelo ADDIE	82
VI.1.1 Análisis	82
VI.1.2 Diseño	84
VI.1.3 Desarrollo	85
VI.1.4 Implementación	87
VI.1.5 Evaluación	88
VII. DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN CURSO HÍBRIDO PARA EL FOMENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL CBTIS NO. 8 EN MINERAL DE LA REFORMA, HIDALGO	90
VII.1 Análisis	90
VII.2 Diseño.....	91
VII.2.1 Contenidos del curso	91
VII.2.2 Guías didácticas	93
VII.3 Desarrollo.....	94
VII.4 Implementación.....	106

VII.5 Evaluación	107
VIII. REPORTE DE RESULTADOS.....	109
IX.CONCLUSIONES	112
X. REFERENCIAS.....	115
ANEXOS.....	124

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Respuestas a la pregunta ¿Cómo considera que es la comprensión de lectura de sus estudiantes en general?.....	20
<i>Figura 2.</i> Respuestas a la pregunta ¿Con qué frecuencia usted realiza actividades para motivar a sus estudiantes a leer?	21
<i>Figura 3.</i> Respuestas a la pregunta ¿Qué contenido tienen estas lecturas?	21
<i>Figura 4.</i> Porcentaje de la población de 18 y más años de edad alfabeta que lee algún material considerado por el MOLEC. Serie 2016 a 2021.	23
<i>Figura 5.</i> Distribución porcentual de la población de 18 y más años alfabeta lectora de libros, según motivo principal de lectura de libros.	23
<i>Figura 6.</i> Distribución porcentual de la población de 18 y más años alfabeta no lectora de los materiales del MOLEC, según motivo para la no lectura.	24
<i>Figura 7.</i> Porcentajes de reprobación por asignatura de primer semestre.	25
<i>Figura 8.</i> Porcentajes de reprobación por asignatura de tercer semestre.	25
<i>Figura 9.</i> Porcentajes de reprobación por asignatura de quinto semestre.	25
<i>Figura 10.</i> Captura de pantalla de la carpeta de Drive correspondiente al semestre febrero-julio 2022.....	28
<i>Figura 11.</i> Captura de pantalla de Instagram con los productos de los estudiantes.....	28
<i>Figura 12.</i> Reconocimiento a los estudiantes que concluyeron el curso.	88
<i>Figura 13.</i> Captura de pantalla del programa Camtasia en la edición del primer video.	95
<i>Figura 14.</i> Captura de pantalla del canal de Youtube con los cinco videos del proyecto.	96
<i>Figura 15.</i> Captura de pantalla del programa Audition para la edición del primer capítulo del podcast.	97
<i>Figura 16.</i> Captura de pantalla del sitio de iVoox con los capítulos del podcast.	97
<i>Figura 17.</i> Captura de pantalla del sitio web Canva en la edición de una infografía.	98
<i>Figura 18.</i> Captura de pantalla de Canva en la edición del primer tip.	99
<i>Figura 19.</i> Captura de pantalla del enlace a Classroom desde Gmail.....	100
<i>Figura 20.</i> Captura de pantalla de la primera unidad del curso en Google Classroom.	101
<i>Figura 21.</i> Captura de pantalla de la primera actividad, Introducción.....	102
<i>Figura 22.</i> Captura de pantalla de la segunda actividad, Lecturas.....	103

<i>Figura 23.</i> Captura de pantalla de la tercera actividad, Reflexión.	104
<i>Figura 24.</i> Captura de pantalla de la rúbrica correspondiente a la actividad de reflexión.	105
<i>Figura 25.</i> Invitación para los estudiantes.	106
<i>Figura 26.</i> Respuesta a pregunta ¿Qué dispositivo empleaba principalmente?	109
<i>Figura 27.</i> Respuesta a la pregunta ¿Cuál considera que es su comprensión de un texto?	109
<i>Figura 28.</i> Respuesta a la pregunta Con respecto al inicio del curso, usted considera que... ..	110
<i>Figura 29.</i> Respuesta a la pregunta ¿Cómo le parecieron los materiales y recursos?	110
<i>Figura 30.</i> Respuesta a la pregunta ¿Qué recursos le agradaron más?	110

Índice de tablas

Tabla 1. Competencias genéricas de la EMS.....	65
Tabla 2. Competencias disciplinares del campo de comunicación.....	67
Tabla 3. Tipos de lectura	70
Tabla 4. Unidades del curso	92
Tabla 5. Contenidos del curso	92
Tabla 6. UNIDAD 1. Literatura Clásica y Medieval	93
Tabla 7. Enlaces a los materiales del curso	103

Glosario de términos

Aplicación: programa informático diseñado como una herramienta para realizar operaciones o funciones específicas.

Aplicación móvil: aplicación informática diseñada para ser ejecutada en teléfonos inteligentes, tabletas y otros dispositivos móviles.

Aprendizaje: adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio.

Autonomía: capacidad de decidir de manera propia, independiente, sin la coerción o la influencia de terceros.

Competencia: capacidad, habilidad, o destreza para realizar algo en específico o tratar un tema determinado.

Computadora: máquina electrónica capaz de almacenar información y tratarla automáticamente mediante programas informáticos.

Conocimiento: facultad del ser humano para comprender por medio de la razón la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas.

Contenido: conjunto de cada una de las partes de las que consta una unidad.

Digital: que suministra los datos mediante dígitos o elementos finitos o discretos.

Diseño instruccional: proceso de planificación de resultados, selección de estrategias para la enseñanza-aprendizaje, elección de tecnologías relevantes, identificación de medios educativos y medición del desempeño.

Dispositivo: todo mecanismo físico que es capaz de realizar un trabajo o cumplir una tarea muy específica.

Estrategia: serie de acciones muy meditadas, encaminadas hacia un fin determinado.

Evaluación: valoración de conocimientos, actitud y rendimiento de una persona o de un servicio.

Fomento: impulsar y proteger el crecimiento, la formación o el desarrollo de alguna cosa.

Habilidad: capacidad de una persona para hacer una cosa correctamente y con facilidad.

Hábito: conducta llevada a cabo con regularidad.

Hardware: conjunto de elementos físicos o materiales que constituyen una computadora o un sistema informático.

Herramienta: instrumento que se utiliza para desempeñar un oficio o un trabajo determinado.

Híbrido: producto de la unión de dos individuos de un mismo género, pero de distintas especies.

Implementación: la aplicación de una medida o a la puesta en marcha de una iniciativa.

Inteligencia: facultad de la mente que permite aprender, entender, razonar, tomar decisiones y formarse una idea determinada de la realidad.

Interactivo: que permite una interacción, a modo de diálogo, entre la máquina y el usuario.

LMS (*Learning Managent System*): sistema de gestión de aprendizaje; es un tipo de software o tecnología soportada en línea que permite crear, implementar y desarrollar un programa de entrenamiento o un proceso de aprendizaje específico.

Material: conjunto de máquinas, herramientas u objetos de cualquier clase, necesario para el desempeño de un servicio o el ejercicio de una profesión.

Motivación: motivo o la razón que provoca la realización o la omisión de una acción.

Presencial: que implica la presencia de la persona concernida.

Programa (en informática): aplicaciones y recursos que permiten desarrollar diferentes tareas en una computadora, un teléfono u otros dispositivos.

Proyecto: idea de una cosa que se piensa hacer y para la cual se establece un modo determinado y un conjunto de medios necesarios.

Proyecto de intervención: trabajo vinculado a la práctica profesional en donde se diseñe un proyecto o programa para mejorar o solucionar una problemática en un campo determinado.

Red: organización formada por un conjunto de equipos y software conectados entre sí.

Sitio web: colección de páginas web relacionadas y comunes a un dominio de internet o subdominio en la *World Wide Web* dentro de Internet.

Socialización: proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad y cultura específica.

Software: programa o conjunto de programas de cómputo, así como datos, procedimientos y pautas que permiten realizar distintas tareas en un sistema informático.

Tableta electrónica o digital (*tablet*): computadora portátil más grande que un teléfono, pero más pequeña que una computadora que se caracteriza por contar con pantalla táctil.

Tecnología: conjunto de nociones y conocimientos científicos que el ser humano utiliza para lograr un objetivo preciso.

Teléfono: aparato que permite transmitir sonidos a distancia mediante señales eléctricas.

Teléfono inteligente (smartphone): es un dispositivo portátil que combina las funciones tradicionales de un teléfono celular, con las de una computadora de bolsillo o tableta táctil.

Teoría: conjunto de reglas, principios y conocimientos acerca de una ciencia, una doctrina o una actividad, prescindiendo de sus posibles aplicaciones prácticas.

TIC (Tecnología de información y Comunicación): conjunto de técnicas y equipos informáticos que permiten comunicarse a distancia por vía electrónica.

Unidad: elemento diferenciado y completo que forma parte de una serie o de un conjunto.

Virtual: que está ubicado o tiene lugar en línea, generalmente a través de internet.

Resumen

El presente proyecto de intervención se realiza como parte del programa de Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y tiene como propósito principal el uso de materiales y herramientas digitales para promover y fomentar los hábitos de lectura en los estudiantes del nivel medio superior del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios número 8, Humberto Cuevas Villegas a través de un curso de aprendizaje híbrido; además de crear, precisamente, contenido digital que resulte atractivo y llamativo para el logro del objetivo.

Para la elaboración del proyecto, se ha implementado el modelo instruccional ADDIE, siguiendo cuidadosa y ordenadamente las etapas determinadas empleando una diversidad de instrumentos y de herramientas tecnológicas. En la primera fase, se realizó un análisis de la perspectiva global de los docentes en la institución acerca de los estudiantes a través de una encuesta digital. Del mismo modo, se analizaron las herramientas y recursos disponibles para la elaboración del curso.

Posteriormente, se diseñaron los contenidos, unidades, materiales, estrategias y actividades que se implementarían en el curso para el logro de los objetivos; en este sentido, los contenidos se organizaron con base en el orden cronológico de las corrientes literarias. En la tercera etapa, se llevó a cabo el desarrollo del curso en línea, incluyendo materiales e instrumentos de evaluación apropiados, así como su organización dentro de la plataforma.

En la cuarta etapa, de implementación, se invitó a los estudiantes a través de la página oficial de Facebook de la institución educativa para que tomaran el curso; del mismo modo, se realizó la invitación de manera directa por parte de los docentes a sus estudiantes. A pesar de esto, la respuesta fue relativamente baja, teniendo en cuenta la gran población total de la institución.

Finalmente, en la etapa de evaluación, se aplicaron instrumentos tanto a los estudiantes que concluyeron el curso como a agentes externos al curso con el propósito de encontrar

áreas de mejora y oportunidad. Los resultados se pueden apreciar en las últimas secciones del presente proyecto, así como algunas propuestas para proyectos similares que pudieran beneficiar a docentes y estudiantes en futuras generaciones o en diferentes contextos.

Palabras clave: diseño instruccional, ADDIE, lectura, fomento a la lectura, TIC, aprendizaje híbrido, teorías del aprendizaje.

Abstract

This intervention project is carried out as part of the Master's Degree in Educational Technology from the Hidalgo State Autonomous University and has as main purpose the use of digital materials and tools to promote and encourage reading habits in high school students from the Industrial Technology and Services Baccalaureate Center number 8, Humberto Cuevas Villegas through a blended learning course; as well as creating, precisely, digital content that would result attractive and interesting for achieving the goal.

For the development of the project, the ADDIE model for instructional design was implemented following the corresponding stages carefully and in an organized way using a variety of instruments and technological tools. In the first stage, an analysis of the global perspective of teachers in the institution about the students was carried out through a digital survey. Similarly, the available tools and resources for the elaboration of the course were also analyzed.

Furthermore, the contents, units, materials, strategies and activities that would be implemented were designed in order to achieve the objectives; hence, the contents were organized according to the chronological order of the literary currents. In the third stage, the development of the course was made along with the materials and evaluation instruments, as well as their organization within the platform.

In the fourth stage, implementation, the students were invited to take the course through the official Facebook page of the educational institution; likewise, the invitation was also made directly from the teachers to their students. Even so, the response was relatively low, having in mind the total big population of the institution.

Finally, in the stage of evaluation, instruments were administered to both students who finished the course and to external agents with the purpose of finding areas of improvement and opportunity. The results can be read in the last sections of this project, as well as some suggestions for similar projects that may benefit other teachers and students on future generations or in different contexts.

Keywords: instructional design, ADDIE, reading, reading promotion, ICT, blended learning, learning theories.

Presentación

La lectura es una práctica enriquecedora en aspectos educativos, personales y profesionales; una persona que lee mejora su vocabulario y adquiere tanto conocimiento como experiencias al leer diversos libros, artículos, revistas, entre otros. Sin embargo, en ocasiones las personas no han desarrollado un hábito por la lectura y no la realizan de manera constante ni organizada, sino que solo leen esporádicamente y/o por obligación. De la misma manera, es común que en la escuela los estudiantes lean solamente los textos académicos cuando se les ha instruido a hacerlo o para elaborar una actividad o tarea y no por gusto ni interés. Algunos de los factores que propician esta situación suelen ser la carga académica y/o laboral, la falta de motivación para leer, además del escaso fomento por la lectura dentro del entorno familiar.

Mientras tanto, los avances tecnológicos ocurren de una manera acelerada y ahora las personas podemos acceder a una mayor cantidad de sitios web y estos, a su vez, son más variados en sus contenidos y elementos; asimismo, con mayor frecuencia surgen nuevas aplicaciones móviles, y gracias a ellas es posible acceder a una variedad de material audiovisual con contenido de diversos temas desde cualquier dispositivo móvil con acceso a internet. No obstante, a pesar de que muchas de estas herramientas y recursos digitales tienen el único propósito de divertir y entretener a los usuarios, también pueden ser empleadas en el ámbito educativo para promover o mejorar algunos procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido es que se elabora el presente proyecto de intervención, con el propósito de mejorar las prácticas de lectura en los estudiantes de nivel medio superior del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) número 8 Humberto Cuevas Villegas, localizado en el municipio de Mineral de la Reforma, en el estado de Hidalgo. Para ello se generará material digital audiovisual que resulte atractivo y motivador para los estudiantes y que sean ellos mismos quienes se interesen por la lectura con ayuda de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Cabe mencionar que, a pesar de que existen otros programas que también tienen la intención de fomentar la lectura, tales como el Programa Nacional de Fomento a la Lectura y el Programa Nacional Jóvenes

Lectores, el presente proyecto se diferencia de ellos en cuanto al uso de material audiovisual breve, y a la implementación de tanto lecturas cortas como lecturas extensas; esto contrasta con los demás programas nacionales, los cuales emplean solamente lecturas extensas y se limitan al uso de archivos de texto en diversos formatos de archivos digitales.

Para el logro de los objetivos planteados, se elabora un curso en una plataforma virtual de libre acceso empleando herramientas y recursos digitales gratuitos, en este curso también se utilizan materiales audiovisuales elaborados por el autor del presente proyecto, los cuales se aprovechan en actividades breves, organizadas en pequeñas unidades, las cuales se desarrollan a través de dispositivos móviles con acceso a internet al igual que de manera presencial dentro del aula de clase. Por lo tanto, el presente proyecto abarca las líneas de aplicación de aprendizaje móvil, el micro aprendizaje, y el aprendizaje híbrido.

Es prudente mencionar el alcance del proyecto terminal con orientación profesional de éste proyecto, el cual es una propuesta de mejora, con desarrollo e instrumentación del proyecto de forma total. Lo anterior implica que el curso ha sido completado, y que en el presente documento se incluye la metodología detrás de la planeación y organización del curso, así como el informe de los resultados y las conclusiones después de haber sido implementado y evaluado; el documento se encuentra organizado en diez apartados siguiendo la metodología establecida para un proyecto terminal.

El primer apartado presenta la información de diagnóstico sobre la población con que se trabaja, así como un breve panorama del contexto socioeconómico de la misma y de la institución en cuestión. Además, se presentan y analizan algunas características y situaciones que fundamentan la viabilidad del proyecto.

En el segundo apartado se esboza un panorama general de la problemática detectada, así como algunos factores que la han generado y la propician. Del mismo modo, se

explican algunos antecedentes e información general de interés relacionados con la problemática.

En el tercer apartado se explican las razones que motivaron al desarrollo del proyecto y cómo éste permitirá que los estudiantes logren una mejora en su desempeño educativo y, posteriormente, en los ámbitos laboral y personal.

En el cuarto apartado se presenta el objetivo general que se pretende alcanzar con el curso, así como los objetivos específicos que permitirán el logro del primero de manera estructurada.

En el quinto apartado se presentan y explican como las teorías e investigaciones ya establecidas que apoyan y sustentan el desarrollo del presente proyecto. Los aportes de la literatura son esenciales para la elaboración de un proyecto de calidad pues es necesario tener en cuenta los conceptos, teorías e investigaciones relacionados con el tema para obtener resultados positivos.

En el sexto apartado se explica la metodología que dirige la elaboración del proyecto. Se explican detalladamente las etapas que se siguieron y se fundamentan las decisiones tomadas.

En el séptimo apartado se muestra y describe el desarrollo del proyecto, aquí se muestran evidencias del curso real implementado y se explica la organización del mismo en cuanto a materiales y actividades.

En el octavo apartado se presentan los resultados obtenidos una vez que el proyecto finalizó y se analizan los puntos de vista de los estudiantes, de docentes externos, y del desarrollador instruccional.

En el noveno apartado se exponen las conclusiones generales una vez que el curso fue elaborado y evaluado; además, se analiza el logro de los objetivos y se presentan sugerencias de mejora para posibles proyectos similares o posteriores.

En el décimo apartado se enlistan las referencias consultadas y empleadas para la elaboración del proyecto siguiendo las reglas de la American Psychological Association (APA), sexta edición. Por último, después del décimo apartado, se incluyen algunos anexos que fueron de gran utilidad para la elaboración del proyecto.

I. DIAGNÓSTICO

Los estudiantes del nivel medio superior inscritos en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios número 8 Humberto Cuevas Villegas se encuentran entre los catorce y dieciocho años de edad, y provienen de distintos lugares del estado de Hidalgo, principalmente de los municipios de Pachuca y Mineral de la Reforma. En el semestre en el que se implementó el presente proyecto, julio-diciembre 2021, se encontraban inscritos un total de dos mil doscientos noventa y ocho estudiantes; de esta población total, novecientos sesenta y dos eran hombres y mil trescientas treinta y seis mujeres. La gran mayoría de la población estudiantil cuenta con dispositivos electrónicos como teléfonos inteligentes, tabletas electrónicas, y computadoras portátiles o de escritorio; además, también cuentan con acceso a internet. Recientemente, debido a la situación de salud a nivel mundial causada por el coronavirus, el cual limitó el acceso a las escuelas y a los lugares públicos, contar con éstas tecnologías se convirtió en una necesidad que los estudiantes y docentes tuvieron que cubrir.

La tecnología con que se propuso trabajar el curso es viable, ya que la comunicación y el desarrollo de actividades se llevó de manera virtual a través del Sistema Gestor de Aprendizaje Google Classroom, el cual se puede trabajar desde un teléfono inteligente, una tableta electrónica o una computadora siempre y cuando el dispositivo cuente con acceso a internet. En este mismo sentido, el software que más se empleó fue precisamente Google Classroom, pero también se usaron Youtube, un navegador web, y un procesador de texto, cabe mencionar que estas aplicaciones están disponibles tanto para el Sistema Operativo Android como para el iPhone Operative System (iOS), o cualquier versión reciente de Microsoft Windows, por lo que se cubrió con el alcance para todos los dispositivos móviles, así como para las computadoras de escritorio y portátiles.

La asignatura de Lectura, Comprensión Oral y Escrita es una de las asignaturas con menor índice de reprobación, como se puede observar en el Anexo 1. Concentrado de porcentajes de reprobación por semestre y asignatura del ciclo escolar julio-diciembre 2021; además, como se mencionó con anterioridad, los estudiantes del CBTIS 8 cuentan con acceso a la tecnología y a diversos recursos digitales. Sin embargo, los docentes de

la institución perciben que los estudiantes tienen una baja comprensión de lectura, esta información se obtuvo gracias al Anexo 2. Encuesta a docentes sobre la lectura de los estudiantes, que se encuentra en la parte final del presente proyecto.

La encuesta antes mencionada, herramienta de recolección de información primordial, se diseñó e implementó considerando que el proyecto se trabajaría bajo la metodología de investigación cualitativa para conocer opiniones y percepciones (Edel Navarro, 2007), y se aplicó a una muestra del diez por ciento de docentes para tener un panorama general sin intención de generalizar la información recolectada. Esta muestra por oportunidad se presentó de manera aleatoria (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006) de manera electrónica una vez que se invitó a los docentes a contestarla durante las reuniones de trabajo colegiado en la plataforma digital Google Meet para llevar a cabo video conferencias. La muestra con que se trabajó fue una población finita puesto que esta no superó el diez por ciento de la población total de docentes (López-Roldán & Fachelli, 2015).

El Anexo 2 se encuentra al final del presente documento para que pueda ser analizado detenidamente, y algunos de los resultados más sobresalientes de éste instrumento de recolección de información se muestran a continuación de manera gráfica. En primer lugar, un dato que resalta es la percepción de los docentes, quienes consideran que la comprensión de lectura de los estudiantes es mayormente baja, seguida de regular, y de muy baja.

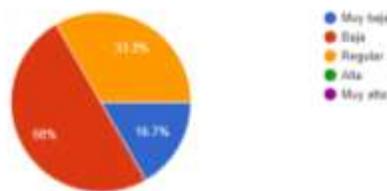


Figura 1. Respuestas a la pregunta ¿Cómo considera que es la comprensión de lectura de sus estudiantes en general?

Fuente: Elaboración propia

En el mismo instrumento, sin embargo, se observa que los docentes realizan actividades de fomento a lectura de manera esporádica, a veces; y también se aprecia que los contenidos de las lecturas que se realizan en el aula de clase son de carácter académico.

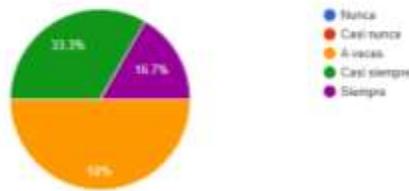


Figura 2. Respuestas a la pregunta ¿Con qué frecuencia usted realiza actividades para motivar a sus estudiantes a leer?

Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Respuestas a la pregunta ¿Qué contenido tienen estas lecturas?

Fuente: Elaboración propia.

La falta de hábitos de lectura tiene, además de afectar negativamente la comprensión, otras consecuencias en los estudiantes como la falta de vocabulario, los errores de gramática y vocabulario, limitación de conocimientos generales, entre otros. Por lo que resulta imperativo implementar estrategias que promuevan la lectura y ayuden a subsanar las dificultades que esta situación genera. Por ello, el autor del presente proyecto se fue el encargado del desarrollo y la implementación del curso, y se desempeña como docente de dicha institución educativa, además de que cuenta con la preparación especializada en los sistemas educativos virtuales y presenciales, y que también cuenta con la experiencia en la impartición de las asignaturas relacionadas con el proyecto. Asimismo, cuenta con el apoyo de otros docentes, principalmente los presidentes de las academias del área de Comunicación y de la asignatura Lectura y Expresión Oral y Escrita, así como de las autoridades del plantel, quienes fueron informados de la propuesta de proyecto y se manifestaron a favor del mismo.

En cuanto a los recursos tecnológicos, tanto el autor como los estudiantes contaban con teléfonos inteligentes, o tabletas electrónicas, computadoras portátiles o de escritorio, o con varios de ellos, y con acceso a internet; por lo mismo, no se requirió de ningún recurso financiero adicional debido a que se trabajó con las tecnologías de la información y la comunicación que ya se empleaban en los procesos educativos diarios. Asimismo, los recursos y materiales empleados son de libre acceso, y todos los agentes involucrados ya estaban familiarizados con su uso y funcionamiento. Por último, debido a que el proyecto consta de un curso en modalidad de aprendizaje híbrido, las sesiones presenciales se presentarían en las instalaciones del plantel, en la biblioteca.

De acuerdo con la información planteada anteriormente, la propuesta fue factible y pertinente puesto que, aunado a lo ya explicado, los estudiantes no requirieron de ningún tipo de capacitación, pues ya habían adquirido las habilidades y conocimientos tecnológicos desde casa a través del sistema educativo virtual, en el cual se han visto obligados a participar debido a las condiciones causadas por la pandemia del nuevo coronavirus. Como consecuencia de este mismo fenómeno, todos los estudiantes tuvieron que crear una cuenta de correo electrónico desde la cual se conectan a videoconferencias y envían trabajos de todas sus asignaturas, por lo que ya se tenía una gran ventaja en cuanto al uso de la tecnología y a la comunicación con los estudiantes.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Módulo sobre Lectura (MOLEC), elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), presentó a inicios del año 2021 información acerca de los hábitos de lectura de las personas de 18 años en adelante en México. Uno de los datos más sobresalientes encontrados en el MOLEC es que la población alfabeta que lee al menos un libro por año disminuyó drásticamente en caso diez por ciento con respecto al 2016, lo cual representa una baja significativa en los hábitos de lectura (INEGI, 2020).

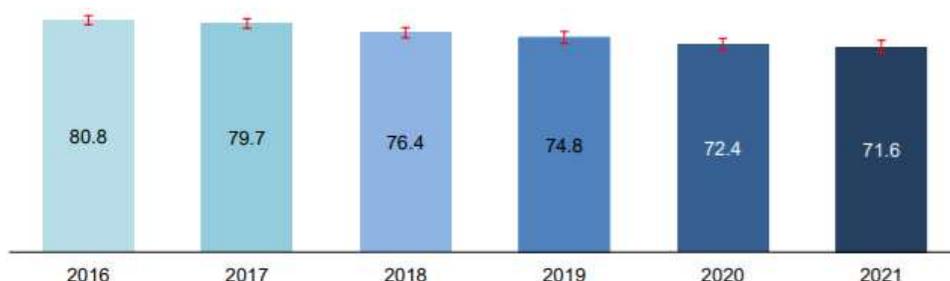


Figura 4. Porcentaje de la población de 18 y más años de edad alfabeta que lee algún material considerado por el MOLEC. Serie 2016 a 2021.

Nota: En cada barra se presenta la estimación por intervalo de confianza al 90%.

Fuente: INEGI. Módulo sobre Lectura 2016 a 2021.

Otros datos sobresalientes son que, entre la población lectora, la principal razón que los motiva a leer libros es el entretenimiento, seguido de trabajo o estudio, con una diferencia porcentual significativa; por otra parte, las principales razones por las que la población no lee son, en primer lugar con un gran porcentaje la falta de tiempo, y en segundo lugar la falta de interés, motivación o gusto por la lectura (INEGI, 2020).

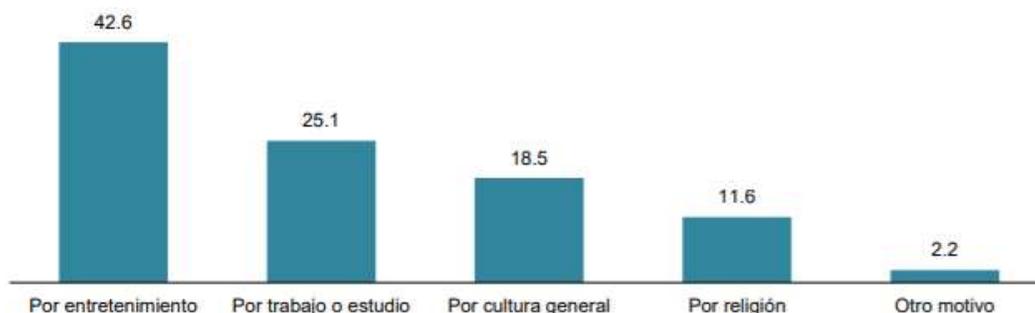


Figura 5. Distribución porcentual de la población de 18 y más años alfabeta lectora de libros, según motivo principal de lectura de libros.

Fuente: INEGI. Módulo sobre Lectura 2016 a 2021.

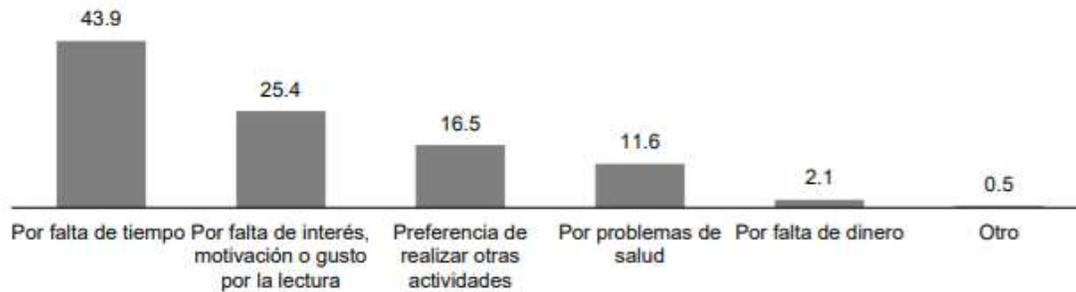


Figura 6. Distribución porcentual de la población de 18 y más años alfabeta no lectora de los materiales del MOLEC, según motivo para la no lectura.

Fuente: INEGI. Módulo sobre Lectura 2016 a 2021.

En el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios número 8, Humberto Cuevas Villegas, ubicado en Mineral de la Reforma, en el estado de Hidalgo, se encuentran inscritos poco más de dos mil estudiantes quienes, de acuerdo con la encuesta Lectura de los estudiantes del CBTIS 8 (Anexo 3), que contestó una población muestra, ellos mismos consideran que no poseen hábitos de lectura, lo cual se ve reflejado en falta de habilidades como la comprensión textual, o la comprensión y seguimiento de instrucciones, entre otras. Todo ello afecta negativamente a los estudiantes en su desempeño académico desde la elaboración de sus actividades diarias hasta las pruebas objetivas de evaluación, los exámenes.

Si bien la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita es la que menor índice de reprobación tiene entre los estudiantes, los docentes del plantel consideran que la falta de habilidades de lectura de comprensión tiene un papel importante que afecta negativamente el logro académico de los estudiantes, esto se ve reflejado en bajas calificaciones y en varias asignaturas en calidad de reprobadas en el caso de algunos estudiantes. La información de asignaturas reprobadas, organizada por semestre, turno, y grupo, recopilada del Departamento de Servicios Docentes se puede ver en el Anexo 1. Concentrado de porcentajes de reprobación por semestre y asignatura del ciclo escolar julio-diciembre 2021, y se ha graficado en las siguientes figuras que muestran la información más detalladamente.

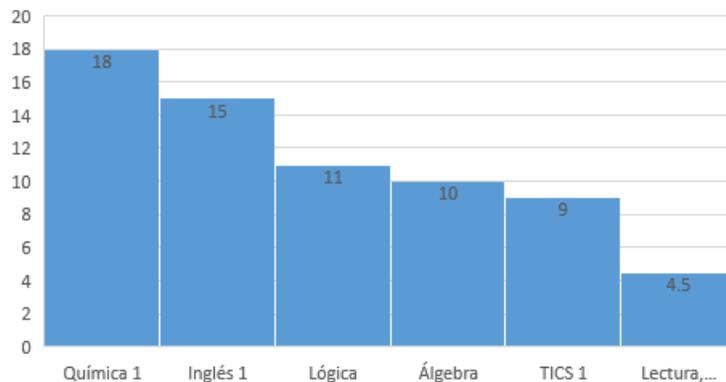


Figura 7. Porcentajes de reprobación por asignatura de primer semestre.
Fuente: Elaboración propia.

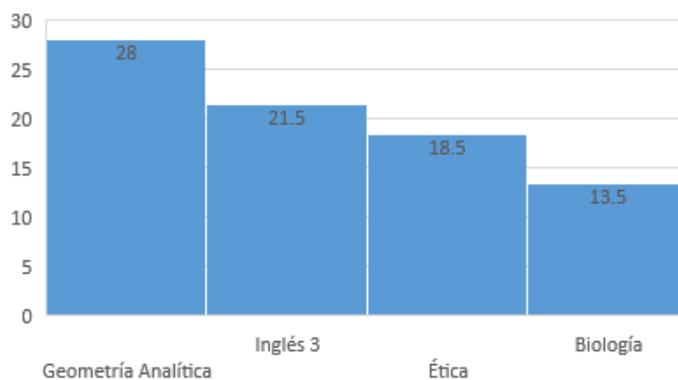


Figura 8. Porcentajes de reprobación por asignatura de tercer semestre.
Fuente: Elaboración propia.

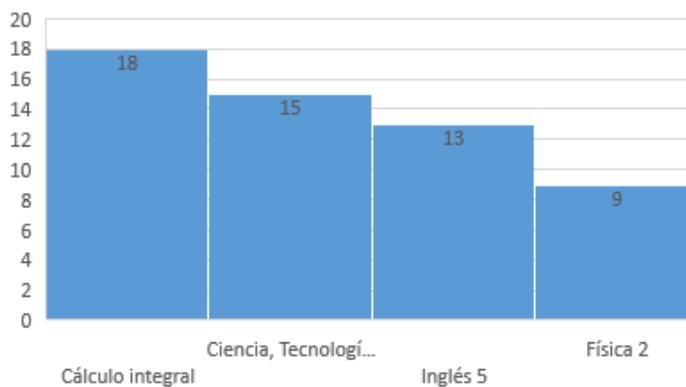


Figura 9. Porcentajes de reprobación por asignatura de quinto semestre.
Fuente: Elaboración propia.

Con la intención de mejorar la lectura en los estudiantes y subsanar algunas problemáticas relacionadas, se presenta la propuesta de diseño de un curso híbrido para fomentar los hábitos de lectura en estudiantes del CBTIS 8. A lo largo del proyecto se

Llevar a cabo actividades que pretenden lograr que los estudiantes se interesen por la lectura y se motiven a leer, comprender, y analizar textos de literatura clásica y contemporánea tanto de autores nacionales como internacionales. Para poder lograr este objetivo, se elabora material audiovisual e interactivo y se recopilan obras literarias sobresalientes con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y del acceso a Internet.

A pesar de que dentro de los planes y programas de estudio de los CBTIS a nivel nacional se encuentran incluidas las asignaturas de Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II, estas y todas las asignaturas que comprenden el campo disciplinar de Comunicación tienen como objetivo desarrollar competencias para leer críticamente, comunicar y argumentar de manera efectiva oralmente y por escrito (SEMS, s/f). De la misma manera, las asignaturas antes mencionadas se enfocan en estudiar las características de los tipos de textos y la organización de los mismos. Sin embargo, no existe ni ha existido a la fecha un programa cuya función sea fomentar la lectura sin propósitos académicos ni de evaluación, por lo que esta implementación es la primera de su tipo.

En contraste con las asignaturas del programa de estudios, el diseño de un curso virtual para fomentar los hábitos de lectura en estudiantes del CBTIS 8 tiene la intención de promover y mejorar los hábitos de lectura de los estudiantes a través de materiales y actividades digitales atractivos y con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación. A diferencia de las asignaturas, este curso no se orienta en el estudio de textos o sus características, sino en promover obras literarias con el propósito de incentivar la lectura para que los estudiantes puedan desarrollar hábitos. Esta alternativa no tiene objetivos académicos sino personales; aun así, los beneficios de que los estudiantes logren adquirir hábitos de lectura se podrán observar tanto en el ámbito personal como el académico, y muy probablemente también el ámbito laboral en un futuro.

II.1 Antecedentes del problema

En octubre del 2019, con la intención de fomentar la lectura en los estudiantes adolescentes, a nivel nacional se comenzó con la implementación del Programa Nacional de Fomento a la Lectura (PRONAFOLE) en escuelas de nivel medio superior de toda la República Mexicana, cabe mencionar que este programa fue desarrollado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), bajo la dirección de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]). En el caso específico del CBTIS 8, el PRONAFOLE fue implementado inmediatamente a mediados del semestre agosto-diciembre 2019, y actualmente los cinco docentes que imparten la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I continúan trabajando con actividades del programa, cada uno trabaja con diferentes autores y también con distintos productos de aprendizaje.

La actividad principal que los estudiantes tienen que desarrollar en el PRONAFOLE es la lectura de obras literarias clásicas y contemporáneas de autores nacionales y extranjeros tanto dentro del aula como fuera de ella. Después de llevar a cabo las lecturas designadas, ellos elaboran productos de aprendizaje como resúmenes o presentaciones en las que demuestran la comprensión y/o análisis de los materiales leídos, así como infografías o videos cortos sobre los autores o las obras. Sin embargo, este programa ha tomado un rumbo enfocado completamente al desarrollo de habilidades y competencias de lectura; por ello, cada actividad es evaluada con un porcentaje en la calificación parcial del semestre. Hasta ahora, una de las actividades que ha mostrado más interés por parte de los estudiantes fue la elaboración de infografías sobre obras literarias publicadas en la aplicación móvil Instagram, en esta actividad los estudiantes se mostraron muy entusiasmados ya que sus productos fueron muy bien vistos por el público. Además, los estudiantes también han elaborado infografías y carteles sobre diversos autores; en este sentido, la Academia del Campo Disciplinar de Comunicación ha seleccionado los mejores productos y los ha almacenado en una carpeta virtual de Google Drive para control y gestión de la misma academia.



Figura 10. Captura de pantalla de la carpeta de Drive correspondiente al semestre febrero-julio 2022.
Fuente: Google Drive.



Figura 11. Captura de pantalla de Instagram con los productos de los estudiantes.
Fuente: Instagram.

Por otro lado, el diseño de un curso virtual para fomentar los hábitos de lectura en estudiantes del CBTIS 8 no hace tanto énfasis en el desarrollo de habilidades o competencias, ni tiene un valor curricular; éste curso está diseñado para lograr que los estudiantes se interesen y motiven a leer por sí mismos una variedad de textos seleccionados con el propósito de desarrollar hábitos de lectura a través de la elaboración

e implementación de material audiovisual atractivo que les produzca un gusto por la lectura.

III. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto tiene como meta el promover un importante fenómeno en el proceso de comunicación y desarrollo del ser humano, la lectura. Tal como lo mencionan Salazar y Ponce (1999), el solo acto de leer significa, en su sentido más amplio, la decodificación de signos escritos; sin embargo, la lectura va más allá del acto simple de leer letras, palabras y oraciones, para lograr un nivel de entendimiento o de comprensión lectora, es necesario que exista una interacción entre el autor y el lector del texto en cuestión. Por otra parte, para el propósito del presente trabajo, se trabaja con el lector como agente principal del proceso de lectura. Y es que es el lector, en este caso estudiantes del CBTIS 8, en quien se pretende fomentar los hábitos de lectura a través de actividades y materiales digitales atractivos, mediante un sistema de gestión de aprendizaje, en una modalidad virtual.

La decisión de trabajar con los hábitos de lectura fue basada en experiencias personales del autor con varios estudiantes que, después de haber indagado de manera verbal, no poseen hábitos de lectura y/o han leído muy pocos libros, al menos mientras estudian en el nivel medio superior, momento en el cual se implementa el proyecto. Posteriormente, después de las primeras etapas de análisis de información, se obtuvo información complementaria de otros docentes que se han encontrado con situaciones muy similares en otros grupos y con más estudiantes. Aunado a esto, de acuerdo con el Módulo sobre Lectura, elaborado por el INEGI, para el año 2020, solo el cuarenta por ciento de la población en México de 18 años de edad en adelante lee por lo menos un libro al año (INEGI, 2020). Además, en el mismo estudio se encontró que la razón principal para leer libros es el entretenimiento, seguido de obligación por el trabajo o la escuela. Dicha información resulta preocupante puesto que, de acuerdo con las estadísticas, menos de la mitad de la población en la mayoría de edad posee hábitos de lectura, lo cual podría tener su origen en una gran variedad de circunstancias, pero esta situación se podría prevenir desde temprana edad para mejorar las estadísticas y brindar más oportunidades educativas, laborales, y personales a la población.

Poseer hábitos de lectura adecuados ayuda a fortalecer las competencias lectoras y de comunicación, los resultados no sólo se ven reflejados en el ámbito académico, sino que también lo hacen en el ámbito social y, posteriormente, profesional “puesto que la construcción, ampliación y circulación del conocimiento exigido por la sociedad contemporánea inician a partir de dicha habilidad” (Cardona-Puello, Osorio-Beleño, Herrera-Valdez, & González-Maza, 2018, pág. 485). En este sentido, uno de los posibles resultados consecuentes, con el fomento a los hábitos de lectura, sería generar en un futuro estudiantes con un mejor desempeño académico, mejores profesionistas, con mayores habilidades en el ámbito laboral, e incluso, mejores individuos miembros de una sociedad en la que se puedan comunicar de mejor manera.

Para el desarrollo del proyecto se empleará, como ya fue mencionado, el sistema gestor del aprendizaje (Learning Management System [LMS]) Google Classroom, herramienta de Google que permite asignar trabajos, planear sesiones, realizar entregas de trabajos, elaborar páginas web, llevar a cabo sesiones de video sincrónicas, crear y ver videos de manera asíncrona, trabajar con encuestas y formularios, y realizar evaluaciones, todo esto a través de otras herramientas de Google, como Forms, Sites, y Meet, que se encuentran ligadas a Google Classroom. En consecuencia, los estudiantes necesitan trabajar a través de una computadora, portátil o de escritorio, y/o con un teléfono inteligente o tableta electrónica con acceso a internet.

Una de las razones detrás de la elección de usar estas herramientas y dispositivos fue que actualmente, y garantizado por la situación a nivel mundial causada por el COVID-19, los estudiantes ya cuentan con cuentas de correo electrónico y grupos de trabajo en varias plataformas de aprendizaje, entre ellas Google Classroom, para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas curriculares obligatorias en el sistema educativo del nivel medio superior. Por lo tanto, les resulta poco o nada complicado trabajar con una plataforma con la que ya se encuentran familiarizados debido a que han trabajado en ella en los últimos semestres.

En cuanto a los recursos que se emplean, además de los dispositivos electrónicos antes mencionados, se podrían mencionar dispositivos auxiliares como micrófono, teclado y ratón de computadora, y audífonos. Con referente a los recursos humanos, solamente el encargado del proyecto es quién planea y gestiona las actividades del curso, y él mismo es el responsable de realizar las gestiones necesarias ante las autoridades correspondientes, quienes ya fueron informadas de las actividades a realizar, y que han afianzado su apoyo para la realización del proyecto.

IV. OBJETIVOS

IV.1 Objetivo General

1. Diseñar un curso híbrido con material audiovisual a través de Google Classroom para fomentar las prácticas de lectura en estudiantes de nivel medio superior del CBTIS No. 8 ubicado en Mineral de la Reforma, Hidalgo.

IV.2 Objetivos Específicos

1. Elaborar infografías, podcasts y videos sobre corrientes, autores, y obras literarias con ayuda las Tecnologías de la Información y la Comunicación para emplearlos en una plataforma digital.
2. Organizar actividades con materiales y recursos audiovisual en un Sistema Gestor de Aprendizaje para promover la lectura de textos literarios nacionales e internacionales clásicos y contemporáneos.
3. Fomentar estrategias de lectura de comprensión y de reflexión con ayuda de las TIC para mejorar las prácticas de lectura.

V. APORTES DE LA LITERATURA

En el siguiente apartado se presentan y explican las teorías, los programas nacionales e internacionales, las tecnologías y sus características, así como toda aquella información y conceptos que fundamentan y dan soporte al presente proyecto de intervención. En esta sección se ha recabado información de las teorías antiguas como las más recientes con el propósito de obtener un panorama amplio del objeto de estudio y así poder desarrollar un proyecto íntegro y de calidad con base en los hallazgos y desarrollos ya propuestos y descubiertos por diversos expertos en diferentes áreas de la educación y la tecnología.

V.1 Teorías del aprendizaje

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación ha sido un proceso fundamental para el desarrollo económico y el progreso social; sin embargo, tanto las interacciones como los procesos educativos han ido evolucionando constantemente gracias a los nuevos hallazgos y descubrimientos en áreas como la psicología y la tecnología. Por tal motivo, es prudente analizar y comprender algunos de los conceptos y su evolución dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se pueda tener una perspectiva más amplia y completa de la educación mediada por las tecnologías. En este sentido, uno de los primeros conceptos que se debe tener en cuenta es el aprendizaje, el cual ha tenido diferentes definiciones y explicaciones a lo largo del tiempo puesto que ha sido analizado por diversas teorías.

V.1.1 Conductismo

La pedagogía tradicional duró hasta la segunda mitad del siglo XIX, y en ella se concibe al docente como principal actor en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que los estudiantes son concebidos como receptores de información, quienes reproducirán el conocimiento que se les proporcione (Pérez Rodríguez, 2004). La principal teoría que definió muchas de las características de la pedagogía tradicional fue el conductismo; y los principales autores que contribuyeron a estos principios y prácticas fueron Ivan P. Pavlov, John B. Watson y Burrhus F. Skinner, quienes hicieron grandes aportes al conductismo y al condicionamiento, teorías que se enfocaban principalmente

a la conducta de los individuos, en vez de los procesos cognitivos (Catania & Laties, 1999).

Entre los principales postulados sobre la educación en el conductismo resaltan la conducta, la repetición, y los estímulos que promueven las respuestas de las personas. Algunas de las actividades más representativas de la educación basada en el conductismo eran los dictados, las hojas llenas de las mismas palabras u oraciones, entre otras. Además, un elemento directamente relacionado con el condicionamiento eran los castigos o las recompensas, que se administraban a los estudiantes ya sea por hacer un mal desempeño de la tarea, o por uno bueno.

V.1.2 Cognoscitivismo y constructivismo

Tiempo después del conductismo surgen teorías como el cognoscitivismo y el constructivismo, que consideran al estudiante como un actor con un rol más activo e involucrado en el proceso de aprendizaje, y no tan dependiente del docente. El cognoscitivismo hace énfasis en los procesos psicológicos del aprendiz, no simplemente de memorización sino de comprensión psicológica. Jerome S. Bruner fue uno de los principales exponentes y defensores del aspecto cognitivo, quien propuso ideas completamente en contra de las propuestas por Skinner (Guilar, 2009). En el cognoscitivismo, el aprendizaje sucede cuando el estudiante realiza acciones tales como la interacción con los objetos nuevos o el uso de imágenes o símbolos para lograr los nuevos aprendizajes.

En cuanto al constructivismo se refiere, este concibe la idea de que el aprendizaje sucede gracias a la interacción que el estudiante tiene con el mundo a su alrededor. Para los constructivistas, el aprendizaje no es algo que pueda ser proporcionado por el docente, el estudiante es el encargado de construir su propio aprendizaje (Schunk, 2012). David P. Ausbel fue uno de los principales defensores del constructivismo, él mencionaba que, para que los aprendizajes se integren a la nueva estructura cognitiva, el estudiante ya debe poseer conocimientos previos y debe mostrar una actitud positiva; del mismo modo, el objeto de aprendizaje debe tener una funcionalidad (Carrillo, Padilla, Rosero, &

Villagómez, 2009). En resumen, algunos de los postulados del constructivismo más sobresalientes son el andamiaje de conocimientos nuevos con los previos, la interacción con los fenómenos u objetos de estudio, y la actitud del aprendiz hacia el aprendizaje.

V.1.3 Aprendizaje social y aprendizaje experiencial

Más adelante, otros aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que se empezaron a estudiar y a analizar de manera más detallada fueron la socialización y la experimentación. El autor más representativo del aprendizaje social fue Albert Bandura, psicólogo canadiense que explicaba la conducta y el aprendizaje humano considerando factores personales de conducta, pero considerando también la influencia del medio ambiente en que se desarrolla un individuo (Ojeda-Martínez, Becerill Tello, & Vargas, 2018). El principal postulado del aprendizaje social clama que los estudiantes aprenden por medio de la observación y la imitación de comportamientos que ven o escuchan; de esta manera, las personas repiten patrones de comportamiento que aprenden de un modelo. Sin embargo, para que el estudiante-observador pueda repetir las acciones o conductas del docente-modelo, es necesario que exista una retención y una motivación, lo cual influirá en gran medida en el aprendizaje.

Por su parte, el aprendizaje experiencial hace énfasis en la reflexión que el estudiante realiza una vez que ha tenido una experiencia de aprendizaje, y esta sucede en cuatro momentos que explica David A. Kolb: la experimentación activa, la experiencia concreta, la observación y reflexión, y la conceptualización abstracta (Gleason Rodríguez & Rubio, 2020). Este aprendizaje retoma algunos aportes de Piaget y de Vygotsky y considera tanto aspectos cognitivos como sociales en la construcción o logro del aprendizaje; y en este último, el estudiante se apropia de los conceptos a través de la socialización en conjunto con la modificación de las estructuras cognitivas. De esta manera, el aprendizaje experiencial se basa también en la experimentación y en la reflexión de los estudiantes con los fenómenos y habilidades o conocimientos que son su objeto de estudio.

V.1.4 Inteligencias múltiples

A inicios de los años ochenta, el psicólogo investigador Howard Gardner presentó la teoría de las inteligencias múltiples, en la que decía que no solamente existe un tipo de inteligencia, sino que éstas son varias y pueden ser observadas desde diferentes ámbitos; las inteligencias múltiples que propuso son lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Nadal Vivas, 2015). Una de las principales características de su teoría es que, de acuerdo con ella, todas las personas poseemos todas las inteligencias; sin embargo, somos más competentes en una o varias de ellas. Del mismo modo, dependiendo de las inteligencias múltiples, las personas somos más capaces en ciertas actividades o habilidades.

Las personas que tienen más desarrollada la inteligencia lingüística son más hábiles al comunicarse o comprender textos orales o escritos. Los que tienen mayor desarrollo en la inteligencia visual-espacial tienen mejor percepción espacial y de las imágenes, también pueden visualizar conceptos o fenómenos mentalmente. Quienes tienen más desarrollada la inteligencia lógico-matemática pueden resolver problemas matemáticos con mayor facilidad y se les facilita el método científico. Aquellos que tienen mayor desarrollo en la inteligencia cinético-corporal pueden utilizar su cuerpo con más facilidad para realizar actividades e incluso para resolver problemas. Quienes poseen la inteligencia musical más desarrollada pueden apreciar, componer e identificar las obras musicales, así como para usar instrumentos musicales. Los que presentan mayor desarrollo en la inteligencia intrapersonal pueden comprenderse con mayor facilidad a partir de la reflexión y el auto conocimiento. Los que tienen la inteligencia interpersonal más desarrollada tienen facilidad para establecer relaciones sociales y para comprender a los demás. Finalmente, las personas que presentan una mayor inteligencia naturalista comprenden mejor el mundo natural que los rodea y tienen habilidades de observación y la comprobación.

Con base en lo anterior, es posible apreciar que en un principio y para las primeras teorías del aprendizaje, éste era concebido como un proceso de memorización ya sea de

información o acciones; posteriormente, la concepción de aprendizaje se enfocó más a un proceso mental de internalización y adaptación de información; finalmente, en los últimos esfuerzos por definir el aprendizaje, este se entiende como un proceso sistematizado de acciones y fenómenos mentales que conduce a la construcción de la realidad (González Cabanach, 1997). Actualmente se sabe que los procesos de aprendizaje son varios e involucran diversos factores del individuo y del ambiente de aprendizaje; además, influyen características del aprendizaje como la edad, los intereses y las inteligencias múltiples, con las características de los procesos educativos como la relación de los conceptos, la presentación de la información, y la interacción entre los aprendices.

Además de las concepciones de las teorías del aprendizaje antes señaladas y como ya se había mencionado, un aspecto determinante para que puedan existir procesos de aprendizaje exitosos, es que debe existir una motivación por parte del estudiante; asimismo, es importante que el docente y las instituciones educativas fomenten esa motivación en el aprendiz puesto que “la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje” (Ospina Rodríguez, 2006, pág. 159). Ahora, es necesario tener en cuenta que la motivación puede variar de acuerdo a cada individuo, pues los intereses para aprender algo no son los mismos para todos. Por lo cual resulta sustancial diferenciar la motivación intrínseca de la motivación extrínseca; en la primera, los motivos para aprender son internos al sujeto, tales como el gusto por lo aprendido o el sentirse mejor al aprender; mientras que la segunda se basa más en situaciones externas al individuo, como una mayor calificación o una remuneración económica. Del mismo modo, y también en retrospectiva, la socialización y la aplicación del aprendizaje son procesos fundamentales para que este último pueda suceder de una manera más significativa y no se quede en un nivel de memorización y repetición.

Si bien las teorías de aprendizaje y los paradigmas filosóficos en que ellas se basan han evolucionado y contemplado diversos factores y procesos, todos ellos siguen teniendo relevancia en cierta medida y también todos deben ser tomados en cuenta para que el aprendizaje pueda en los estudiantes pueda suceder ya sea en un sistema de educación

presencial o en un sistema de educación a distancia mediado por tecnologías. Aun así, en este último hay consideraciones específicas que sí se diferencian de un sistema de educación presencial, debido a que las exigencias tanto para los estudiantes como para los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden ser los mismos dentro de un salón de clases que a través de un dispositivo electrónico.

V.2 Tecnología educativa

Debido al rápido avance en el desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), todas las áreas de la vida se han visto afectadas en cuanto a los procesos y herramientas que ahora se pueden emplear. La educación no es un área que se haya quedado fuera de los cambios que han generado estos desarrollos y avances tecnológicos, sino que, de igual manera, ha tenido mejoras y ajustes que permiten emplear las TIC a su favor. Por tal motivo, los docentes deben poseer las competencias tecnológicas y pedagógicas que les permitan usar dichas TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vera & González, 2019). Y es que no solamente los docentes deben mantenerse a la par de las necesidades y posibilidades educativas con ayuda de las tecnologías, sino que los mismos sistemas de enseñanza y aprendizaje deben evolucionar simultáneamente.

En sus inicios, el uso de la tecnología educativa se remonta a la implementación de películas, periódicos, o láminas con propósitos militares en los Estados Unidos por la década de los cuarenta; posteriormente, y después de las computadoras por los años ochenta, la tecnología educativa comprende la interacción entre personas y recursos tecnológicos que promueven un aprendizaje (Torres Cañizález & Cobo Beltrán, 2017). Esto indica que, aunque las tecnologías se han empleado desde ya varios años en el ámbito educativo, tanto dichos recursos como la manera de implementarlos ha evolucionado y se ha adaptado a las necesidades sociales de la época y a las oportunidades que las nuevas tecnologías ofrecen tanto a docentes como a estudiantes.

Por ello, y con la creciente necesidad de brindar servicios educativos a más personas con la idea de superar las barreras de tiempo y espacio, la educación ha optado por

implementar los recursos tecnológicos a su alcance tales como el acceso a internet, las computadoras de escritorio y portátiles, las tabletas electrónicas y los teléfonos inteligentes, para poder mejorar los procesos educativos. De esta manera, gracias a todos los recursos y a la cantidad casi ilimitada de información a la que se tiene acceso a través de internet, desde hace años se comenzó a usar el término sociedad del conocimiento, la cual se caracteriza por el énfasis que le da a la información y a la socialización de esta para poder generar ciudadanos competentes en un mundo globalizado en el que las tecnologías y la información generarán un beneficio social, laboral y educativo (Forero de Moreno, 2009).

Con el acceso a la información y los dispositivos electrónicos, surge también la necesidad de determinar algunas bases y principios que establezcan cómo se deben llevar los procesos educativos para que obtengan mayores beneficios al emplear las tecnologías y la información. Dentro de la sociedad del conocimiento, el acceso a la información no es lo único que se debe considerar para tener una buena educación o formación en los estudiantes; tanto los estudiantes como los docentes, y también los recursos educativos, deben contar con una organización y una planeación adecuada de tal manera que optimicen y mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las instituciones refiere, estas deben contar con la infraestructura necesaria para poder emplear las tecnologías a su favor. Esto quiere decir que, las escuelas deben contar con centros de cómputo y acceso a internet para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades en el uso de la tecnología y en la búsqueda, selección y uso de la información. En 2017, Edel-Navarro, mencionaba que “la *virtualización* educativa no solo hace referencia a una *realidad*, sino que se convierte en una necesidad” (p. 1143) lo cual es más que evidente en estos días, y más aún con las actuales medidas a causa de la situación de salud causada por la pandemia. Asimismo, es necesario que las instituciones cuenten con personal capacitado para que puedan usar las tecnologías en su labor docente diaria y puedan solucionar los posibles problemas que puedan emerger con relación a las tecnologías. Igualmente, se debe tener una organización y planeación en

cuanto a contenidos, horarios y actividades a desarrollar con estas tecnologías dentro y fuera de la institución educativa.

En el caso de los estudiantes, estos deben contar con la formación adecuada para ser capaces de usar la tecnología y la información de manera efectiva. Si bien es cierto que necesitan aprender a usar el software y hardware para poder llevar a cabo sus tareas o actividades educativas, también deben desarrollar habilidades de pensamiento crítico y responsabilidad en cuanto al manejo de la información a la cual tienen acceso. Además, las habilidades que empleen y desarrollen en sus actividades educativas deben encaminarlos para el momento en que se incorporen al ámbito profesional, en el cual tendrán que usar las TIC y la información en su vida laboral.

En este mismo sentido, los estudiantes deben estar preparados para poder emplear las nuevas tecnologías que van surgiendo día a día, pues quizá las herramientas que empleen durante su formación académica no sean las mismas que requieran durante la etapa laboral: también, las personas con quienes tengan que relacionarse no serán de la misma generación que ellos ni tendrán los mismos conocimientos, habilidades o pensamientos. Como resultado, el estudiante debe “desarrollar la autonomía, la pluralidad y el respeto a los derechos humanos” (Forero de Moreno, 2009, pág. 43) con ayuda de las tecnologías y la información a su alcance.

Por su parte, los docentes también desempeñan un rol significativo en los procesos educativos mediados por tecnología. En primera instancia, ellos deben contar con la preparación y capacitación adecuada para poder usar la tecnología; de esta manera, podrán ayudar en la formación de los estudiantes en cuanto al uso de esta. Así pues, los docentes en conjunto con las autoridades educativas, determinarán las herramientas con que los estudiantes trabajen; de la misma manera, elegirán, planearán y desarrollarán las actividades que se habrán de implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, el docente organizará y diseñará los instrumentos y procesos de evaluación con base en las actividades, habilidades y herramientas tecnológicas con que los estudiantes han trabajado. De esta manera, el docente estructurará los procesos de

aprendizaje mediados por la tecnología y guiará al estudiante de manera que adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para poder emplear las tecnologías durante su formación académica y también en su vida cotidiana y profesional.

V.2.1 Modalidades de aprendizaje mediado por tecnologías

Si bien el uso de las tecnologías requiere nuevos parámetros para poder brindar y recibir educación de una manera diferente a la educación tradicional dentro de un salón de clases con un docente frente a un grupo, existen también diversas modalidades educativas en las que se pueden emplear estas tecnologías. Ya sea que todos los procesos educativos se lleven de manera no presencial, o que las tecnologías solamente apoyen parcialmente la educación presencial, estas diversas modalidades tienen sus propias características, principios, y consideraciones particulares. De ahí que nuevos términos han surgido para poder nombrar estas modalidades y las herramientas e interacciones que emplean; así pues, actualmente existen diferentes modalidades, cada una con sus prácticas propias (Verdú, 2016), entre ellas se encuentran el aprendizaje móvil, el aprendizaje virtual, el aprendizaje híbrido, entre otros.

V.2.1.1 Aprendizaje presencial

En primer lugar, es prudente mencionar que, dentro de la educación presencial, la cual sucede específicamente dentro de un aula de clase y en la cual la comunicación se lleva a cabo directamente entre estudiantes y docente, pueden existir herramientas tecnológicas que mejoren los procesos educativos. Estas herramientas tecnológicas facilitan que el docente pueda presentar temas o conceptos nuevos a los estudiantes o para que estos últimos pongan en práctica los conocimientos o habilidades a desarrollar; sin embargo, todas las interacciones y actividades siguen llevándose a cabo en el aula de clase y en horarios de estudio específicos. Algunos ejemplos de las herramientas tecnológicas que pueden apoyar la educación tradicional en el aula de clase son el proyector o las radio grabadoras.

En contraste con la educación tradicional, existe la educación no presencial, en la cual también se identifican dos variantes, la educación abierta, que muestra apertura en

cuanto a tiempos de entrega, espacios de trabajo, y se basa en el estudio independiente del estudiante; y la educación virtual o a distancia la cual emplea las TIC para llevar a cabo sus procesos (Barroso Ramos, 2006). En ambas variantes, la característica principal es que todos los procesos de enseñanza y aprendizaje suceden en otro lugar que no es un salón de clase; sin embargo, es común que la educación abierta requiera que los estudiantes entreguen sus productos de aprendizaje a un docente en una institución educativa de manera presencial. En cambio, en la educación virtual no es necesario que los estudiantes visiten de manera presencial ninguna institución puesto que todos los procesos educativos y administrativos se llevan a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación; de esta manera, dentro de la educación virtual se encuentran las modalidades de teleformación (*e-learning*) y de aprendizaje móvil (*m-learning*).

V.2.1.2 Aprendizaje virtual

En primera instancia, el aprendizaje virtual o también llamado teleformación, *e-learning* por su nombre en inglés, es aquel en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan a través de las redes de comunicación (Belloch, Entornos Virtuales de Formación, 2013). Cabe mencionar que el término virtual no hace referencia a algo que es opuesto a lo real, sino que implica que la comunicación se lleva a cabo a través de herramientas tecnológicas como el teléfono o la computadora. Otra característica de esta modalidad es que el docente funge como un facilitador de material y una guía o tutor; además, en ella se prioriza el aprendizaje individual e independiente por parte del estudiante.

En el aprendizaje virtual la comunicación se puede llevar a cabo de manera síncrona y asíncrona, esto quiere decir que puede suceder de manera simultánea en tiempo real, o con un desfase de tiempo con ayuda de las herramientas tecnológicas y digitales. De la misma manera, los materiales de apoyo son digitales, lo que implica que el estudiante tiene acceso a la información a través de navegadores web o programas especializados, y que puede acceder a ellos en cualquier momento y desde cualquier lugar. Por ello, la

comunicación entre estudiantes y docentes y el acceso a los recursos educativos son fundamentales para que esta modalidad tenga resultados adecuados.

V.2.1.3 Aprendizaje móvil

En segundo lugar, el aprendizaje móvil, *m-learning* en inglés, es aquel en que las interacciones y procesos educativos se desarrollan en dispositivos móviles como teléfonos inteligentes o tabletas electrónicas, a través de internet (García-Bullé, 2019). Esta modalidad tiene muchas similitudes con el aprendizaje virtual, pues también permite que los estudiantes trabajen a su propio ritmo y de manera independiente; sin embargo, la gran diferencia que la caracteriza es que se trabaja a través de dispositivos móviles, por lo que el acceso a internet móvil es esencial para esta modalidad. Actualmente existen varias aplicaciones móviles que permiten a las personas y organizaciones desarrollar e implementar cursos o capacitaciones en esta modalidad, tales como Khan Academy o Google Classroom.

Algunas de las principales ventajas de esta modalidad son que los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden llevar desde cualquier lugar y en cualquier momento siempre y cuando se cuente con las TIC necesarias, que el estudiante desarrolla habilidades de independencia y autonomía al trabajar de esta manera; y finalmente, que permite la implementación de juegos y/o material multimedia e interactivo que puede motivar al estudiante en sus procesos de aprendizaje.

V.2.1.4 Aprendizaje híbrido

No todas las modalidades de aprendizaje mediado por tecnologías se dividen en presencial y no presencial, otra modalidad muy reconocida y empleada es la modalidad mixta, *b-learning* en inglés, también llamada aprendizaje combinado o aprendizaje híbrido. Esta modalidad explota las ventajas de la educación presencial y la no presencial ya que requiere que los estudiantes y el docente se reúnan dentro de un salón de clase para poder interactuar en persona y también emplea las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La modalidad mixta programa algunas actividades de manera presencial y otras a distancia (Barroso

Ramos, 2006). De este modo, se pueden aprovechar las bondades que brindan las tecnologías y la información digital, y se optimizan los tiempos de interacción presencial y de socialización de los estudiantes dentro del aula.

Esta modalidad también permite que los estudiantes trabajen de manera individual y también colaborativa; asimismo, brinda al estudiante flexibilidad en cuanto a elaboración y entrega de tareas o actividades. Además, permite la socialización del conocimiento y habilidades debido a que los estudiantes se reúnen de manera presencial con una frecuencia que depende de la organización del programa educativo y de la institución, y también pueden interactuar y socializar a través de las herramientas digitales. Otra ventaja de esta modalidad es que la apertura y el alcance de la educación se incrementan ya que se optimizan el tiempo y los recursos (Belloch, Entornos Virtuales de Formación, 2013). Algunos servicios educativos o de capacitación en esta modalidad solamente requieren que los estudiantes se presenten una vez a la semana o al mes, permitiéndoles así llevar a cabo sus actividades educativas o laborales sin necesidad de interrupción.

V.2.2 Teorías que sustentan el aprendizaje híbrido

Como ya ha sido mencionado, diversas teorías han servido de apoyo para determinar las características que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tener para poder generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. En el caso específico del aprendizaje híbrido, las teorías a mencionar son el constructivismo, el conectivismo y el cognoscitivismo como pilares principales de esta modalidad educativa.

En primera instancia, el constructivismo tiene grandes aportes en el aprendizaje híbrido, Luz Osorio (2010) resume las características que los ambientes de aprendizaje constructivistas deben poseer y dice que estos ambientes deben representar la realidad, enfatizar la construcción del conocimiento en vez de la simple reproducción del mismo, destacar la realización de tareas auténticas en un contexto real en vez de un ficticio, promover la reflexión, y apoyar la construcción colaborativa del conocimiento. En este sentido, la modalidad de aprendizaje híbrido sigue estos principios y los potencia con ayuda de las tecnologías y el acceso a internet, así como a través de la socialización de

manera presencial en un contexto educativo formal dentro del aula o de manera virtual con las herramientas tecnológicas apropiadas.

Asimismo, al poder trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación en conjunto con el acceso a internet, se puede tener acceso a información verídica y real que sucede en el contexto propio de los estudiantes, lo cual resulta tanto motivante como significativo ya que esto supone un contexto real, promueve la reflexión por parte del estudiante, y también permite la aplicación del conocimiento y habilidades inmediatos y reales. De acuerdo con Lev Vygotsky, citado por Chaves Salas (2001) la interacción y la reflexión son factores que juegan un papel determinante en el desarrollo humano y, por ende, en el aprendizaje. Por consiguiente, los estudiantes pueden trabajar de manera individual y colaborativa gracias a servicios y programas o aplicaciones que permiten la comunicación síncrona y asíncrona entre estudiantes; opcionalmente, estas actividades colaborativas pueden desarrollarse en el aula de clase cuando los estudiantes acudan de manera presencial. Aunado a lo anterior, dependiendo del área de estudio o especialidad, los estudiantes pueden trabajar en situaciones directamente relacionadas con ellos y con su campo profesional gracias a la información y a la tecnología que tengan a su alcance; por ejemplo, los estudiantes pueden consultar estadísticas actualizadas o casos recientes en áreas como derecho, construcción, o literatura, por mencionar algunas. Al usar materiales con este tipo de contenidos, el docente puede promover la reflexión y el acceso a información real y significativa para el estudiante.

En segundo lugar, otra teoría que apoya el aprendizaje híbrido es el conectivismo, cuyas bases principales indican que el conocimiento se genera gracias a la diversidad de opiniones y a la socialización de las mismas, que el aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o unidades de conocimiento, que la toma de decisiones por sí misma es un proceso de aprendizaje, y que el aprendizaje reside en personas así como en dispositivos (Sobrino Morrás, 2014). En concreto, la principal proposición del conectivismo es la conexión de nodos o unidades de información, la cual se lleva a cabo a través de una serie diversa de procesos como la socialización del conocimiento o el descubrimiento del mismo. En el caso del aprendizaje híbrido, éste emplea las

tecnologías para que el estudiante pueda acceder a la información y de ese modo logre generar nuevas conexiones y así, alcance un aprendizaje más completo, individualizado e independiente.

Además, retomando el aspecto de la socialización y de la conexión de nodos, los estudiantes pueden compartir sus conocimientos y opiniones sobre un tema determinado ya sea dentro del aula o a través de las TIC y el internet, lo cual también les permite incrementar el panorama que tienen sobre dicho tema. Aparte de esto, otra característica del conectivismo que se observa en la modalidad de aprendizaje híbrido es la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje, esto se puede apreciar de distintas maneras ya que el estudiante es el responsable de decidir, en muchos casos, de donde obtener la información que se requiere de él, de que herramientas o recursos emplear para poder elaborar y entregar sus productos de aprendizaje, o de que herramientas y medios de comunicación emplee para comunicarse con sus compañeros o docentes.

Por otro lado, el cognoscitivismo es otra teoría que sirve de sustento para apoyar y promover el aprendizaje híbrido; Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2015) mencionan que la principal proposición del cognoscitivismo es “confeccionar y organizar experiencias didácticas interesantes y motivantes para el estudiante” (p.188). De ahí que, tanto las actividades como los recursos planeados deben ser atractivos y deben mostrar la funcionalidad de los contenidos para que se pueda lograr un aprendizaje efectivo y funcional. De esta manera, al interactuar con los recursos directamente relacionados con los objetivos de aprendizaje, el estudiante logrará construir su conocimiento individual puesto que mostrará una actitud positiva.

Es conveniente subrayar que la motivación y el interés, características que se encuentran en las metodologías cognoscitivistas, pueden ser especialmente potenciadas en las modalidades híbrida y virtual por el hecho de que permiten que los estudiantes y docentes empleen una gran variedad de material audiovisual y de herramientas tecnológicas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, y atendiendo otra característica del cognoscitivismo, los estudiantes pueden tener acceso a los materiales

de estudio y a los objetos de aprendizaje reales en las sesiones presenciales dentro del aula.

En resumen, son diversas las teorías de aprendizaje que han servido, en conjunto con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, para poder fundamentar las características de los sistemas educativos híbridos. Asimismo, estas teorías y sus supuestos prácticos, permiten generar propuestas de actividades y estrategias que se pueden implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos mixtos o híbridos.

V.2.3 Actividades y estrategias en la modalidad de aprendizaje híbrido

Debido al gran alcance que las TIC proporcionan en cuanto a acceso a herramientas e información, es prudente mencionar algunas de las principales actividades y estrategias que se pueden emplear en la modalidad de aprendizaje híbrido. De manera global, algunas de las herramientas, recursos y materiales que se pueden emplear en actividades bajo esta modalidad son páginas web, aplicaciones móviles, software para computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas electrónicas, y computadoras portátiles o de escritorio. En este entendido, la principal ventaja de que el estudiante haga uso de la web es que él mismo crea su propio conocimiento (Sánchez Olavarría, 2015). Cabe mencionar que las actividades y estrategias que a continuación se mencionan son solo algunas de las muchas que se pueden poner en práctica y que, a la par de los desarrollos e innovaciones tecnológicos, estas actividades o estrategias también pueden ir modificándose o adaptándose a las nuevas tecnologías y, al mismo tiempo, otras nuevas pueden surgir para explotar las posibilidades que las nuevas tecnologías permitan.

Una de las primeras estrategias que más se emplean en los ambientes de aprendizaje a distancia e híbridos es el aula inversa o aula invertida, *flipped classroom* en inglés, la cual consiste en que el estudiante obtenga su primer acercamiento al objeto de aprendizaje desde casa a través de herramientas digitales para que, una vez que se encuentre en el aula de clases, pueda explorar y expandir su conocimiento sobre dicho objeto y pueda

expresar sus opiniones sobre el tema al tiempo que escucha las opiniones y aportaciones de los demás estudiantes. Entre los principales beneficios del aula invertida se encuentra el hecho de que implica un ahorro de tiempo, desarrolla más interés en el estudiante, y este mismo vuelve a ser el actor principal en el proceso de aprendizaje (Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, Lozano-Segura, & Casiano Yanicelli, 2017).

La estrategia anterior puede reducir y optimizar los tiempos de clase destinados a los contenidos de la asignatura ya que el estudiante adquiere su primer acercamiento al tema de manera individual y a su propio ritmo, de tal manera que al llegar al salón de clase ya ha logrado aprendizajes sobre el tema y ha creado algunas reflexiones del mismo; posteriormente y dentro del salón de clases, el docente puede implementar actividades variadas como generar actividades para aclarar dudas que los estudiantes hayan tenido sobre el tema, o adentrarse más en él al orquestar actividades de análisis o aplicación de los contenidos y habilidades adquiridos con la estrategia del aula invertida. Es preciso mencionar que, con el uso de esta estrategia se cambian los roles tradicionales del docente como proveedor de conocimiento, quien pasa a ser un guía y mediador de los procesos de aprendizaje, y del estudiante, que cambia de ser un receptor y reproductor de información para tomar un papel activo en la exploración y generación de conocimiento.

En segundo lugar, el aprendizaje basado en problemas (ABP) es otra estrategia que ha sido muy bien adaptada en los modelos de aprendizaje híbrido, esta consiste en analizar el escenario de un problema, identificar la información con que se cuenta y la que se desconoce, recopilar y formular la información que se necesita para resolver el problema, y presentar resultados (Acosta-Nassar, 2014). En consecuencia, esta estrategia se puede implementar fácilmente en la modalidad de aprendizaje híbrido en el entendido de que los recursos tecnológicos y el acceso a la información gracias a internet permiten que el estudiante pueda tener un panorama completo de lo que requiere para conocer el problema, analizarlo y buscar una solución al mismo. Además, este tipo de actividades están basados en contextos reales directamente relacionados con las características de los estudiantes y con sus objetivos de aprendizaje.

Por consiguiente, con el uso del aprendizaje basado en problemas, el estudiante tiene un objetivo real y motivador para poder generar un aprendizaje significativo que se verá reflejado de manera inmediata en la resolución del problema en particular. Por otra parte, la característica del *b-learning* de requerir tanto de sesiones presenciales como virtuales permite que los estudiantes expresen sus opiniones y socialicen sus hallazgos para poder generar una respuesta favorable al problema con que trabajan. Con esta estrategia, el estudiante es el principal responsable de organizar sus actividades de investigación, socialización del conocimiento y generación de propuestas de manera individual y grupal para poder generar un aprendizaje, estimulando así las metodologías de aprendizaje constructivistas y cognoscitivistas, principalmente.

En tercer lugar, otra actividad que se encuentra comúnmente en modalidades virtuales y mixtas que ha mostrado resultados favorables es la reflexión, actividad que desarrolla el estudiante una vez que ha experimentado con el nuevo aprendizaje. En un estudio realizado por Páez Sánchez & Puig Rovira en 2013, se concluyó que “la reflexión es un proceso de iluminación de la experiencia que se logra al incorporar nuevas mediaciones a la actividad mental de los participantes.” (p. 29). La reflexión se puede enfocar hacia los aprendizajes o habilidades que el estudiante ha adquirido al terminar la actividad, a los pensamientos o emociones que ha experimentado durante el proceso de aprendizaje, o a la implementación del aprendizaje en ámbitos de la vida diaria o académica. En este sentido, la reflexión es una actividad con una gran variedad de beneficios que puede ser empleada en diversos momentos de los procesos de aprendizaje.

Como se puede observar en las estrategias y actividades antes mencionadas, el rol del docente pasa a ser secundario en cuanto a responsabilidad del aprendizaje se refiere, este funge como organizador y asistente de las actividades; por su parte, los estudiantes toman un rol más activo antes, durante, y después de poner en práctica las estrategias que les ayudarán a lograr los aprendizajes y adquirir las competencias deseadas. Cabe mencionar que, tanto en modalidades presenciales como virtuales o mixtas, es necesario implementar estrategias e instrumentos de evaluación para medir los alcances logrados y realizar acciones pertinentes que ayuden al logro de los objetivos de aprendizaje; dicha

evaluación puede llevarse a cabo por parte del mismo docente, pero también se puede realizar por los compañeros de clase a través de una coevaluación, o por los mismos estudiantes a través de una autoevaluación.

V.2.4 Procesos de evaluación

En toda modalidad educativa en la cual se estén llevando a cabo una educación formal, es necesario que el docente y las autoridades implementen procesos de evaluación para medir y registrar el avance de los estudiantes y la efectividad de las estrategias, y también para determinar y emitir calificaciones o elaborar planes de mejora. Todas estas posibilidades se pueden lograr a través de una amplia variedad de instrumentos, momentos, y tipos de evaluación; sin embargo, existen instrumentos que resultan más apropiados para la modalidad de aprendizaje híbrido debido a que poseen características que se pueden explotar con las tecnologías y el acceso a internet, algunos estos instrumentos son las rúbricas y las listas de cotejo.

Para empezar, la rúbrica es uno de los instrumentos más usados debido a que posee características como el valor formativo y formador, y la posibilidad de ser una guía para el estudiante o un apoyo para que pueda autorregular su aprendizaje (Cano, 2015). Primeramente, es necesario comprender qué es una rúbrica y como funciona, esta se puede entender como una matriz de doble entrada en la que se identifican criterios a evaluar y niveles de desempeño de estos criterios. En las rúbricas existen casillas que explican claramente lo que se evaluará de los productos de los estudiantes; por un lado, generalmente en las líneas, se enlistan los criterios a evaluar; por otro lado, generalmente en las columnas, se nombran los niveles de desempeño y estos poseen un valor numérico. Así pues, cada casilla contiene una descripción detallada que corresponde al criterio de evaluación en relación con el nivel de desempeño, por lo tanto, cada casilla contiene características muy específicas y un valor determinado.

Es por eso que las rúbricas poseen el carácter formador y formativo, pues con la información tan completa y detalla, pueden servir de guía para que el estudiante sepa con exactitud qué debe entregar y cómo se espera que elabore su producto; asimismo,

permiten al estudiante identificar las áreas de oportunidad en su producto de aprendizaje una vez que ha sido evaluado. Del mismo modo, debido a que la rúbrica ofrece un panorama completo de lo que se espera de la actividad o del producto de aprendizaje, este instrumento puede servir para que el estudiante sea capaz de analizar y organizar sus actividades de manera independiente, y también pueda juzgar por sí mismo si su entrega cumple con las características o requisitos que se han solicitado.

Por otra parte, la lista de cotejo es un instrumento de evaluación que ha ganado popularidad en los últimos años; al igual que la rúbrica, este instrumento contiene de manera explícita las características, pasos o condiciones que se esperan de la entrega del estudiante (Jiménez Galán, González Ramírez, & Hernández Jaime, 2011). Tal como su nombre lo indica, los aspectos a evaluar aparecen en forma de lista y, una vez que el estudiante conoce estas características, pasos o condiciones, puede elaborar su producto de aprendizaje de manera que cuente con todas ellas para poder obtener la máxima calificación posible. A diferencia de la rúbrica, que considera niveles de desempeño, la lista de cotejo solamente evalúa si la actividad o producto de aprendizaje cuentan o no con lo que espera, si lo tiene o no. En este sentido, es muy común encontrar listas de cotejo con diez características, pasos o condiciones, con la intención de cada una de ellas tenga un valor individual de un punto para que, en su totalidad, el instrumento tenga un valor de diez puntos, lo cual facilita los procesos de evaluación y ayuda a que existan menos juicios de valor en ellos.

Es importante recalcar que, para que estos instrumentos puedan ser usados de manera efectiva al evaluar el aprendizaje de los estudiantes, es recomendable que sean mostrados al momento de asignar y explicar la actividad o estrategia de aprendizaje, y no hasta el momento de evaluarla. De esta manera, el estudiante será consciente y tendrá una mejor idea de lo que se espera de sus actividad o producto. Además, no siempre es necesario que el docente sea el agente responsable de evaluar, los estudiantes pueden evaluar los productos o actividades de sus compañeros (coevaluación) o de ellos mismos (autoevaluación). Al hacer esto es posible generar consciencia sobre su propio

desempeño o el de sus compañeros, y también se pueden ver favorecidas las dinámicas de grupo.

Finalmente, actualmente existen varias herramientas y páginas web que cuentan con ejemplos de rúbricas y listas de cotejo para evaluar productos predeterminados; además, cuentan también con opciones para modificar y crear instrumentos propios de acuerdo con las necesidades que el docente, producto, o actividad requieran. Asimismo, existen entornos virtuales de aprendizaje que ya cuentan con estos instrumentos de evaluación de manera predeterminada; en estos casos, el docente o diseñador instruccional solamente debe llenar las filas, columnas, casillas, o listas con las características que mejor se ajusten al producto o actividad de aprendizaje a evaluar.

V.3 Entornos Virtuales de Aprendizaje

Con las nuevas herramientas y recursos tecnológicos al alcance de los servicios educativos, surgen los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), también denominados entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), originalmente *Learning Managment Systems* (LMS) en inglés. Los EVA son espacios que “tienen como objetivo apoyar y administrar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Ampudia Rueda & Trinidad Delgado, 2012, pág. 34) a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con ayuda de la internet. No obstante, el uso de los EVA no se limita al ámbito educativo formal, sino que hay empresas que también aprovechan estos entornos para brindar servicios de capacitación a sus empleados, optimizando así tiempos y espacios.

Algunos de los principales EVA, y de los más conocidos son Blackboard y Moodle, que desde hace tiempo han sido empleados por instituciones de educación superior como apoyo para brindar sus servicios educativos; otros entornos más recientes son Google Classroom o Microsoft Teams, que actualmente son usados principalmente por instituciones educativas, pero también por empresas privadas. También hay entornos virtuales de aprendizaje populares que se han empleado específicamente en el ámbito educativo, que requieren de un convenio con la institución y generan un cargo económico

por sus servicios, algunos ejemplos de estos EVA son Blackboard y Pearson. Por otro lado, existen también los EVA de libre acceso como Moodle, que podría ser el más empleado en la actualidad (Ampudia Rueda & Trinidad Delgado, 2012) así como Google Classroom, que ha ganado mucha popularidad, especialmente después de la pandemia causada por el nuevo Coronavirus. Cabe mencionar que, en los últimos años, Classroom ha realizado convenios con instituciones educativas de todo el mundo y ha invertido en el desarrollo de herramientas para poder brindar servicios más especializados y completos en el aprendizaje mediado por tecnologías.

Una de las principales características de los entornos virtuales de aprendizaje es que permiten que los docentes puedan distribuir material de consulta para que los estudiantes puedan tener acceso a ellos desde cualquier lugar y en cualquier momento. Entre la variedad de materiales que se pueden emplear existen las páginas web, los videos, los archivos de texto en distintos formatos, o las imágenes. Además, en ciertos EVA el docente puede organizar la aparición de estos materiales, esto quiere decir que puede publicar los materiales de manera inmediata o que puede programarlos para que aparezcan en otro momento. De la misma forma, el docente puede solicitar actividades y productos de aprendizaje al tiempo que especifica las características requeridas y las fechas de entrega de cada actividad. También los EVA permiten la comunicación asíncrona a través de herramientas como los foros, en los cuales los estudiantes y el docente pueden interactuar y mantener una comunicación escrita en distintos momentos.

Otra ventaja que poseen los entornos virtuales de aprendizaje es que facilitan al docente llevar a cabo los procesos de evaluación y de retroalimentación, así como tener un registro del progreso y calificaciones de los estudiantes, al cual se puede acceder en cualquier momento. Además, los EVA permiten que las autoridades educativas y los docentes puedan asignar roles diferentes, crear equipos de trabajo, y planear e implementar programas y planes de estudio (Silva, 2017). Por ello, y debido a que los entornos virtuales trabajan sin la presencia del docente y con actividades calendarizadas, poseen otra característica única, que permite que el estudiante vea la necesidad de autorregular y auto gestionar sus procesos de aprendizaje, generando así mayor

autonomía, al tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades de organización y de responsabilidad.

Debido a las características de los entornos virtuales de aprendizaje, existe una gran variedad de actividades que los estudiantes pueden desarrollar, ya que permiten la entrega de una amplia diversidad de productos. Algunos ejemplos de actividades y productos de aprendizaje que los estudiantes pueden desarrollar son la participación en foros de discusión, la elaboración y entrega de documentos de texto como investigaciones o redacciones propias, la entrega de material multimedia de creación propia como audios o videos, la elaboración de mapas mentales o conceptuales, entre otros. Más aun, es tan grande la variedad de actividades y productos de aprendizaje que se pueden elaborar y entregar a través de los EVA que brindan la posibilidad de que el estudiante elabore y entregue más que solo archivos digitales, sino que también puede entregar enlaces a productos más elaborados como sitios web, podcasts, aplicaciones móviles, entre muchos otros.

V.3.1 Blackboard

Blackboard es una compañía estadounidense con base en Washington, D.C. que provee servicios de Tecnología Educativa a instituciones de educación superior, compañías negocios, e instituciones gubernamentales (Blackboard Inc., 2023). Fue uno de los primeros entornos virtuales de aprendizaje, por lo que cuenta con una gran trayectoria, y actualmente es una de las más populares y más estables entre las instituciones educativas. Como todos los entornos de aprendizaje, tiene ciertas ventajas y desventajas que la caracterizan y la diferencian de las demás.

La principal ventaja de Blackboard es la gran variedad de actividades y recursos que se pueden emplear en la plataforma, entre las actividades más comunes están los foros de discusión, las tareas de entrega de archivos, o las pruebas de evaluación sumativa, como los exámenes; sin embargo, en blackboard también se pueden incluir etiquetas, enlaces a otros sitios web, archivos para descargar, entre otros. Otra ventaja es que su interfaz es muy amigable con el usuario, esto quiere decir que sus botones y funciones son muy

visibles y claros para el usuario ya que se muestran en una barra lateral en la ventana de navegación. Además, otra de las principales ventajas de este entorno es que puede ser cargada en el servidor de la institución que lo emplea; es decir, que se puede acceder a Blackboard desde la página web de la institución e incluso puede tener el mismo dominio o dirección web similar. Por último, como es una de las primeras plataformas, hoy en día ya se puede tener acceso a ella en diversos idiomas, y no solamente en inglés.

Por otra parte, la principal desventaja de Blackboard es que es una plataforma de paga, esto quiere decir que la institución que lo emplea, y muy probablemente los usuarios deben pagar a la empresa para poder usarla. Otra de las desventajas que este EVA tiene es que siempre requiere de acceso a internet, no es posible acceder desde un dispositivo que no lo tenga. Finalmente, una característica desfavorable importante es que no se ha actualizado mucho, y hay características de este entorno que requieren cierto conocimiento básico de programación.

V.3.2 Moodle

Moodle es otro de los EVA más populares alrededor del mundo y también uno de los más antiguos. Este entorno virtual de aprendizaje tiene sus inicios en los años noventa y se originó con la intención de brindar experiencias educativas con ayuda de internet; actualmente, Moodle cuenta con alrededor de cuarenta millones de cursos y más de trescientos millones de usuarios en todo el mundo (Moodle, 2023). Al igual que los otros gestores de aprendizaje, esta plataforma permite gestionar actividades de aprendizaje individuales, colaborativas, y de evaluación con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el acceso a internet.

Una de las principales ventajas de Moodle es que esta plataforma permite crear copias de respaldo de cada curso y así es posible copiar los cursos ya elaborados e implementados y, a su vez, estas copias pueden ser modificadas una vez más. Otra ventaja es que su interfaz es amigable con el usuario y también con el editor debido a que los botones se encuentran en la parte derecha y superior de la ventana de navegación y son muy visibles. Asimismo, otro rasgo de esta plataforma es que permite

que el docente o administrador del curso pueda descargar las calificaciones del curso en un archivo independiente que no requiere acceso a internet.

En contraste, una de las principales desventajas de Moodle es que limita la socialización del aprendizaje a actividades como los foros y las actividades en equipo; mientras que otras plataformas más recientes cuentan con servicios más atractivos como las video llamadas. Además, a pesar de que ya existe una aplicación móvil para este EVA, la versión web en dispositivos móviles no se adapta completamente al navegador para optimizar los espacios y los botones de navegación, lo cual dificulta su uso en un dispositivo móvil. Por último, y al igual que Blackboard, Moodle tampoco se ha actualizado en los últimos años y no ha mostrado innovaciones en comparación con otras plataformas similares, las cuales resultan un poco más atractivas debido a las nuevas herramientas y actividades disponibles.

V.3.3 Microsoft Teams

Microsoft Teams es una plataforma que permite que sus usuarios permanezcan conectados y puedan trabajar de manera colaborativa en documentos y a través de herramientas de chat, de video conferencia, y también de llamadas (Microsoft, 2023). Esta plataforma tiene sus orígenes a inicios del 2017 y poco a poco ha ganado popularidad entre algunos usuarios que varían desde instituciones educativas hasta empresas de negocios. Entre las características principales de Microsoft Teams destacan la compatibilidad de la plataforma con todos los servicios de Microsoft como el correo electrónico y las herramientas como procesadores de textos o editores de hojas de cálculo. Sin embargo, también tiene ciertas características desfavorables como la conexión a internet y la seguridad de los archivos.

La principal ventaja al trabajar con esta plataforma es que los usuarios pueden mantener una comunicación y pueden trabajar de manera colaborativa de manera remota y en tiempo real. Esto quiere decir que todos los usuarios, ya sean alumnos de una institución educativa o trabajadores de una compañía, pueden trabajar en documentos compartidos o pueden mantener una comunicación constante sin necesidad de estar en el mismo

espacio de trabajo. Otra ventaja de este EVA es que permite la creación de pequeños equipos de trabajo, con esto no necesariamente deben trabajar todos los integrantes de un curso, sino que el administrador del mismo puede generar pequeños equipos de trabajo para que cada equipo pueda trabajar en una tarea distinta al mismo tiempo; esto optimiza los tiempos de trabajo y con ello es posible tener un mayor alcance en el avance del curso. Finalmente, Microsoft Teams es muy accesible debido a que además de que cuenta con la versión web a la que se puede acceder desde cualquier navegador, también cuenta con una aplicación para computadoras que cuenten con el sistema operativo de Windows y, de la misma manera, la aplicación cuenta con la versión móvil para teléfonos inteligentes.

Sin embargo, una de las principales desventajas de este EVA es que, al ser una plataforma enfocada en la comunicación y trabajo sincrónico, depende completamente del acceso a internet, por lo que siempre requiere de acceso a internet para poder trabajar. En segundo lugar, a pesar de que muchas de sus herramientas son de libre acceso, para poder tener un acceso total a todas las herramientas y no tener limitantes de número de personas o de espacio de almacenamiento, es necesario pagar una cuota que puede ser mensual o anual. Consecutivamente, una característica desfavorable de Microsoft Teams que es muy significativa es su interfaz, que puede resultar un poco confusa o tediosa para el usuario ya que algunas de sus herramientas no son tan fáciles de encontrar y esto le ha quitado a Teams mucha popularidad.

V.3.4 Google Classroom

En sus inicios a finales de los años noventa, Google surgió como un motor de búsqueda de información a través de software de navegación; más adelante, el buscador tuvo un gran éxito debido a su algoritmo de búsqueda, PageRank, el cual analiza los enlaces a sitios web generados por las personas, asumiendo que las páginas con más enlaces desde otras páginas importantes, también son importantes (Seymour, Frantsvog, & Kumar, 2011). Luego del éxito y popularidad derivados de su motor de búsqueda en internet, Google comenzó a explorar otras áreas en los servicios web como el correo electrónico con Gmail y hoy en día cuenta con muchas de las herramientas digitales más

usadas en el mundo como Gmail y Youtube; en el ámbito educativo, ésta herramienta es Google Classroom, el cual es un entorno virtual de aprendizaje gratuito, cuyo único requisito para poder usarlo es contar con una cuenta de correo electrónico de Gmail. En los últimos años, y debido en gran parte a la situación mundial de salud causada por el nuevo coronavirus, diversas instituciones educativas han logrado llevar a cabo convenios con Google para que tanto docentes como estudiantes tengan una cuenta de correo electrónico institucional, con la que gozan de todos los servicios de Google. Es decir, las cuentas de correo electrónico de estudiantes y docentes tienen un dominio exclusivo de la escuela y tienen acceso a todos los servicios de Google tales como Classroom, Meet, Forms, Sites, Youtube, y Drive.

Google Classroom es un entorno virtual de aprendizaje que permite llevar los procesos educativos a distancia de manera muy sencilla pues cuenta con características útiles y simples para que docentes y estudiantes puedan interactuar fácilmente. Para poder usar Google Classroom, primero es necesario que el docente cree un curso específico para cada materia y por cada grupo que requiera; una vez que el curso ha sido creado, se genera un código único para la clase que el docente o las autoridades educativas comparten con los estudiantes para que ellos puedan incorporarse al grupo y empiecen a trabajar en él. Cabe recalcar que Google Classroom se puede trabajar desde el navegador web en una computadora portátil o de escritorio y también desde la aplicación móvil de un teléfono inteligente o una tableta electrónica.

La organización de Classroom está distribuida en cuatro pestañas, Novedades, Trabajo en clase, Personas, y Calificaciones. El primer apartado es el espacio en el que tanto docentes como estudiantes pueden escribir comentarios y responder a los mismos; asimismo, en los comentarios es posible adjuntar archivos o enlaces para poder compartir más información con todos los integrantes de la clase. Del mismo modo, en esta sección aparecen anuncios de las nuevas actividades que el docente ha creado para que los estudiantes las puedan revisar. En la segunda sección el docente crea las actividades que los estudiantes habrán de desarrollar, determina las fechas de entrega y el valor de la actividad, y puede agrupar las actividades en Temas; también en esta sección el

docente puede elaborar una rúbrica para evaluar una actividad o puede reutilizar una rúbrica de una actividad pasada en una nueva. La tercera sección en Google Classroom es la de Personas, en ella se pueden observar a todas las personas inscritas en el grupo, así como el rol que desempeñan, docentes o estudiantes; además, el docente cuenta con las funciones de agregar, eliminar o contactar por medio del correo electrónico a los estudiantes de manera individual. La última sección es la de Calificaciones, en la cual el docente puede observar las calificaciones por actividad de todos los estudiantes; el docente también puede mostrar u ocultar las calificaciones a los estudiantes y puede activar una función que muestra la calificación promedio de todas las actividades.

Es prudente mencionar que, debido a que Classroom tiene acceso a las demás herramientas de Google, es posible programar y llevar a cabo reuniones virtuales a través de Meet, herramienta que permite realizar video llamadas en tiempo real usando un dispositivo electrónico, preferentemente con cámara y micrófono. Del mismo modo, es posible emplear videos a través de Youtube, herramienta que permite acceder a una gran variedad de videos que otros usuarios y organizaciones crean y publican, y también permite publicar videos de autoría propia. Asimismo, otra de las herramientas más útiles y populares de Google es Forms, la cual permite crear y gestionar cuestionarios; esta herramienta es muy valiosa puesto que en ella se pueden crear instrumentos de evaluación como pruebas rápidas o exámenes, y también permite crear instrumentos de recolección de información como cuestionarios o encuestas. Finalmente, Drive es una herramienta que almacena información digital, por lo que estudiantes y docentes pueden acceder a los materiales y recursos de la clase en cualquier momento, siempre y cuando, al igual que con las otras herramientas, tengan acceso a internet.

En resumen, docentes y estudiantes pueden aprovechar varias herramientas digitales al trabajar con Google Classroom; además de que tienen la facilidad para gestionar el material de la clase a través de esta plataforma, de aprender en cualquier momento y no solamente dentro del aula de clase, y de realizar contribuciones a la clase de una manera en la que se sienten cómodos (Heggart & Yoo, 2018). Además, como los estudiantes se han visto en la necesidad de trabajar con este EVA con anterioridad, difícilmente

presentan dificultad o inseguridad al trabajar en ella, pues ya están familiarizados con su diseño y modo de empleo.

Finalmente, además de que Classroom es gratuito y fácil de configurar y de usar, otras ventajas que conviene mencionar son que no cuenta con publicidad, la cual podría distraer a los usuarios, y una ventaja más es que toda la información que emplea como instrucciones, archivos, rúbricas y entregas de los estudiantes quedan almacenados en Google Drive para poder ser reutilizados o consultados posteriormente (Tarango Ortiz, Machin-Mastromatteo, & Romo González, 2019). Por todas las ventajas y características mencionadas con anterioridad es que Google Classroom fue el EVA seleccionado para la implementación del presente proyecto.

V.3.4.1 Actividades y Evaluación en Google Classroom

Debido a la variedad de herramientas y características con que cuenta Google Classroom, éste permite “crear y gestionar clases, tareas y calificaciones” (Google, 2021) de una manera muy eficiente y con muchos recursos disponibles en internet. Como ha sido mencionado anteriormente, en la opción de Trabajo en clase el docente escribe las indicaciones y coloca los recursos para que los estudiantes puedan desarrollar una actividad; una vez que el estudiante ha completado la actividad, procede a enviarla a través de su entrega individual. Con respecto a la naturaleza de las actividades o de los productos de aprendizaje, el producto más sencillo sería un escrito individual que se contesta en el mismo apartado de la entrega; sin embargo, Google Classroom permite que los estudiantes envíen archivos adjuntos e incluso enlaces a sitios web en sus entregas. Entonces, además de solicitar una respuesta escrita, el docente puede solicitar productos más elaborados, detallados y creativos, tales como imágenes, videos, sitios web, audios, entre otros archivos que se puedan planear y organizar de acuerdo con los contenidos de la asignatura y los objetivos de aprendizaje con que se trabajen.

Al momento de diseñar una actividad y escribir las instrucciones y especificaciones, el docente también determina el valor o la puntuación que tendrá el producto de dicha actividad; asimismo, puede determinar la fecha y hora límites para ser recibido. Después,

se puede elegir un tipo de evaluación para asignar una calificación; esta evaluación puede ser una calificación directa asignada por el docente o puede realizarse a través de una rúbrica, que generará también el docente. Si se elige la rúbrica, esta se puede crear en ese momento o, si previamente ha elaborado rúbricas para otras actividades, éstas se pueden reutilizar o modificar. En este mismo sentido, Google Classroom tiene la función de reutilizar actividades y rúbricas de evaluación que el docente ya ha elaborado en otros grupos y otras asignaturas o clases.

Google Classroom permite que el docente pueda agrupar actividades en temas. Con esta función, las actividades se pueden agrupar en unidades de contenido, o en periodos de evaluación, según el docente lo desee o de acuerdo con las pautas de la institución educativa en que se trabaje. La agrupación o selección de temas para las actividades se puede realizar al momento de publicar la actividad o una vez que ya ha sido publicada.

V.4 Modelo Educativo

El término modelo educativo es relativamente reciente, y significa “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa” (Tünnermann Bernheim, 2008, pág. 15). Este comprende, por tanto, el conjunto de teorías, objetivos, y valores que una institución educativa emplea para determinar los procesos pedagógicos que se llevarán a cabo dentro de ella. Por ello, los modelos educativos determinan los roles de docentes y estudiantes, los planes y programas de estudios, los objetivos de aprendizaje, así como la misión y visión de la institución educativa que lo implementa. Debido a los modelos educativos se basan, principalmente, en las teorías de aprendizaje, los primeros que existieron son los modelos conductistas y constructivistas, los cuales se enfocaban en la memorización y la repetición, y en la creatividad y la reflexión, respectivamente. Sin embargo, los modelos educativos evolucionan conforme a las demandas sociales, educativas, y profesionales del momento, por lo que cada vez es necesario implementar un nuevo modelo educativo.

En los últimos años, los gobiernos de México han realizado reformas a artículos constitucionales así como al sistema educativo mexicano en pro de la educación, desde

sus inicios en 2016 y hasta su publicación en 2017, el nuevo modelo educativo tiene cinco ejes principales: el enfoque curricular, la escuela al centro, la capacitación de los docentes, la inclusión y equidad, y la gobernanza del sistema educativo (Hernández Fernández, 2018). Con estos cinco ejes de trabajo, se pretende fortalecer tanto al personal académico en las instituciones educativas a través de estrategias de capacitación e incentivación como a los contenidos académicos y la infraestructura y organización de las instituciones, manteniendo en todo momento la importancia de las competencias y los valores. Lo anterior con el objetivo de que, al terminar su formación académica, los estudiantes egresen no sólo con los conocimientos necesarios sino con una formación integral en diversos ámbitos.

En cuanto a la educación en el nivel medio superior, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) está constituida por cuatro ejes principales: el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las modalidades de oferta, los mecanismos de gestión, y el modelo del certificado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (Subdirección de Educación Media Superior, 2013). Con estos ejes se pretende alcanzar diversas metas, al homogenizar las competencias en el nivel medio superior se evitará el rezago educativo y la diferenciación entre subsistemas; del mismo modo, la regulación de las modalidades de la educación media superior (EMS) brindará un panorama más claro y específico de cada una de ellas, mientras que los mecanismos de gestión facilitarán la organización de los servicios docentes y de los trámites administrativos; por último, la certificación del SNB servirá como muestra de que el estudiante ha logrado los aprendizajes que se esperan de él.

Para tener una organización más clara sobre los aprendizajes y las competencias que los estudiantes deben poseer en el transcurso y al finalizar su educación media superior, estas competencias se han organizado en cuatro campos disciplinares, los cuales son: ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación, y matemáticas. Particularmente, el campo disciplinar de comunicación comprende las asignaturas de Literatura, Taller de Lectura y Redacción, e Inglés (Martínez Zamudio, 2019). Asimismo, además de las disciplinares, existen también las competencias genéricas, que son

aquellas que no se enfocan en un área disciplinar específica, sino que pretenden que el estudiante mejore sus aprendizajes generales en diversos aspectos académicos y personales.

V.4.1 Competencias Genéricas y Disciplinarias

Desde 1997 la OCDE promovió el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes, PISA en inglés, con la intención de monitorear los aprendizajes de los estudiantes al término de su educación obligatoria, en ese programa destaca un elemento clave que ha servido en el ámbito educativo desde entonces, las competencias. A la par del PISA, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), también de la OCDE, concretó a la competencia como la capacidad del estudiante para “analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, s.f., pág. 2). Sin embargo, los conocimientos y habilidades que los estudiantes requieren para llevar a cabo diversas tareas y solucionar diferentes problemas son muy vastos. Dependiendo del área en que se requieran monitorear o evaluar los conocimientos o habilidades de los estudiantes, éstos pueden poseer y desarrollar una gran variedad de competencias; por ello, estas se han clasificado y dividido de diferentes maneras. Una de las maneras en que las competencias se han organizado es en individuales e institucionales; otra clasificación es aquella que las distingue entre competencias en lectura, en matemáticas y competencias científicas; asimismo, está la clasificación en competencias genéricas, disciplinarias, y profesionales.

El enfoque educativo basado en competencias ha ganado popularidad en los últimos años; por ello, desde el año 2008, antes de la aparición del Nuevo Modelo Educativo, la entonces titular de la Secretaría de Educación a nivel nacional, Josefina Eugenia Vázquez Mota, publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Secretarial 444, en el cual se definen y enlistan las competencias genéricas así como sus principales atributos (SEP, 2008), los últimos son acciones más específicas que ayudan a definir la competencia; del mismo modo y en el mismo acuerdo, se establecen y definen las competencias disciplinarias y éstas se dividen en los campos de matemáticas, ciencias

experimentales, ciencias sociales, y de comunicación. En el mismo acuerdo se menciona que se optó por esta clasificación de competencias después de que varios expertos e instituciones determinaran que éstas serían las competencias que lograrían consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato.

Incluir y especificar las competencias genéricas en la educación conlleva bondades generales debido a que estas promueven el desarrollo integral del estudiante (Hernández Gascón, 2019); esto quiere decir que, al trabajar con estas competencias, el estudiante mejorará sus habilidades y conocimientos en ámbitos como el cuidado personal, la comunicación, la autonomía, y la responsabilidad. En la tabla 1 se pueden ver las competencias genéricas organizadas en grupos tal como aparecieron en el acuerdo 444; sin embargo, en esta tabla no se mencionan los atributos específicos de cada una de ellas pues no se consideran esenciales para los propósitos del presente proyecto.

Tabla 1. *Competencias genéricas de la EMS*

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación de sus expresiones en distintos géneros
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
-

Nota: cada competencia posee atributos específicos, pero aquí no se mencionan. Fuente: Elaboración propia. Basado en SEP (2008).

Tener las competencias claramente definidas en el marco de la legalidad como un acuerdo secretarial ayuda a que los docentes y autoridades educativas las promuevan y desarrollen en los estudiantes. Para el presente proyecto es prudente mencionar la competencia número cuatro, perteneciente al área de comunicación, que hace referencia a la comunicación e interpretación de mensajes, los cuales se pueden fácilmente encontrar en conversaciones, pero también en libros de literatura clásicos y contemporáneos. Por ello es que el fomento a la lectura en los estudiantes del nivel medio superior ayuda a alcanzar las competencias que se esperan de ellos.

Poco tiempo después del acuerdo 444 en el año 2009, el ahora secretario de educación Alonso Lujambio Irazábal publicó el acuerdo 486 que presenta las competencias disciplinares de manera más detallada, y menciona que estas competencias “prepararán a los estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior” (SEP, 2009, pág. 75). En ese mismo acuerdo se da a conocer la organización de las competencias disciplinares en los campos de ciencias experimentales, de comunicación, de ciencias sociales, y de matemáticas. En contraste con las competencias genéricas, las disciplinares describen los conocimientos y las habilidades de manera más específica de acuerdo con el campo del conocimiento en que se encuentran y, como lo dice el acuerdo, les ayudará a tener un mejor desempeño en el nivel superior una vez que hayan terminado satisfactoriamente la EMS.

Debido a la naturaleza del presente proyecto, las competencias disciplinares de enfoque son las que se encuentran en el campo de comunicación, por lo que resulta importante conocerlas y analizarlas ya que, al ser un proyecto de intervención, se pretende trabajar y optimizar el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. Las competencias disciplinares del campo de comunicación se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2. Competencias disciplinares del campo de comunicación

1. Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos.
2. Establece relaciones analógicas, considerando las variaciones léxico-semánticas de las expresiones para la toma de decisiones.
3. Debate sobre problemas de su entorno fundamentando sus juicios en el análisis y en la discriminación de la información emitida por diversas fuentes.
4. Propone soluciones a problemáticas de su comunidad, a través de diversos tipos de textos, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance.
5. Aplica los principios éticos en la generación y tratamiento de la información.
6. Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humanos, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal.
7. Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos.
8. Valora la influencia de los sistemas y medios de comunicación en su cultura, su familia y su comunidad, analizando y comparando sus efectos positivos y negativos.
9. Transmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera atendiendo las características de contextos socioculturales diferentes.
10. Analiza los beneficios e inconvenientes del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la optimización de las actividades cotidianas.
11. Aplica las tecnologías de la información y la comunicación en el diseño de estrategias para la difusión de productos y servicios, en beneficio del desarrollo personal y profesional.

Nota: Cada competencia disciplinar también posee competencias extendidas, pero aquí se omiten por cuestiones prácticas. Fuente: Elaboración propia. Basado en SEP (2009).

En general, el campo disciplinar de Comunicación tiene como objetivo principal desarrollar 'la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua' (del Mar Alemán Lara, Bautista Velasco, Téllez Sifuentes, Valencia Reyes, & Hernández Camacho, pág. 12), lo cual se hace evidente con las competencias antes mencionadas. Más en concreto, las competencias disciplinares que están directamente relacionadas con el fomento a la lectura son las primeras cuatro, que hablan de cómo los textos sirven a los estudiantes como una orientación para determinar sus intereses, y analizar y tomar decisiones que puedan generar un beneficio para ellos o para su comunidad. De manera similar, las competencias seis, siete y ocho explican cómo el estudiante de la EMS se relaciona con la cultura que se encuentra en diversas artes, tales como la literatura.

En conclusión, y una vez habiendo observado y analizado las Tablas 1 y 2, el diseño instruccional de un curso híbrido para el fomento de las prácticas de lectura en los estudiantes del nivel medio superior del CBTIS No. 8 ayudará a que los estudiantes

mejoren las competencias genéricas y disciplinares de comunicación, establecidas en el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato como parte de la reforma integral de la educación media superior.

V.4.2 Perfil de egreso

El perfil de egreso de los estudiantes de la EMS es otro aspecto que hace énfasis en las prácticas de lectura, al igual que las competencias disciplinares que se mencionaron anteriormente. De acuerdo con el Programa de Estudios del Componente Básico del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, el cual define las características con que el estudiante se formará a lo largo de la educación en el nivel medio superior, en el ámbito de Lenguaje y Comunicación el estudiante egresado “Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas, obtiene e interpreta información y argumenta con eficacia.” (del Mar Alemán Lara, Bautista Velasco, Téllez Sifuentes, Valencia Reyes, & Hernández Camacho, pág. 14). Por consiguiente, el fomento a la lectura a través de un curso híbrido ayudará de manera extracurricular a que los estudiantes logren alcanzar las condiciones que se esperan de ellos de acuerdo con el perfil de egreso.

Los beneficios de la lectura ayudarán a los estudiantes a alcanzar las competencias que le servirán durante su transcurso en la educación del nivel medio superior pero también les ayudarán a ingresar y a permanecer en la educación del nivel superior. En este nivel, los estudiantes tendrán que leer textos especializados dependiendo de su área de formación, pero las habilidades y competencias de comunicación y de comprensión de lectura que hayan mejorado en el nivel medio superior facilitarán su trayectoria en el nivel superior. De la misma manera, los beneficios de la lectura les serán de utilidad en el ámbito personal en el entendido de que contarán con mejores competencias de comunicación y de comprensión de textos, y contarán con un repertorio más amplio de obras y corrientes literarias.

V.5 Lectura

En el sentido más estricto de la palabra, de acuerdo con la Real Academia Española, leer significa “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (Real Academia Española, 2021). Por consiguiente, la lectura no consiste simplemente en reconocer o pronunciar las letras y palabras que han sido escritas o impresas en una superficie; el acto de leer lleva consigo la comprensión de los contenidos, la información, o los sentimientos que se expresan en el texto que se lee. Así pues, las personas diariamente ponemos en práctica la lectura, leemos textos pequeños de unas cuantas palabras hasta textos más largos de varias páginas, cada uno con una idea propia, pero esta lectura solamente existe siempre que comprendamos tanto las palabras individuales como el mensaje general que se expresa.

Sin embargo, las personas no necesariamente leemos todo lo que vemos, retomando la definición antes mencionada, si no comprendemos el mensaje escrito o impreso que está plasmado y no entendemos su significado, no logramos concretar la lectura. Lo anterior no necesariamente resulta ser algo negativo, pues no siempre es necesario leer todo lo que observamos, para ello las personas seleccionamos los textos y los mensajes que queremos leer ya sea por nuestros intereses personales como entretenimiento o de aprendizaje, o por necesidad en el ámbito laboral, económico, o educativo.

En el ámbito educativo, la importancia de la lectura es tan grande que permitirá a los estudiantes adquirir autonomía en la sociedad y significará una desventaja en aquellos estudiantes que no logren desarrollar (Solé, 1998). Es por eso que las instituciones de educación pública y privada, desde los niveles básicos hasta los de nivel superior, han dedicado tantos esfuerzos por trabajar y desarrollar esta habilidad en los estudiantes. Lo anterior se puede apreciar en primera instancia en los programas de estudio, que además de incluir el estudio de la lengua, incluyen también la lectura de textos literarios con diferentes propósitos educativos, pero también se puede observar en actividades extra escolares como en los círculos de lectura o las ferias del libro, actividades que promueven y fomentan la lectura de diversos tipos. En este sentido, existen múltiples tipos de lectura

que varían de acuerdo con el propósito de cada una, por ejemplo, la lectura de comprensión y la lectura en voz alta.

V.5.1 Tipos de lectura

La lectura es una actividad tan versátil que puede llevarse a cabo de muchas y diferentes maneras, dependiendo del propósito del lector, algunos de estos tipos de lectura se enfocan en la comprensión del texto, otros en la velocidad de lectura, mientras que otras clasificaciones dependen de los intereses del autor y de la manera en que se lee. A continuación, se muestra una tabla con algunos de los tipos de lectura más comunes que se pueden implementar.

Tabla 3. Tipos de lectura

Tipo de lectura	Características principales
Lectura de comprensión	Se enfoca en entender el texto que se lee
Lectura silenciosa	La lectura se realiza sin emitir ningún sonido
Lectura oral (en voz alta)	Se enfoca en la pronunciación y entonación
Lectura rápida	Consiste en una lectura rápida para detectar aspectos generales
Lectura selectiva	Solamente se lee la parte o sección que interesa al lector
Lectura integral	Se lee un texto en su totalidad, sin excluir fragmentos
Lectura extensiva	Se lee por placer y no implica la adquisición de conocimiento
Lectura involuntaria	Se lee algo de manera inconsciente
Lectura coral	Se realiza entre varias personas, y con un solo texto

Nota: Existen más tipos de lectura de acuerdo con diversos autores; sin embargo, aquí solamente se mencionan los más populares. Fuente: Elaboración propia. Basado en (Rabotnikof, 2022).

El primer tipo de lectura que se aborda en el presente proyecto es la lectura de comprensión, y que podría ser el más importante pues su enfoque primordial es el entendimiento del contenido del texto que se lee. Es importante mencionar que, para lograr una comprensión de lectura, el lector debe interpretar de manera personal la información que lee empleando sus esquemas cognitivos (Madero Suárez & Gómez López, 2013); en este sentido, no basta con conocer las letras que se leen, sino que es ideal que el lector tenga una idea sobre el tema de la lectura. Asimismo, para poder lograr una lectura de comprensión, no solamente es necesario conocer las palabras que se leen, sino que su fin último es que el lector logre entender y asimilar el contenido importante del texto; por eso, esta es una práctica muy usada en procesos de evaluación

y certificación tanto en instituciones educativas como por organismos y empresas públicas y privadas. Para tal efecto, existen instrumentos o actividades con las que es posible determinar si el lector ha comprendido el texto que ha leído, algunos de estos son el cuestionario, el resumen, o la entrevista.

Otros tipos de lectura son la lectura en voz alta u oral y la lectura en voz baja o en silencio. La primera consiste en pronunciar claramente el texto que se lee mientras que, en la segunda, se pueden murmurar las palabras o solamente realizar la lectura mediante procesos mentales, sin pronunciar palabra alguna. Entre los principales usos de la lectura en voz alta destacan aquellos que se encuentran en ámbitos educativos para evaluar o analizar aspectos del lenguaje como la pronunciación, mientras que la lectura en voz baja también suele usarse en contextos educativos, pero ésta suele estar más encaminada a la comprensión. Sin embargo, cada uno de estos tipos de lectura posee fortalezas y debilidades que varían de persona a persona debido a aspectos como la edad, la experiencia en la lectura y el nivel educativo con que cuenta.

En un estudio realizado por Nina Crespo en 2001, se encontró que, para algunos estudiantes la lectura en voz alta significaba un mayor aprendizaje, mientras que para otros esto sucedía con la lectura en voz baja o en silencio; por otra parte, varios estudiantes tienen el concepto de que un buen lector es aquel que puede leer en voz alta sin pausar o detenerse (Crespo Allende, 2001). No obstante, esos hallazgos y concepciones no son generales para todas las personas y, por consiguiente, la efectividad de cualquiera de estos tipos de lectura varía de acuerdo con las características y preferencias individuales de cada persona.

La lectura también se puede clasificar de acuerdo con la cantidad de información que se lee del texto. En este sentido, una persona puede leer un texto completo o también puede leer solamente la información que le interese o le sirva que se encuentra en una parte o sección del texto. En ocasiones, el lector tiene el interés o la necesidad de leer todo el texto que tiene, por ejemplo, una novela o una historia; sin embargo, hay ocasiones en que el lector solamente identificará y leerá una fracción de todo el texto que tiene, por

ejemplo, puede solamente buscar el precio de un artículo en la descripción del mismo, o puede buscar solamente la fecha de estreno en un cartel de película. De la misma manera, un estudiante tendrá que leer un texto completo cuando se le solicite elaborar un resumen o un análisis, mientras que solamente buscará los datos importantes de un texto cuando tenga que contestar preguntas de opción múltiple.

Aunado a lo anterior, otra manera de clasificar la lectura es de acuerdo con el propósito que se lee, entonces se puede distinguir entre la lectura por placer y la lectura por deber o por obligación. Mientras que en la primera se leen textos elegidos de manera personal y voluntaria, en la segunda no siempre es así. La lectura por placer consiste en leer textos que llamen la atención y le gusten al lector, algunos de los textos pueden ser los libros de literatura, los cómics, o el periódico; estos textos tratan una gran variedad de temas y existen muchos autores que escriben con un estilo diferente, lo que da al lector una amplia gama de posibilidades. En contraste, la lectura por deber o por obligación generalmente está relacionada directamente con el contexto educativo o laboral, así que los temas de las lecturas corresponden a los contenidos académicos de la escuela, tales como historia o química, o a temas laborales, como reglas de operación o reglas de conducta. Por ello, los autores y textos que se leen no son elegidos por los estudiantes ni por los trabajadores, sino que han sido determinados por el docente, por la institución, o por la empresa en que se encuentran; algunos de los textos que aquí se leen son las biografías, los artículos académicos, las investigaciones, los manuales, o los códigos.

En este mismo sentido, la lectura por placer y la lectura por deber tienen sus características propias muy diferentes de la otra; para empezar, los tiempos o plazos en los cuales se debe realizar la lectura por deber están determinados por las actividades o calendarios escolares o laborales, mientras que los tiempos o plazos de la lectura por placer dependen totalmente del lector y no necesariamente tienen una fecha límite. Otra diferencia es que, la lectura por obligación no siempre resulta interesante o motivante para las personas, y en ocasiones esto influye para que no se realicen de manera óptima y no se pueda lograr una comprensión de lectura; mientras los textos que se leen por placer han sido elegidos por el lector teniendo en cuenta sus intereses personales, por lo

que tienen mayor posibilidad de ser completadas y de lograr una mejor comprensión. Finalmente, otra diferencia se presenta en el formato en el cual se encuentran los textos que se leen, mientras que al elegir una lectura por placer el autor decide si lee un libro impreso o digital, las lecturas que se determinan en el ámbito educativo o laboral ya están en un formato y difícilmente se pueden encontrar en otro.

Si bien es cierto que existen diversos tipos de lectura y que cada una de ellas posee sus propias características y fortalezas, en los contextos de educación formal es más común encontrar prácticas que solamente se enfoquen en la lectura en voz alta o la lectura de comprensión, dejando a un lado la lectura por placer o por entretenimiento. Sin embargo, considerar el fomento a la lectura por placer en los contextos educativos podría resultar valioso en el entendido de que, a través de ella, los estudiantes podrían desarrollar estrategias que les permitan optimizar su desempeño académico al tiempo que adquieren mejores prácticas o hábitos de lectura.

V.5.2 Fomento a la lectura

Tal como en su tiempo lo declaró Nuria Sanz, Directora y Representante de la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) en México, ya desde hace varias décadas, la lectura y la alfabetización han sido temas importantes para la organización (UNESCO, 2014). Y es que desde hace años la UNESCO destacaba la importancia de la lectura a nivel internacional, ya que a través de ella se puede mejorar la situación de la vida de los individuos y por ende, de la sociedad en general; además, la organización aclaraba que la lectura no es simplemente el proceso de descifrar signos escritos sino que comprende varios procesos cognitivos y lingüísticos a distintos niveles del procesamiento del lenguaje (Bamberger, 1975). Por consiguiente, la organización internacional implementó el Club de Lectura, servicio digital que ofrece una gran cantidad de libros en varios idiomas para tener un mejor panorama de la situación mundial y así poder mejorar como individuos en el entorno local (UNESCO, 2021). Estos materiales están disponibles para todo el público que cuente con un dispositivo electrónico con

acceso a internet y no requiere de ningún registro ni de pago alguno para poder tener acceso a ellos.

Otros organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) sustentan beneficios de la lectura, pues los estudiantes que leen diariamente por placer tienen mejores resultados académicos que aquellos que no lo hacen (OCDE, 2011); lo cual hace evidente la importancia de la lectura en la educación, especialmente aquella por placer. De la misma forma, los hábitos de lectura ayudan a las personas en general en otros aspectos, como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y análisis, que son exigencias en el siglo XXI, y también se sabe que la lectura favorece las habilidades de expresión y argumentación (Flores Guerrero, 2016). Por lo tanto, generar hábitos de lectura y promover el gusto por la misma tendrán grandes beneficios para los estudiantes de educación media superior, que en un futuro se verán inmersos en el nivel superior y posteriormente serán individuos económicamente activos en una sociedad laboral, la cual también se verá beneficiada de individuos con hábitos de lectura, y con las habilidades antes mencionadas.

Como se puede apreciar, las instituciones y organizaciones a nivel internacional están poniendo gran énfasis en la lectura en los estudiantes; sin embargo, a nivel local el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presentó recientemente información sobre el Módulo sobre Lectura (MOLEC), en el que se observa que en México menos de la mitad de la población mayor de edad ha leído un libro en el último año (INEGI, 2020), esta información quiere decir que la sociedad Mexicana, al alcanzar la mayoría de edad, en general no posee el hábito de la lectura y por lo tanto, no lee más de lo que está obligado a leer de manera obligatoria en el ámbito educativo formal. A partir de esto, se entiende que las personas e instituciones en México no han realizado actividades o estrategias suficientes que fomenten la lectura por placer, lo cual se ve reflejado en las bajas estadísticas que presenta el estudio del INEGI.

V.5.3 Actividades de Fomento a la Lectura

Existe una diversidad de actividades que fomentan la lectura y ayudan a generar el hábito y el gusto por la misma; estas actividades tienen sus beneficios individuales y varían en el grado de complejidad y el tipo de lectura que requieren. En este entendido, en 1971 se creó el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) con sede en Colombia bajo la dirección de la UNESCO, y que actualmente cuenta con veintiún países miembros, el cual desarrolló el Programa Nacional de Fomento de la Lectura y la Escritura (PRONAFOLE), que propone actividades que se pueden llevar a cabo dentro de un aula o fuera de ella con este mismo fin. Entre estas actividades se encuentran las exposiciones, el debate, la lectura en voz alta o la representación gráfica de una lectura; del mismo modo se pueden llevar a cabo los círculos de lectura, juegos, entre otros (PRONAFOLE, s.f.). Cada actividad tiene sus propias características y beneficios particulares; por lo tanto, elegir las actividades más apropiadas y determinar las condiciones adecuadas despertará en los estudiantes el interés por la lectura (Chaves Salgado, 2015); por ello, es prudente analizar y conocer estas estrategias a profundidad para identificar las que se implementaron en el curso.

En primera instancia, la exposición de libros, o creación de *booktrailers* consiste en una estrategia en la que los estudiantes presentan a un público un video en el que se refleje el contenido de un libro que hayan leído (Sedano Fernández, 2015). Para llevar a cabo esta actividad, es necesario que los estudiantes hayan terminado de leer un libro ya sea de libre elección o elegido por el docente para que después, con ayuda de las TIC, elaboren un video con el contenido principal del libro, de manera que este llame la atención para que más personas lo quieran leer. No obstante, esta actividad se puede modificar y adaptar a contextos diferentes si es que no se cuenta con la tecnología necesaria, de esta manera la exposición puede ser relatada oralmente con ayuda de material físico como carteles o posters.

En segundo lugar, el debate es una actividad que se puede llevar a cabo en diversos niveles de análisis y con distintos propósitos, una de las maneras más sencillas de llevar cabo un debate sobre una lectura es analizando los valores que se puedan encontrar en

algún libro (Chaves Salgado, 2015). Para esta actividad se puede realizar una lectura corta, ya sea en una sesión presencial o virtual de algún texto breve, y debatir en la misma sesión; también, se puede realizar una lectura de un texto más extenso para trabajar el debate en una sesión distinta. Una vez realizada la lectura asignada, los participantes debaten, con apoyo de un moderador que generalmente es el docente, los valores que identifiquen en la lectura designada o elegida, de manera que el debate contribuya a la profundización y socialización de lo leído. Asimismo, el debate puede llevarse a cabo sobre otros temas como la relación del tema principal de la lectura en comparación con la situación social actual, entre muchas otras variantes.

En tercer lugar, la lectura en voz alta es quizá uno de los métodos más populares para el fomento a la lectura; una manera de ponerla en práctica y promover la lectura de temas seleccionados es realizar la lectura en voz alta de textos atractivos (Ojeda Ramírez & Puc Domínguez, 2018). Por ejemplo, en un grupo se pueden leer historias de terror o de navidad, siempre y cuando la temática de la lectura esté relacionada con fechas o celebraciones cercanas al día en que se realice la actividad. De esta manera se pretende llamar la atención de los estudiantes debido a que la lectura es interesante y tiene una repercusión social inmediata a la fecha en que se realiza la actividad.

Por último, otra actividad muy viable en el modelo híbrido y en el modelo virtual es la elaboración de un dibujo o ilustración con respecto a una lectura. Esta actividad puede ser variada en cuanto al propósito, pues la ilustración se puede utilizar para representar gráficamente el tema principal de la obra literaria, para representar como los estudiantes se imaginan que son los personajes favoritos, para representar los sentimientos o emociones que los estudiantes sienten al leer la obra literaria, entre muchos otros. De igual manera, la elaboración de una imagen también se puede apoyar de las tecnologías, pues actualmente existen diversos programas, aplicaciones móviles, y páginas web que pueden ser de utilidad para el desarrollo de esta actividad.

Cada actividad posee diversas fortalezas y retos propios; por lo tanto, es recomendable que en un inicio se pongan en práctica aquellas actividades que requieren de lecturas

cortas y atractivas para que los estudiantes empiecen a leer poco a poco y puedan, en primera instancia, desarrollar un gusto por la lectura. Más adelante, después de algún tiempo y cuando los estudiantes sientan un mayor gusto y motivación por la lectura, y en cuanto posean una mayor determinación para leer, se pueden implementar actividades con lecturas de textos más extensos y actividades más complejas. En este mismo sentido, es oportuno mencionar que los estudiantes disfrutan de convivir y de desarrollar actividades relacionadas con la lectura con personas que tienen el mismo interés (Álvarez Álvarez, 2016); por lo que, al encontrarse trabajando con compañeros que comparten características como edad e intereses, y que además llevan a cabo las mismas actividades sobre lectura, es posible que entre ellos mismos se motiven y apoyen en los procesos de fomento a los hábitos de lectura a lo largo del curso híbrido.

V.6 Diseño Instruccional

Para poder elaborar e implementar un curso en cualquier modalidad ya sea virtual, presencial o híbrida, es necesario que un profesional en la educación elija, determine y organice los objetivos general y específicos del curso, los contenidos, las competencias que los estudiantes habrán de desarrollar, los productos de aprendizaje y sus medios de entrega, así como los tipos de comunicación e interacción entre estudiantes y docente. A este proceso de planeación que parte de un análisis reflexivo de todos sus elementos, en el cual se seleccionan los métodos más óptimos para la enseñanza para culminar en su aplicación, se le denomina diseño instruccional (Reigeluth, 1983). Los orígenes del diseño instruccional están relacionados con la búsqueda una evolución en los procesos educativos con la intención de que los estudiantes mejoren sus conocimientos y habilidades a través de nuevas prácticas educativas.

El proceso del diseño instruccional parte de la misión de la institución educativa, es decir, se sustenta en el propósito individual de cada escuela; además, el diseño instruccional debe tener en cuenta el modelo educativo con que trabaja para determinar si el énfasis está en los procesos (Gil Rivera, 2004), en los productos, o en las competencias. Una vez que se tiene claro qué es lo que se pretende lograr, el diseñador instruccional puede organizar su labor en distintas etapas para poder elaborar el curso que espera, con todas

las implicaciones que esto conlleva. Cabe mencionar que el diseño instruccional no es sinónimo de educación formal; es decir, no se limita a describir los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Si bien estos procesos están presentes, solamente representan una pequeña parte del diseño instruccional, el cual es un proceso más completo y complejo que describe y determina mucha más información que sucede dentro y fuera del aula.

El trabajo de un desarrollador instruccional requiere de mucho esfuerzo y dedicación por la naturaleza y la cantidad de sus responsabilidades y actividades; sin embargo, este proceso de planeación, organización, y creación de todos los elementos del curso se vuelve un poco más complejo en entornos virtuales debido a que los estudiantes no cuentan con el apoyo inmediato y presencial por parte del docente (Belloch, Diseño Instruccional). Por ello, el diseñador instruccional debe elegir cuidadosamente la metodología que habrá de seguir durante el proceso de diseño del curso, pues como en muchos otros aspectos relacionados con la educación, existen distintas metodologías que se pueden seguir. Entre las metodologías disponibles para llevar a cabo el diseño instruccional destacan el modelo ASSURE, el modelo de Jonassen, y el modelo ADDIE.

V.6.1 Modelo ASSURE

ASSURE es un acrónimo cuyo nombre comprende las seis etapas de la metodología de este tipo de diseño instruccional que fue desarrollado por Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., Smaldino, S. (Belloch, Diseño Instruccional). El acrónimo y sus etapas están escritas originalmente en inglés y significan *Analyze learners, State objectives, Select media and materials, Utilize media and materials, Require learner participation, Evaluate and revise*. En español, las etapas de este modelo significan analizar a los estudiantes, establecer objetivos, seleccionar la tecnología y los materiales, utilizar la tecnología y los materiales, requerir la participación del estudiante, y evaluar y revisar.

El modelo ASSURE fue desarrollado a principios de los años noventa y tiene sus bases en el Constructivismo, lo cual implica que se centra en el estudiante y no en el docente. Este modelo toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y sus estilos

de aprendizaje; después, establece los objetivos de aprendizaje que se habrán de alcanzar. Posteriormente, elige los materiales y recursos tecnológicos que habrán de apoyar en el logro de los objetivos; más adelante, determina la manera en que estos materiales y recursos se habrán de utilizar. Del mismo modo, se planean actividades que generen una participación activa de los estudiantes y; finalmente, se generan instrumentos y actividades que evalúen los resultados alcanzados.

Este modelo hace énfasis en el uso de la tecnología dentro de los procesos educativos y puede ser empleado en cualquier tipo de modalidad educativa; sin embargo, no implica la elaboración de material propio por parte del diseñador instruccional, por lo que no se consideró el modelo más apropiado para el presente proyecto.

V.6.2 Modelo de Jonassen

El modelo propuesto por David H. Jonassen a finales de los años noventa hace énfasis en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y surge como una opción para resolver sus dudas con base en preguntas y ejemplos (Gutiérrez Marroquín, Meza flores, & Pérez Alfaro, s.f.). Los elementos de este modelo son el contexto, la representación y el espacio del problema o proyecto, los casos relacionados, los recursos de información, las herramientas cognitivas, las herramientas de colaboración-conversación, y el apoyo social-contextual.

Este modelo también tiene sus bases en las teorías constructivistas ya que los estudiantes son los principales agentes del proceso educativo y el aprendizaje surge a través de actividades como los problemas o los proyectos, los cuales generan un ambiente de aprendizaje apropiado. Estas actividades generan contexto educativo para que las actividades logren que los alumnos alcancen sus objetivos de aprendizaje, presentan otros casos similares como referencia y comparación, proveen diversas herramientas que les ayudarán a solucionar el problema o culminar el proyecto, y cuentan con las características e información relacionadas con el contexto real de los estudiantes.

A pesar de que el modelo de Jonassen da importancia al uso de la tecnología y al aprendizaje a través de problemas o proyectos, y que puede ser implementado en ambientes híbridos o a distancia, este tipo de actividades no está relacionado con los objetivos del presente proyecto de intervención, puesto que dichas actividades implican un largo tiempo de trabajo y una de las líneas de aplicación de este proyecto es el micro aprendizaje; por ello, tampoco se consideró el modelo más apropiado para ser empleado.

V.6.3 Modelo ADDIE

Este modelo de diseño instruccional consiste de cinco fases o etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación, y evaluación; y ha probado su efectividad debido a ciertas características como el uso de tareas auténticas, el conocimiento complejo, y los problemas genuinos (Branch, 2010). El modelo ADDIE fue seleccionado para llevar a cabo el presente proyecto debido a su característica cíclica en la que la evaluación de una primera implementación puede ser el análisis de una segunda implementación; además, este modelo permite la elaboración de material por parte del diseñador instruccional, lo cual ayuda a lograr el primer objetivo específico de este proyecto.

De manera muy breve, la primera etapa comprende en el análisis de las características del contexto educativo y de las necesidades de los estudiantes; la segunda consiste en el diseño y la planeación de los objetivos, materiales, y actividades del curso; la tercera etapa comprende en el desarrollo y elaboración de los contenidos y materiales; en la cuarta etapa se lleva a cabo la implementación del curso con los estudiantes; y en la última etapa se llevan a cabo procesos de evaluación de los elementos del curso que ya ha sido implementado. Una vez que se ha realizado la evaluación general del curso, o de los materiales o actividades, se puede comenzar un nuevo ciclo de diseño instruccional tomando los resultados de esta primera evaluación como la información de la etapa de análisis de una segunda etapa de diseño instruccional, y así sucesivamente, hasta poder lograr los resultados deseados, siempre que el diseñador instruccional así lo quiera y las circunstancias lo permitan.

El modelo de diseño instruccional ADDIE ha ganado popularidad entre los diseñadores instruccionales, especialmente en aquellos que trabajan en cursos bajo la modalidad virtual o a distancia, principalmente por la implementación de material y herramientas digitales, y al uso de internet para optimizar los procesos educativos. Derivado de esto, y que a consideración del autor este es un modelo atractivo y fácil de seguir, se reafirmó el uso del modelo ADDIE para la elaboración de un curso híbrido para el fomento de las prácticas de lectura en estudiantes del nivel medio superior en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios número 8.

VI. METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN

Como fue mencionado anteriormente, un aspecto determinante en el diseño instruccional de un curso es la metodología a seguir durante la elaboración del mismo, pues a partir de ella se determinarán los pasos y acciones que se deberán llevar a cabo de una manera organizada y estructurada, con coherencia, y sobre un sustento metodológico. Para la elaboración del presente proyecto se ha implementado el modelo ADDIE debido a su efectividad, a su característica que le permite ser un modelo cíclico, y a que posibilita la implementación de material de creación propia del diseñador instruccional.

VI.1 Modelo ADDIE

Con base en el objetivo general del proyecto, el cual es ‘Diseñar un curso híbrido a través de Google Classroom para fomentar las prácticas de lectura en estudiantes de nivel medio superior del CBTIS No. 8 ubicado en Mineral de la Reforma, Hidalgo’ las etapas del diseño instruccional se elaboraron de una manera lógica y coherente de manera que se pudiera cumplir dicho objetivo. Asimismo, los objetivos específicos, que son ‘Elaborar infografías, podcasts y videos sobre autores y obras literarias’, ‘Organizar actividades de lectura de comprensión y reflexión personal con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación’, y ‘Fomentar el análisis de textos literarios nacionales e internacionales clásicos y contemporáneos a través de materiales audiovisuales y con ayuda de las TIC’ también se cumplieron dentro de las etapas del diseño instruccional siguiendo el modelo ADDIE. A continuación, se explican más detalladamente todas las acciones implementadas en cada etapa del proceso de elaboración.

VI.1.1 Análisis

En primera instancia, la etapa del análisis consiste en recopilar toda la información pertinente relacionada con el proyecto; en este caso, de los estudiantes y su contexto socio-económico, de la institución y su infraestructura, de los agentes involucrados y el apoyo de las autoridades educativas, así como de los objetivos y el alcance del proyecto de intervención. Para poder recopilar gran parte de ésta información, se aplicó una encuesta al personal docente llamada Lectura de los estudiantes del CBTIS 8 (Anexo 2) a través de Google Forms. Entre los hallazgos más sobresalientes que se recopilaron de

este instrumento resalta que de acuerdo con los docentes, los estudiantes no tienen una buena comprensión de lectura. De la misma manera, al tiempo que se encuestaba a los docentes de manera virtual, se consultó de manera verbal con las autoridades del plantel si los estudiantes contaban con las herramientas tecnológicas necesarias para la implementación del proyecto y se pidió apoyo para la implementación del curso, y para conocer la infraestructura con que contaba el plantel en ese momento.

Además de analizar la información de los agentes involucrados en el proyecto, se realizó la investigación apropiada de teorías, programas y acciones que auxiliarían en la elaboración y fundamentación del curso, información que comprende la sección Aportes de la Literatura del presente proyecto. Posteriormente, una vez que se analizó toda la información recabada, inició la selección de contenidos, materiales, actividades e instrumentos de evaluación que se usarían en el curso, teniendo siempre en cuenta su implementación con el uso de las tecnologías. Para llevar a cabo esta etapa, fue necesario realizar otra investigación sobre corrientes, autores y obras literarias clásicas y contemporáneas. Cabe mencionar que la selección tanto de autores como de obras que se abordaron fue un proceso complicado puesto que, debido a la reducida duración del curso, solamente se alcanzaría a cubrir una pequeña cantidad de obras. Por ello, se consideraron solamente a los autores y obras de mayor reconocimiento y popularidad en el entendido de que, de esta manera, el curso resultaría más atractivo y sencillo para los estudiantes.

Durante la etapa de análisis se presentaron algunas dificultades como el hecho de que existe poca información actualizada en temas de fomento a la lectura y las cifras bajas de las personas que leen por placer en México (INEGI, 2020). Sin embargo, para poder subsanar esta situación, se procedió a realizar una investigación más profunda sobre los programas o acuerdos nacionales e internacionales que se enfocan en la lectura, aunque algunos de ellos datan de hace ya un par de décadas. De la misma manera, se exploraron varias aplicaciones móviles y herramientas digitales con el propósito de identificar aquellas que pudieran resultar atractivas en la población seleccionada.

VI.1.2 Diseño

En segundo lugar, durante la etapa de diseño, se concluyó con la selección de contenidos y actividades y comenzó la organización de los mismos con base en el objetivo general del proyecto, siguiendo también los objetivos específicos. En este sentido, los contenidos se agruparon en cinco unidades, en las cuales se abordaron dos corrientes artísticas por cada una de ellas; estas unidades y corrientes se organizaron en orden cronológico de acuerdo con su aparición, desde las más antiguas hasta las más recientes. Dentro de cada unidad, se presentaron las características principales de las obras artísticas de cada corriente, haciendo énfasis en las literarias, y se mencionaron algunos de los artistas más representativos, así como sus obras más importantes, enfatizando también las obras literarias, debido a que es el enfoque del proyecto. Sin embargo, en este momento ya no fue posible continuar con el curso de manera híbrida debido a la situación de salud causada por el COVID 19, por lo que se tomaron acciones para ajustar el curso de manera virtual en su totalidad.

Una vez que se concluyó con la selección y organización de contenidos, recursos y actividades por unidad, la información se plasmó en un documento denominado Guías didácticas elaboradas en la etapa de diseño del modelo ADDIE (Anexo 4), en el cual se estableció el número de sesiones de trabajo, el tiempo necesario para cada sesión, las actividades a desarrollar y sus respectivas instrucciones, los recursos que se habrían de emplear, y el tipo de evaluación que se usaría para cada actividad. Todo el proceso de diseño se llevó a cabo teniendo en cuenta la modalidad virtual con que se trabajaría el curso y, con este documento concluyó la etapa de diseño, pues a partir de su terminación, fue posible comenzar con la etapa de desarrollo ya en el sistema gestor de aprendizaje.

La selección de Google Classroom como el sistema elegido para implementar el proyecto fue debido a que los estudiantes ya se encontraban familiarizados con él, y a que posee varias características prácticas como el libre acceso y la facilidad de organización de actividades, además de que permite tanto enviar como recibir una gran variedad de recursos digitales. El diseño de los productos de aprendizaje del presente proyecto se enfocó en la producción oral y escrita por parte del estudiante, esto es, redacción de

textos y elaboración de videos y audios con los cuáles los estudiantes puedan demostrar la comprensión de las lecturas.

VI.1.3 Desarrollo

Durante la etapa de desarrollo, se procedió con la elaboración de los materiales que se implementarían en el curso, estos materiales fueron videos, infografías, y *podcasts*; de la misma manera, se recopilaron sitios web que sirvieron como recursos de apoyo. Los videos, estos fueron elaborados por el autor del presente proyecto con una cámara digital y editados con el programa Camtasia, el cual es un editor de videos muy completo y aunque el programa requiere del pago de una suscripción, solamente se usó la versión de prueba de treinta días para elaborar todos los videos. Para la elaboración de las infografías se empleó el sitio web Canva, el cual permite elaborar una gran variedad de material visual. Este sitio solamente requiere de un registro y aunque cuenta con una versión Premium que requiere un pago, se puede trabajar de forma gratuita con pocas limitaciones. Finalmente, para la elaboración de los podcasts se pidió ayuda a varios docentes invitados en conjunto con el autor del presente proyecto; los audios se grabaron durante sesiones de video llamada a través del programa Zoom, y se editaron con el programa Adobe Audition. En el caso del primer programa, este es de libre acceso y solamente requiere de la creación de un usuario para poder hacer video llamadas o video conferencias de cuarenta y cinco minutos, aunque también tiene una versión Premium que no tiene límites de tiempo; en el caso del segundo programa, éste sí requiere el pago de una tarifa, pero al igual que con otros programas, la versión de prueba fue suficiente para elaborar los materiales del curso.

En esta misma etapa se trabajaron las actividades que los estudiantes desarrollarían ya dentro de la plataforma Google Classroom; estas actividades fueron lecturas, análisis de videos y audios, y redacción de escritos. Posteriormente, tanto los materiales como los recursos y las instrucciones para las actividades se cargaron en la plataforma y se organizaron de manera cronológica de acuerdo con las cinco unidades. Para ello, fue necesario especificar las características que debían tener todos los productos de aprendizaje, la forma en que serían evaluarlos y los tiempos de entrega para cada uno;

también fue necesario elaborar las rúbricas para poder evaluar cada producto esperado de una manera objetiva.

En este punto es prudente mencionar una característica particular con que cuenta Google Classroom, y esta es la aparición de las actividades. Durante el desarrollo o elaboración de las actividades en la plataforma, el docente o diseñador instruccional puede elegir el día y el momento en que éstas aparecerán a los estudiantes. Es decir, el docente puede crear una actividad o tarea y hacerla pública inmediatamente para que los estudiantes la puedan ver. Por otra parte, la actividad se puede programar para que aparezca después y los estudiantes no puedan verla hasta que el docente lo considere necesario o prudente. Esta característica se aprovechó en ésta etapa de desarrollo pues las actividades se cargaban paulatinamente en la plataforma, pero se programaban para que aparecieran al inicio de la semana en que se trabajaría cada unidad; de manera que el estudiante no viera todas las actividades del curso al mismo tiempo, sino que fuera viendo las actividades y revisando los materiales y recursos de manera ordenada y bien estructurada.

Durante la elaboración de los materiales y las actividades, siempre se tuvieron presentes las teorías del aprendizaje; por ejemplo, un postulado muy importante del constructivismo es que, tal como su nombre lo indica, es el estudiante el encargado de construir su propio aprendizaje (Schunk, 2012), lo cual se lograría cumplir gracias a que el estudiante trabaja de manera independiente con ayuda de los materiales y recursos implementados. Por otra parte, una premisa del conectivismo es que la conexión de unidades de conocimiento genera un aprendizaje (Sobrino Morrás, 2014), de allí que los contenidos y los productos de aprendizaje se organizaron en varias actividades de modo que la información que se presenta es breve, concisa, y aparece progresivamente en pequeñas cantidades. De la misma manera, se podrían retomar principios de teorías como el aprendizaje social o las inteligencias múltiples, y todas las demás teorías mencionadas anteriormente.

Esta fue una de las etapas más cruciales del proyecto puesto que en ella se lograron cumplir los dos primeros objetivos específicos del proyecto, 'Elaborar infografías,

podcasts y videos sobre autores y obras literarias’, y ‘Organizar actividades de lectura de comprensión y reflexión personal con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación’. Consecuentemente, una vez que se concluyó con la etapa de desarrollo, y que los primeros dos primeros objetivos específicos fueron logrados, se podría alcanzar el tercero, una vez que el curso se hubiera implementado.

VI.1.4 Implementación

La etapa de implementación constituyó la puesta en marcha del curso con ayuda de las Tecnologías de la Información y Comunicación mediante el Entorno Virtual de Aprendizaje de libre acceso Google Classroom. Como primer paso se invitó a los estudiantes a unirse al curso durante las sesiones de clase que tenían por sus asignaturas curriculares. Los docentes invitaron a los estudiantes a unirse al curso y les mencionaron las características más importantes. Sin embargo, la respuesta por parte del estudiantado no fue muy favorable y muy pocos estudiantes se registraron; aun así, los estudiantes que sí lo hicieron cumplían favorablemente en un inicio. En esta etapa, se implementó una pequeña encuesta denominada Encuesta de diagnóstico para obtener información sobre los estudiantes (Anexo 3) para obtener información más detallada acerca de los hábitos y prácticas de lectura los alumnos participantes.

Durante los primeros días, los estudiantes realizaban sus actividades y hacían sus entregas correctamente y dentro de las fechas establecidas. Desafortunadamente, al finalizar el curso, solamente cuatro estudiantes los culminaron habiendo revisado todos los materiales y realizado todas las entregas de los productos de aprendizaje en la plataforma. También durante esta etapa, varios estudiantes comentaron, en sus entregas de productos de aprendizaje y en los comentarios generales de las actividades, que su carga académica les dificultaba revisar los materiales y realizar las actividades del curso. A los estudiantes que lograron terminar satisfactoriamente el curso se les envió un reconocimiento digital como el que se muestra en la figura 12, en él los datos de los estudiantes y las autoridades fueron omitidos por motivos de privacidad.



Figura 12. Reconocimiento a los estudiantes que concluyeron el curso.
Fuente: Elaboración propia

VI.1.5 Evaluación

En la etapa de evaluación los estudiantes que terminaron el curso contestaron la Encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes que concluyeron el curso virtual (Anexo 5) acerca de sus hábitos de lectura, sobre su percepción en cuanto a los materiales, y sobre la organización de los contenidos. Por su parte, el diseñador instruccional y autor del presente proyecto revisó y evaluó los productos de aprendizaje de los estudiantes para obtener un panorama acerca del logro del objetivo general; también revisó y analizó los comentarios de las encuestas que respondieron los estudiantes para encontrar áreas de oportunidad de mejora.

Realizar todas estas actividades de evaluación permitió reconocer que el tercer objetivo específico, 'Fomentar el análisis de textos literarios nacionales e internacionales clásicos y contemporáneos a través de materiales audiovisuales y con ayuda de las TIC' fue parcialmente cumplido, ya que los estudiantes leyeron varias obras literarias y los materiales y las lecturas fueron de su agrado. Sin embargo, no todos los estudiantes pudieron terminar el curso, y teso se debió principalmente a que ellos tuvieron mucha carga de trabajo en sus asignaturas, factor completamente ajeno al desarrollo del curso.

Para concluir, el objetivo general del proyecto, 'Diseñar un curso híbrido a través de Google Classroom para fomentar las prácticas de lectura en estudiantes de nivel medio superior del CBTIS No. 8 ubicado en Mineral de la Reforma, Hidalgo' se logró alcanzar favorablemente, pues el curso fue completado y cargado en la plataforma Google Classroom siguiendo la metodología ADDIE de diseño instruccional. De acuerdo con Góngora Parra y Martínez Leyet (2012), una de las bondades del modelo de diseño instruccional ADDIE es que "la evaluación formativa de cada fase puede conducir al diseñador de aprendizaje de regreso a cualquiera de las fases previas" (p.350). Por lo tanto, el curso se puede volver a implementar en un nuevo ciclo de (re)diseño instruccional siguiendo el mismo modelo ADDIE, en el cual se tomen los resultados de esta evaluación como la etapa de análisis de un nuevo ciclo.

VII. DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN CURSO HÍBRIDO PARA EL FOMENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL CBTIS NO. 8 EN MINERAL DE LA REFORMA, HIDALGO

En este capítulo se muestra detalladamente el diseño instruccional siguiendo el modelo ADDIE para la elaboración de este curso que consta de cinco unidades ordenadas cronológicamente, para el logro del objetivo principal fue necesaria la elaboración de material digital multimedia de autoría propia, así como la recopilación de recursos digitales externos. Este material, así como las actividades desarrolladas, intentan llamar la atención del estudiante e incentivarlo a leer las obras literarias seleccionadas al presentarles información significativa de una forma audiovisual atractiva.

VII.1 Análisis

La primera fuente de información que se analizó para el desarrollo del presente proyecto fue el Concentrado de porcentajes de reprobación por semestre y asignatura del ciclo escolar julio-diciembre 2021 (Anexo 1), en el cual se pueden observar las materias que los estudiantes más reprueban organizadas por semestre, grupo, y turno, este documento se consultó con el Departamento de Servicios Docentes del CBTIS 8 con autorización del jefe titular del departamento.

Para poder recopilar más información útil y necesaria relacionada con el objetivo del diseño instruccional se elaboró un instrumento inicial, la Encuesta a docentes sobre la lectura de los estudiantes (Anexo 2), la cual se elaboró y aplicó de manera virtual a través de Google Forms. Este instrumento se aplicó a una población finita de diez por ciento de docentes de manera aleatoria y aportó información esencial sobre la perspectiva de los docentes con relación a los hábitos y la comprensión de lectura de los estudiantes del CBTIS8; en este mismo instrumento se consultó a los docentes sobre actividades de fomento a la lectura en sus horas de clase. Además de esto, se analizó la información sobre el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como el acceso a internet por parte de los estudiantes, lo cual no representó un gran desafío

porque desde inicios del año dos mil veinte las instituciones educativas se vieron forzadas a emplear estas tecnologías para poder continuar con las actividades de enseñanza y aprendizaje debido a la pandemia que causó el COVID 19.

Además de información sobre los estudiantes y sobre las tecnologías con que se trabajaría, también se analizó información sobre obras, autores, y corrientes literarias importantes que se habrían de cubrir a lo largo del curso. Para ello fue necesario analizar información de diversos libros y sitios web con la intención de organizar los contenidos de manera apropiada y ordenada. Al mismo tiempo que la información sobre los contenidos, también se consideró la información relacionada con los procesos educativos mediados por la tecnología, como las posibles actividades a trabajar, los materiales y recursos disponibles, los diferentes tipos e instrumentos de evaluación, y los Entornos Virtuales de Aprendizaje óptimos con sus respectivas características.

VII.2 Diseño

La actividad inicial en la etapa de diseño consistió en seleccionar las corrientes literarias, los autores representativos y sus obras más importantes para determinar los contenidos del curso. Posteriormente, una vez que se contaba con el programa de estudios bien definido, se continuo con la selección y organización de actividades a través de un formato de guías didácticas (Anexo 4), en dicho formato también se incluyó información sobre los recursos que se emplearían en cada actividad; por lo tanto, de manera simultánea se planeó la selección de materiales audiovisuales que se emplearían. Al imaginar una cantidad considerable de material audiovisual, se decidió que los sitios web se podían tomar de diversas fuentes, aunque fueran de otros autores, mientras que los videos, infografías y el podcast serían elaborados por el diseñador instruccional, autor del presente proyecto.

VII.2.1 Contenidos del curso

Los contenidos cubiertos en el curso son obras literarias pertenecientes a diez corrientes artísticas ordenadas cronológicamente de acuerdo a su aparición en cinco unidades, en los videos se mencionan las características generales de dichas corrientes, las épocas y

lugares en que se originaron, y algunos artistas sobresalientes junto con sus respectivas obras. Tanto la selección de la información de las corrientes como de las obras presentadas, así como la organización de las mismas, fueron idea del desarrollador instruccional con el propósito de resultar atractivos y motivadores hacia los estudiantes y así lograr que éstos lean por interés propio y desarrollen hábitos de lectura. La organización de las unidades del curso se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. *Unidades del curso*

Unidad	Corrientes Literarias
1	Clásica y Medieval
2	Renacimiento y Barroco
3	Neoclasicismo y Romanticismo
4	Realismo y Naturalismo
5	Modernismo y Vanguardismo

Fuente: Elaboración propia.

Los autores y obras mencionados en cada unidad fueron seleccionados principalmente debido a su popularidad; por cada corriente se seleccionaron entre dos y cinco autores, de quienes se mencionaron una o dos de sus obras más representativas en los videos introductorios de cada unidad. La selección de obras también tuvo la intención de cubrir una amplia gama de temas y géneros literarios, de allí que se haya hecho mención de obras con temáticas de amor, heroísmo, suspenso, terror, entre otras; de la misma manera, se incluyeron obras de teatro, poesías, cuentos, y ensayos. Cabe mencionar que, a lo largo del curso y en distintas actividades, se aclara que existen muchos más autores y obras pertenecientes a cada corriente literaria además de los que se incluyeron en el proyecto. Los autores y obras seleccionados para el curso se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 5. *Contenidos del curso*

Unidad	Autores y obras literarias
1	Homero, La Ilíada; Terencio, La Suegra; Dante Alighieri, La Divina Comedia; Anónimo, Beowulf.
2	William Shakespeare, Romeo y Julieta; Tomás Moro, Utopía; Sor Juana Inés de la Cruz, Hombres Necios; John Milton, El Paraíso Perdido.
3	Jonathan Swift, Los Viajes de Gulliver; Daniel Defoe, Robinson Crusoe; Alejandro Dumas, El Conde de Montecristo; Edgar Alan Poe, El Cuervo.
4	Fiodor Dostoievski, Crimen y Castigo; Eça de Queirós, El Crimen del Padre Amaro; Rubén Darío, Azul; Amado Nervo, Perlas negras, Místicas.

- 5 Jean Paul Sartre, *El ser y la nada*. Albert Camus, *La Caída*; Virginia Woolf, *Las Olas*; Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*; George Orwell, *Rebelión en la granja*. José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se hubieron seleccionado los contenidos del curso y estos se organizaron en unidades, se procedió con el diseño de las actividades que se implementarían y la organización de las mismas, así como la duración estimada de cada una y los recursos con que se trabajarían.

VII.2.2 Guías didácticas

Las guías didácticas se crearon con la intención de establecer de manera más detallada la información que se utilizaría para la etapa de desarrollo del curso dentro del sistema gestor de aprendizaje Google Classroom. Para la elaboración de las mismas se empleó una tabla de cinco columnas que incluye información acerca del número de sesión dentro de la unidad planeada, el tiempo estimado para cubrir las actividades de la sesión, las indicaciones específicas para cada actividad, los recursos que cada actividad necesitaría, y el tipo e instrumento de evaluación correspondiente a cada actividad. Debido a que el curso se implementaría de manera simultánea con el ciclo escolar regular, se decidió que cada unidad tendría solamente tres sesiones, cada una con un tiempo de esfuerzo estimado de una hora, para evitar que el curso entorpeciera o dificultara las actividades académicas de los estudiantes en sus asignaturas regulares. La tabla 6 muestra la guía didáctica correspondiente a la primera unidad, las cinco guías didácticas se pueden observar en el Anexo 4. Guías didácticas elaboradas en la etapa de diseño del modelo ADDIE.

Tabla 6. *UNIDAD 1. Literatura Clásica y Medieval*

<i>Sesión</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Actividades (Instrucciones)</i>	<i>Recursos</i>	<i>Evaluación</i>
1	1 h.	2.1 Revisa el video introductorio para conocer a grandes rasgos las características y algunos autores representativos de estas dos corrientes literarias.	Video 1	<i>Ninguna</i>

		Posteriormente, escucha el podcast de la unidad para obtener una mejor perspectiva de la literatura Clásica y Medieval, y revisa las infografías sobre las obras sugeridas para que identifiques la que más llame tu atención.	Podcast 1; Infografías 1.1, 1.2, y 1.3	
2	1 h.	1.2 Ahora que conoces mejor las corrientes literarias de la unidad y algunas obras representativas, piensa en cual gustaría leer. A continuación, se presentan enlaces para que puedas leer un resumen de la obra que haya llamado tu atención. Antes de leer el resumen que desees, revisa el consejo de la semana. <i>*Si la obra que te interesa leer no se encuentra listada aquí, puedes buscarla en internet y proceder con las actividades.</i>	Sitios web 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5 <i>Tip 1</i>	<i>Ninguna</i>
3	1 h.	1.3 Ahora que has leído una de las obras, procede a contestar las siguientes preguntas: ¿Qué te gustó de la obra? ¿Qué no te gustó de la obra? ¿Habías escuchado sobre esta obra antes? ¿Leerías la obra completa? ¿Qué te pareció el consejo? <i>* No olvides tener cuidado con las reglas ortográficas ni enviar tu respuesta antes de la fecha límite.</i>	<i>Respuesta (en Google Classroom)</i>	Heteroevaluación Rúbrica

Fuente: *Elaboración propia.*

VII.3 Desarrollo

En un inicio, las acciones correspondientes a la etapa de desarrollo fueron la grabación, edición y publicación de los videos introductorios; después fueron la grabación, edición y publicación de los capítulos del podcast, la elaboración de las infografías, la elaboración

de las imágenes con tips de lectura, y finalmente la recopilación de los sitios web con resúmenes de las obras.

Las grabaciones de los videos introductorios de cada unidad fueron elaboradas con una cámara digital, y la información mencionada en ellos fue recopilada de distintas fuentes de información verídica y confiable como libros y sitios web con autores. La edición de los videos fue llevada a cabo con el programa de computadora Camtasia y empleando archivos multimedia de libre acceso. Camtasia es un programa que el usuario tiene que comprar; sin embargo, cuenta con una versión de prueba de treinta días que fue suficiente para la edición de los cinco videos usados en el curso.

Finalmente, una vez que se contaba con todos los videos ya terminados, éstos fueron cargados en la plataforma Youtube usando la misma cuenta del diseñador instruccional, la cual serviría más adelante para la elaboración del curso en Google Classroom. La interfaz del programa Camtasia correspondiente a la edición del video de la primera unidad se puede visualizar en la figura 13, y el canal de Youtube con los cinco videos del curso se puede observar en la figura 14.



Figura 13. Captura de pantalla del programa Camtasia en la edición del primer video.

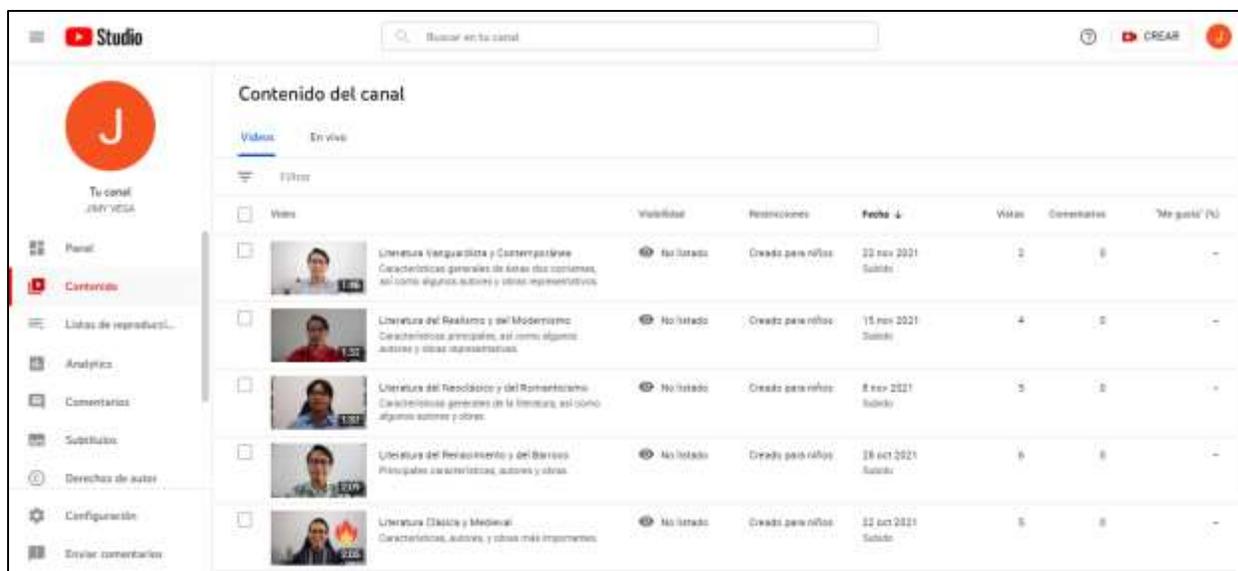


Figura 14. Captura de pantalla del canal de Youtube con los cinco videos del proyecto.

Para poder grabar los capítulos del podcast, en primer lugar, fue necesario generar una guía de preguntas sobre la información que cada capítulo debía contener. Posteriormente se buscó la ayuda de docentes de distintas instituciones de educación media superior y superior que apoyaran en la elaboración de los cinco capítulos, contando con la participación de personal docente del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios número 8, del Instituto Tecnológico Nacional de México en Pachuca, y de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. La selección de estos docentes se basó en que todos ellos habían impartido asignaturas relacionadas con literatura o habían dirigido clubes de lectura en sus respectivas instituciones.

Después, se llevaron a cabo las sesiones de video llamada usando el programa gratuito de computadora Zoom, y éstas se grabaron separando los archivos de audio para la edición de cada capítulo del podcast empleando el programa Adobe Audition. A pesar de que éste último no es gratuito, se empleó la versión de prueba para editar los cinco capítulos de manera satisfactoria. Finalmente, una vez que se concluyó con la elaboración y la edición de los cinco capítulos del podcast, se continuó con la inscripción al sitio web iVoox para cargar los archivos y que los estudiantes pudieran tener acceso a ellos. La figura 15 muestra la interfaz del programa para la edición del primer capítulo del

podcast, y la figura 16 muestra el sitio web que contiene todos los capítulos del podcast; sin embargo, en la imagen solamente se pueden observar los primeros tres.

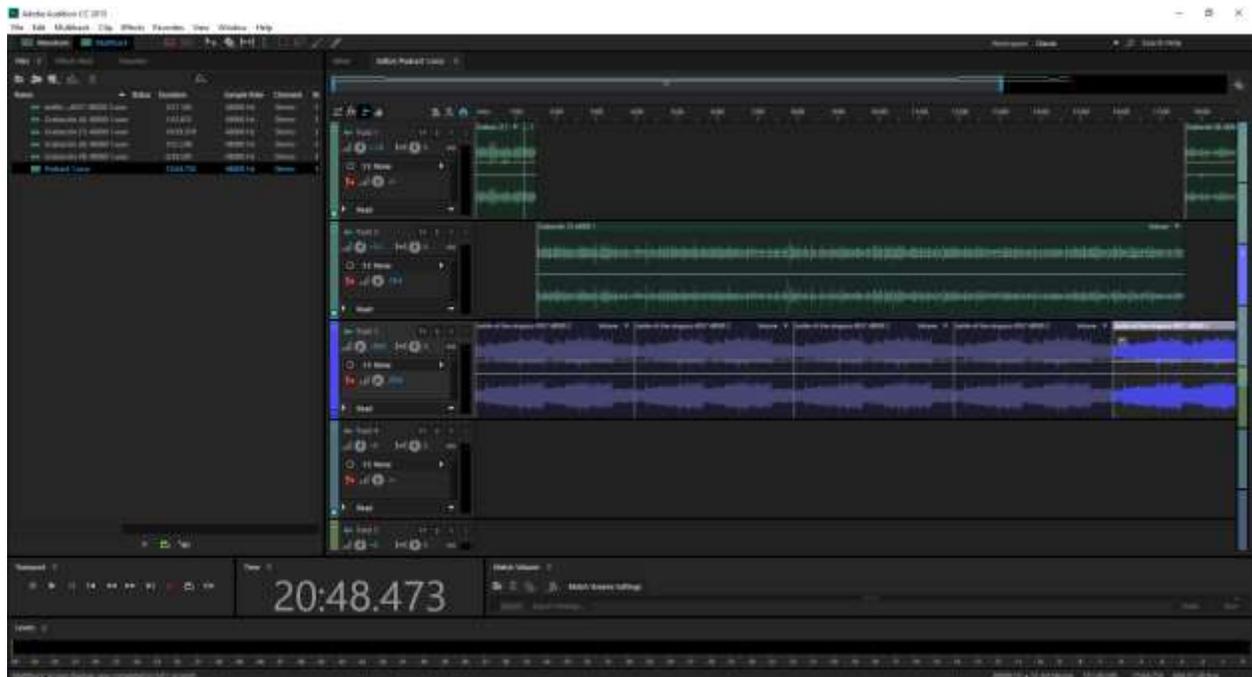


Figura 15. Captura de pantalla del programa Audition para la edición del primer capítulo del podcast.

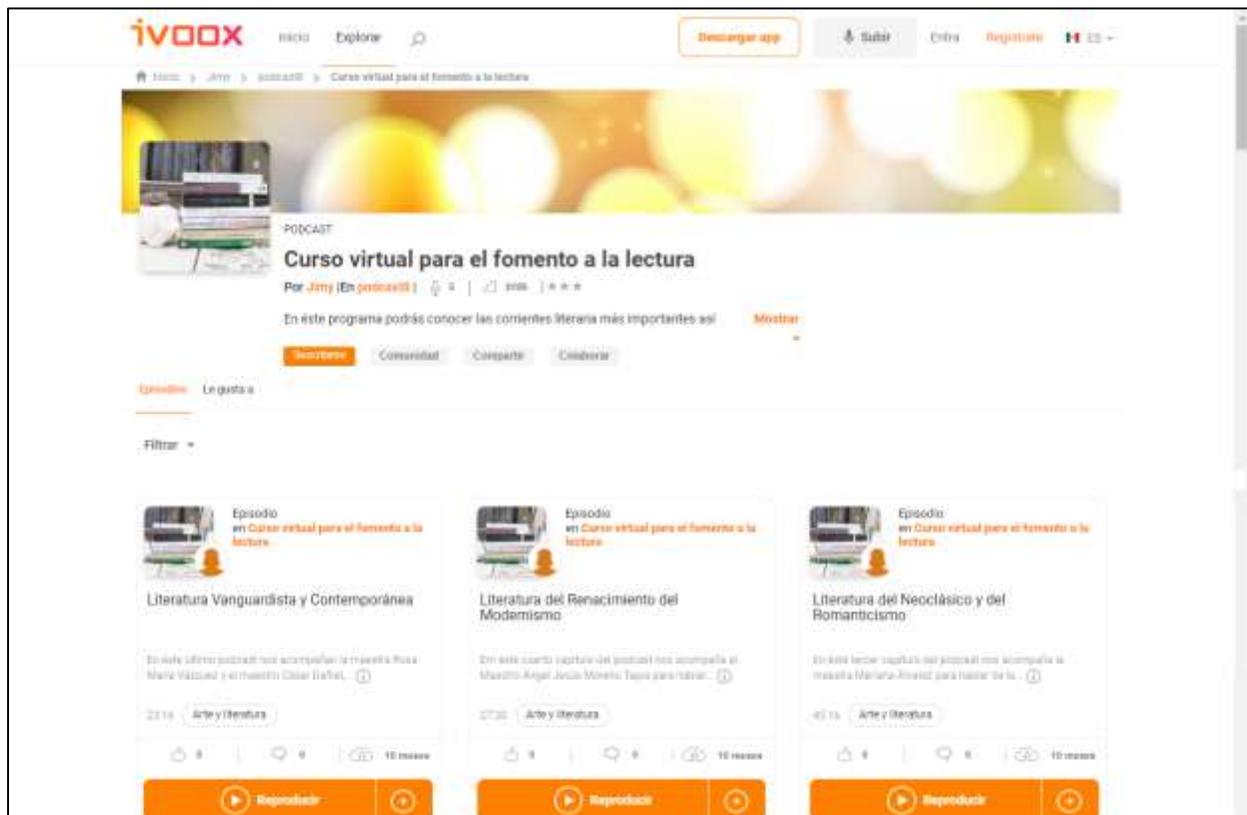


Figura 16. Captura de pantalla del sitio de iVoox con los capítulos del podcast.

Los materiales que se elaboraron a continuación fueron las infografías correspondientes a las obras literarias que se mostrarían en cada unidad como opciones para que los estudiantes leyeran, estas infografías contienen datos curiosos y relevantes sobre cada obra literaria seleccionada. La elaboración de éstas infografías se llevó a cabo a través del sitio web Canva, el cual permite crear y editar archivos de imágenes variados como infografías, posters, entre otros; éste servicio es gratuito y solamente requiere de un registro simple con una cuenta de correo electrónico. La figura 17 muestra la interfaz del sitio web Canva para la elaboración de una de las infografías empleadas en la primera actividad de la primera unidad.

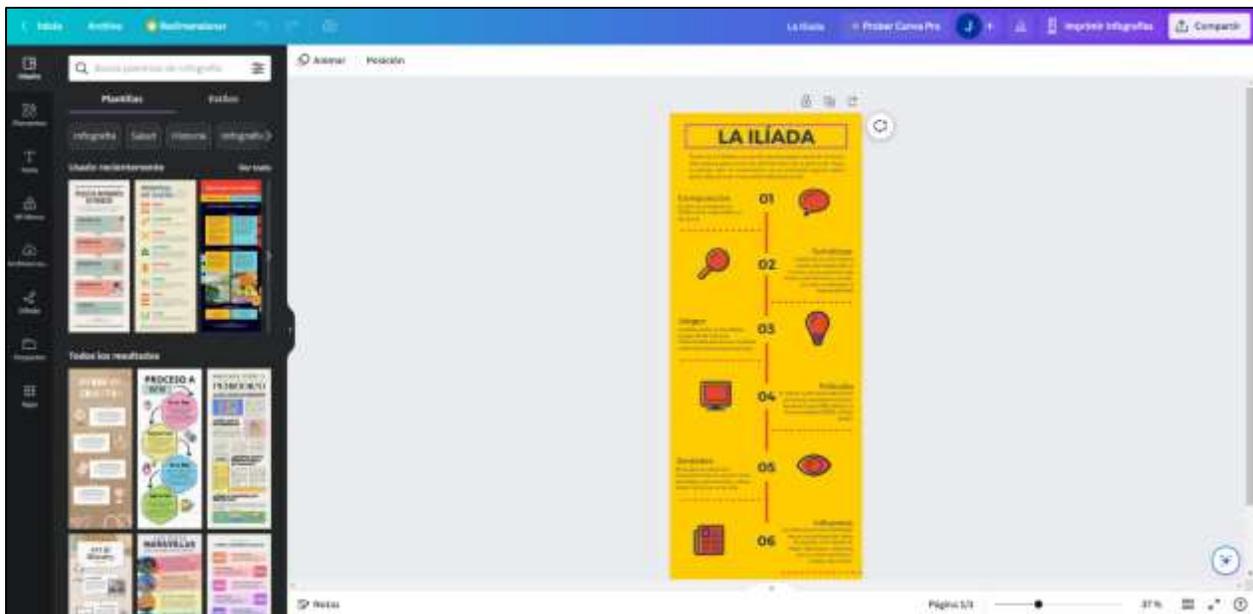


Figura 17. Captura de pantalla del sitio web Canva en la edición de una infografía.

Posteriormente, se empleó el mismo sitio web para la elaboración de los tips que se presentan en la segunda actividad de cada unidad, justo antes de cada lectura, los cuales dan recomendaciones a los estudiantes que les pueden ayudar a mejorar sus prácticas de lectura empleando las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La figura 18 muestra la interfaz del sitio web en la edición del primer tip empleado en la segunda actividad de la primera unidad.

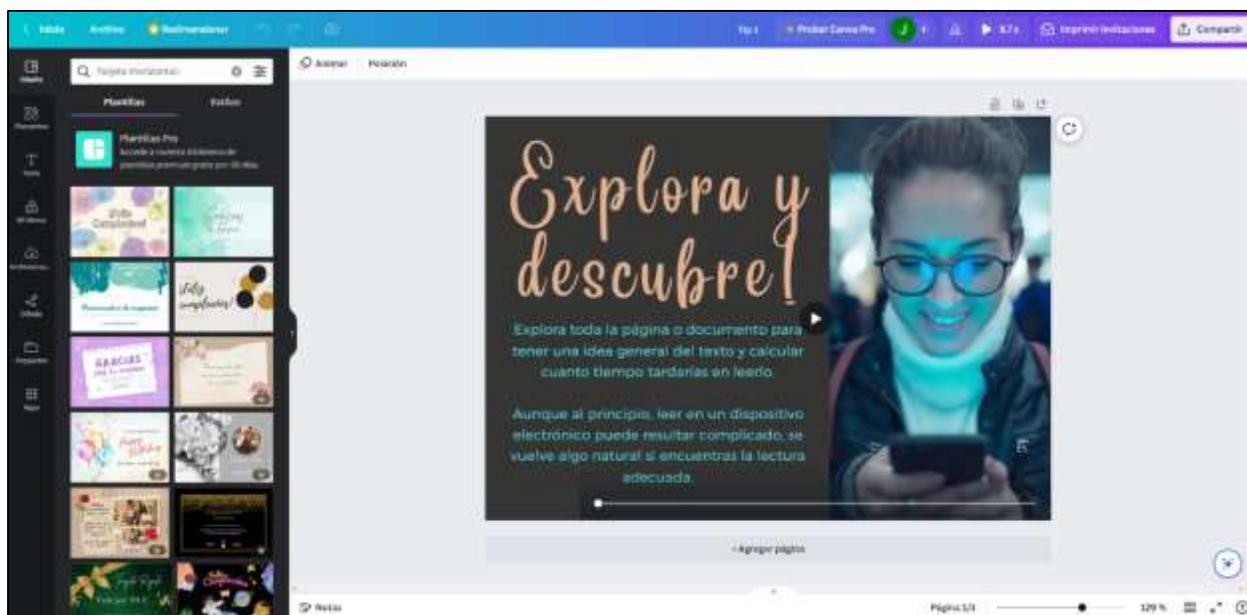


Figura 18. Captura de pantalla de Canva en la edición del primer tip.

Por último, ya que se habían seleccionado las corrientes literarias, los autores, y las obras con que se trabajaría en el curso, el siguiente paso fue encontrar los resúmenes que se incluirían en la tercera actividad de cada unidad para que los estudiantes pudieran llevar a cabo la lectura de los mismos. Para ello se empleó el motor de búsqueda Google y se procuró que los sitios web seleccionados contuvieran resúmenes no tan extensos que los estudiantes pudieran leer en un tiempo máximo de una hora; además, se buscó que estos sitios web fueran sitios confiables, como páginas de gobierno o de asociaciones, o páginas que incluyeran autores.

Una vez que se contó con todos los recursos y materiales necesarios para continuar con el desarrollo del proyecto, que se trabajó en Google Classroom, fue necesario crear el curso con rol de docente-administrador con la cuenta de correo electrónico de Google del diseñador instruccional. En primera instancia fue necesario abrir la sesión de Gmail desde un navegador web con una computadora de escritorio al escribir la dirección web gmail.com, y usando la cuenta de correo institucional del desarrollador instruccional con los siguientes datos:

Usuario: jimyjosue.vega.p@cbtis8.edu.mx

Contraseña: *****

Con la sesión de correo electrónico abierta, se procedió a abrir el apartado de Aplicaciones de Google, representado por un ícono de nueve puntos pequeños dentro de un círculo, que se encuentra en la parte superior derecha de la página web; y posteriormente, se continuó en el ícono Classroom, representado por un pequeño pizarrón verde, para abrir el sistema gestor de aprendizaje en una nueva pestaña del navegador, tal como se muestra en la figura 19.

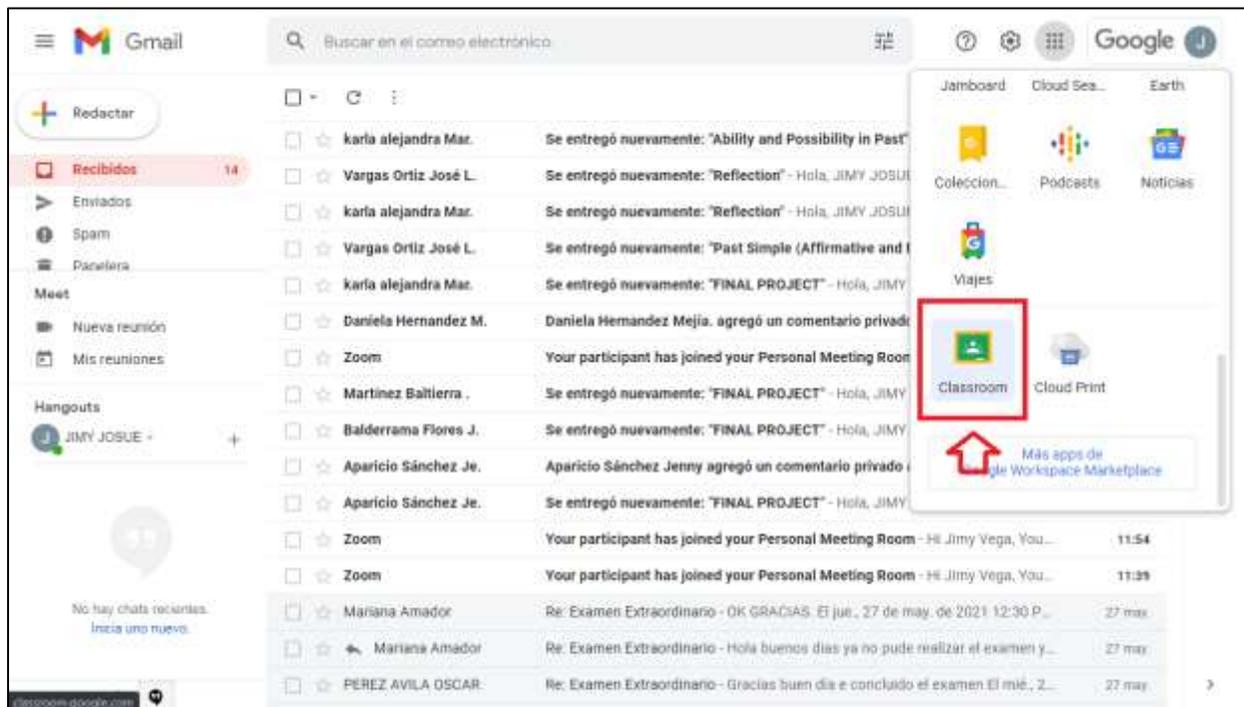


Figura 19. Captura de pantalla del enlace a Classroom desde Gmail.

Una vez en Classroom, se creó la clase deseada nombrada 'Curso virtual para el fomento de las prácticas de lectura' y; posteriormente, se continuó en la pestaña 'Trabajo en Clase' en la cual se llevó a cabo la creación de las actividades que habían sido planeadas con ayuda de las guías didácticas y en las cuales se emplearían los recursos y materiales mencionados con anterioridad. En la figura 20 se puede observar la primera unidad compuesta por las tres sesiones correspondientes, y también se puede ver la unidad dos, pero de ella solamente se puede ver el título.



Figura 20. Captura de pantalla de la primera unidad del curso en Google Classroom.

La primera actividad consiste en escuchar, leer, y analizar los materiales de autoría propia con la información principal de las dos corrientes literarias de la unidad, de los autores más importantes, y de sus obras más representativas. Esta actividad tiene como intención introducir el tema de manera general por lo que no es evaluable; sin embargo, fue una actividad primordial para poder completar correctamente las actividades posteriores.

El video introductorio de cada unidad explica brevemente las dos corrientes artísticas y literarias, y menciona las características, los temas, las épocas, algunos autores, y algunas obras de cada una. Después del video, se incluyó un capítulo del podcast, en el cual el diseñador instruccional conversa con un invitado especial y lo interroga sobre las corrientes literarias, algunos autores representativos de las mismas y sus obras más sobresalientes. Al final de la primera actividad, se incluyeron tres infografías sobre las obras literarias sugeridas por el diseñador instruccional que pertenecen a las corrientes de la unidad. La actividad de introducción de la primera unidad se puede observar detalladamente en la figura 21, en la imagen se puede ver la fecha de creación de la actividad, las indicaciones, y los materiales incluidos en ella.



Figura 21. Captura de pantalla de la primera actividad, Introducción.

El principal objetivo de la segunda actividad consistía en que los estudiantes leyeran en un sitio web el resumen de una o varias obras representativas de la unidad que les hayan resultado atractivas o interesantes. Sin embargo, a manera de hacer sugerencias de mejora en las prácticas de lectura, en primer lugar, se presenta un tip, o consejo, para que los estudiantes lo consideren antes de leer con ayuda de las TIC y del acceso a internet. Los tips proporcionan ideas de cómo elegir el momento o lugar para leer, cómo emplear las tecnologías de manera más óptima, y cómo organizar sus actividades de lectura, dependiendo de cada unidad.

Inmediatamente después del tip, se presentaron cinco sitios web que fueron seleccionados cuidadosamente y que contienen los resúmenes de obras representativas de cada unidad; cabe mencionar que, debido al gran número de obras disponibles por cada corriente, en esta actividad se indicó al estudiante que si la obra que más le interesaba leer no estaba incluida en estos resúmenes, tenía la opción de realizar una investigación individual para poder dicha obra y proceder con la siguiente actividad. Esta segunda actividad tampoco fue evaluable y tanto la actividad como las indicaciones y los recursos se pueden observar detalladamente en la figura 22.

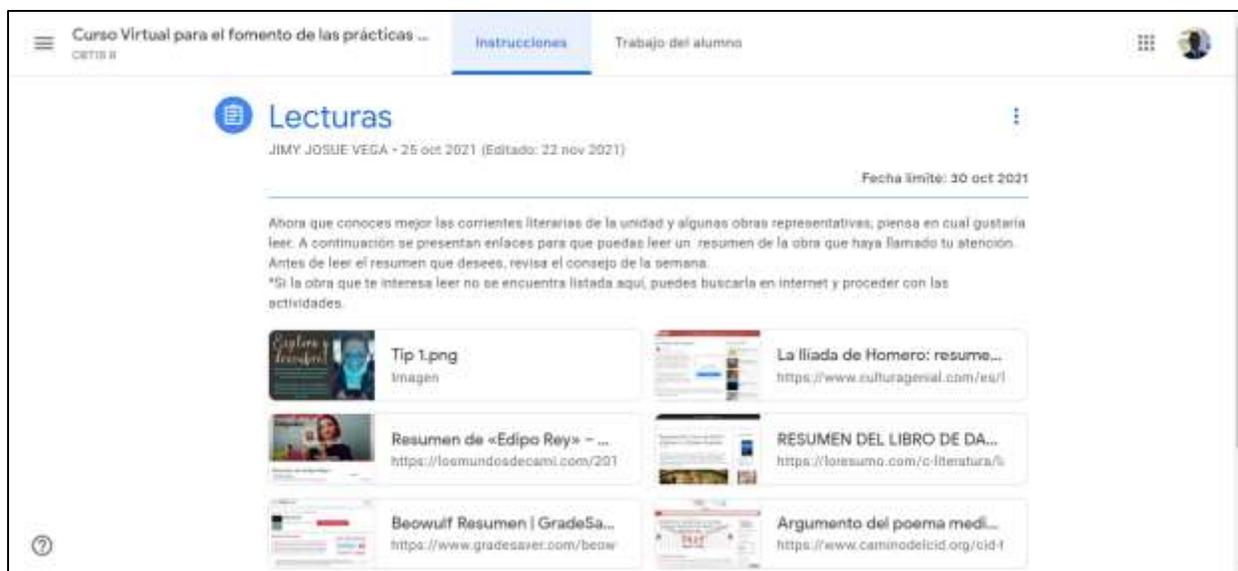


Figura 22. Captura de pantalla de la segunda actividad, Lecturas.

Esta segunda actividad es la principal con que se buscó alcanzar el objetivo general del presente proyecto puesto que en ella los estudiantes leyeron las obras literarias más importantes de las corrientes seleccionadas con ayuda de las tecnologías y los materiales audiovisuales digitales. Se optó por elegir solamente resúmenes y no las obras completas debido a la limitante de tiempo del curso y a la carga académica de los estudiantes, y se esperaba que a través de ellas los estudiantes desarrollaran hábitos que mejoraran sus prácticas de la lectura y que idealmente, en un futuro, leyeron las obras completas. Los materiales elaborados por el diseñador instruccional, y que fueron usados en las primeras dos actividades de cada unidad, se encuentran cargados en diferentes sitios web y la tabla 7 contiene los enlaces para acceder a todos ellos.

Tabla 7. Enlaces a los materiales del curso

Recurso	Enlace
Canal de YouTube	https://youtube.com/@jimyvega8437
Podcast	https://go.ivoox.com/sq/1388565
Infografías	https://drive.google.com/drive/folders/1tmrAGhWCO9sXB-VsM5bjOH9fxtZnelaU?usp=drive_link
Tips	https://drive.google.com/drive/folders/1AGn1Aqz8_mAOO9SQUPdq9DgwWA4qnc2q?usp=drive_link

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la tercera actividad consistió en la elaboración de un producto de aprendizaje por parte de los estudiantes; estos productos de aprendizaje fueron reflexiones sobre las

obras y los autores que acababan de leer en los resúmenes de la actividad anterior. En la primera unidad, la reflexión requería una respuesta de un texto digital en la misma plataforma; posteriormente, se invitó a los estudiantes a contestar de la misma forma digital, manual en una libreta con evidencia fotográfica, o con un archivo multimedia también con evidencia adjunta. A diferencia de las primeras dos actividades, la tercera actividad de cada unidad sí fue evaluable y para ello se empleó una rúbrica, misma que se encontraban en la plataforma Google Classroom y que los estudiantes pudieron revisar en todo momento. Tanto la tercera actividad de la primera unidad como la rúbrica correspondiente se pueden observar en las figuras 23 y 24.

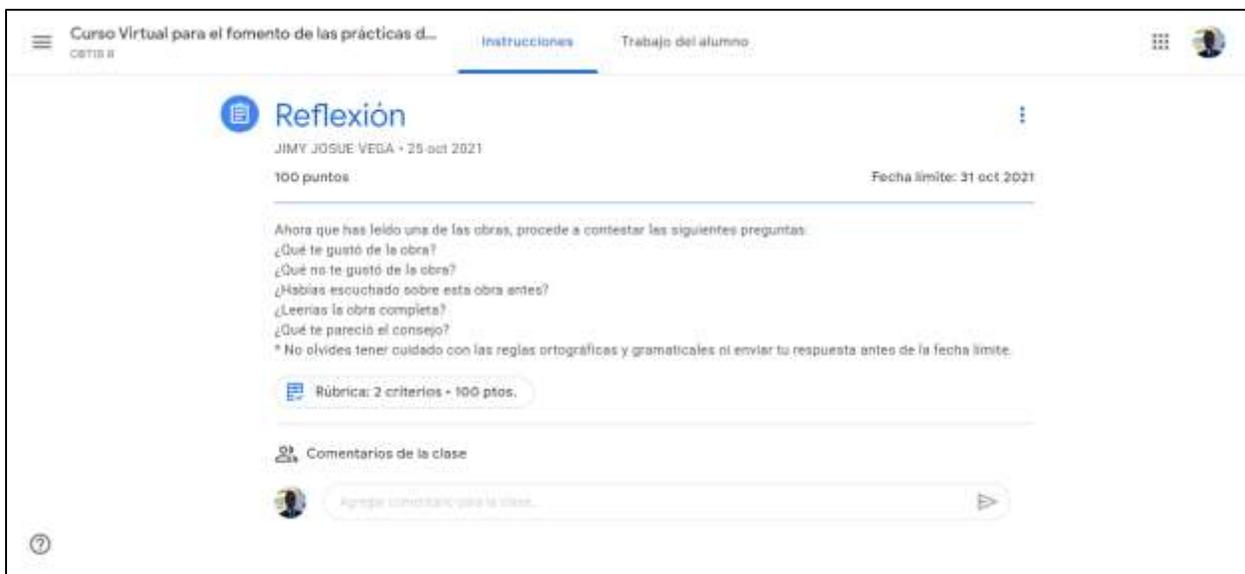


Figura 23. Captura de pantalla de la tercera actividad, Reflexión.



Figura 24. Captura de pantalla de la rúbrica correspondiente a la actividad de reflexión.

Con esta rúbrica se evaluaron solamente dos aspectos del producto de aprendizaje del estudiante, el lenguaje y el contenido de la reflexión. Se seleccionaron solamente estos dos aspectos ya que engloban las características más importantes con relación al objetivo general del proyecto. En primer lugar, en la categoría de lenguaje se evalúan aspectos como la gramática y el vocabulario, los cuales son determinantes en el ámbito de la comunicación, y los cuales se ven directamente relacionados con la lectura. En segundo lugar, la categoría de contenido evalúa las características de la reflexión que fueron establecidas en las instrucciones; de esta manera se puede saber si el estudiante ha practicado una lectura de comprensión, si ha reflexionado sobre lo que leyó, y si ha puesto en práctica el pensamiento crítico. Por otra parte, se incluyeron solamente tres niveles de desempeño en cada categoría con el propósito de que el estudiante tuviera muy caro lo que se esperaba de él y pudiera elaborar un producto de calidad, y de llevar a cabo una evaluación más objetiva.

Teniendo en cuenta el objetivo general del presente proyecto, y en el entendido de que todas las personas pensamos diferente y, por ende, tenemos diferentes maneras de procesar y comprender la información, para estas actividades no existían respuestas que se pudieran considerar correctas o incorrectas, por lo que todas las respuestas fueron válidas. Para terminar, todas las unidades contienen la misma estructura y organización,

pero en cada una de ellas se emplean videos, episodios de podcast, infografías, y tips distintos, correspondientes a cada unidad.

VII.4 Implementación

Para la etapa de implementación, el diseñador instruccional contactó a las autoridades del CBTIS 8 para compartir la invitación y solicitar apoyo de las autoridades y de los demás docentes para compartirla con los grupos. En cuanto se contó con la aprobación, las autoridades realizaron la invitación abierta a todos los estudiantes a través de la página oficial de la institución en Facebook y; de la misma manera, los profesores de la institución realizaron la invitación directamente a sus estudiantes durante sus sesiones virtuales de clase. La invitación que se compartió fue elaborada por el diseñador instruccional en el sitio web Canva y a continuación se puede observar en la figura 25, en ella se especificaron las fechas del curso y el código para inscribirse en el mismo.



Figura 25. Invitación para los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia

A pesar de que se cubrió la invitación en varios medios, la respuesta por parte de los estudiantes fue muy baja; al momento en que inició el curso, solamente diez alumnos se

habían registrado, de una población total de más de dos mil estudiantes inscritos en ese momento. Más adelante, para tratar de incentivar a otros estudiantes a tomar el curso durante los primeros días, se continuó haciendo la invitación de manera general durante las sesiones de clase; sin embargo, solamente se inscribió un nuevo estudiante, quien lamentablemente no pudo dar seguimiento ni finalizar el curso, él comentó después que no pudo terminar debido a su gran carga de actividades y tareas escolares.

Durante la etapa de implementación, el docente encargado del curso, diseñador instruccional del mismo, y autor del presente proyecto revisó las entregas de los estudiantes de forma semanal una vez que se cumplían las fechas de entrega de los productos de aprendizaje. De manera simultánea, revisaba los comentarios que los estudiantes hacían en las actividades y las entregas individuales de los estudiantes y les respondía en el espacio correspondiente, fuera de forma individual o grupal. Finalmente, calificaba los productos de aprendizaje de los estudiantes empleando las rúbricas propias de las actividades evaluables.

VII.5 Evaluación

Para realizar la etapa de evaluación, el docente del curso elaboró y aplicó la Encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes que concluyeron el curso virtual (Anexo 5) mediante la herramienta Google Forms, esta encuesta se publicó en la página inicial del curso dentro de la plataforma Google Classroom. Consecutivamente, los estudiantes que lograron terminar el curso íntegramente contestaron la encuesta que recopiló información tanto de los hábitos y prácticas de lectura de cada uno de ellos como de los materiales y las actividades del curso. Otra fuente de información muy útil para la etapa de evaluación del curso fue el curso en sí al tomar e interpretar los datos cuantitativos y cualitativos de los estudiantes que iniciaron y terminaron el curso, así como las entregas de sus productos de aprendizaje y sus comentarios sobre las actividades y los materiales empleados.

La información más importante que se recopiló con ayuda de la encuesta electrónica fue graficada por el diseñador instruccional y organizada por pregunta. Por otra parte, la

mayoría de la información analizada de forma cualitativa no se graficó, sino que fue analizada de manera cualitativa y los principales hallazgos se describen en los siguientes apartados.

En conclusión, una vez que se concluyó con la etapa de evaluación, se estableció que el objetivo general del proyecto, así como los objetivos específicos se lograron cumplir favorablemente. A pesar de ello, la respuesta por parte de los estudiantes y la eficiencia terminal son aspectos que no se tenían contemplados pero que llamaron la atención y también fueron considerados e incluidos en las siguientes secciones.

VIII. REPORTE DE RESULTADOS

Al concluir con todas las etapas de la metodología ADDIE para el diseño instruccional fue posible recopilar información relevante con ayuda del cuestionario digital (Anexo 5) que se aplicó al total de la población de estudiantes que logró terminar el curso y con las entregas de los estudiantes en el curso virtual. La decisión de trabajar con el primer instrumento de recolección de información fue que a través de él se puede obtener información sobre la opinión de los estudiantes acerca de los contenidos, materiales, y actividades del curso, además de datos relacionados con sus hábitos de lectura al concluir el curso. Por otra parte, las entregas de los estudiantes permitieron percibir que ellos habían realizado las lecturas asignadas empleando las TIC y la internet, mejorando y desarrollando sus hábitos y prácticas de lectura.

Entre los hallazgos más importantes obtenidos en la etapa de evaluación destacan los dispositivos electrónicos más usados para realizar las lecturas, y es que los estudiantes leyeron usando una computadora portátil y un teléfono inteligente de manera similar; otros hallazgos sobresalientes son que, de acuerdo con sus respuestas, los estudiantes consideran que su comprensión de lectura es buena, y que al concluir el curso leen más en comparación con el inicio.

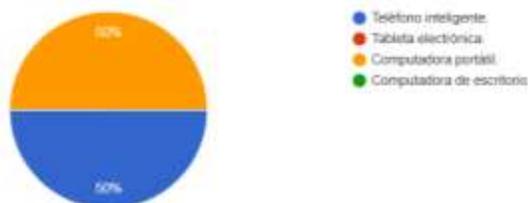


Figura 26. Respuesta a pregunta ¿Qué dispositivo empleaba principalmente?
Fuente: Elaboración propia.



Figura 27. Respuesta a la pregunta ¿Cuál considera que es su comprensión de un texto?
Fuente: Elaboración propia.



Figura 28. Respuesta a la pregunta Con respecto al inicio del curso, usted considera que...
Fuente: Elaboración propia.

Estas respuestas muestran resultados satisfactorios en relación con el objetivo general del proyecto debido a que se logró alcanzar el objetivo de fomentar las prácticas de lectura, con ayuda de las tecnologías. Asimismo, los tres objetivos específicos del proyecto también se lograron cumplir, pues cada uno de ellos contribuyó al desarrollo e implementación del curso en su totalidad. En particular, en cuanto al primer objetivo específico, los estudiantes expresan que los materiales y recursos les parecieron buenos y muy buenos, y les agradaron más las infografías y los capítulos del podcast.

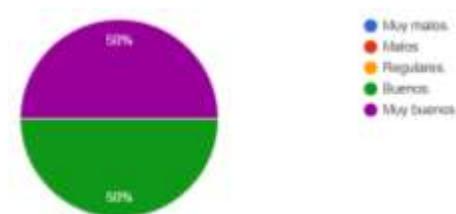


Figura 29. Respuesta a la pregunta ¿Cómo le parecieron los materiales y recursos?
Fuente: Elaboración propia.

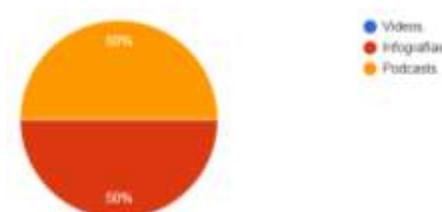


Figura 30. Respuesta a la pregunta ¿Qué recursos le agradaron más?
Fuente: Elaboración propia.

Otro de los resultados que llaman la atención es el hecho de que pocos estudiantes se hayan inscrito en el curso, y que de los que lo hicieron no todos lo pudieron terminar. Desafortunadamente, fue imposible obtener mayor información de estos estudiantes pues ellos no contestaron la encuesta de satisfacción final, lo cual deja varias

interrogantes sin contestar que podrían ayudar en un posible nuevo ciclo de diseño instruccional. Por lo tanto, el área de oportunidad más importante es la baja respuesta por parte de los estudiantes para inscribirse y para terminar el curso.

Por otra parte, un aspecto importante después de haber concluido con el ciclo del Diseño instruccional de un curso híbrido para el fomento de las prácticas de lectura en los estudiantes del nivel medio superior del CBTIS No. 8 en Mineral de la Reforma, Hidalgo, es que este se tuvo que implementar de manera virtual debido a un factor externo muy significativo que fue la situación de salud causada por el COVID 19. La intención original de que el curso se implementara de manera híbrida era la socialización del conocimiento de forma presencial para cubrir más estilos y teorías del aprendizaje. Sin embargo, esta situación no impidió que el proyecto se pusiera en marcha y finalmente el curso de ajustó para su ejecución de manera virtual, con resultados positivos en relación con los objetivos general y específicos.

Finalmente, las aportaciones principales que resultan del presente proyecto son la información sobre el impacto que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación para fomentar las prácticas de lectura. En primer lugar, el material audiovisual digital puede motivar a los estudiantes del nivel medio superior a llevar a cabo lecturas de diversos tipos ya que estos materiales puedan ser muy variados. En segundo lugar, existen muchas herramientas digitales que se pueden emplear para que los alumnos lean usando dispositivos electrónicos en casa o en cualquier lugar siempre que este cuente con las características necesarias. Por ello, y como área de oportunidad, se sugiere emplear más aplicaciones como Tik Tok o Instagram en un nuevo ciclo de diseño instruccional que de continuidad a este, con la intención de incluir más materiales y herramientas digitales. También, otras aportaciones relevantes resultado del presente proyecto son la selección y organización de contenidos sobre corrientes, autores, y obras literarias, así como las recomendaciones sobre los hábitos y prácticas de lectura; mismos que se puede ver detalladamente en en las Guías didácticas, las infografías, y los tips (Anexos 4, 6, y 7).

IX.CONCLUSIONES

La lectura es una actividad que brinda múltiples beneficios a quienes la llevan a cabo pues las prácticas y hábitos de lectura fortalecen el desempeño individual en ámbitos académico, personal y profesional; por ello, la lectura representa una actividad que conviene fomentar desde una edad temprana. Algunas innovaciones que pueden ayudar en el fomento a la lectura son las tecnologías de la información y la comunicación, y la gran variedad de herramientas digitales que existen en ellas, estas tecnologías pueden contribuir a la mejora de las prácticas de lectura haciéndola más atractiva y accesible. Con acceso a internet, a dispositivos electrónicos, y a materiales audiovisuales atractivos es posible fomentar la lectura desde una edad temprana, y esto conseguirá que las personas mejoren sus prácticas y hábitos de lectura, y subsecuentemente, obtengan múltiples beneficios personales.

Los hallazgos más sobresalientes del presente proyecto de intervención están orientados a las relaciones que existen entre las tecnologías de la información y comunicación y el fomento a la lectura en estudiantes de nivel medio superior. En primer lugar, un aspecto determinante para promover la lectura en los estudiantes es que los autores y las obras literarias que se prevean leer sean interesantes para ellos, esto se puede lograr al presentarles información de dichas obras o autores de una manera atractiva con ayuda de una diversidad de materiales y recursos digitales audiovisuales como videos, capítulos de podcast e infografías digitales. Otro hallazgo importante es que los estudiantes se pueden interesar para leer las obras literarias una vez que sepan que temáticas que se traten en ellas; por ello, es buena idea hacer que los estudiantes conozcan los contenidos de múltiples obras literarias y de diversos autores para que tengan más opciones al momento de elegir qué leer, esto también se puede lograr con ayuda de los materiales audiovisuales. Asimismo, brindar un panorama general de las corrientes artísticas-literarias y enseñar sus características en común puede ayudar a que los lectores se sientan motivados e interesados en autores u obras que les llamen la atención, y seguidamente puedan realizar lecturas por placer e interés personal.

En conclusión, el presente proyecto de intervención culminó con éxito debido a que se logró cumplir el objetivo general de Diseñar un curso híbrido con material audiovisual a través de Google Classroom para fomentar las prácticas de lectura en estudiantes de nivel medio superior del CBTIS No. 8 ubicado en Mineral de la Reforma, Hidalgo. Sin embargo, debido a las circunstancias de salud causadas por la pandemia originada por el COVID-19, que obligó a la mayoría de las personas a trabajar y estudiar desde casa, el diseño instruccional del curso se tuvo que llevar a cabo de manera virtual y se tuvo que prescindir del aspecto presencial. Lo anterior exigió que el diseñador instruccional realizara ajustes y cambios en cuanto a las etapas de diseño, desarrollo, e implementación del curso, pero estas modificaciones no afectaron negativamente el diseño instruccional ni los resultados de la puesta en marcha del curso final, simplemente resultó en una pequeña variación de la forma de trabajo y de la naturaleza de las actividades. Además del objetivo general, también se logró consumir cada uno de los objetivos específicos, porque sin el logro de todos ellos no habría sido posible completar este proyecto de implementación.

Entre las aportaciones más sobresalientes del presente proyecto son los materiales audiovisuales, videos, capítulos de podcast, e infografías, que fueron elaborados durante la etapa de diseño y que promueven la lectura en estudiantes de nivel medio superior. Estos materiales podrían ser reutilizados en algún proyecto similar o también podrían servir como ejemplo para otro ciclo de diseño instruccional; también, es recomendable usar otras herramientas digitales para elaborar materiales similares con ayuda de las redes sociales, como Instagram o TikTok. Además de los materiales antes mencionados, otras aportaciones importantes son las guías didácticas que contienen información sobre las corrientes literarias, los autores y las obras representativas. Estas guías también son significativas porque contienen propuestas de actividades a trabajar en un entorno de aprendizaje virtual; por lo que también pueden tomarse como ejemplo o base para algún proyecto similar al presente.

Finalmente, los dispositivos electrónicos y las herramientas digitales son muy útiles para acceder a una gran cantidad de información y llevar a cabo actividades educativas,

laborales, y de entretenimiento; pero todas ellas son dinámicas, lo que significa que cada día surgen más y diferentes dispositivos electrónicos, aplicaciones móviles, materiales digitales, y redes sociales, por lo que se sugiere que docentes y diseñadores instruccionales exploren y empleen nuevas herramientas o materiales digitales en la planeación y práctica docente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

X. REFERENCIAS

- Acosta-Nassar, C. A. (2014). El uso de una estrategia híbrida entre aprendizaje basado en problemas y clases magistrales para mejorar aprendizajes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 143-158. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.8>
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. d., & Casiano Yanicelli, C. (2017). EL MODELO FLIPPED CLASSROOM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
Recuperado el 21 de marzo de 2021, de
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>
- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*(35), 91-106. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5985066>
- Ampudia Rueda, V., & Trinidad Delgado, L. H. (2012). Entornos Personales de Aprendizaje: ¿final o futuro de los EVA? *Reencuentro*(63), 32-39. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34023237005.pdf>
- Bamberger, R. (1975). *LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA*. Barcelona, París: Promoción Cultural, UNESCO. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/324/1/La%20promoci%C3%B3n%20de%20la%20lectura.pdf>
- Barroso Ramos, C. (2006). Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN. *Innovación Educativa*, 6(30), 5-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420843002.pdf>
- Belloch, C. (06 de Diciembre de 2013). *Entornos Virtuales de Formación*. Obtenido de Teleformación (e-learning): <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA2.wiki?0>
- Belloch, C. (31 de julio de 2013). *Modelo ADDIE*. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de Entornos Virtuales de Formación:
<https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki?7>
- Belloch, C. (s.f.). *Diseño Instruccional*. Universidad de Valencia.
- Blackboard Inc. (2023). *About Us*. Recuperado el 03 de marzo de 2023, de Blackboard:
<https://www.blackboard.com/en-uk/about-us>

- Branch, R. M. (2010). Prólogo. En R. M. Branch, *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Boston: Springer.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN*, 12(2), 186-193. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n2/v12n2a19.pdf>
- Cano, E. (2015). LAS RÚBRICAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿USO O ABUSO? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Cardona-Puello, S., Osorio-Beleño, A., Herrera-Valdez, A., & González-Maza, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503. doi:DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.6
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Catania, C. A., & Laties, V. G. (1999). PAVLOV AND SKINNER: TWO LIVES IN SCIENCE (AN INTRODUCTION TO B. F. SKINNER'S "SOME RESPONSES TO THE STIMULUS 'PAVLOV' "). *JOURNAL OF THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR*, 72(3), 455–461 . Obtenido de <http://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC1284757&blobtype=pdf>
- Chaves Salas, A. L. (Septiembre de 2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59-65. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Chaves Salgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *e-Ciencias de la Información*, 5(2), 1-15. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i2.19605>

- Crespo Allende, N. (2001). LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE LECTURA EN EL INTERIOR DEL AULA DE LENGUA. *Onomázein*(6), 223-238. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134518177012.pdf>
- del Mar Alemán Lara, A. R., Bautista Velasco, J. D., Téllez Sifuentes, L. J., Valencia Reyes, M. E., & Hernández Camacho, M. A. (s.f.). *Gobierno de México*. Recuperado el 29 de Mayo de 2021, de PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT-LEOyE-I.pdf>
- Edel Navarro, R. (2007). El diseño metodológico. En *Diseño de proyectos de investigación en ciencias sociales y humanidades* (págs. 41-56). México: Plaza y Valdés.
- Edel-Navarro, R. (Agosto de 2017). EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA: APRENDIZAJE, INNOVACIÓN Y PROSPECTIVA. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1143-1147.
doi:<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10282>
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *zona próxima*, 128-135.
doi:<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Forero de Moreno, I. (Julio de 2009). LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>
- García-Bullé, S. (20 de Junio de 2019). *¿Qué es el m-learning? ¿Es una opción viable para la educación del siglo XXI?* Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/que-es-mobile-learning#:~:text=El%20mobile%20learning%20en%20ingl%C3%A9s,m%C3%B3viles%2C%20como%20tabletas%20o%20tel%C3%A9fonos>.
- Gil Rivera, M. d. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, XXVI(104), 93-114. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n104/v26n104a6.pdf>

- Gleason Rodríguez, M. A., & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 1-19. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Góngora Parra, Y., & Martínez Leyet, O. L. (noviembre de 2012). DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL AL DISEÑO DE APRENDIZAJE CON APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 342-360. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652016.pdf>
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*(4), 5-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf>
- Google. (2021). *Acerca de Classroom*. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de Ayuda de Classroom: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=es>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 3(44), 235-241. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Gutiérrez Marroquín, A. A., Meza flores, M. A., & Pérez Alfaro, M. A. (s.f.). *Diseño Instruccional y Modelos Instruccionales*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2022, de Google Sites: <https://sites.google.com/site/disenoinstruccionalymodelos/products-services/modelo-de-jonassen>
- Heggart, K. R., & Yoo, J. (2018). Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for T amework for Tertiary Educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 140-153. doi:<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.9>
- Hernández Fernández, J. (8 de agosto de 2018). *nexos*. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de El nuevo modelo educativo que no pisará las aulas: [https://educacion.nexos.com.mx/el-nuevo-modelo-educativo-que-no-pisara-las-aulas/#:~:text=El%20nuevo%20modelo%20educativo%20tiene,5\)%20gobernanza%20del%20sistema%20educativo.](https://educacion.nexos.com.mx/el-nuevo-modelo-educativo-que-no-pisara-las-aulas/#:~:text=El%20nuevo%20modelo%20educativo%20tiene,5)%20gobernanza%20del%20sistema%20educativo.)

- Hernández Gascón, M. S. (2019). *Literatura 2* (2021 ed.). Ciudad de México: EDITORIAL VORTEX.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México, México: McGraw Hill.
- INEGI. (23 de abril de 2020). *COMUNICADO DE PRENSA NÚM. 158/20*. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de INEGI:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOLEC2019_04.pdf
- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., & Hernández Jaime, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(13), 1-25. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121730002.pdf>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Creative Commons.
- Madero Suárez, I. P., & Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado el 30 de Mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>
- Martínez Zamudio, G. (2019). *Taller de Lectura y Redacción II* (2021 ed.). Ciudad de México: VORTEX. Recuperado el 21 de marzo de 2021
- Microsoft. (2023). *Teams*. Recuperado el 01 de marzo de 2023, de Microsoft:
<https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-teams/group-chat-software>
- Moodle. (2023). *Sobre nosotros*. Recuperado el 03 de marzo de 2023, de Moodle:
<https://moodle.com/es/acerca-de/>
- Nadal Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/articulo/5446538.pdf>

- OCDE. (8 de septiembre de 2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *IN FOCUS*(8), 1-4. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- Ojeda Ramírez, M. M., & Puc Domínguez, L. (2018). Promoviendo la lectura en ámbitos extraescolares: un círculo para adolescentes en Coscomatepec, Veracruz, México. *Álabe*(17), 1-20. doi:<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.6>
- Ojeda-Martínez, R. I., Becerill Tello, M. N., & Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Revista Argentina de Antropología Biológica*. doi:<https://doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.f.). LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE Resumen ejecutivo., (págs. 1-20). Obtenido de <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Osorio Gómez, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 1-9. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012953004.pdf>
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Esp.), 158-160. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Páez Sánchez, M., & Puig Rovira, J. M. (2013). LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO. *REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL*, 2(2), 13-32. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660355/art1.pdf?sequence=1>
- Pérez Rodríguez, P. M. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101003.pdf>
- PRONAFOLE. (s.f.). ¿Quiénes somos? Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de Programa Nacional de Fomento a la Lectura de la Dirección General de

- Educación Tecnológica Industrial y de Servicios:
<https://pronafolle.wordpress.com/home/>
- Rabotnikof, V. (21 de agosto de 2022). *ejemplos*. Obtenido de 30 ejemplos de tipos de lectura: <https://www.ejemplos.co/tipos-de-lectura/>
- Real Academia Española. (2021). *Real Academia Española*. Recuperado el 29 de Mayo de 2021, de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/leer?m=form>
- Reigeluth, C. (Ed.). (1983). *Instructional Design Theories and Models. An Overview of Their Current Status*. Routledge.
- Sánchez Olavarría, C. (15 de Enero de 2015). B-learning como estrategia para el desarrollo de competencias. El caso de una universidad privada. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 67(1), 85-100. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6622Sanchez.pdf>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). (L. E. Pineda Ayala, & M. E. Ortiz Salinas, Trads.) México: Pearson Educación. Recuperado el 27 de Marzo de 2021, de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Sedano Fernández, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31(6), 1136-1159. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571062.pdf>
- SEP. (21 de octubre de 2008). *Gobierno de México*. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_com_n_del_SNB.pdf
- SEP. (04 de Abril de 2009). *ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de Diario Oficial de la Federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009
- Seymour, T., Frantsvog, D., & Kumar, S. (2011). History Of Search Engines. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 15(4), 47-58. doi:<https://doi.org/10.19030/ijmis.v15i4.5799>

- Silva, J. (31 de Marzo de 2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*(53), 1-20.
doi:<http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Sobrino Morrás, Á. (noviembre de 2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*(42), 39-48. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713005.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Subdirección de Educación Media Superior. (2013). *Secretaría de Educación del Estado de Baja California*. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de RIEMS: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/riems/>
- Tarango Ortiz, J., Machin-Mastromatteo, J. D., & Romo González, J. R. (2019). Evaluación según diseño y aprendizaje de Google Classroom y Chamilo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19).
doi:<https://doi.org/10.33010/ieriediech.v10i19.518>
- Torres Cañizález, P., & Cobo Beltrán, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.
- UNESCO. (2014). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/miradamexico.pdf>
- UNESCO. (13 de Marzo de 2021). *El Club de lectura de los ODS*. Obtenido de OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sdgbookclub/>
- Vera, G. H., & González, E. P. (2019). USO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA, UN CASO: ESCUELA SUPERIOR DE CÓMPUTO. En E. Ruíz-Velasco Sánchez, & J. Bárcenas López, *Edutecnología y Aprendizaje 4.0* (págs. 307-316). CDMX:

SOMECE. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de
<http://www.telematica.ccadet.unam.mx/recursos/eBook/libros2019/edutecnologia.pdf>

Verdú, N. (2016). Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning. En M. A. Casillas Alvarado, & A. Ramírez Martinel, *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos Educativos* (Vol. 3, págs. 67-88). Córdoba: Brujas. Obtenido de https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2015/05/HdT3_Verd%C3%83%C2%BAn.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Concentrado de porcentajes de reprobación por semestre y asignatura del ciclo escolar julio-diciembre 2021.

MATUTINO			H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
			ALGEBRA		INGLES I		QUIMICA I		LEEX I		TICS		LOGICA	
1AM	13	35	1	0	2	0	0	0	1	0	1	1	0	0
			8%	0%	15%	0%	0%	0%	8%	0%	8%	3%	0%	0%
			2%		4%		0%		2%		4%		0%	
1BM	12	36	4	2	1	3	2	2	1	1	0	0	3	8
			33%	6%	8%	8%	17%	6%	8%	3%	0%	0%	25%	22%
			13%		8%		8%		4%		0%		23%	
1CM	15	22	2	1	2	3	5	7	1	1	1	1	1	3
			13%	5%	13%	14%	33%	32%	7%	5%	7%	5%	7%	14%
			8%		14%		32%		5%		5%		11%	
1DM	11	33	1	3	2	4	4	6	0	2	2	7	2	2
			9%	9%	18%	12%	36%	18%	0%	6%	18%	21%	18%	6%
			9%		14%		23%		5%		20%		9%	
1EM	15	30	2	2	2	3	2	6	4	3	1	2	0	2
			13%	7%	13%	10%	13%	20%	27%	10%	7%	7%	0%	7%
			9%		11%		18%		16%		7%		4%	
1FM	12	32	2	0	1	1	2	4	0	0	0	0	2	1
			17%	0%	8%	3%	17%	13%	0%	0%	0%	0%	17%	3%
			5%		5%		14%		0%		0%		7%	
1GM	28	16	7	2	9	3	14	7	1	1	9	3	4	1
			25%	13%	32%	19%	50%	44%	4%	6%	32%	19%	14%	6%
			20%		27%		48%		5%		27%		11%	
1HM	33	6	4	1	14	2	6	2	0	0	5	0	7	2
			12%	17%	42%	33%	18%	33%	0%	0%	15%	0%	21%	33%
			13%		41%		21%		0%		13%		23%	
1IM	27	19	2	0	4	1	1	0	1	0	4	2	1	0
			7%	0%	15%	5%	4%	0%	4%	0%	15%	11%	4%	0%
			4%		11%		2%		2%		13%		2%	
SUBTOTAL MATUTINO	165	229	25	11	37	20	36	34	9	8	23	16	20	19
			15%	5%	22%	9%	22%	15%	5%	3%	14%	7%	12%	8%
			9%		14%		18%		4%		10%		10%	
VESPERTINO			H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
			ALGEBRA		INGLES I		QUIMICA I		LEEX I		TICS		LOGICA	
1AV	23	27	3	2	8	7	1	1	6	2	10	8	6	2
			13%	7%	35%	26%	4%	4%	26%	7%	43%	30%	26%	7%
			10%		30%		4%		16%		36%		16%	
1BV	23	27	3	0	5	2	3	0	1	0	4	1	1	0
			13%	0%	22%	7%	13%	0%	4%	0%	17%	4%	4%	0%
			6%		14%		6%		2%		10%		2%	
1CV	21	27	5	4	2	1	1	0	0	0	3	1	0	1
			24%	15%	10%	4%	5%	0%	0%	0%	14%	4%	0%	4%
			19%		6%		2%		0%		8%		2%	
1DV	10	35	2	4	2	4	0	0	0	0	0	0	1	2
			20%	11%	20%	11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	6%
			13%		13%		0%		0%		0%		7%	
1EV	19	25	4	2	8	7	11	15	0	0	0	0	7	8
			21%	8%	42%	28%	58%	60%	0%	0%	0%	0%	37%	32%
			14%		34%		59%		0%		0%		34%	
1FV	21	27	1	1	7	3	2	2	3	3	0	0	6	4
			5%	4%	33%	11%	10%	7%	14%	11%	0%	0%	29%	15%
			4%		21%		8%		13%		0%		21%	
1GV	11	37	7	9	4	6	6	9	2	1	0	0	7	3
			64%	24%	36%	16%	55%	24%	18%	3%	0%	0%	64%	8%
			33%		21%		31%		6%		0%		21%	
1HV	35	15	1	0	3	2	12	8	4	2	0	0	5	4
			3%	0%	9%	13%	34%	53%	11%	13%	0%	0%	14%	27%
			2%		10%		40%		12%		0%		18%	
TOTALES VESP.	163	220	26	22	39	32	36	35	16	8	17	10	33	24
			16%	10%	24%	15%	22%	16%	10%	4%	10%	5%	20%	11%
			13%		19%		19%		6%		7%		15%	
TOTALES PRIMER SEMESTRE	328	449	51	33	76	52	72	69	25	16	40	26	53	43
			16%	7%	23%	12%	22%	15%	8%	4%	12%	5%	16%	10%
			11%		16%		18%		5%		8%		12%	
			ALGEBRA		INGLES I		QUIMICA I		LEEX I		TICS		LOGICA	
			H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M

			H	M	H	M	H	M	H	M
MATUTINO			G. ANALITICA		INGLES III		BIOLOGIA		ETICA	
3ARM	13	37	8	16	4	14	1	5	2	7
			62%	43%	31%	38%	8%	14%	15%	19%
			48%		36%		12%		18%	
3BRM	16	34	5	8	4	7	3	3	5	5
			31%	24%	25%	21%	19%	9%	31%	15%
			26%		22%		12%		20%	
3ACM	16	32	8	6	6	2	4	1	5	3
			50%	19%	38%	6%	25%	3%	31%	9%
			29%		17%		10%		17%	
3AGM	19	31	5	2	5	2	3	2	3	0
			26%	6%	26%	6%	16%	6%	16%	0%
			14%		14%		10%		6%	
3AQM	7	44	2	6	2	3	1	2	2	5
			29%	14%	29%	7%	14%	5%	29%	11%
			16%		10%		6%		14%	
3BQM	12	38	2	8	0	2	0	2	0	2
			17%	21%	0%	5%	0%	5%	0%	5%
			20%		4%		4%		4%	
3ASM	8	44	1	0	2	8	2	3	2	2
			13%	0%	25%	18%	25%	7%	25%	5%
			2%		19%		10%		8%	
3APM	32	19	20	6	11	2	10	1	11	1
			63%	32%	34%	11%	31%	5%	34%	5%
			51%		25%		22%		24%	
3BPM	30	18	9	8	6	4	5	2	10	6
			30%	44%	20%	22%	17%	11%	33%	33%
			35%		21%		15%		33%	
SUBTOTAL MATUTINO	153	297	60	60	40	44	29	21	40	31
			39%	20%	26%	15%	19%	7%	26%	10%
			27%		19%		11%		16%	
VESPERTINO			H	M	H	M	H	M	H	M
3ARV			G. ANALITICA		INGLES III		BIOLOGIA		ETICA	
3ARV	20	21	7	6	8	5	6	4	8	4
			35%	29%	40%	24%	30%	19%	40%	19%
			32%		32%		24%		29%	
3BRV	21	17	7	3	9	4	7	1	6	1
			33%	18%	43%	24%	33%	6%	29%	6%
			26%		34%		21%		18%	
3ACV	21	26	10	8	8	7	8	7	5	4
			48%	31%	38%	27%	38%	27%	24%	15%
			38%		32%		32%		19%	
3AQV	17	26	4	6	6	6	5	2	6	8
			24%	23%	35%	23%	29%	8%	35%	31%
			23%		28%		16%		33%	
3BQV	19	29	3	3	3	6	2	3	4	6
			16%	10%	16%	21%	11%	10%	21%	21%
			13%		19%		10%		21%	
3CQV	14	33	5	11	3	7	4	7	3	9
			36%	33%	21%	21%	29%	21%	21%	27%
			34%		21%		23%		26%	
3ADV	24	20	13	8	10	10	5	5	11	11
			54%	40%	42%	50%	21%	25%	46%	55%
			48%		45%		23%		50%	
3AFV	24	20	10	9	7	6	8	3	6	6
			42%	45%	29%	30%	33%	15%	25%	30%
			43%		30%		25%		27%	
SUBTOTAL VESP.	160	192	59	54	54	51	45	32	49	49
			37%	28%	34%	27%	28%	17%	31%	26%
			32%		30%		22%		28%	
TOTALES TERCER SEMESTRE	313	489	119	114	94	95	74	53	89	80
			38%	23%	30%	19%	24%	11%	28%	16%
			29%		24%		16%		21%	
			G. ANALITICA		INGLES III		BIOLOGIA		ETICA	
			H	M	H	M	H	M	H	M

MATUTINO			H	M	H	M	H	M	H	M
5ARM	15	32	C. INTEGRAL		INGLES V		FISICA II		CTSV	
			7	5	3	3	0	0	2	2
			47%	16%	20%	9%	0%	0%	13%	6%
			26%		13%		0%		9%	
5BRM	19	25	1	8	0	3	0	0	1	6
			5%	32%	0%	12%	0%	0%	5%	24%
			20%		7%		0%		16%	
5ACM	14	32	4	1	2	2	0	0	3	2
			29%	3%	14%	6%	0%	0%	21%	6%
			11%		9%		0%		11%	
5AQM	23	26	5	4	3	1	6	5	7	3
			22%	15%	13%	4%	26%	19%	30%	12%
			18%		8%		22%		20%	
5BQM	18	32	4	2	4	3	4	1	4	1
			22%	6%	22%	9%	22%	3%	22%	3%
			12%		14%		10%		10%	
5CQM	14	35	1	1	0	1	0	0	2	0
			7%	3%	0%	3%	0%	0%	14%	0%
			4%		2%		0%		4%	
5AFM	26	25	5	3	4	2	2	0	6	3
			19%	12%	15%	8%	8%	0%	23%	12%
			16%		12%		4%		18%	
5APM	28	11	8	3	4	3	9	3	6	3
			29%	27%	14%	27%	32%	27%	21%	27%
			28%		18%		31%		23%	
5BPM	24	15	9	5	5	4	0	0	9	4
			38%	33%	21%	27%	0%	0%	38%	27%
			36%		23%		0%		33%	
SUBTOTAL MATUTINO	181	233	44	32	25	22	21	9	40	24
			24%	14%	14%	9%	12%	4%	22%	10%
			18%		11%		7%		15%	
VESPERTINO			H	M	H	M	H	M	H	M
5ARV	13	22	C. INTEGRAL		INGLES V		FISICA II		CTSV	
			1	3	5	7	1	3	3	3
			8%	14%	38%	32%	8%	14%	23%	14%
			11%		34%		11%		17%	
5BRV	14	23	7	5	5	2	2	1	3	1
			50%	22%	36%	9%	14%	4%	21%	4%
			32%		19%		8%		11%	
5ACV	21	19	0	4	2	6	0	3	1	4
			0%	21%	10%	32%	0%	16%	5%	21%
			10%		20%		8%		13%	
5AGV	17	17	0	0	2	1	1	0	0	0
			0%	0%	12%	6%	6%	0%	0%	0%
			0%		9%		3%		0%	
5AQV	20	27	8	2	6	1	8	5	5	2
			40%	7%	30%	4%	40%	19%	25%	7%
			21%		15%		28%		15%	
5BQV	19	25	5	5	4	5	8	7	5	5
			26%	20%	21%	20%	42%	28%	26%	20%
			23%		20%		34%		23%	
5ASV	9	24	2	9	2	5	2	3	2	6
			22%	38%	22%	21%	22%	13%	22%	25%
			33%		21%		15%		24%	
5APV	27	8	1	1	4	1	1	1	3	1
			4%	13%	15%	13%	4%	13%	11%	13%
			6%		14%		6%		11%	
SUBTOTAL VESP.	140	165	24	29	30	28	23	23	22	22
			17%	18%	21%	17%	16%	14%	16%	13%
			17%		19%		15%		14%	
TOTALES TERCER SEMESTRE	321	398	68	61	55	50	44	32	62	46
			21%	15%	17%	13%	14%	8%	19%	12%
			18%		15%		11%		15%	
			G. ANALITICA		INGLES III		BIOLOGIA		ETICA	
			H	M	H	M	H	M	H	M

Anexo 2. Encuesta a docentes sobre la lectura de los estudiantes

17/9/22, 12:23

Lectura de los estudiantes del CBTIS 8

Lectura de los estudiantes del CBTIS 8

La presente encuesta tiene como objetivo recopilar información sobre la percepción del docente acerca de la lectura de los estudiantes del CBTIS 8. Ninguna información personal será requerida en ningún momento y los datos recabados solamente se usarán con propósitos de investigación. Favor de contestar de manera honesta y objetiva.

*Obligatorio

Comprensión
de lectura

Esta sección recopila información sobre la comprensión de lectura de sus estudiantes.

1. ¿Cómo considera que es la comprensión de lectura de sus estudiantes en general? *

Marca solo un óvalo.

- Muy baja
- Baja
- Regular
- Alta
- Muy alta

2. ¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes comprenden las lecturas? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Haciendo preguntas
- Pidiendo resúmenes
- Pidiendo dibujos
- Pidiendo diagramas
- Con pruebas o exámenes
- Otra

3. Si contestó 'Otra', especifique.
-

4. ¿Quién considera que tiene una mejor comprensión de lectura? *

Marca solo un óvalo.

- Los de primer año
- Los de segundo año
- Los de tercer año
- Todos son iguales

Naturaleza de la asignatura

Esta sección recopila información sobre la asignatura del docente, ya sea durante clase o fuera de ella.

5. En su asignatura y en horas de clase, ¿con qué frecuencia leen sus estudiantes? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

6. En su asignatura ¿qué tipo de lecturas realizan sus estudiantes? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Libros
- Secciones o capítulos de libros
- Folletos
- Sitios web
- Revistas o periódicos
- Otras

7. Si contestó 'Otras', especifique.

8. ¿De qué manera leen sus estudiantes? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Individual	<input type="checkbox"/>				
En parejas	<input type="checkbox"/>				
En equipos	<input type="checkbox"/>				
Grupal	<input type="checkbox"/>				

9. ¿Cómo leen sus estudiantes mayormente? *

Marca solo un óvalo.

- En silencio
 En voz alta

10. Fuera de clase, ¿con qué frecuencia cree que sus estudiantes leen textos relacionados con su asignatura? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

11. ¿Cómo considera que deben realizarse las lecturas de su asignatura fuera de clase? *

Marca solo un óvalo.

- Individual
- Con un familiar
- Con un compañero de clase
- La asignatura no requiere lecturas fuera de clase.

Fomento a la lectura

Esta sección recopila información sobre el fomento a la lectura por parte del docente.

12. ¿Con qué frecuencia usted realiza actividades para motivar a sus estudiantes a leer? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

13. ¿Qué actividades realiza para motivar a sus estudiantes a leer? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Análisis de textos
- Lectura en voz alta
- Debates
- Ensayos
- Presentaciones o ponencias
- No realizo este tipo de actividades
- Otra

14. Si contestó 'Otra', especifique.

15. ¿Qué tipo de lecturas emplea para motivar a sus estudiantes a leer? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Libros
- Secciones o capítulos de libros
- Folletos
- Sitios web
- Revistas o periódicos
- No empleo lecturas para motivar
- Otras

16. Si contestó 'Otras', especifique.

17. ¿Qué contenido tienen estas lecturas? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Académico
- De entretenimiento
- No empleo lecturas para motivar
- Otro

18. Si contestó 'Otro', especifique.

Google no creó ni aprobó este contenido.

Anexo 3. Encuesta de diagnóstico para obtener información sobre los estudiantes

17/9/22, 12:24

Encuesta de Diagnóstico

Encuesta de Diagnóstico

Completa la siguiente información. Los datos registrados solamente se tomarán para obtener estadísticas generales y no se harán públicos en ningún momento.

Información General

Sobre los participantes y el acceso a las tecnologías.

1. Género

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

2. Edad

Marca solo un óvalo.

14

15

16

17

18

3. Ocupación

Marca solo un óvalo.

Estudia

Estudia y trabaja

4. ¿Cuáles de los siguientes servicios o bienes en uso posee este hogar?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Servicio de internet
- Televisión por suscripción
- Computador de escritorio de uso compartido
- Computador portátil de uso individual
- Teléfono inteligente de uso individual
- Tableta electrónica de uso individual

5. ¿Qué dispositivo tecnológico usa diariamente o con mayor frecuencia?

Marca solo un óvalo.

- Una computadora de escritorio en la escuela
- Una computadora de escritorio en el hogar
- Una computadora portátil de uso individual
- Un teléfono inteligente de uso personal
- Una tableta electrónica de uso individual
- Ninguno de los anteriores

6. ¿Cuánto tiempo pasa al día en algún dispositivo electrónico sin conectarse a internet?

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- Entre una y dos horas
- Más de dos horas

7. ¿Cuánto tiempo pasa al día navegando en internet desde algún dispositivo electrónico?

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
 Entre una y dos horas
 Más de dos horas

Información sobre la lectura

8. ¿Qué personas influyeron para que usted lea?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Sus padres
 Otros familiares
 Sus maestros
 Sus amigos
 Por iniciativa propia
 Nadie

9. ¿Cuál considera que es su comprensión de un texto?

Marca solo un óvalo.

- Muy poca
 Poca
 Promedio
 Buena
 Muy buena

10. ¿Con respecto a un año atrás, usted considera que...?

Marca solo un óvalo.

- Lee más
- Lee igual
- Lee menos

11. ¿Para qué considera usted que le ha servido la lectura?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Para aprender
- Para divertirse
- Por cultura general
- Para ser mejor
- Para nada

12. Evalúe ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones?

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Sólo leo si tengo que hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mí leer es perder el tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer es uno de mis pasatiempos favoritos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta hablar con otras personas sobre lo que leo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me alegro de recibir un libro como regalo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfruto visitando librerías y quioscos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfruto visitando bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta intercambiar libros y revistas con mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me hace difícil terminar de leer un libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me hace difícil leer en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pantallas

No puedo
permanecer
leyendo por más
de unos minutos

Me gusta leer en
pantallas

13. ¿Cuáles son las principales razones por las que usted lee y con qué frecuencia?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Diario	Una vez a la semana	Una vez al mes	Nunca
Por razones de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para informarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por actualización o perfeccionamiento profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por gusto y/o placer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por motivos religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por crecimiento o superación personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por cultura general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. ¿Cuáles de las siguientes lecturas realiza por gusto o necesidad?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Gusto	Necesidad	Ninguna
Libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Periódicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Páginas web (diferentes a periódicos, revistas, blogs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogs, foros y otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cómics o manga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿En cuáles de los siguientes lugares suele leer?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- En casa
- En el salón de clase
- En bibliotecas
- En lugares religiosos
- En cafeterías
- En el transporte público
- Al aire libre

16. ¿Con qué frecuencia lee libros impresos?

Marca solo un óvalo.

- Diario
- Alguna vez a la semana
- Alguna vez al mes
- Alguna vez al semestre
- Nunca

17. ¿Con qué frecuencia lee libros digitales?

Marca solo un óvalo.

- Diario
- Alguna vez a la semana
- Alguna vez al mes
- Alguna vez al semestre
- Nunca

18. ¿Qué tipo de libros lee y en qué formato?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Impreso	Digital
Libros infantiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros juveniles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enciclopedias y diccionarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Científicos/técnicos/profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia, política y sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superación personal/autoayuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cocina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. ¿Cuáles son las razones por las que escoge un libro?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Por el tema
- Por el título
- Por el autor
- Por recomendación de un amigo o familiar
- Por motivos educativos
- Por recomendaciones en sitios web especializados/redes sociales

20. ¿Los libros que lee son..?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Comprados
- Fotocopiados
- Regalados
- Prestados por bibliotecas
- Prestados por familiares y/o amigos
- Descargados de Internet en computador
- Descargados de Internet en dispositivos móviles (tableta, celular, etc.)

Información adicional

21. ¿A qué dedica el tiempo que antes dedicaba a leer?

Marca solo un óvalo.

- Sigo leyendo el mismo tiempo
- Trabajar
- Estudiar
- Navegar en internet
- Hacer deporte
- Ver la televisión
- Estar más con la familia
- Estar más con los amigos
- Jugar videojuegos

22. ¿Cuáles de las siguientes limitaciones o dificultades tiene usted para leer?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Lee muy despacio
- No comprende todo lo que lee
- No tiene la suficiente concentración para leer
- No tiene la paciencia para leer
- No lee por limitaciones físicas
- Ninguna

23. ¿Con qué frecuencia usted...?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Siempre	A veces	Nunca
Inicia la lectura de un libro y no la termina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee más de un libro al mismo tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee el mismo libro más de una vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee solo algunas partes de un libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee un libro entero a la vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Va hasta el final del libro incluso si no le gusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. ¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee o no lee con mayor frecuencia?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Porque no le gusta leer
- Por falta de tiempo
- Porque prefiere otras actividades recreativas
- Porque le da flojera
- Por falta de dinero
- Porque no sabe qué leer
- Porque no tiene un lugar apropiado para leer
- Por limitaciones para leer
- Porque no tiene acceso permanente a Internet

Información sobre Herramientas y Habilidades Digitales

25. ¿Conoce alguna aplicación para descargar libros o leer en línea?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

26. *¿Cuál?

27. ¿Conoce algún sitio web para descargar libros o leer en línea?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

28. *¿Cuál?

29. ¿Sabe descargar documentos en un dispositivo electrónico para poder leerlos después sin necesidad de conexión a internet?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

30. ¿Sabe donde encontrar o como buscar los documentos que ha descargado en su dispositivo?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

31. ¿Sabe administrar las páginas favoritas y los botones de acceso rápido en un navegador web?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

32. ¿Sabe borrar los documentos descargados y el historial de navegación de un dispositivo electrónico?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

33. ¿Cómo se siente con el uso de los dispositivos electrónicos móviles (teléfonos y tabletas)?

Marca solo un óvalo.

- Muy cómodo
 Cómodo
 Normal
 Incómodo
 Muy incómodo

34. ¿Qué tan fácil le es descargar nuevas aplicaciones y empezar a usarlas?

Marca solo un óvalo.

- Muy fácil
 Fácil
 Moderado
 Difícil
 Muy difícil

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Anexo 4. Guías didácticas elaboradas en la etapa de diseño del modelo ADDIE

UNIDAD 1: Literatura Clásica y Medieval

Sesión	Tiempo	Actividades (Instrucciones)	Recursos	Evaluación
1	1 h.	<p>2.1 Revisa el video introductorio para conocer a grandes rasgos las características y algunos autores representativos de estas dos corrientes literarias.</p> <p>Posteriormente, escucha el podcast de la unidad para obtener una mejor perspectiva de la literatura Clásica y Medieval, y revisa las infografías sobre las obras sugeridas para que identifiques la que más llame tu atención.</p>	<p>Video 1</p> <p>Podcast 1; Infografías 1.1, 1.2, y 1.3</p>	Ninguna
2	1 h.	<p>1.2 Ahora que conoces mejor las corrientes literarias de la unidad y algunas obras representativas, piensa en cual gustaría leer. A continuación se presentan enlaces para que puedas leer un resumen de la obra que haya llamado tu atención. Antes de leer el resumen que desees, revisa el consejo de la semana.</p> <p>*Si la obra que te interesa leer no se encuentra listada aquí, puedes buscarla en internet y proceder con las actividades.</p>	<p>Enlaces 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5</p> <p><u>Tip 1</u></p>	Ninguna
3	1 h.	<p>1.3 Ahora que has leído una de las obras, procede a contestar las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué te gustó de la obra?</p> <p>¿Qué no te gustó de la obra?</p> <p>¿Habías escuchado sobre esta obra antes?</p> <p>¿Leerías la obra completa?</p> <p>¿Qué te pareció el consejo?</p> <p>* No olvides tener cuidado con las reglas ortográficas ni enviar tu respuesta antes de la fecha límite.</p>	<p>Respuesta (en <u>Google Classroom</u>)</p>	Heteroevaluación Rúbrica

UNIDAD 2: Renacimiento y Barroco

Sesión	Tiempo	Actividades (Instrucciones)	Recursos	Evaluación
1	1 h.	<p>2.1. Revisa el video introductorio para conocer a grandes rasgos las características y algunos autores representativos de las obras literarias del Renacimiento y del Barroco.</p> <p>Posteriormente, escucha el podcast de la unidad para obtener una mejor perspectiva por parte de las invitadas de esta unidad, y revisa las infografías sobre las obras sugeridas para que identifiques la que más llame tu atención.</p>	<p>Video 2</p> <p>Podcast 2; Infografías 2.1, 2.2, y 2.3</p>	Ninguna
2	1 h.	<p>2.2 Ahora que conoces mejor las corrientes literarias de la unidad y algunos autores y obras representativas, piensa en cual gustaría leer. Antes de leer, revisa el consejo de la semana; posteriormente, leer un resumen de la obra que haya llamado tu atención.</p> <p>*Si la obra que te interesa leer no se encuentra listada aquí, puedes buscarla en internet y proceder con las actividades.</p>	<p>Enlaces 2.1, 2.2 y 2.3</p> <p>Tarjeta 2</p>	Ninguna
3	1 h.	<p>2.3 Ahora que has leído el resumen de una de las obras, procede a reflexionar sobre el libro y las corrientes de la unidad. En esta ocasión puedes contestar de manera escrita, o se te invita a grabar un audio, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué resumen leíste?</p> <p>¿Qué te gustó de la obra?</p> <p>¿Qué no te gustó de la obra?</p> <p>¿Qué otras obras de éstas corrientes te interesaría leer?</p> <p>¿Recomendarías a tus familiares y/o amigos leer alguna de estas obras? ¿Cuál(es)?</p>	<p>Respuesta (en Google Classroom)</p>	Heteroevaluación Rúbrica

UNIDAD 3: Neoclacismo y Romanticismo

Sesión	Tiempo	Actividades (Instrucciones)	Recursos	Evaluación
1	1 h.	<p>3.1 Revisa el video introductorio para conocer a grandes rasgos las características y algunos autores representativos de estas dos corrientes literarias.</p> <p>Posteriormente, escucha el podcast de la unidad para obtener una mejor perspectiva de la literatura Neoclasicista y Romancista, y revisa las infografías sobre las obras sugeridas para que identifiques la que más llame tu atención.</p>	<p>Video 3</p> <p>Podcast 3; Infografías 3.1, 3.2, y 3.3</p>	Ninguna
2	1 h.	<p>3.2 Ahora que conoces mejor las corrientes literarias de la unidad y algunas obras representativas, piensa en cual gustaría leer. A continuación se presentan enlaces para que puedas leer un resumen de la obra que haya llamado tu atención. Antes de leer el resumen que desees, revisa el consejo de la semana.</p>	<p>Enlaces 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5</p> <p>Tarjeta 3</p>	Ninguna
3	1 h.	<p>3.3 Ahora que has leído el resumen de una de las obras, procede a reflexionar sobre el libro y las corrientes de la unidad. Contesta las siguientes preguntas y envía tus respuestas de la manera que más te agrade (digital o manual):</p> <p>¿Qué resumen leíste?</p> <p>¿Qué te gustó de la obra?</p> <p>¿Te parece un autor interesante? ¿Por qué (no)?</p> <p>¿Qué otras obras de éstas corrientes te interesaría leer? ¿Por qué?</p> <p>¿Habías escuchado sobre algunas de las obras que se presentan en la unidad?</p> <p>¿Cuál(es)?</p>	<p>Respuesta (en Google Classroom)</p>	Heteroevaluación Rúbrica

UNIDAD 4: Realismo y Modernismo

Sesión	Tiempo	Actividades (Instrucciones)	Recursos	Evaluación
1	1 h.	<p>4.1 Revisa el video introductorio para conocer a grandes rasgos las características y algunos autores representativos de estas dos corrientes literarias.</p> <p>Posteriormente, escucha el podcast de la unidad para obtener una mejor perspectiva de la literatura del Realismo y del Modernismo; finalmente, revisa las infografías sobre las obras sugeridas para que identifiques la que más llame tu atención.</p>	<p>Video 4</p> <p>Podcast 4; Infografías 4.1, 4.2, y 4.3</p>	Ninguna
2	1 h.	<p>4.2 Ahora que conoces mejor las corrientes literarias de la unidad y algunos autores y obras representativas, piensa en cual gustaría leer. Antes de leer, revisa el consejo de la semana; posteriormente, leer un resumen de la obra que haya llamado tu atención.</p> <p>*Si la obra que te interesa leer no se encuentra listada aquí, puedes buscarla en internet y proceder con las actividades.</p>	<p>Enlaces 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4</p> <p>Tarjeta 4</p>	Ninguna
3	1 h.	<p>4.3 Ahora que has leído el resumen de una de las obras, procede a reflexionar sobre el libro y las corrientes de la unidad. Contesta las siguientes preguntas y envía tus respuestas de la manera que más te agrade (digital o manual):</p> <p>¿Qué resumen leíste?</p> <p>¿Qué te gustó de la obra?</p> <p>¿Te parece un autor interesante? ¿Por qué (no)?</p> <p>¿Qué otras obras de éstas corrientes te interesaría leer? ¿Por qué?</p> <p>¿Habías escuchado sobre algunas de las obras que se presentan en la unidad?</p> <p>¿Cuál(es)?</p>	<p>Respuesta (en Google Classroom)</p>	Heteroevaluación Rúbrica

UNIDAD 5: Vanguardismo y Literatura Contemporánea

Sesión	Tiempo	Actividades (Instrucciones)	Recursos	Evaluación
1	1 h.	<p>5.1 Revisa el video introductorio para conocer a grandes rasgos las características y algunos autores representativos de estas dos corrientes literarias.</p> <p>Posteriormente, escucha el podcast de la unidad para obtener una mejor perspectiva de la literatura Vanguardista y Contemporánea; finalmente, revisa las infografías sobre las obras sugeridas para que identifiques la que más llame tu atención.</p>	<p>Video 5</p> <p>Podcast 5; Infografías 5.1, 5.2, y 5.3</p>	Ninguna
2	1 h.	<p>5.2 Ahora que conoces mejor las corrientes literarias de la unidad y algunos autores y obras representativas, piensa en qué obra te gustaría leer. No olvides revisar el consejo de la semana; posteriormente, lee el resumen de la obra que más haya llamado tu atención.</p> <p>*Si la obra que te interesa leer no se encuentra listada aquí, puedes buscarla en internet y proceder con la siguiente actividad.</p>	<p>Enlaces 5.1, 5.2, 5.3, 5.4 y 5.5</p> <p>Tarjeta 5</p>	Ninguna
3	1 h.	<p>5.3 Ahora que has leído el resumen de una de las obras, procede a reflexionar sobre ella y sobre las corrientes de la unidad. Contesta las siguientes preguntas y envía tus respuestas de la manera que más te agrade (digital o manual):</p> <p>¿Qué resumen leíste?</p> <p>¿Qué te gustó de la obra?</p> <p>¿Qué piensas de éstas dos corrientes en comparación con las anteriores?</p> <p>¿Qué autores de éstas corrientes te interesaría leer? ¿Por qué?</p>	<p>Respuesta (en Google Classroom)</p>	Heteroevaluación Rúbrica

Anexo 5. Encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes que concluyeron el curso virtual

18/9/22, 21:44 Encuesta de Satisfacción

Encuesta de Satisfacción

Contesta la siguiente encuesta sobre el curso virtual para el fomento de las prácticas de lectura.

1. ¿Pudo terminar el curso?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

2. En caso de que no, ¿por qué?

Marca solo un óvalo.

No tuvo tiempo.

Lo olvidó.

No le gustó.

Tuvo problemas de conexión.

Tuvo demasiados trabajos/tareas.

Otro

Conexión

https://docs.google.com/forms/d/1W-w9z-9B25fUcVmmbbCIdsmPuO-x6Zp1TrM_Rpz8k4/edit 1/12

3. ¿En qué horario revisaba el curso principalmente?

Marca solo un óvalo.

- Entre semana en la mañana.
- Entre semana en la tarde.
- Entre semana en la noche.
- En fines de semana en la mañana.
- En fines de semana en la tarde.
- En fines de semana en la noche.

4. ¿Qué dispositivo empleaba principalmente?

Marca solo un óvalo.

- Teléfono inteligente.
- Tableta electrónica.
- Computadora portátil.
- Computadora de escritorio.

5. ¿Dónde revisaba las actividades del curso?

Marca solo un óvalo.

- Habitación.
- Sala.
- Comedor.
- Cocina.
- Exterior.
- Transporte público.
- Trabajo.
- Otro.

6. ¿Qué tipo de conexión usaba?

Marca solo un óvalo.

- Datos móviles de dispositivo electrónico.
- Conexión a internet fija de casa.
- Conexión a internet fija del trabajo.
- Otro.

Hábitos
de lectura

Diferencias de hábitos de lectura con respecto al inicio del curso en comparación con el presente.

7. ¿Cuál considera que es su comprensión de un texto?

Marca solo un óvalo.

- Muy poca
- Poca
- Promedio
- Buena
- Muy buena

8. Con respecto al inicio del curso, usted considera que...

Marca solo un óvalo.

- Lee más
- Lee igual
- Lee menos

9. ¿Para qué considera que sirve la lectura?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Para aprender
- Para divertirse
- Por cultura general
- Para ser mejor
- Para nada

10. Evalúe ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones?

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Sólo leo si tengo que hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mí leer es perder el tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer es uno de mis pasatiempos favoritos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta hablar con otras personas sobre lo que leo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me alegro de recibir un libro como regalo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfruto visitando librerías y quioscos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfruto visitando bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta intercambiar libros y revistas con mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me hace difícil terminar de leer un libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me hace difícil leer en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pantallas

No puedo
permanecer
leyendo por más
de unos minutos

Me gusta leer en
pantallas

11. ¿Cuáles son las principales razones por las que usted lee y con qué frecuencia?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Diario	Una vez a la semana	Una vez al mes	Nunca
Por razones de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para informarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por actualización o perfeccionamiento profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por gusto y/o placer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por motivos religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por crecimiento o superación personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por cultura general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ¿Con qué frecuencia lee libros digitales?

Marca solo un óvalo.

- Diario
- Alguna vez a la semana
- Alguna vez al mes
- Alguna vez al semestre
- Nunca

13. ¿Cuáles son las razones por las que escoge un libro?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Por el tema
- Por el título
- Por el autor
- Por recomendación de un amigo o familiar
- Por motivos educativos
- Por recomendaciones en sitios web especializados/redes sociales

Materiales y recursos

Punto de vista sobre los materiales y recursos del curso.

14. ¿Cómo le parecieron los materiales y recursos?

Marca solo un óvalo.

- Muy malos.
- Malos.
- Regulares.
- Buenos.
- Muy buenos.

15. ¿Qué recursos le agradaron más?

Marca solo un óvalo.

- Videos.
 Infografías.
 Podcasts.

16. ¿Qué le parecieron los materiales y recursos?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Muy malos.	Malos.	Regulares.	Buenos.	Muy buenos.
Videos	<input type="checkbox"/>				
Infografías	<input type="checkbox"/>				
Tips	<input type="checkbox"/>				
Podcasts	<input type="checkbox"/>				
Sitios web	<input type="checkbox"/>				

17. ¿Tuvo algún problema para ver o acceder a algún material o recurso?

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

18. En caso de que sí, ¿a cuáles?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Videos.
- Infografías.
- Tips.
- Podcasts
- Sitios web.

19. ¿Considera que se podrían implementar al curso otros recursos o materiales?

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

20. En caso de que sí, ¿cuál(es) sugeriría?

Contenidos del curso

Información sobre las unidades, las corrientes, los autores, y las obras.

21. ¿Los contenidos del curso fueron de su agrado?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

22. ¿Cómo considera que fue la división de contenidos en unidades?

Marca solo un óvalo.

- Muy mala.
- Mala.
- Regular.
- Buena.
- Muy buena.

23. ¿Cómo fue la duración de cada unidad y sus actividades?

Marca solo un óvalo.

- Suficiente.
- Insuficiente.
- Más que suficiente.

24. ¿Cómo fue la carga de trabajo por unidad?

Marca solo un óvalo.

- Muy ligera.
- Ligera.
- Regular.
- Pesada.
- Muy pesada.

25. ¿Cómo considera que fue el ritmo de trabajo?

Marca solo un óvalo.

- Muy lento.
 Lento.
 Regular.
 Rápido.
 Muy rápido.

26. En una escala del 1 al 10, en la que 1 es 'Muy malo' y 10 es 'Muy bueno', ¿cómo calificaría el curso en general?

Marca solo un óvalo.

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10

27. Sugerencias (opcional):

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Anexo 6. Infografías sobre obras literarias integradas al curso virtual.



ROMEO Y JULIETA

Una de las historias de amor más famosas, escrita entre 1593 y 1595, esta obra es, sin duda, una obra maestra de la literatura. Aquí se muestran algunos datos que quizá no conocías.

ORIGEN

La obra está inspirada en La Tragedia Historia de Romeo y Julieta escrita por Arthur Brooke.



LAS FAMILIAS

Se cree que los Montesco y los Capuleto sí existieron. Dante Alighieri, en La Divina Comedia, hace referencia a ellos.

JULIETA

En el Acto I, Escena III, se menciona que Julieta todavía no tiene catorce, tiene solamente trece años.



BALCÓN

Uno de las escenas más famosas hoy en día sucede en un balcón. Sin embargo, el uso más antiguo del término se remonta a más de veinte años después de la obra, el Acto II, Escena II, ocurre en una huerta, desde una ventana.

ROMEO

La obra ha tenido influencias en el lenguaje. Entre ellas, Merriam Webster incluyó la definición de Romeo, como amante masculina.



JV

Hombres necios que acusáis

Juana Ramírez de Asbaje

1648-1695

Más conocida como Sor Juana Inés de la Cruz o la décima musa mexicana.

Tema central

Manifiesta la diferencia y la injusticia entre los hombres y las mujeres. La primera estrofa resume el tema del poema.



Postura

Sor Juana a través de este y otros escritos reafirma su actitud en pro de la figura femenina y su molestia por el trato que el hombre daba a la mujer en esa época.

Características

Forma parte del movimiento barroco novohispano del siglo XVII. Está compuesto por 18 estrofas de tipo redondilla.

Redondilla: Poemas escritos con una estructura de ocho sílabas sonoras o menos, el más popular de ellos es de versos octosílabos.



La obra

Durante toda la obra, la autora expone las razones por las que las mujeres toman actitudes por las que luego son culpadas y al final invita al hombre a tratar mejor a las mujeres.

JV

UTOPIÍA

TOMÁS MORO

TEMA CENTRAL

LA OBRA CRITICA EL SISTEMA POLÍTICO Y SOCIAL ESTABLECIDO Y MUESTRA UNA COMUNIDAD PERFECTA EN UNA ISLA, UTOPIÍA.

PUBLICACIÓN

LA OBRA FUE PUBLICADA VEINTICUATRO AÑOS DESPUÉS DEL DESCUBRIMIENTO DEL NUEVO MUNDO.

IDEAS

LA PROPIEDAD PRIVADA ES UN MAL. POR ELLO, NO EXISTE. TODO ES COMÚN Y NADIE CARECE DE NADA.

LOS HABITANTES ENCUENTRAN PLACER AL CUMPLIR CON SUS DEBERES.

TOMÁS MORO

FUE UN POLÍTICO Y HUMANITA INGLÉS.

SE GRADUÓ DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD.

VEÍA EN LA POLÍTICA UNA MANERA DE SERVIR A DIOS.

LA PALABRA "UTOPIÍA" TIENE SUS ORIGENES EN ESTA OBRA.

MORO FUE DECAPITADO POR ORDEN DEL REY ENRIQUE VIII.

LA OBRA INVITA A LA REFLEXIÓN SOBRE EL SER Y EL DEBER SER.

JV

LOS VIAJES DE GULLIVER

Jonathan Swift

Temas



Además de ser considerado uno de los clásicos juveniles más exitosos, la obra es una crítica a la sociedad inglesa y a la humanidad en general.

Películas

Existen tres adaptaciones a películas (1939, 1977, y 2010) y una a serie (1996), pero la mayoría sólo se enfoca a las primeras dos historias (de tres).



Censura

Algunos pasajes y descripciones de la obra original fueron alterados y eliminados debido a que eran muy explícitos y ofensivos.

Nombres

Los nombres de las islas a las que viaja son muy curiosos, tales como Glubbdubdrib y Laputa.



JV

ALEXANDRE DUMAS

EL CONDE DE MONTE CRISTO



TRAMA

La obra narra la historia de un hombre que es encarcelado injustamente, el cual elabora un plan para vengarse de quienes lo traicionaron.



PUBLICACIÓN

La primer publicación de la obra fue en forma de folletín en un periódico francés a lo largo de dos años.



ADAPTACIONES

Ha habido más de cuarenta adaptaciones a la pantalla chica y la pantalla grande de esta obra; incluso más que Los Tres Mosqueteros, obra del mismo autor. También existe una serie de anime inspirada en la misma.



INSPIRACIÓN

En un viaje con el sobrino de Napoleón, Dumas conoció la isla de Monte-Cristo. La historia está inspirada en un hecho real, de un zapatero que se comprometió con una mujer adinerada.



INFLUENCIA

El Conde de Monte-Cristo ha sido la inspiración para obras como Ben-Hur de Lew Wallace, El hijo de Monte-Cristo de Jules Lermina, o Monte-Cristo y su esposa de Jacob Ralph Abarbanell.

JV

EDGAR ALLAN POE

EL CUERVO

Tema

El tema principal del poema es la muerte.



“

“nevermore”

‘nunca más’ es lo único que el cuervo dice en repetidas ocasiones.

UN CUERVO QUE HABLA

La idea de un cuervo que puede hablar fue inspirada en la novela de Charles Dickens Barnaby Rudge.

FAMA

A pesar de que en la actualidad el poema es uno de los más famosos e importantes, en su tiempo no generó riqueza para Poe, quien vivió en circunstancias muy difíciles.

JV

CRIMEN Y CASTIGO

Fyodor Dostoevsky



Psicología

El libro refleja un análisis psicológico profundo de sus personajes y de su protagonista, quien cree que un los fines pueden justificar la maldad.



Temas

La obra aborda temas sociales que predominaban en el momento, como la justicia social, la pobreza, y el dilema entre el bien y el mal.



Estilo

La obra es una de las más representativas del realismo y existencialismo e incluye, además de la narración descriptiva, una gran cantidad de diálogos.



Dostoyevski en prisión

Dostoyevski estuvo preso en Rusia en 1849 tras ser acusado de conspiración, aunque después fue perdonado y liberado, en ese periodo convivió con varios criminales.



Publicación

Antes de ser publicado en libro, la primer publicación de la obra fue en la revista rusa El Mensajero en un total de doce partes en 1866.

JV

OSÉ MARIA EÇA DE QUEIROZ

EL CRIMEN DEL PADRE AMARO



TRAMA

La obra es un relato del amor entre un cura y una feligresa suya.

EÇA DE QUEIRÓS

Es considerado por muchos como el mejor novelista portugués, pues logra reflejar en sus obras el carácter, los vicios, y la vida portuguesa de su tiempo.

REFLEXIÓN

La historia invita a la reflexión sobre la soltería eclesíastica en un tiempo de oscurantismo y prepotencia católica.

ESTILO

La narración, los diálogos, y la descripción tan detallada hacen que el lector conozca los juicios y pensamientos de los personajes de una manera cautivante.

PELÍCULA

En 2002 se hizo una adaptación a película por el director Mexicano Carlos Carrera, estelarizada por el actor Gael García Bernal.

RUBÉN DARÍO



AZUL

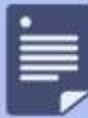
Félix Rubén García Sarmiento publicó su primer libro, un poemario, a la edad de 18 años. Su libro Azul fue publicado un año más tarde.

Azul es considerado el inicio del Modernismo latinoamericano y una de las más grandes obras de la literatura en español.



Los poemas y cuentos que componen el libro fueron escritos durante su estancia en Chile.

Entre los temas que aborda la obra se encuentra la mitología, la burguesía, la marginación, la independencia, e incluye también un gran contenido cultural.



Rubén Darío fue un precursor en el resurgimiento del verso libre y del verso en prosa; rechazó el lenguaje tradicional del español largo y complejo, y lo sustituyó por uno más simple y directo.

En la primera edición, el poemario estuvo conformado por 18 breves cuentos en prosa y 7 poemas, posteriormente se agregaron más cuentos y sonetos.



"Juventud, divino tesoro, ya te vas para no volver!" es uno de sus versos más conocidos y pertenece al poema "Canción de otoño en primavera", del libro "Cantos de vida y esperanza" de 1905.

JV

LA METAMORFOSIS

FRANZ KAFKA

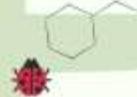


Su título original en alemán es Die Verwandlung, que podría traducirse como 'la transformación'.

Se considera el inicio de la llamada "Literatura de lo absurdo", que explora temas como el existencialismo.



Aunque esta obra fue escrita en 1912, fue publicada hasta 1915, tiempos difíciles en aspectos de política, sociedad, y economía debido a la Primera Guerra Mundial.



En ningún momento de la narración el autor especifica en qué insecto se convierte el personaje.



Se cree que Jorge Luis Borges hizo la primer traducción al español de esta obra.



Algunas de las interpretaciones de la obra son que ésta representa nuestra atención sobre lo absurdo, otras dicen que representa el individualismo y el egotismo, y otras más que es una autobiografía con situaciones exageradas.

1984

GEORGE ORWELL



TRAMA

Winston Smith es un trabajador del Ministerio de la Verdad, en una sociedad en la que el Gran Hermano lo vigila absolutamente todo.



IDEAS

Algunas de las ideas de Orwell fueron tomadas de gobiernos mundiales como el plan quinquenal de Rusia y la Policía Especial Superior de Japón.



HABITACIÓN 101

Este lugar, tan emblemático en la historia, era una habitación en la BBC, para la cuál Orwell trabajó antes de escribir 1984.



CENSURA

A lo largo del tiempo, el libro ha sido prohibido en varias partes del mundo, como en la Unión Soviética y China.



JV

Cien años de Soledad



Gabriel García Márquez

Importancia

Es el libro más vendido en español, sin contar la biblia, y es una de las obras más representativas del boom latinoamericano y del realismo mágico; y ha sido traducido a más de 49 idiomas y dialectos.



Trama

La obra narra la historia de siete generaciones de la familia Buendía, y también abarca cien años de historia latinoamericana.



Película

A pesar de su gran popularidad, García Márquez se negó a hacer una adaptación de esta obra.

Premios

Algunos de los premios que ha recibido esta obra están el Nobel de literatura, el Prix du Meilleur Livre Étranger, y el Premio Rómulo Gallegos.



Portada

La portada de la primera edición fue improvisada, pues ésta no estaba lista y apareció hasta la segunda edición.



JV

Anexo 7. Tips para promover hábitos de lectura incluidos al final de cada unidad



Explora y descubre!

Explora toda la página o documento para tener una idea general del texto y calcular cuanto tiempo tardarías en leerlo.

Aunque al principio, leer en un dispositivo electrónico puede resultar complicado, se vuelve algo natural si encuentras la lectura adecuada.



EVITA LAS DISTRACCIONES

DESACTIVA LAS NOTIFICACIONES

Es posible molestarse o distraerse con las notificaciones, una buena opción para evitar esto es activar el Modo Avión.



Para evitar molestias en los ojos, fatiga, y dolor de cabeza

Reduce el brillo de la pantalla

Ten en cuenta la iluminación del entorno en que te encuentras y la hora a la que lees.



Establece límites

Leer desde una pantalla puede causar fatiga, por lo que es recomendable leer a una distancia de al menos treinta centímetros y por un periodo máximo de cuarenta y cinco minutos.

Si planeas continuar leyendo por más tiempo, asegúrate de descansar cinco o diez minutos.

¡CREA UN HÁBITO!

La lectura es algo que se puede dejar fácilmente

Es recomendable elegir un día, una hora determinada, y un lugar cómodo para leer continuamente; si es posible, encuentra personas que lean contigo o que lean lo mismo que tú.

