

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Factores curriculares, instruccionales y contextuales en una
innovación multimodal para el desarrollo de la competencia lectora:
estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

NYLIA ALATORRE CASTRO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA LUISA ZORRILLA ABASCAL

CUERNAVACA, MORELOS

MAYO, 2026

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Factores curriculares, instruccionales y contextuales en una
innovación multimodal para el desarrollo de la competencia lectora:
estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:
NYLIA ALATORRE CASTRO

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA LUISA ZORRILLA ABASCAL

COMITÉ TUTORIAL
DRA. OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ
DR. MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO
DR. OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN
DRA. YESSICA ESPINOSA DÍAZ

LECTORES:
DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ
DRA. CAROLINA TAPIA CORTÉS

CUERNAVACA, MORELOS

MAYO, 2026

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación denominado *Factores curriculares, instruccionales y contextuales en una innovación multimodal para el desarrollo de la competencia lectora: estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, que fue posible gracias a la beca Conacyt/SECIHTI, se suma al campo de productividad académica de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) *Conocimiento, mediación y tecnología* del Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), derivado de su relación con el proceso formativo mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el desarrollo e implementación de e-metodologías en la investigación, con la finalidad de hacer un aporte a la reflexión de las buenas prácticas en el uso de tecnologías educativas, continuar generando innovaciones pedagógicas y analizar sus resultados a través de marcos conceptuales robustos.

Agradezco a las autoridades de la Unidad Académica donde se desarrolló la investigación, así como a sus estudiantes y asesores virtuales que contribuyeron, con su tiempo y permisos, a la realización de la presente investigación.

Extiendo un especial agradecimiento a todas las personas integrantes de la Coordinación de Posgrado del ICE por su acompañamiento y orientación durante toda la trayectoria académica, así como las gestiones necesarias para el desarrollo del trabajo de campo.

De igual manera, agradezco a la Dirección General de Formación Multimodal (e-UAEM) por sus gestiones para el acceso a las aulas virtuales.

Reconozco a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) por ser un espacio que me ha permitido aprender y seguirme formando. Con gratitud, reconocimiento y aprecio a nuestra Universidad Pública la cual nos brinda oportunidades para el crecimiento y desarrollo profesional.

Agradecimientos especiales

A Dios, que todo lo puede y con él lo puedo todo.

Mi gratitud y amor a mi esposo Javier, a mis hijos Pavel y Emiliano por acompañarme, comprenderme, inspirarme, impulsarme, por su apoyo incondicional, su paciencia y ser la luz que ilumina mi vida. Este es un logro compartido y sostenido por ustedes. Gracias.

Mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, Dra. María Luisa Zorrilla Abascal, quien aceptó dirigir mi tesis, me acompañó, me formó, me educó, me explicó, me comprendió, siempre tuvo tiempo para atender mis dudas y los pequeños detalles para que este trabajo fuera posible. Gracias doctora por su paciencia, su comunicación continua y, sobre todo, porque a pesar de la gran cantidad de trabajo que siempre tiene, nunca descuidó “nuestro proyecto” el cual me dio oportunidad de acercarme a usted y conocer a la extraordinaria persona que es. Mi gratitud, reconocimiento y aprecio por siempre.

Agradezco a los integrantes de mi comité, Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, por el valioso tiempo que dedicó para orientarme en la elaboración de la tesis, sus enseñanzas sentaron las bases para el presente estudio; a las Dras. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández y Yessica Espinosa Díaz por sus lecturas y revisiones donde su experiencia y contribuciones permitieron la culminación de este proyecto; al Dr. Omar García Ponce de León, por sus enseñanzas y compartir su experiencia lo que contribuyó de manera significativa a la tesis.

De igual manera a mis lectores, Dr. Leonardo Maríquez López y Dra. Carolina Tapia Cortés, por sus valiosas recomendaciones.

Gracias a mis padres y hermanas por su amor y apoyo.

Por último, agradezco a la vida por haber puesto en mi camino a personas fundamentales que, de una u otra forma, contribuyeron a este logro académico: Rosario de la Fuente (reconozco que sin ti esto no existiría, gracias amiga por salvarme siempre), Jacqueline Quiroz (gracias por tus valiosas recomendaciones y la oportunidad que me diste estos cuatro años), Michelle Monterrosas (por darme la oportunidad de crecer académicamente en la maestría y en el doctorado), Eunice M. Díaz (por todos los apoyos, permisos y comprensión), Wendy Quiroz (por atender mis dudas a cualquier hora) y Sabrina Montalvo (por cuidar nuestra trayectorias académicas).

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. Un problema histórico abordado mediante una innovación multimodal en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).....	3
1.2. Un estudio de caso como aporte al área de conocimiento de la educación mediada por tecnologías.....	7
1.3. Un análisis de la UATM desde un enfoque curricular	12
1.4. Preguntas de investigación	13
1.5. Objetivos de investigación	14
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
2.1. Revisión de los modelos de estudio de la comprensión lectora	15
2.2. Producción del conocimiento a nivel internacional.....	18
2.3. Producción del conocimiento a nivel nacional.....	22
2.4. Análisis de la producción del conocimiento.....	24
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....	31
3.1. El cometido social de la escuela en la enseñanza de la lectura	33
3.2. De la alfabetización a la literacidad digital académica	34
3.3. Saberes para el desarrollo de la competencia lectora en el marco de la literacidad digital.....	36
3.4. El currículum como núcleo central del proceso educativo.....	39
3.5. El currículum como resultado del proceso social e histórico	40
3.6. Aproximaciones interpretativas del currículum	42
3.6.1. El proyecto de diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en plataforma Moodle.	44
3.6.2. Desempeño - perfiles / docentes - estudiantes.....	47
3.6.3. Resultados reales o provocados.....	48
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	49
4.1. Enfoque metodológico	50
4.2. Diseño de la investigación.....	52
4.3. Descripción del escenario de estudio	53
4.4. Población y muestra	57
4.5. Criterios de elección.....	59
4.6. Sujetos de la investigación	60
4.7. Constante y variables de estudio	60
4.8. Técnicas e instrumentos para la triangulación metodológica.....	61

4.8.1. Metodología implementada para conocer la estructura curricular de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	63
4.8.2. Productos y avances del trabajo exploratorio.....	65
4.8.2.1. Metodología para la aplicación, procesamiento y análisis de los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes.	67
4.8.2.2. Metodología para la aplicación, procesamiento y análisis de los resultados de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y asesores virtuales.....	70
4.8.2.3. Selección de la muestra de Asesores Virtuales (AV).....	74
4.8.2.4. Procesamiento de las entrevistas semiestructuradas a través del análisis de contenido cualitativo.....	75
4.8.3. Metodología de la e-observación (observación no participante) con muestreo estratificado de las aulas virtuales	76
4.8.3.1. Modelo adaptado para la estructura de la guía de e-observación (observación no participante) de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	80
4.8.4. Dimensión ética.....	85
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	87
5.1. La composición de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) alineada al marco institucional	87
5.1.1. Las dimensiones académicas que configuran la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	91
5.2. Resultados académicos del grupo analizado de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en modalidad virtual	98
5.3. Perfil del estudiantado que cursó la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	100
5.3.1. Variables personales:.....	102
5.3.2. Variables contextuales:	118
5.4. El desempeño docente en la praxis de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.....	149
5.7. Resultados reales o provocados: comparación de puntaje entre el examen diagnóstico inicial y examen de salida final	169
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	181
6.1. Resumen de resultados, hallazgos y aportes	182
6.1.1. Resultados sobre la caracterización del diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos relacionados con la competencia lectora.....	187
6.1.2. Hallazgos sobre los rasgos del perfil del estudiantado que cursa la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y su relación con el nivel de logro de la competencia lectora	191
6.1.3. Resultados sobre los rasgos del desempeño del docente.....	194

6.1.4. Hallazgos sobre el nivel de logro de la competencia lectora que presentan los estudiantes en las diferentes actividades que incorpora la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	197
6.1.5. Conclusiones generales a partir de la triangulación de resultados	198
6.2. Problemas enfrentados	203
6.3 Validez y límites de la investigación.....	204
6.4. Nuevas preguntas o temas que se abren	204
REFERENCIAS	206
ANEXOS	228
Anexo A. Organización por DES de la UAEM.....	228
Anexo B. Secciones diseñadas en la Guía de e-observación de la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos para identificar los elementos instruccionales.....	230
Anexo C. Solicitud de jueceo de instrumentos.....	237
Anexo D. Encuesta en línea dirigida a estudiantes	238
Anexo E. Guion de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes.....	247
Anexo F. Guion de entrevista semiestructurada dirigida a Asesores Virtuales.....	248
Anexo G. Guía de e-observación para el registro del progreso del participante	250
Anexo H. Competencias genéricas del Modelo Universitario 2010	252
Anexo I. Elementos del Diseño Formacional de la UAEM de Ibarra y Zorrilla (2017)	253

Índice de Tablas y figuras

	Página
Tabla 1. Marcos normativos en América Latina sobre la incorporación de las TIC en el ámbito educativo	9
Tabla 2. Exponentes sobre comprensión lectora durante el Siglo XX	16
Tabla 3. Cuadro de análisis comparativo sobre la producción del conocimiento.	28
Tabla 4. Habilidades, conocimientos y saberes de las competencias operativas y formales para el desarrollo de la literacidad académica	38
Tabla 5. Dimensiones y elementos de las prácticas de docentes y estudiantado	47
Tabla 6. Competencias incorporadas en el Modelo Universitario 2022	56
Tabla 7. UATM incorporadas en los mapas curriculares de la UAEM localizados en el portal de transparencia.	58
Tabla 8. Esquema mediante el cual se trabajaron las preguntas de la encuesta dirigida a estudiantes	67
Tabla 9. Estudiantes registrados en plataforma que cursaron la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos, durante el semestre agosto-diciembre 2024.	69
Tabla 10. Tipo de muestreo elegido para el estudio de caso	71
Tabla 11. Calificaciones de los mejores promedios por grupo	72
Tabla 12. Calificaciones de los estudiantes contemplados para presentar examen extraordinario de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	72
Tabla 13. Características y ventajas del muestreo estratificado.	78
Tabla 14. Datos para la obtención de la media ponderada del subgrupo de estudiantes de alto desempeño.	78
Tabla 15. Ecuación de la calificación de cada estudiante multiplicada por el resultado	79
Tabla 16. Datos del estudiante cercano a la media ponderada o por encima del promedio del subgrupo de estudiantes de alto desempeño para ser observado.	79
Tabla 17. Datos del estudiante cercano a la media ponderada del subgrupo de estudiantes de bajo desempeño para ser observado.	79
Tabla 18. Datos del estudiante intermedio para la e-observación mediante la guía de observación.	80
Tabla 19. Muestra aleatoria de estudiantes por atributo a observar.	80
Tabla 20. Características de las actividades que integran la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	81
Tabla 21. Actividades por momentos de evaluación, función y tipo de conocimiento.	82
Tabla 22. Elección de las actividades para dar seguimiento en la e-observación (observación no participante)	82
Tabla 23. Competencias del Modelo Universitaria 2022.	90
Tabla 24. Gama de UATM para el desarrollo de competencias académicas básicas, digitales y de lengua inglesa.	90
Tabla 25. Interacción de tópicos transversales y competencias transferibles en las UATM	92
Tabla 26. Contenidos formativos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	95
Tabla 27. Estrategias implementadas en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	96
Tabla 28. Obtención de la media de calificaciones de la UATM de Lectura, análisis y síntesis del semestre agosto 2024.	99
Tabla 29. Porcentaje de actividades atendidas en plataforma.	100

Tabla 30. Tiempo que dedica el estudiante a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos de manera semanal.	100
Tabla 31. Edad de los estudiantes que participaron en la encuesta.	103
Tabla 32. Relación de la edad de los estudiantes con sus calificaciones.	104
Tabla 33. Género de los estudiantes que participaron en la encuesta.	106
Tabla 34. Diferencia de hombres/mujeres en contraste con acreditados/no acreditados.	107
Tabla 35. Estado civil de los estudiantes que participaron en la encuesta.	108
Tabla 36. Número de estudiantes con necesidades educativas especiales.	108
Tabla 37. Seguimiento de las personas en condición especial.	109
Tabla 38. Autopercepción del estudiante.	110
Tabla 39. Hábitos de estudio que caracterizan a la población estudiantil encuestada.	111
Tabla 40. Respuestas sobre la elección de carrera.	115
Tabla 41. Promedio de nivel medio superior de la población encuestada.	117
Tabla 42. Formas de manutención de los estudiantes encuestados.	118
Tabla 43. Tipos de familias de los estudiantes encuestados.	119
Tabla 44. Nivel de estudios de los padres.	119
Tabla 45. Respuestas a la pregunta: Mi núcleo familiar se motiva a seguir estudiando.	120
Tabla 46. Tipo de dispositivos con los que cuentan los estudiantes entrevistados.	124
Tabla 47. Tipo de conectividad de internet con la cual atienden los estudiantes la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	127
Tabla 48. Tipo de dificultades que presentó con la conexión de internet.	128
Tabla 49. Percepción del ambiente de trabajo para la atención de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	128
Tabla 50. Presencia de factores externos que dificultaron la atención del estudiante.	129
Tabla 51. Valoración de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en el plan de estudios.	135
Tabla 52. Categorías temáticas para el análisis de la pregunta abierta en relación con la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	136
Tabla 53. Frecuencias de disponibilidad del Asesor Virtual (AV).	138
Tabla 54. Relación de respeto en la interacción en línea.	138
Tabla 55. Motivación por parte del AV durante las clases.	138
Tabla 56. Tiempos establecidos para la retroalimentación de actividades.	141
Tabla 57. Porcentaje sobre la opinión con respecto a las secuencias de indicaciones por semana.	145
Tabla 58. Frecuencia con la que los materiales funcionaron correctamente.	146
Tabla 59. Frecuencia con la que los estudiantes califican de forma accesible la búsqueda de información al interior de la UATM.	146
Tabla 60. Consideración sobre los contenidos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	147
Tabla 61. Percepción sobre lograr conocimientos sobre los procesos de lectura, análisis y síntesis.	147
Tabla 62. Percepción sobre los resultados de los ejercicios de lectura en voz alta.	148
Tabla 63. Grado de satisfacción del trabajo en una modalidad virtual.	148
Tabla 64. Percepción de aprender a través de una modalidad virtual.	149
Tabla 65. Variables del desempeño docente frente a grupo y en la virtualidad.	150
Tabla 66. Frecuencia de disposición de atención por parte del AV.	151
Tabla 67. Frecuencia de interacción respetuosa en la interacción en línea.	152
Tabla 68. Frecuencia con la que el AV motivó la participación de los estudiantes.	153
Tabla 69. Tiempo aproximado en el que el estudiante recibe la retroalimentación por parte de su asesor virtual.	154
Tabla 70. Frecuencia de retroalimentación efectiva por parte del asesor virtual.	155

Tabla 71. Frecuencia en que la calificación reflejó el dominio del conocimiento del estudiante.	155
Tabla 72. Respuestas de cuestionarios automatizados de diagnóstico, de salida y ejercicios completos.	170
Tabla 73. Cuantificación de resultados mayor que, menos que, igual o no aplica.	171
Tabla 74. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario final de salida del G1.	171
Tabla 75. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G1.	172
Tabla 76. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario de salida del G2.	173
Tabla 77. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de salida (S) del G2.	173
Tabla 78. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario de salida del G3.	174
Tabla 79. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G3.	175
Tabla 80. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario de salida del G4.	176
Tabla 81. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G4.	177
Tabla 82. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario de salida del G4.	178
Tabla 83. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G5.	178

	Página
Figura 1. Promedio de los puntajes obtenidos en Matemáticas, Comprensión lectora y Ciencias por países de la OCDE.	5
Figura 2. Conceptos ordenadores y operativos del desarrollo de la investigación.	32
Figura 3. Competencias operativas y formales para el desarrollo de la literacidad académica.	37
Figura 4. Modificaciones del currículum en la historia.	41
Figura 5. Esquema de la concepción del currículum a través de la praxis	43
Figura 6. Modelo de análisis interpretativo para la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	44
Figura 7. Elementos orientadores del diseño metodológico de la investigación.	50
Figura 8. Procedimiento para realizar un estudio de caso a partir de Creswell y Poth (2018).	51
Figura 9. Muestra de la triangulación de información derivada de instrumentos de acopio de información	62
Figura 10. Guía de e-observación para identificar los elementos del diseño instruccional	64
Figura 11. Proceso de integración para el instrumento de tabla de validez	67
Figura 12. Caracterización de la población participante en la entrevista semiestructurada.	74
Figura 13. Características del currículum de la UAEM en el Modelo Universitario (2010).	88
Figura 14. Características del currículum de la UAEM en el Modelo Universitario (2022)	89
Figura 15. Configuración de la transversalidad performativa y transversalidad temática	93
Figura 16. Elementos del Diseño Formacional de la UAEM de Ibarra y Zorrilla (2017)	94
Figura 17. Ejemplo de orientación para la asesoría montada en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	98
Figura 18. Representación de calificaciones mínimas, máximas y medias por grupo de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.	99
Figura 19. Variables a operativizar en la encuesta y entrevista.	102
Figura 20. Etapas del proceso de adquisición de la autonomía de Martín (2021)	104
Figura 21. Ejercicio de retroalimentación personalizado.	159
Figura 22. Ejercicio de retroalimentación que da seguimiento a lo reflexionado por el estudiante.	159
Figura 23. Caso ilustrativo de errores técnicos sin posibilidad de corrección. Archivo diferente al solicitado.	160
Figura 24. Ejemplo ilustrativo de errores técnicos sin posibilidad de corrección. Actividad parcialmente realizada.	161
Figura 25. Ejemplo ilustrativo de problemas técnicos sin respuesta por parte del asesor virtual.	162
Figura 26. Ejemplos ilustrativos de reflexiones de los estudiantes y respuestas de asesor virtual.	163
Figura 27. Caso ilustrativo de entrega de la actividad con error sin explicación para corrección.	165
Figura 28. Caso ilustrativo de ejercicio completo sin calificar.	166
Figura 29. Fechas y tiempos del proceso de calificación del AV1.	167
Figura 30. Fechas y tiempos del proceso de calificación del AV2.	168
Figura 31. Fechas y tiempos del proceso de calificación del AV3.	169
Figura 32. Esquema visual inicial del trabajo de investigación.	182
Figura 33. Esquema visual final del trabajo de investigación	201

INTRODUCCIÓN

La investigación referida en este documento cuyo título es *Factores curriculares, instruccionales y contextuales en una innovación multimodal para el desarrollo de la competencia lectora: estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, busca conocer y explicar los resultados que se tienen a nivel institucional de la implementación de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, presente en varios planes de estudio, la cual tiene entre sus propósitos remediar la competencia lectora de estudiantes de licenciatura.

Considerando lo expuesto como la brújula que guía esta investigación, en el primer capítulo denominado *Problema de investigación* se exponen algunos datos cualitativos y cuantitativos sobre el problema de la competencia lectora que presenta nuestro país lo cual se manifiesta a través de las deficiencias lectoras del estudiantado para lo cual, como iniciativa de abordaje, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) propone una estrategia mediante un dispositivo multimodal de carácter transversal incorporado en varios mapas curriculares de la misma institución. En función de esta propuesta se reporta cómo algunos expertos en el tema han puesto en duda estas prácticas educativas, derivado de que diversos indicadores perfilan a América Latina como un lugar de brechas, rezagos, en varios y distintos niveles, por lo que sugieren seguir promoviendo prácticas reflexivas sobre los resultados de dichas intervenciones. En este mismo apartado, se presentan las preguntas de investigación, así como los objetivos, que atienden a esta preocupación.

En el capítulo segundo se reporta *el estado de la cuestión*, como resultado de una búsqueda de publicaciones académicas que tuvieran relación con el objeto de estudio, con la finalidad de conocer la producción del conocimiento gestada en relación con el tema de interés. En

dicha revisión se analizaron las metodologías de las investigaciones reportadas, sus aproximaciones teóricas, diseños del trabajo de campo, así como resultados, lo cual permitió identificar algunos aportes al presente trabajo al campo educativo.

Los elementos teóricos bajo los cuales se estudió el objeto de estudio se encuentran en el capítulo tercero, en el *marco teórico*, donde se presenta el abordaje conceptual a través del cual se realizó la aproximación interpretativa de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, partiendo de reconocer los elementos curriculares e instruccionales que incorpora el dispositivo, los perfiles y desempeños de estudiantes y asesores virtuales y, cuáles fueron, a partir de esta interacción, los resultados obtenidos.

En el capítulo cuarto se presenta el *diseño metodológico* donde el lector encontrará el cómo y a través de qué instrumentos se aproximó al objeto de estudios, así como las relaciones previstas entre diferentes escenarios y actores, presentando la respectiva triangulación de metodológica con la finalidad de aumentar la validez y credibilidad de los hallazgos.

En el quinto capítulo se encuentran los *resultados* evidenciados y obtenidos de la implementación de la metodología, que ponen de manifiesto las prácticas visibles del dispositivo objeto de la investigación.

Por último, se presentan las *conclusiones* a manera de cierre, donde se ponen de manifiesto algunas consideraciones derivadas del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*“La educación otorga a las personas mayor claridad para
‘leer el mundo’, y esa claridad abre la
posibilidad de intervención política”
(Freire, 2016, p. 44)*

1.1.Un problema histórico abordado mediante una innovación multimodal en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

La presente investigación tiene como objetivo comprender e interpretar los resultados de un estudio de caso que analiza las experiencias de estudiantes y asesores virtuales sobre la incorporación de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en el mapa curricular de una licenciatura en ciencias, implementada en modalidad virtual, como una estrategia innovadora¹, la cual tiene como propósito remediar la competencia lectora en estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Aunque se espera que quien ingresa a este nivel educativo cuente con las competencias de comprensión lectora, análisis y síntesis, no siempre están presentes en el estudiantado que arriba a la educación terciaria.

Los ejemplos en las aulas son diversos y comunes en la medida en que se logra identificar un limitado manejo de características lingüísticas y discursivas de los textos de las diversas especialidades, así como la dificultad para construir ideas por escrito con sentido (Ramírez, 2017), la complejidad de atender indicaciones escritas, sintetizar textos narrativos o identificar ideas primarias y secundarias de un artículo, por citar algunos.

¹ Existen tres definiciones relacionadas entre sí con el término de innovación: La primera surge a partir de una invención por la cual, dos o más elementos, se combinan para dar origen a una propuesta inédita; la segunda se establece como una transformación que se incorpora en el estado cognitivo de un usuario y de su repertorio conductual y cultural; c) la tercera se presenta como una idea, una práctica, un artefacto o material concebido como novedad, independientemente de su incorporación o no. (Zaltman et al., 1973, como se cita en Margalef y Arenas, 2006).

En términos generales, uno de los retos académicos a nivel internacional y de larga data es la competencia lectora², la cual ha sido una constante de estudio impulsado por organismos internacionales y nacionales, lo que pone de manifiesto que desde el año 2017 se identifica que más de la mitad de los jóvenes en América Latina no alcanzaban los niveles de suficiencia requerida en capacidad lectora, habiendo 19 millones con ese perfil (Semana, 2017).

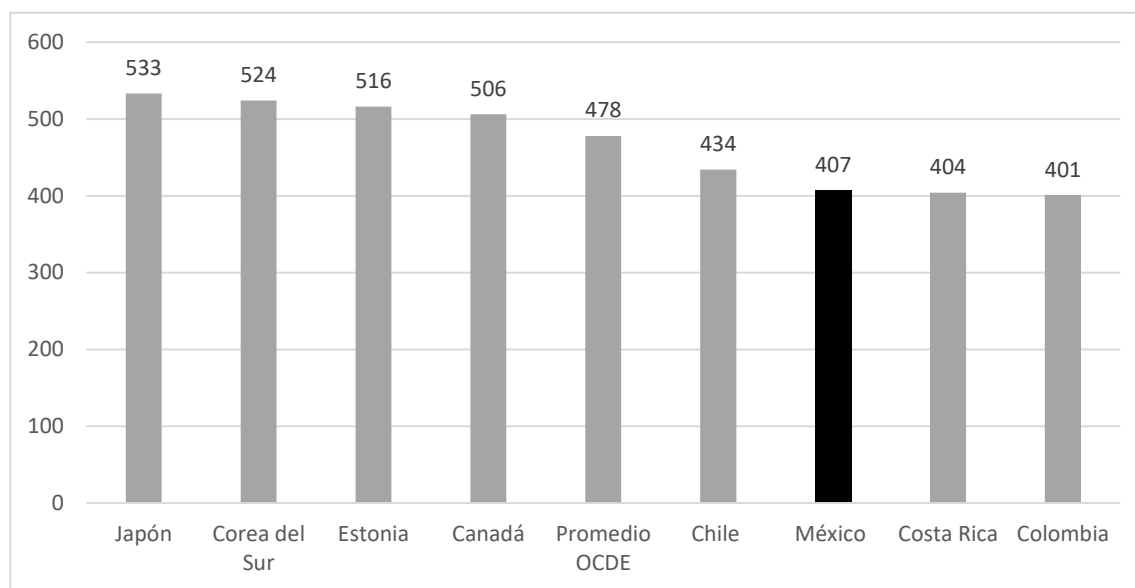
Para el año 2022, después de la emergencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2, de acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) y a partir de cifras del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por si siglas en inglés) edición 2022, expone que el estado global de la educación sufrió un retroceso significativo lo que derivó en la caída de 15 puntos en matemáticas y 10 en comprensión lectora en comparación del año 2018.

México se posicionó en el lugar 35 de los 37 países miembro evaluados, obteniendo un puntaje promedio de 407 en comparación de los 478 de los otros países, presentándose con una diferencia de (-) 75 puntos en Ciencias y (-) 61 puntos en lectura, con estos resultados “el desempeño de México en matemáticas y en Comprensión Lectora lo sitúan como el tercer país con los peores resultados de la OCDE” (IMCO, 2023, párr. 5).

² Resulta conveniente citar a Jiménez (2007) quien expone que, de forma histórica, predominó la creencia de que la alfabetización era producto de cierto grado de estudios cursados y que, de forma inicial, la población incorporaba un grado estándar de aptitudes de lectoescritura que le permitiera ser funcional en la sociedad; sin embargo, alude a las diversas investigaciones que focalizan el problema en la alfabetización funcional lo que condiciona las habilidades básicas como soporte sobre el que se sustentan las habilidades posteriores. En consecuencia, desde el año 2000, proyectos como PISA evalúa las competencias lectoras en estudiantes de 15 años, lo cual se orienta principalmente en los conocimientos que el estudiante adquiere en su escuela, la capacidad de movilizarlos y aplicarlos en diversos contextos; de modo que los objetivos o contenidos curriculares no forman parte de dicha evaluación (Sanz et al., 2020).

A modo de ilustración se presenta en la figura 1 los puntajes máximos, mínimos e intermedios de algunos países miembros obtenidos en matemáticas, comprensión lectora y ciencias, además se destaca el puntaje obtenido por nuestro país.

Figura 1. Promedio de los puntajes obtenidos en Matemáticas, Comprensión lectora y Ciencias por países miembros de la OCDE.



Fuente: Datos tomados y adaptados a partir de IMCO 2023.

En palabras de Balcázar (2023), México se caracteriza como un país de no-lectores puesto que ocho de cada diez estudiantes de secundaria son analfabetas funcionales lo que implica que no comprenden lo que leen, asimismo, el autor sostiene que “en México se leen 1.7 libros por persona al año en contraste con Japón donde se leen 47 libros por persona al año” (párr. 2). Asimismo, se contabilizan a cerca de cinco millones de personas como analfabetas funcionales cifra que, según estudios en la materia, podría aumentar y colocar a nuestro país como uno de los países con mayor rezago en lectura de América Latina (Expansión, 2023). Al respecto, en el sistema educativo mexicano la enseñanza de la lectura se trabaja en todos los niveles educativos con el apoyo diferentes recursos y estrategias lo cual trasciende, muchas veces, hasta el nivel superior y se intenta resolver a través de talleres, tutorías, asignaturas de carácter curricular, cursos remediales, por mencionar algunos. Sin embargo,

durante la revisión de la literatura se identificó que las problemáticas o errores en los procesos de mediación de este aprendizaje son diversos, en escala y complejidad; por ende, los avances en este sentido han sido pocos o nulos.

Por mencionar algunos ejemplos Cassany et al. (1998) argumentan que gran parte del profesorado se preocupa por buscar un libro de texto a la conveniencia de las necesidades de sus clases y dicho material marca el ritmo, el orden del programa y el tipo de actividades. Algunos otros fabrican sus propios materiales sobrecargando de trabajo al estudiantado y apenas se actualizan. Por último, algunas otras dinámicas de clases se rigen bajo la estructura de la enseñanza de la normativa, revisión ortográfica, gramática y es poco el tiempo de práctica y expresión oral con el que cuentan los estudiantes.

Sumado a lo anterior, Backhoff (2025) sostiene que está ampliamente documentado que al término del tercer grado de primaria los escolares deben pasar de la etapa de aprender a leer, a leer para aprender, sin embargo, alude a los resultados de México en PISA 2022 donde se demostró que una cuarta parte de estudiantes de dicho grado presentaron serios problemas para comprender un texto, lo cual se prolonga en diferentes proporciones hasta alcanzar las aulas universitarias.

Frente a estas circunstancias se documentó que varias Instituciones de Educación Superior (IES) han generado diversas estrategias con el fin de atender la problemática planteada, las cuales se han caracterizado por hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con la finalidad de contextualizar las prácticas lectoras en el mundo digital³.

³ Álvarez (2022) expone que el término “mundo digital” refiere a la presencia constante de las tecnologías en la mayoría de las actividades de la población, además de considerar las dimensiones técnicas y funcionales, amplía su perspectiva a los cambios sociales-culturales que las TIC han originado en los usuarios, sus prácticas y vida cotidiana.

La innovación multimodal objeto de estudio del presente trabajo surge en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) como política institucional, sustentada en el Modelo Universitario (UAEM, 2022), e incorporada en diversos mapas curriculares a nivel licenciatura. Se trata de un repertorio de once Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales (UATM) mediante las cuales se proponen desarrollar tres tipos de competencias: académicas básicas, digitales y lingüísticas (en lengua inglesa). En esta investigación se aborda únicamente la UATM que atiende el desarrollo de la competencia académica básica de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

La propuesta de diseño curricular e instruccional de la UATM surge desde la Dirección General de Formación Multimodal (e-UAEM) sustentada desde diversas teorías que fundamentan la apropiación de dicho conocimiento, además de que en su diseño y producción participa un equipo multidisciplinario.

Para su implementación cada unidad académica decide en qué forma se opera en su programa educativo: presencial, híbrida o virtual, motivo por el que se denomina multimodal. Su transversalidad se plantea desde dos perspectivas: la transversalidad performativa, que se enfoca en la competencia lectora como una habilidad transversal, genérica y/o transferible y la transversalidad temática, que implica la incorporación de los temas transversales planteados por el Modelo Universitario (MU) de la UAEM como vehículos para la formación de la competencia lectora (UAEM, 2022).

1.2.Un estudio de caso como aporte al área de conocimiento de la educación mediada por tecnologías

De manera histórica, las revoluciones y evoluciones sociales han traído consigo cambios en los medios y formas de lectura; como ejemplo, la imprenta trae consigo la alfabetización masiva; de conformidad con Córdón et al. (2015), la creación del libro implica una lectura

lineal, individual y reflexiva; en cambio, la lectura en pantalla es hipertextual con multiplicidad de contenidos, imágenes y sonidos, lo que requiere de diversas habilidades para el manejo y búsqueda de información, de acuerdo con los mencionados autores.

Los ejemplos antes presentados permiten describir de manera narrativa los hechos, aunque no existe una norma establecida de que así fue o debe ser, tal y como lo mencionó Einstein “...la distinción entre pasado, presente y futuro es solo una obstinada persistente ilusión” (Finger, 2023, párr. 7). En consecuencia, si bien, existe una tendencia a incorporar las TIC en los procesos educativos, es imposible dejar a un lado la lectura en papel toda vez que, en palabras de Álvarez (2022), es un error pensar que con cada novedad se borran y reemplazan las tradiciones, de manera contraria, se hace una resignificación de su uso, en este caso, una resignificación de los procesos de lectura.

En relación con ello, el objetivo general de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos es el desarrollo de competencias relacionadas con las estrategias de comprensión lectora, análisis y síntesis tanto de textos impresos como digitales, además de que dicha clase está diseñada para cursarse de manera presencial, híbrida o virtual, lo que indica una interpretación extendida sobre la lectura desde su origen.

En este caso, el aporte de la presente investigación radica en indagar acerca de los resultados de una estrategia modal mediada por las TIC dirigida al desarrollo de la competencia lectora, como una asignatura incorporada al currículo, en virtud de que, ante este tipo de iniciativas surgen muchas interrogantes, como lo reconoce la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, por sus siglas) organismo que argumenta que en América Latina los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia no están garantizados, derivado de diversos

factores como la falta de infraestructura en tecnologías en los centros educativos, las brechas digitales por parte de los estudiantes⁴, entre otros (CEPAL, 2020).

A pesar de que en América Latina se han incorporado una serie de normativas para atender la inclusión digital educativa plasmadas en decretos y leyes como se resume en la tabla 1:

Tabla 1. Marcos normativos en América Latina sobre la incorporación de las TIC en el ámbito educativo.

País	Leyes y decretos sobre la incorporación de las TIC en el ámbito educativo
Argentina	Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) Decreto PEN 1552/2010. Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina conectada. Decreto PEN 11/2022. Plan conectar igualdad
Bolivia	Ley 164 General de Telecomunicaciones y Tecnologías de Información y Comunicación (2011)
Brasil	Ley 9.394 Directrices y bases de la educación nacional (1996) Ley 13.005 Plan Nacional de Educación (2014) Decreto 7175/2010. Programa Nacional de Banca Ancha. Decreto 6300/2007. Programa Nacional de Tecnología Educacional- ProInfo
Chile	Ley 18.168 General de Telecomunicaciones (1982, última modificación 2015)
Costa Rica	Ley 8.642 General de Telecomunicaciones (2008)
Ecuador	Ley Orgánica de Telecomunicaciones (2015)
Honduras	Decreto 262/2011. Ley Fundamental de Educación Decreto 96/2013. Ley de Alfabetización en Tecnologías de Información y comunicación. Decreto ejecutivo PCM-132/2020. Programa Nacional de Transformación Educativa Digital.
México	Decreto de Reforma de la Ley General de Educación, en materia de uso y regulación de Tecnologías en el Sistema Educativo Nacional (2014) Decreto de la Ley General de Educación (2019)
Nicaragua	Ley 582 General de Educación (2006)

⁴ Alva (2015) sostiene que desde el año 2003, en el marco de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, la Unión Internacional de Telecomunicaciones generó una tipología para hablar de estos fenómenos con las siguientes terminologías: a) Brecha digital y de acceso: Considera la diferencia entre las personas que tiene acceso a las TIC y quienes no; b) Brecha digital de uso: Diferencia entre quienes saben utilizar las TIC y aquellas que no; c) Brechas de calidad del uso: La diferencia la hacen los propios usuarios; d) Brecha cognitiva: Caracteriza las desigualdades en el conocimiento, producción y participación en las TIC.

Paraguay	Ley 4.989 de Creación del marco de aplicación de las Tecnología de la información y comunicación en el Sector Público y de la Secretaría Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación (SENATICs) (2013)
República Dominicana	Ley 153 de las Telecomunicaciones (1998)
Uruguay	Decreto pre. 144/007. Plan de conectividad de informática básica para el aprendizaje en línea (CEIBAL). Ley 18.437 General de Educación (2009)

Fuente: Kally (2020, p. 7)

Autores como Jara (2018) argumentan que a pesar de contar con una normativa, la cual en apariencia aborda de forma seria la inclusión de las TIC en el campo educativo, en la materialización de dichas declaraciones existen muchas irregularidades, a saber, países que realizan acciones de forma sistemática e intermitente lo que no permite un avance significativo; regiones que avanzan en materia política, no obstante, son limitadas las condiciones para consolidar y avanzar hacia la transformación digital.

Contra los inconvenientes y tensiones, universidades de todo el mundo continúan con la inclusión digital, según datos del proyecto colaborativo MetaRed como responsable de la red de TIC en universidades públicas y privadas de Iberoamérica, que reporta un ecosistema de 1,341 universidades de 20 países (Universidad Nacional de Córdoba, 2023). Por último, resulta conveniente destacar cómo la pandemia generada por COVID-19 aceleró aún más estas acciones en su crecimiento, pero también en su institucionalización.

Ante el número creciente de dichas iniciativas se genera una corriente de investigación que tiene como finalidad el estudiar las buenas prácticas en el uso de las tecnologías en el campo de la educación, con la intención, según expresa Claro (2010), de buscar la transferibilidad de la buenas prácticas, lo que implica aprender de la experiencia de los otros y adaptar las nuevas ideas a la propia realidad, puesto que el desafío consiste en migrar una innovación a

un nuevo escenario con las condiciones que la hicieron posible, y no la innovación en sí. De igual manera, la autora propone realizar el análisis de los resultados en dos sentidos:

1. Mejorar o generar nuevos aprendizajes: Refiere a la efectividad de las TIC en la enseñanza de las asignaturas tradicionales como matemática, ciencia, lenguaje o en relación con el aprendizaje de las competencias del siglo XXI.
2. Cambio o innovación pedagógica: Se espera que con el uso de las TIC se favorezcan y modifiquen la metodologías, actividades y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una dinámica más constructivista centrada en el estudiante.

Otras opciones para realizar el seguimiento del uso de tecnologías en el campo educativo son las que propone Cano (2012), quien, en función de las recomendaciones emitidas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), sugiere la elaboración de modelos propios de estudio que consideren algunos de los siguientes elementos:

- Seguimiento de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes al final de cada intervención.
- Los resultados esperados en términos de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Los efectos sobre del desarrollo de competencias para el Siglo XXI.
- Las etapas de desarrollo de las TIC en cada uno de los procesos educativos.
- Supervisión de la infraestructura, contenidos, recursos humanos, gestión y políticas.
- Seguimiento y evaluación del proyecto que integre datos e información del contexto.

Lo que se espera a través de este tipo de investigaciones es el conocimiento de las innovaciones educativas con el uso de las tecnologías educativas, así como su seguimiento, resultados, alcances y limitaciones con la finalidad de aportar elementos de cambio o de continuidad, según los resultados, para generar nuevas formas de aprendizaje al resignificar las prácticas escolares.

1.3.Un análisis de la UATM desde un enfoque curricular

El currículum se reconoce como el principal instrumento de formación de ciudadanos por lo que, en su elaboración, se incorporan en los niveles de concreción curricular a nivel macro, las políticas y marcos normativos internacionales y nacionales; a nivel meso, los reglamentos, lineamientos y modelos universitarios de la institución; y en el nivel micro se reúnen los anteriores para proyectarlos en el mapa curricular y demás elementos organizativos del plan de estudio, con la finalidad de generar un proyecto prescriptivo que, en palabras de Casarini (2021), aspira a caracterizar una pretensión de realidad por lo que, de manera intencionada, se selecciona un conjunto de contenidos, respecto a otros, para poder atender al “querer ser” o “deber ser”.

De tal modo, se esbozan intenciones institucionales argumentadas con la finalidad de moldear un perfil de universitario que atienda a las problemáticas emergentes de la sociedad contemporánea. Por tanto, el currículum no se aprecia como una propuesta neutral, por el contrario, detrás de cada propuesta subyace un tipo de sociedad que se postula a través del proceso educativo (Díaz Barriga, 2017).

Al reconocer este marco teórico, se identificó que, por su parte, la UAEM postula en su Modelo Universitario (2022) los principios que contribuyen al perfil de su estudiante al considerar políticas a nivel nacional, internacional y megatendencias que obligan a los países a adoptar posturas frente a la complejidad de los retos, entre ellas, la digitalización para la industria 4.0, así como la necesidad del desarrollo de competencias básicas, genéricas y laborales.

Como iniciativa se constituye la UATM que se caracteriza por su transversalidad en el desarrollo de diversas competencias, mediante temas transversales relacionados con necesidades prioritarias del contexto social, siendo estos: Sustentabilidad, Diversidad y

multiculturalidad, Derechos humanos, sociales y de los pueblos, Equidad de género, Cuidado de sí, Ethos universitario y cultura nacional, y Emprendimiento, sustentados en el Modelo Universitarios (2022).

En el contexto del marco de referencia previo y en aras de contribuir al conocimiento del uso de las TIC en los procesos de enseñanza, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, el presente proyecto se focaliza a conocer los resultados obtenidos por la UATM antes mencionada, a partir de las siguientes preguntas y objetivos:

1.4. Preguntas de investigación

Pregunta general:

¿Cómo inciden los factores de diseño curricular, instruccional y las condiciones contextuales en los resultados de implementación de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en la UAEM?

Pregunta específica 1

¿Qué aspectos caracterizan el diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, para el desarrollo de la competencia lectora?

Pregunta específica 2

¿Qué rasgos del perfil del estudiantado que cursa la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos inciden en su nivel de logro de la competencia lectora?

Pregunta específica 3

¿Qué rasgos del desempeño docente que imparte la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos inciden en el nivel de logro de la competencia lectora en el estudiantado?

Pregunta específica 4

¿Qué nivel de logro de la competencia lectora presentan los estudiantes en las diferentes actividades que incorpora la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?

De las preguntas de investigación planteadas, se presenta a continuación los objetivos derivados de la presente investigación.

1.5. Objetivos de investigación

Objetivo general:

Analizar los factores de diseño curricular, instruccional, contextuales, perfiles del estudiantado y desempeño docente que convergen en la implementación de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y explicar sus resultados en relación con la competencia lectora.

Objetivo específico 1

Analizar los aspectos de diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos relacionados con la competencia lectora.

Objetivo específico 2:

Identificar y analizar los rasgos del perfil del estudiantado que cursa la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y relacionarlos con el nivel de logro de la competencia lectora.

Objetivo específico 3:

Identificar y analizar los rasgos del desempeño del docente que imparte la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y relacionarlos con el nivel de logro de la competencia lectora del estudiantado.

Objetivo específico 4:

Analizar los productos generados por los estudiantes en las actividades de aprendizaje de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y relacionarlos con el nivel de logro de la competencia lectora.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

*“...cuando un tema es muy discutible, [...], nadie puede esperar decir la verdad.
Sólo es posible referir de qué modo se llega a una opinión.
Sólo es posible dar al auditorio la oportunidad de formarse opiniones individuales, al observar las
limitaciones, los prejuicios, las idiosincrasias del conferenciante”*
(Woolf, 2023, p. 18)

El centro de búsqueda del presente capítulo, en un inicio, fue reconocer los procesos de lectura en el contexto histórico, las formas de abordarlo y cómo estas últimas se modificaron con la incorporación y uso de las TIC. Posteriormente, se procedió a identificar aquellas investigaciones relacionadas con el empleo de las tecnologías educativas para favorecer los procesos de lectura, lo cual suministró información en relación con las metodologías y herramientas empleadas para el binomio lectura-TIC, tiempos empleados, variables y resultados, lo que permitió la integración del apartado de producción de conocimiento a nivel nacional e internacional.

2.1. Revisión de los modelos de estudio de la comprensión lectora

La perspectiva favorecida durante el Siglo XX para el estudio de la lectura se realizó desde el área de la psicológica del desarrollo⁵, como se ilustra en la tabla 2, época en la que se surgieron importantes teorías que aún siguen vigentes y a las cuales se les sigue recurriendo como referentes interpretativos. De manera general y a manera de breviarío histórico, los postulados y autores son los siguientes:

⁵ De acuerdo con Garner (1994) en Crespo (2000) la psicología del desarrollo determina la existencia de dos enfoques de la metacognición, por un lado, el de los psicólogos del desarrollo y, por otro, el de aquellos pertenecientes al procesamiento de la información, asimismo señala que, si bien, los expertos pueden reconocer las diferencias, ambos poseen conceptos en común. Los trabajos de metacognición abarcan desde estudios de laboratorio, el constructo de inteligencia, aplicaciones áulicas para mejorar la comprensión lectora, el aprendizaje en general y especulaciones sobre localización neurológica.

Tabla 2. Exponentes sobre comprensión lectora durante el Siglo XX.

Fecha	Fundador	País	Contribución
1908	E.B. Huey ^a	Estados Unidos	Argumenta que la lectura consiste en una operación técnica visual y una forma de habla interna, además, la lectura en silencio se caracteriza por ser más rápida que la lectura oral.
1967-1968	Kenneth Goodman ^a	Estados Unidos	Establece el modelo psicolingüístico el cual sostiene que el sentido del texto se conforma en la mente del lector cuando este lo reconstruye, a partir de sus esquemas previos, en la mente y de forma significativa, lo que origina la reestructuración de un nuevo conocimiento.
1987	Silberstein ^g	Sin dato	Surge el modelo interactivo, el cual concibe la comprensión de un texto como resultado de la interacción entre los datos aportados por el texto-lengua, variaciones tipográficas y disposición de material visual, ilustraciones, etc., y los conocimientos del mundo, la capacidad de predecir, hacer muestreos de elementos textuales e inferir por parte del lector.
1990	Smith Frank ^b	Canadá	Propone tres fases de una estrategia de enseñanza: 1) Fase de modelamiento: que el profesor sea el modelo para seguir sobre el cómo alcanza la comprensión lectora, 2) Fase de participación del alumno: El alumno hace uso de las estrategias de comprensión del texto y 3) Fase de lectura silenciosa: Que el alumno sea capaz por sí mismo de realizar las actividades que hizo el profesor y que lo llevaran a comprender el texto.
1993	John Hurley Flavell ^c	Estados Unidos	Pionero del concepto <i>metacognición</i> y quien desarrolló la denominada <i>teoría de la mente</i> el cual conceptualiza como cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma como su objeto o lo regula. Dicho supuesto corresponde a Vygotsky de un individuo que es capaz de manejar y dirigir de forma consciente las facultades de su mente.
1988	Yuill y Joscelyne ^d	Reino Unido	Los resultados de la comprensión lectora se discuten en términos del control cognitivo requerido para seleccionar y coordinar información en el texto.
1986	Emilia Ferreiro ^e	Argentina	Desde la corriente psicogénesis del aprendizaje, que tiene como base la teoría de Piaget, señala el por qué y el para qué se enseña a leer a los niños, lo cual es determinante para saber cómo aprenden los niños y cómo enseñan los maestros.
1988	Walter Kinstch ^f	Estados Unidos	Origina el modelo construcción-integración el cual supone que, durante el proceso de lectura, el lector construye dos tipos de representación mental: la llamada representación textual, que es cercana al significado del texto y tiene un carácter semántico-proposicional; y la representación situacional, o modelo de la situación, que es cercana “al mundo”; en ella se enmarca al texto y tiene carácter episódico.
1989	María Elena Dubois ^g	Argentina	Recupera la teoría de transacción de Louise Rosenblatt y lo aplica en los centros educativos de nivel superior.
1998	Isabel Solé Gallart ^h	Barcelona	Señala que el leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, se requiere un objetivo que guíe la lectura.

1999	Mélen y Borreux ^c	Francia	Análisis del impacto de métodos que integran aspectos metacognitivos sobre la adquisición de competencias base en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria
1999	Crespo y Peranard ^c	Chile	Investigación sobre factores metacomprendivos que afectan la comprensión lectora en niños y jóvenes de primaria y secundaria

Fuente: Datos tomados de ^b Casillas (2006), ^a Contijoch y Tobío (1989), ^g Dubois (1998), ^f Herrada-Valverde y Herreda (2017), ^e Maco y Contretas (2013), ^c Monroy y Gómez (2009), ^h Solé (1998), y ^d Yuill y Joscelyne (1998).

A partir del auge de las TIC los procesos de lectura se modificaron procedente de la diversidad de habilidades a emplear en el manejo y uso de las nuevas tecnologías puesto que, con el uso del internet, la lectura se diferenció a través de la:

- a) Multiliteracidad: originado por la diversidad y variedad de textos que se leen en un breve espacio de tiempo, realizando un zapping⁶ de la lectura, por medio chats, correos electrónicos, consulta de páginas web, etc.
- b) Biliteracidad: actualmente se ha normalizado el hecho de que la información en la red se presente en dos lenguas, lo cual destaca la relevancia del ejercicio crítico o discusión retórica de la segunda lengua, con la finalidad de que la traducción deje satisfechos tanto los lectores del nuevo idioma como al autor, al conservar la voz e identidad del texto de origen.
- c) Literacidad electrónica: se originaron dos géneros electrónicos relacionados con el tiempo: a) los sincrónicos: como el chat, mensajería, juegos de simulación, etc., y, b) los asincrónicos: correos electrónicos, web, foros, blogs (Cassany, s/f).

⁶ Para explicar al lector dicho término, nos apoyamos de la reflexión que presenta Balaguer (2010) quien expone que dicho término aparece a finales del siglo XX, como una modalidad de consumo de televisión, donde los usuarios, posibilitados por la tecnología del control remoto y la oferta de canales vía cable, realizaban una serie de cambios de canales, sin rumbo aparente, lo que se definió como zapping. Actualmente, explica, los jóvenes navegan, surfean, se deslizan en superficies haciendo un adecuado manejo de la diversidad de medios, espacios y propuestas que existen. El zapping, subraya, resulta demoledor de la estructura vertical, paternalista y jerárquica que imponía un orden y una secuencia.

Dichas circunstancias originaron la aparición de la Alfabetización Mediática la cual integró al conjunto de competencias requeridas en la interpretación, gestión, manejo de información, contenidos temáticos y sociodigitales, que implicaba la lectura a través un dispositivo digital (Corona-Rodríguez, 2021). Es así como al incorporarse este escenario en la educación, el interés de la formación de los estudiantes de nivel superior se centró en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que les habilitaran, no únicamente en saber leer, sino el saber leer en dispositivos electrónicos.

Para conocer más al respecto se presenta a continuación una revisión de las investigaciones relacionadas con el problema de la competencia lectora en relación con el uso de tecnologías, contribuyendo así a la presente investigación y a la discusión académica en torno al tema.

2.2. Producción del conocimiento a nivel internacional

De las once investigaciones consultadas, ocho fueron de nivel internacional, como resultado, a través de la publicación de Garavito y Buenhombre (2013) en Colombia, se identificó una investigación cuantitativa cuasi experimental que reveló la incidencia del uso de la plataforma Moodle en la evaluación de la comprensión lectora en comparación con recursos tradicionales.

El estudio se desarrolló en cinco fases: en la primera se seleccionó a dos grupos de primer y segundo semestre de diferentes licenciaturas de la asignatura de gramática; en la segunda fase un grupo de expertos elaboró cuatro diferentes instrumentos para medir las competencias y niveles de lectura; en la tercera se aplicaron las pruebas a través de un cronograma de actividades donde el instrumento uno y tres se aplicaron mediante papel, y, el dos y cuatro, mediante la plataforma Moodle; en la cuarta se analizaron los resultados de las pruebas; y, la quinta fase constituyó la socialización de los resultados.

Los autores concluyeron que, si bien, durante el desarrollo de las pruebas no se apreció una mejora sustancial en la comprensión lectora debido a que los promedios se ubicaron por debajo del punto medio, se valoró que los resultados, entre una fase y otra, mejoraron significativamente, aunque no establece algún rango de medida en dónde se pueda verificar ello.

En España Toro y Monroy (2017) realizaron su investigación a través de una metodología cuantitativa, cuasiexperimental y descriptiva en la cual ocuparon Prezi, Cacao y materiales de la web 2.0. Los autores argumentaron en su estudio que el estudiante mejoró su comprensión lectora con el uso de dichos recursos derivado de la diversidad de imágenes, vídeos y gráficos de todo tipo, lo cual estimuló y favoreció su nivel interpretativo facilitando la capacidad para realizar análisis, inferencias, confrontaciones, globalizar y dar sentido a los textos.

Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron encuestas iniciales, cuestionarios sobre comprensión lectora y observación participante con pruebas de pre-test, seguimiento y pos-test, elaboradas por los mismos académicos para medir la lectura inferencial de los estudiantes.

Concluyeron argumentando que estas herramientas permitieron abordar el texto como unidad sintáctico-semántico; establecer procesos macroestructurales y microestructurales, sin embargo, la investigación no presentó mayor información al respecto de cómo se obtuvieron dichos resultados, tampoco se presentaron indicadores con respecto al nivel de avance de la comprensión lectora, la única cuantificación presentada fue que, de los grupos con los cuales se llevó a cabo la investigación, entre el 71% y 76% expresaron desconocer las herramientas digitales en virtud de se promovió el fomento de estas herramientas en los procesos educativos.

Por su parte Colima et al., (2018) realizaron una investigación cuantitativa con estudiantes de primer semestre de la Ingeniería en Recursos Humanos de una universidad chilena con una duración de ocho semanas para el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la gamificación.

El proceso de gamificación se empleó a través de la dinámica denominada “Pasapalabras” con la finalidad de integrar en los estudiantes vocabulario técnico especializado, de acuerdo con su área. La actividad se incluyó en una de las asignaturas del mapa curricular con un porcentaje de la evaluación final. A manera de conclusión los autores manifestaron que el 81% de los estudiantes lograron aprender ciertos términos relacionados con su carrera lo cual no precisa de todo el avance con respecto a la comprensión lectora sino el memorizar ciertos términos que son de utilidad para la disciplina.

La investigación de Ducuaca (2018) en Colombia analizó las deficiencias de la competencia lectora en el aprovechamiento del conocimiento científico para su utilización en la vida cotidiana y la inmersión a la educación superior a través de un enfoque mixto.

El proyecto se realizó en cinco etapas: en la primera se desarrolló la conceptualización de la competencia lectora; como segunda acción se identificaron las dificultades en competencias cognitivas que presentó el grupo intervenido; se continuó con la detección de intereses de los estudiantes; en una cuarta etapa se diseñó la estrategia de gamificación; y, por último, se validó dicha estrategia. Las conclusiones, *grosso modo*, se orientaron al fomento de diseño e intervención a través de ambientes de aprendizaje con la finalidad de generar estrategias didácticas motivacionales que promuevan el trabajo activo y la participación de los educandos.

Los primeros indicios del Diseño Instruccional en páginas web se identificaron en la investigación que realizaron Molina y Navarro (2018) en Ecuador, quienes propusieron

abordar la comprensión lectora a través del diseño de páginas web, con la intención de incorporar la gama de recursos multimedia, hipertextos, tutoriales, materiales didácticos que ponen a disposición elementos interactivos propicios para el aprendizaje.

La página web propuesta se denominó Lectocomprensiva, para lo cual, en primer lugar, plantearon definir los objetivos y atender las necesidades de la población meta y, posteriormente, la integración de contenidos a través de una página de inicio (home), tutoriales, acceso a Google Classroom, actividades lúdicas realizadas con el programa Hot Potatoes, lecturas sugeridas, foros y comentarios.

En los resultados obtenidos se identificó que las dificultades de comprensión lectora se relacionaron con cuatro elementos, principalmente: a) el insuficiente reconocimiento de la idea central de un texto, b) el desconocimiento del significado de las palabras, c) la realización de inferencias y d) el logro insuficiente en materia de lectura crítica.

En la investigación realizado por Mejía et al., (2020) de Venezuela se empleó el programa Genially con la finalidad de mejorar los resultados en la comprensión lectora. El ejercicio se realizó en un solo momento con un muestreo aleatorio estratificado a 21 docentes a través de preguntas relacionadas con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora incorporando objetos virtuales de aprendizaje; posteriormente se desarrollaron actividades post-lectura a través del programa seleccionado. Las conclusiones destacaron la importancia del fomento, a través del docente, en el uso de la herramienta seleccionada con el objetivo de que el estudiante desarrolle habilidades y conocimientos sobre la herramienta para el fomento de la lectura.

La investigación de Pineda et al., (2021) en Colombia de tipo cualitativo se implementó en tres fases: en la primera se elaboraron instrumentos para el diagnóstico de la competencia

lectora; en la segunda se diseñó una secuencia didáctica y se implementó en la plataforma Moodle a través de 14 actividades; y la tercera fue de socialización con autoridades escolares. Los instrumentos de recolección de datos se constituyeron por un diagnóstico sobre la competencia lectora; una encuesta para conocer los aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos sobre la lectura en docentes y estudiantes; y una lista de chequeo sobre las competencias en relación con el uso de las TIC.

Del análisis de los resultados se determinó que un 68% de los estudiantes cuenta con la capacidad para comprender lo que lee, mientras que el resto se ve impedido para realizar una lectura crítica o reflexiva. El 42.9% se desempeñaron en un nivel básico de lectura, el 31.4% en un nivel bajo, el 17.1% en un rendimiento alto y 8.6% superior a lo que se esperaba. El argumento se centró en el hecho de incorporar las TIC al currículo con el propósito de transformar los procesos de aprendizaje y favorecer experiencias significativas.

2.3. Producción del conocimiento a nivel nacional

En la investigación realizada por Robles-Francia et al., (2020) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en colaboración con la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, participaron 4546 estudiantes de las siguientes instituciones: Escuelas Normales, Institutos Tecnológicos descentralizados e Institutos Tecnológicos Federales.

El instrumento aplicado se formuló a partir de la encuesta del Módulo de Lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática, integrado por 55 ítems relacionados con el acceso a internet, uso de internet, lectura digital, problemas con internet, competencias lectoras digitales e impresas, además de considerar datos sociodemográficos. Los hallazgos revelan que los estudiantes de los Institutos Tecnológicos descentralizados presentan mayores dificultades en el acceso a las TIC, por ende, dedican un menor número de horas a la lectura en medios digitales e impresos, lo que se relaciona con la limitada

infraestructura de conectividad, así como de recursos financieros, lo cual impide su aprovechamiento en sus tareas educativas. Asimismo, manifiestan que su proceso de aprendizaje y práctica lectora no termina de trasladarse a la TIC pues presentan mayores limitaciones que los estudiantes de las otras Instituciones de Educación Superior (IES).

Sánchez et al., (2020) analizaron 20 investigaciones relacionadas con la comprensión lectora y el uso de las TIC en escenarios educativos, gestados entre 2009 y 2017 en países como España, Argentina, Chile, Colombia y México.

Como conclusión exponen que, pese a la de la relación que existe entre la comprensión lectora y el uso de las TIC en los recintos educativos, tanto a nivel básico, secundaria, telesecundaria, nivel medio superior y superior, se carece de una metodología para su utilización. Asimismo, argumentan la necesidad de que los profesores se involucren en mayor medida en el uso de las tecnologías, con una mayor eficiencia, para que puedan desarrollar en los estudiantes los mismos conocimientos.

Valadez y González (2020) de la Universidad de Guadalajara, investigaron la relación de la autorregulación de la lectura con el uso de las TIC a través de un análisis documental. Entre sus principales hallazgos informaron que los estudiantes universitarios no asumieron la lectura y escritura como actividades para la construcción y comunicación del conocimiento, en consecuencia, determinaron como un elemento fundamental la autorregulación donde el lector fuera capaz de autoconocerse y monitorear su comprensión a través de estrategias específicas. Asimismo, las autoras expusieron los hallazgos de algunos estudios los cuales reportaron que las limitaciones lectoras se vincularon a los escasos hábitos lectores por parte de los estudiantes, por lo que es manifestaron la necesidad de incorporar estrategias orientadas a la autorreflexión de las prácticas lectoras.

2.4. Análisis de la producción del conocimiento

Las investigaciones seleccionadas para la conformación del presente capítulo, con incidencia a nivel nacional e internacional, refirieron al empleo de diversas herramientas tecnológicas en los recintos educativos para el fomento de la comprensión lectora tales como: Genially, Prezi, Cacao, páginas web, plataforma Moodle y estrategias de gamificación. Las metodologías empleadas fueron cualitativas, investigación-acción, participativa, cuantitativa, cuasiexperimental, descriptiva, inductiva, no experimental y de análisis documental.

Un hallazgo de interés fue la identificación de estudios de intervención de corta duración en grupos experimentales, con un número reducido de estudiantes y docentes, la más larga fue de cuatro semanas o sesiones muy puntuales, en un solo día, lo que resulta muy poco tiempo para atender el problema de comprensión lectora por lo que, la mayoría de las investigaciones, promueve el aprovechamiento de diversos programas, herramientas y aplicaciones para la interactividad en clase pero no presenta evidencia suficiente en el desarrollo de dicha competencia.

Un aspecto adicional es que se conciben como experiencias independientes a las políticas institucionales derivado de que no se localizaron marcos previos de referencia. Lo anterior expone el hecho de que, un proyecto a escala institucional pone de manifiesto el uso de un mayor número de recursos humanos, tecnológicos, económicos y logísticos para generar las propuestas innovadoras que permitan convocar a un cambio institucional.

Además de lo expuesto, se presentan a continuación tres especificaciones conceptuales y metodológicas que conlleva la complejidad de esta problemática:

- a) Resultados en función de la conceptualización teórica y metodológica adoptada:

Cabe destacar que, cada investigación presenta resultados en atención a la

perspectiva teórica en la que se soporta. Como ejemplo, se destacan aquellas donde los estudiantes memorizan conceptos vinculados a sus carreras, motivados desde una herramienta tecnológica; en otras, el estudiante responde a un cuestionario después de revisar una lección particular, sin embargo, no se localizaron marcos conceptuales robustos que respalden el cómo medir el grado de avance o apropiación de la lectura. En otra perspectiva, se localizaron investigaciones donde se alude a la elaboración de instrumentos, realizados por los mismos investigadores, lo que eventualmente podría sesgar la intervención, lo anterior, deja al descubierto algunas lagunas importantes en la obtención de resultados que aseguren las buenas prácticas, su replicabilidad y trazabilidad.

- b) La importancia de promover proyectos transversales y continuos: El proceso del aprendizaje de lectura implica un desarrollo cognitivo por lo que su medición no resulta sencilla, y, sobre todo, cuando las intervenciones son de corta duración, por ende, resulta procedente el desarrollo de proyectos de largo alcance para que dicha habilidad sea trabajada de forma continua y transversal, a través del trayecto formativo o actividades realizadas a lo largo de la vida, por lo que resulta complejo determinar el efecto que generaron este tipo de intervenciones en la población participante.
- c) Las ausencias: Un componente ausente en las investigaciones fueron los marcos legales institucionales que indicaran la implementación o interés sobre este tipo de intervenciones las cuales proceden, en mayor medida, por grupos de profesores, sobre todo, interesados en fomentar la competencia lectora derivado de lo que han experimentado en sus aulas. Esto podría ser analizado desde dos perspectivas, la primera es que, en suposición los estudios básicos atienden este

tipo de conocimientos y para nivel superior, según el deber ser, se tendría que contar con dichas competencias, por lo que esta ausencia no supondría ser grave, sin embargo; y aludiendo a la segunda perspectiva, en la revisión documental realizada para esta investigación así como lo señalado por los organismos internacionales, esta limitación se está presentando como un riesgo para la formación y, por ende, para la ciudadanía en su mayor extensión.

De lo anterior se infiere que un proyecto de esta índole a nivel institucional conlleva a una serie de complejidades para su realización, de entre las cuales se identifican los siguientes marcos:

- a) Económico: Para la realización de este tipo de proyectos se requiere un apoyo financiero que de soporte a las nuevas innovaciones o, en caso contrario, que la institución cuente con los recursos necesarios para poder desarrollar proyectos específicos para la institución misma.
- b) De política institucional: En caso de existir un tipo de innovación de esta índole, resulta importante lo plasmado en la política institucional, donde las diversas instancias que la integran integren esfuerzos y transiten hacia el cambio propuesto por la institución.
- c) Actores: En referencia a los actores que participan en las nuevas propuestas se analiza desde dos aspectos, los visibles y no visibles. Los visibles tienen que ver con aquellos procesos de integración, participación y ejecución de las nuevas propuestas. Los no visibles son todas aquellas resistencias que presentan los individuos al enfrentarse al cambio, lo cual impide que los proyectos en una institución se conduzcan bajo el ideal bajo los cuales fueron plasmados en papel, lo cual juega un importante papel para la transformación.

Por consiguiente, la presente investigación se propone como un aporte al campo educativo, derivado de que expone un objeto de estudio característico a nivel institucional, de manera transversal y multimodal, características que se encontraron aisladas en otros proyectos y en un marco institucional limitado.

A modo de resumen, se muestra en la tabla No. 3 algunos elementos importantes para el análisis, donde se presentan las principales características de cada estudio.

Tabla 3. Cuadro de análisis comparativo sobre la producción del conocimiento.

País	Autor (es) / año	Nivel educativo	Metodología	Instrumentos	Herramientas digitales empleadas
Colombia	Garavito y Buenhombre, 2013	Educación Superior	Cuantitativo cuasiexperimental	Cuatro pruebas diagnósticas de comprensión lectora, encuestas básicas de habilidades y destrezas en el manejo de ambientes virtuales.	Moodle
Colombia	Pineda, Ramos y Vargas, 2021	Nivel medio superior	Cualitativo	Test para el diagnóstico de la comprensión lectora, diseño instruccional, actividades de comprensión lectora y encuesta final	Moodle
Colombia	Ducuara, 2018	Educación Superior	Enfoque mixto	Diseño de la estrategia de gamificación (no presentada)	Gamificación
España	Toro y Monroy 2017	Educación Superior	Cuantitativa, cualitativa, cuasiexperimental y descriptiva	Encuesta inicial, cuestionarios (pruebas de comprensión lectora) y observación participante.	Prezi y Cacao
Chile	Colima, Moya y Soto, 2018	Educación Superior	Descriptiva	Video tutorial Juego creado sui géneris	Gamificación Proyecto de juego tres roscas con 25 palabras relacionadas con asignaturas de la carrera de Ingeniería en Recursos Humanos
Ecuador	Molina y Navarro, 2018	Secundaria	Inductiva Cualitativa	Pruebas pedagógicas para la comprensión lectora Entrevista a profundidad Observación Encuesta	Página web
Venezuela	Mejía, García y Eranzo, 2020	Educación Básica	Descriptivo Diseño no experimental	Encuesta en línea con 10 preguntas estructurada en Google Forms en escala de Likert	Genially

Fuente: Información sintetizada de la revisión de la literatura sobre la producción del conocimiento.

Continuación...

País	Tipo de trabajo	Autor (es) / año	Metodología	Instrumentos	Estado
México	Publicación	Sánchez, Pérez y Pérez, 2020	Análisis documental	Análisis documental de estudios gestados entre el 2009 al 2017	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en colaboración con la Universidad de Cienfuegos, Cuba.
México	Publicación	Robles-Francia, De la Cruz-Caballeros y Terrones, 2019	Cuantitativo, realizándose una estadística descriptiva y un análisis de varianza ANOVA para determinar las diferencias en la utilización de tecnologías	El instrumento aplicado en esta investigación está basado en la encuesta Módulo de Lectura (MOLEC) del INEGI, integrado por un total de 55 ítems: 5 ítems sobre el acceso a internet, 10 sobre el uso de internet, 10 de lectura digital, 10 de problemas con internet, 5 relacionados con las competencias de lectura digital y 2 sobre lectura digital e impresa. Además, se integraron datos sobre género, edad y el tipo de institución de educación superior a la que pertenecían los participantes.	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en colaboración con la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
México	Publicación	Valadez y González, 2020	Análisis documental	Análisis documental de estudios	Universidad de Guadalajara

Fuente: Información sintetizada de la revisión de la literatura sobre la producción del conocimiento.

Continuación...

País	Autor(es) / año	Nivel educativo	Metodología	Técnicas / Instrumentos	Herramientas digitales mencionadas	Tipo de Innovación
Buenos Aires, Argentina	Rinaldi, Durand y Salas (2021)	Superior	Análisis descriptivo	Fuentes documentales	Aprendizaje ubicuo (U-Learning); Realidad aumentada (RA) y realidad virtual (RV); Aprendizaje basado en retos (Challenge Based learning-CBL); Cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs); Recursos educativos abiertos (REA); Analíticas de aprendizaje (Learning analytics-LA); Narrativas transmedia (Transmedia Storytelling) y Gamificación o Ludificación.	Prácticas docentes; Curricular; a nivel institucional y cultura de la innovación.
España	Ocampo-Botello, Vera-Hernández y De Luna-Caballero (2019)	Superior	Análisis documental	Fuentes documentales	Sin dato	Tecnología de la información y Comunicación
Venezuela	Gutiérrez, Rodríguez e Isea (2017)	Superior	Análisis documental	Fuentes documentales	Sin dato	Formación por competencias

Fuente: Información sintetizada de la revisión de la literatura sobre la producción del conocimiento.

Con base en la revisión de la producción del conocimiento respecto a la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje de lectura, se identificó que, en su mayoría, los proyectos se realizan desde ejercicios cuasiexperimentales y de poca cobertura por lo que se identifica que la innovación multimodal implementada en la UAEM se presenta como un caso singular caracterizado por ser curricular, transversal, multimodal y generado por un grupo especializado en el tema y en diseño instruccional, en atención a una necesidad formativa estipulada en su Modelo Universitario. Por ende, no se localizaron investigaciones que aborden una estrategia similar, por lo que se considera pertinente el planteamiento de la presente investigación.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

*“Lo que hoy es la mejor respuesta didáctica a un reto
puede quedar superada pasado mañana”
(Cassany, 1999, p.15)*

Los procesos de lectura a nivel individual y colectivo han cambiado, sin embargo, dicho cambio no implica una mejoría, sobre todo, en los procesos de comprensión y análisis; por el contrario, a través de la diversidad de dispositivos, formas y tiempos en que se lee en el siglo XXI se ha profundizado su complejidad en su práctica y comprensión.

La importancia de este hecho reside en concebir de qué manera puede ser deconstruida y, con los supuestos recuperados, diseñar estrategias permanentes, transversales y curriculares con la finalidad de dotar de herramientas a la persona en formación para su inserción al campo laboral, pero, sobre todo, contribuir al desarrollo de su ciudadanía.

En circunstancias similares la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) creó y desarrolló la estrategia innovadora de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos. Para conocer cuáles han sido los resultados que, a la fecha, dicha propuesta educativa está generando, se inicia presentando los conceptos base que guían a la presente investigación.

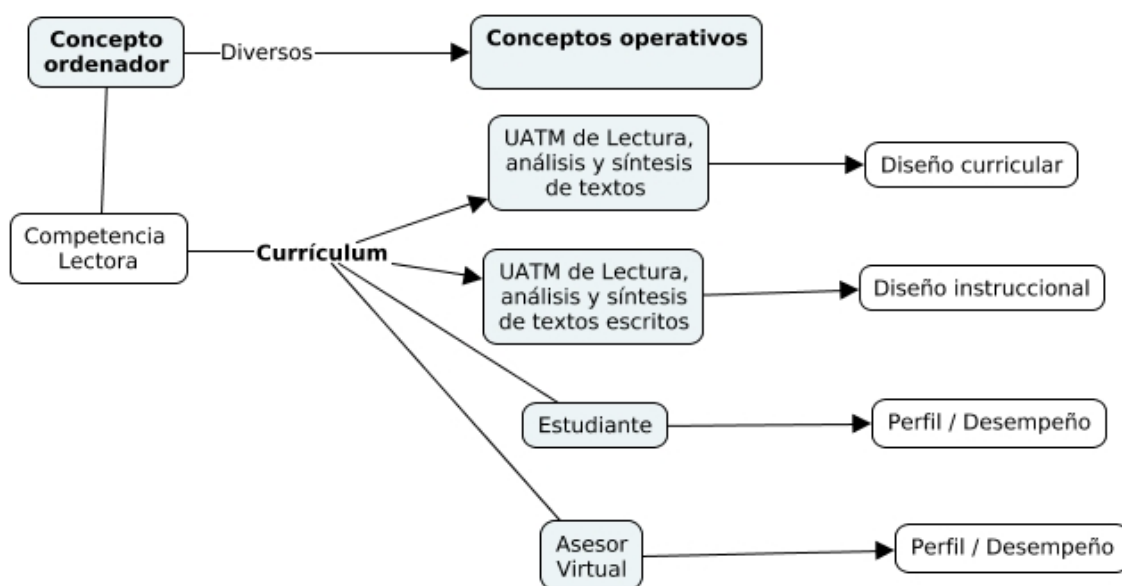
La importancia de este primer paso reside en el hecho de que la conceptualización va más allá de una simple definición terminológica, sino que se constituye como una estructuración abstracta que pretende dar cuenta de lo real, además de expresar la perspectiva y el punto de vista del investigador la cual se constituye a partir de la identificación de los conceptos ordenadores y operantes (Quivy y Campenhoudt, 2009).

Al identificar los conceptos ordenadores se cuenta con una senda que permita llegar al conocimiento del problema de la investigación puesto que la define, determina la naturaleza

específica que ésta asume y la delimita de las posibles articulaciones que la misma problemática genera (Larry, 2007), en este caso, el problema reside en la competencia lectora, el cual se concibe como el concepto ordenador que conduce a los operantes.

Por su parte, los conceptos operantes hacen posible la identificación de dimensiones, componentes e indicadores (Quivy y Campenhoudt, 2009), es decir, son los conceptos que se concretan en instrumentos, insumos y resultados. De tal manera, los conceptos a teorizar en el presente capítulo se esquematizan como se muestra en la figura 2:

Figura 2. Conceptos ordenadores y operativos del desarrollo de la investigación.



Fuente: Esquema adaptado a partir de los conceptos ordenadores y operativos que se trabajan en la presente investigación.

El esquema tiene como propósito servir de referencia para orientar al lector sobre los temas que se desarrollan a continuación, por lo que se inicia con la presentación y perspectiva teórica desde dónde se ubica al concepto ordenador.

3.1. El cometido social de la escuela en la enseñanza de la lectura

Desde la posición de Gimeno Sacristán (2005) las prácticas de lectura⁷ que se reproducen en la sociedad son producto de un determinado modelo cultural que ha sido validado y perpetuado a lo largo de la historia, en virtud de ello expone que:

...el sujeto lector no es un producto natural o espontáneo del desarrollo social y humano, sino un ser que hay que construir, dotándolo de las capacidades relacionadas con el dominio de la lectura, estimulando los gustos para practicarla y hasta imprimiendo en él una orientación de su personalidad (Gimeno Sacristán, 2005, p. 86)

A partir de dicha afirmación se plantea que la larga historia de alfabetización se encuentra relacionada con perspectivas culturales y de contexto de tal forma que, según lo argumentado por Viñao (2002), los primeros 1,500 años la alfabetización se caracterizó por ser gremial, de índole económica, comercial y fiscal, lo cual fomentó capacidades cognitivas de análisis, abstracción, organización, por mencionar algunos ejemplos.

Continuando con el autor, para finales del siglo XVIII la lectura se propició a través del deletreo donde imperó lo fonético; para las primeras décadas del siglo XX se anunciaron métodos novedosos incorporados al currículum con el propósito de atender demandas familiares ante este problema y la rapidez por lo que el proceso de lectura se simplificó a través de un aprendizaje más breve y sencillo presentando como requisito la lectura de corrido, expresiva, comprensiva, silenciosa, comentada, con preguntas y respuestas.

⁷ De acuerdo con González de la Torre (2011) las prácticas lectoras además de integrar los aspectos cognitivos del sujeto que lee, considera algunos otros elementos producto de la actuación individual que ejerce el sujeto en un medio cultural desde donde el sujeto atiende como lector por lo que, la actividad lectora adquiere matices de realizarse de forma profunda, detallada, reflexiva, en menor o mayor medida, dependiendo del rol del lector, de las expectativas de los otros y de las características del documento a leer.

En consecuencia, los objetivos, herramientas, métodos, estrategias, investigaciones para la enseñanza de la lectura en el sistema educativo son bastos y diversos, derivado del compromiso que este tiene en la formación de ciudadanos, tal y como lo expresa Ferreiro (citado en Pineda y Castaño, 2014):

La lectura es un derecho; no es lujo ni una obligación. No es un lujo de élites que pueda asociarse con el placer y la recreación, no es una obligación impuesta por la escuela. Es un derecho que además permite un ejercicio mayor de la democracia y por consiguiente el cumplimiento de otros derechos (p. 150).

En este marco se propone al currículum como la herramienta a través de la cual se expresan las diversas realidades y desde ciertas perspectivas, donde se unifica el objetivo final de alcanzar el desarrollo, crecimiento y conocimiento, que se considera importante para la persona en formación a través del conjunto de asignaturas.

3.2. De la alfabetización a la literacidad digital académica

En palabras de Gimeno (citado en Márgenes, 2020) el sistema educativo ha sido el principal constructor de lectores brindándoles habilidades y hábitos de lectura, sin embargo, también añade que con el desplazamiento de la lectoescritura y la incorporación de las TIC la sociedad experimenta transformaciones en su vida y pensamiento por lo que su concepción y análisis requieren la incorporación de diversos factores, entre ellos:

1. Prácticas lectoras situadas: a partir de la incidencia de los Nuevos Estudios de Literacidad⁸ (NEL) el proceso de lectura adopta una visión global, social, cultural e histórica renovada, la cual se distingue por ser una práctica situada que permite al sujeto alcanzar objetivos específicos. Desde esta nueva perspectiva la enseñanza de

⁸ El término literacidad (*Literacy*) se emplea como un concepto sombrilla que cubija diversos conocimientos y habilidades en las prácticas lectoras, ampliando su perspectiva en el uso de las TIC (Cassany, s/f).

la lectura pretende ser neutral, holística y objetiva, lo que contrariamente persigue el proceso de alfabetización el cual, además de considerarse un procedimiento que se limita a la obtención de una habilidad mecánica y adquirir un código escrito descontextualizado, cuando este no se logra, califica al sujeto de ignorante, incapaz e inculto, lo cual degrada a la persona y lo excluye de un derecho universal (Aguilar et al., 2014).

2. Saberes informacionales e informáticos: Con la incorporación de las TIC y la digitalización de la información, surgen varios efectos: a) la misma información se presenta en varios formatos (videos, materiales interactivos, revistas digitales, audios, podcast, etc.); b) en este contexto, las formas de leer de forma lineal se fracturan y el acceso a la información se procesa mediante la participación de múltiples sentidos; c) para que el sujeto desarrolle su derecho a la literacidad, requiere la adquisición de saberes informáticos que le permitan hacer uso de los dispositivos electrónicos, manipular contenido multimedia, utilizar programas, con el propósito de socializar y colaborar con otros, además de saberes informacionales, que le permitan seleccionar, valorar, juzgar y evaluar contenidos (Aguilar et al., 2014). Aunado a lo anterior, Márquez y Valenzuela (2017) sugieren la conveniencia de pensar en nuevas culturas letradas que puedan maximizar el uso de la tecnología.
3. La literacidad como una práctica social: De acuerdo con Barton y Hamilton (1998) las prácticas letradas están moldeadas por las instituciones y las relaciones de poder, por lo que los autores sostienen que las literacidades se inscriben en un contexto histórico determinado. En línea con lo anterior, Zavala (2008) considera conveniente reflexionar sobre el qué y el cómo se lee al interior de los recintos educativos considerando como eje de partida la triada: contexto, identidad y práctica de la

lectura, derivado de que el lenguaje conlleva siempre implicaciones y significados, y de esa forma, identificar los mensajes sobre lo que se transmite o se configura en la sociedad.

3.3. Saberes para el desarrollo de la competencia lectora en el marco de la literacidad digital

La necesidad de formar a las nuevas generaciones dentro del marco de la literacidad digital plantea un gran desafío para la educación superior, tanto para las nuevas generaciones como para los académicos ya que, en palabras de Vargas (2015), la escritura académica ha experimentado cambios significativos pues los escritos dejan de ser sobre papel y ahora se plasman las ideas en procesadores de textos, se utiliza el internet, la comunicación es vía correo, se evidencia del auge de la Inteligencia Artificial, por mencionar algunos ejemplos, sin embargo, dichas transformaciones no le restan importancia al proceso de lectura, no importa si continúa siendo sobre papel o sobre un dispositivo electrónico, tal como lo argumenta Coll (2005, citado en Vargas, 2015):

La lectura ha sido, es y continuará siendo uno de los instrumentos principales, si no el principal, de acceso al conocimiento, y nada hace prever que esta situación vaya a cambiar con las tecnologías digitales de la información y la comunicación. (p. 140)

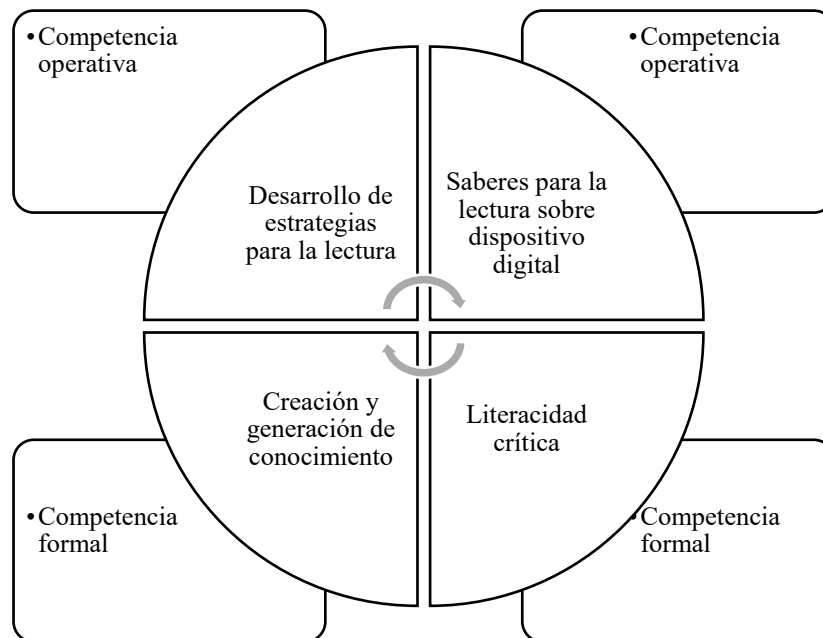
Por consiguiente, se prevé la necesidad del desarrollo de competencias para estudiantes y docentes que les permitan hacer uso de la información de fácil acceso a través de la red, clasificarla, discernir, elegir y ser críticos sobre la diversidad y cantidad de elecciones a su alcance, la importancia de favorecer estas competencias en el campo educativo reside en el hecho de que, según Van Deursen y Van Dijik (2014):

Las personas con niveles bajos o alfabetización tradicional suelen tomar decisiones sin el beneficio del contexto, basándose en hechos semirrelevantes (...) Cuanto

mayores son las dificultades que experimentan las personas con niveles más bajos de alfabetización al intentar procesar cognitivamente la información, mayor es la sensación de riesgo y, por tanto, mayor es el nivel de ansiedad que experimentan al tomar decisiones complejas (p. 17)

Ante la situación expuesta, los autores proponen una serie de competencias operativas y formales para la navegación en internet, las cuales se extrapolan y adecuan en la presente investigación, reconociendo aquellos conocimientos, habilidades y saberes que se valoran necesarios en los procesos formativos (figura 3) para la apropiación de la literacidad digital y, enseguida, se detallan los componentes de cada competencia (tabla 4).

Figura 3. Competencias operativas y formales para el desarrollo de la literacidad académica.



Fuente: Adaptado a partir de la revisión de la literatura.

Tabla 4. Habilidades, conocimientos y saberes de las competencias operativas y formales para el desarrollo de la literacidad académica.

Competencia operativa	Competencia operativa	Competencia formal	Competencia formal
Desarrollo de estrategias para la lectura	Saberes para la lectura sobre dispositivo digital	Creación y generación de conocimiento	Literacidad crítica
Se plantea promover el ejercicio de lectura que se sitúe por encima de las capacidades del lector, de manera preferente relacionadas con la disciplina, con la finalidad de que el usuario efectúe un esfuerzo para la extracción del significado global de este. A la par, se promueven terminologías y conceptos técnicos y específicos del área de estudios lo cual le permitirá adentrarse en el ámbito académico de nivel superior. Este esfuerzo supone la ejecución diversas estrategias cognitivas y técnicas que le permitan identificar las ideas primarias y secundarias de un texto para lograr su comprensión.	Algunos elementos a considerar para la lectura en entornos virtuales son: - Técnicos: Dominio de las funciones del dispositivo y formato digital del texto a leer. Manipulación del texto con las funciones que facilita el programa. - Visuales y/o auditivos: Procesamiento de los recursos y materiales didácticos como vídeos, imágenes, programas interactivos, etc. - Sociales: interacción con otros lectores, capacidad de argumentar, expresar y resignificar colectivamente. - Informacionales: Saberes que le permitan seleccionar, valorar, juzgar y evaluar contenidos.	Se espera que el estudiante en formación genere conocimiento a través de medios impresos (ensayos, tesis, ponencias) y electrónicos (blogs, sitios web, redes sociales, etc.). Como profesional, miembro de una ciudadanía, se prevé un ser consciente, crítico y participativo de su comunidad local, nacional y global, comprometido con el desarrollo de la misma como agente de cambio, empleando la creación y generación del conocimiento para sí y para el colectivo.	En la literacidad no basta con comprender un texto, se requiere saber qué existe detrás del mismo, por lo que se requiere ejercitar la criticidad a través de planteamientos en torno a: - Comprender el argumento del texto. - Cuestionar sobre la veracidad de este. - Se pregunta sobre el autor, sus beneficios con la lectura, propósitos. - Medios de difusión. - Analiza a partir de otros referentes - No se asume el contenido como tal, sino que se cuestiona, adopta una actitud crítica e interactiva.

Fuente: Datos tomados de Adler y Doren (1996); Aguilar et al., (2014); Alexopoulou (2014); Cassany (2024); Márquez y Valenzuela (2017) y Martillo (2019).

Si bien, dichos componentes no son limitantes, resultan ilustrativos del cúmulo de saberes que el nuevo lector requiere incorporar en su formación, de manera preferente, desde una perspectiva curricular y transversal, donde el ejercicio de las competencias operativas y formales se desarrollen en cada una de las asignaturas que configuran el mapa curricular, derivado de que este se considera el principal instrumento de formación en la educación terciaria.

3.4. El currículum como núcleo central del proceso educativo

Para comprender la importancia y transcendencia del currículum en la formación de los sujetos, sus representaciones e implicaciones en los procesos de aprendizaje, se considera necesario conocer desde qué enfoque se conceptualiza para, posteriormente, hacerlo efectivo a través de una serie de elementos que lo integran, dependiendo de las formas de concreción en cada momento histórico y social.

De manera inicial se cita a Goodson (1980, citado en Malagón, 2005) quien sostiene que el vocablo currículum proviene de la palabra latina *currere* el cual hace referencia a un recorrido que debe ser realizado siendo su analogía la trayectoria que realizan los estudiantes en su escolaridad donde el mapa curricular funciona como el orientador de su progreso para alcanzar una meta.

Angulo (1994) realiza tres distintas concepciones de currículum:

- a) Currículum como contenido: Refiere al contenido disciplinar desde el punto de vista de reconstrucción social, del racionalismo académico o para el desarrollo de procesos cognitivos a través de secuencia de materias o asignaturas organizadas con la intención de que el aprendizaje sea un acto simple y gradual.
- b) El currículum como planificación educativa: Expone el marco de ideas sobre el cual debe desarrollarse la labor educativa exponiendo estrategias de instrucción, objetivos a alcanzar, contenido curricular y esquemas de evaluación que permitan determinar el valor y la efectividad del currículum.
- c) El currículum como realidad interactiva: Encuentra sus significados en las relaciones e interacciones profesor y estudiante, en la interacción, comunicación a través del habla, gestos, acuerdos, desacuerdos y toda aquella forma de comunicación.

Grundy (1987, citado en Gimeno Sacristán, 2005) y Malagón (2005) lo distinguen como una construcción social, política y administrativa que se materializa en la actividad escolar.

Por su parte, Eisner (1979, citado en Malagón, 2005) emplea el término *currículum cero* para identificar a todos aquellos contenidos temáticos específicos que no se incorporaron al currículum y que, por ende, los estudiantes no aprendieron derivado de las ausencias, lo cual también implica una interpretación inherente en los procesos formativos de ciertos grupos.

A partir de las diversas conceptualizaciones se aprecia que la noción de currículum cuenta con varias aristas de análisis, de esa forma, desde lo que se manifiesta en el proyecto curricular hasta lo que se excluye conlleva un mensaje intencionado que se plasma como aprendizaje. Lo que es un hecho es que dicho proyecto es, en rigor, el marco de referencia sobre el cual el docente ejerce su práctica profesional, o en otros términos su praxis⁹, lo cual se concreta (o no) en los procesos formativos del sujeto en formación.

3.5. El currículum como resultado del proceso social e histórico

Conviene tener presente que el currículum como instrumento transformador atiende a los grandes cambios, desafíos sociales nacionales a internacionales por lo que contiene, en su articulación, a tres marcos normativos:

1. *El marco macrocurricular* que incorpora leyes, normativas, marcos referenciales vigentes a nivel internacional, nacional y estatal.
2. *El nivel mesocurricular* con toda la documentación, marco legal y referencial que genera la propia institución como ejes orientadores para el desarrollo de procesos

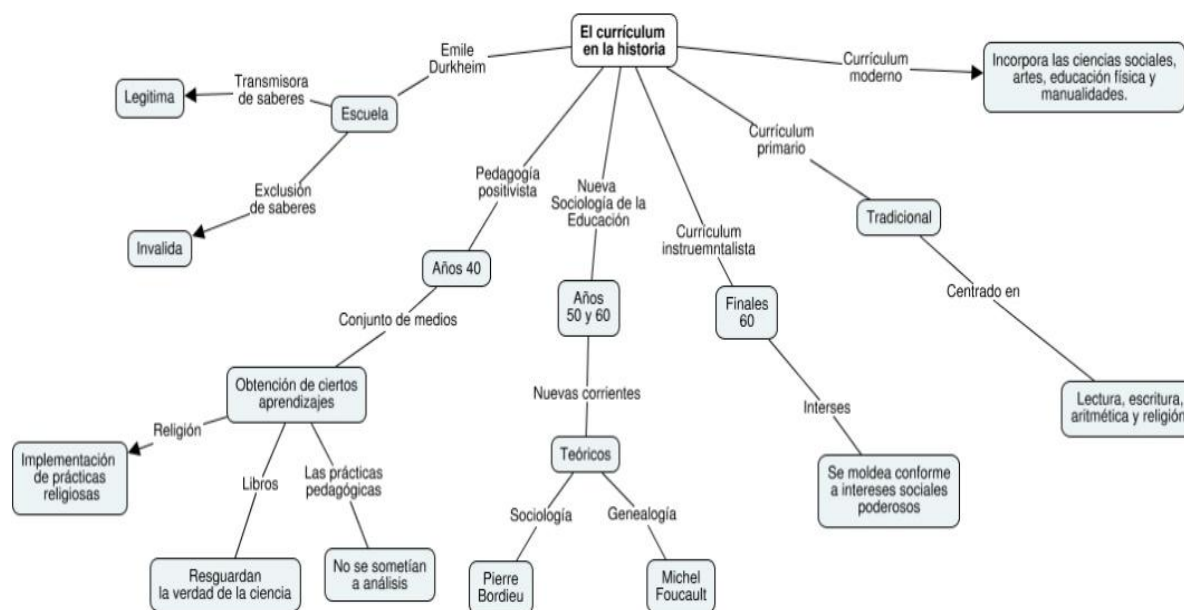
⁹ En adelante, se empleará el término praxis en el sentido en que lo definen Runge y Muñoz (2012) quienes sostienen que “la praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo” (p. 78), según los autores, la praxis es un hacer, pero no todo lo que se hace es precisamente una praxis, derivado de que el hacer tiene que atender a lo bueno, a lo prudente, implica libertad, obedece a las reglas y valores, es contextualizada e histórica, asimismo, en la praxis no existen certezas absolutas, todo depende del carácter situacional, sin embargo, se espera que sean acciones libres y responsables.

formativos y reguladores como los Modelos Pedagógicos, Planes Institucionales de Desarrollo, Código de ética, etc.

3. *La concreción microcurricular* incorpora los contenidos temáticos que incluye el mapa curricular, así como las planificaciones anuales o semestrales (Mantilla-Falcon y Barrera-Erreyes, 2021).

Por tal motivo, su naturaleza se transforma constantemente como resultado de los cambios a nivel macro en relación con las políticas, contextos sociales e históricos. A manera de ilustración de este hecho se presenta una breve sinopsis en la figura 4, con el objetivo de mostrar el camino que antecedió al proyecto curricular que hoy se conoce, sin ampliar a detalle, derivado de que no es el tema de interés en la presente investigación.

Figura 4. Modificaciones del currículum en la historia.



Fuente: Datos tomados y adaptados a partir de Dussel (1993).

Para dar continuidad a este marco histórico, se alude a Díaz-Barriga (2005) quien expone que para la década de los noventa en México se desarrollaron varios modelos curriculares siendo los más relevantes los siguientes:

1. El currículo por competencias.
2. Flexibilidad curricular.
3. Enfoques administrativos de planeación estratégica, calidad y evaluación del currículo.
4. El diseño curricular enfocado a la integración teoría-práctica y a la formación profesional mediante la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.
5. Programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas como en aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, sobre todo en las disciplinas de matemáticas, medicina, arquitectura y física.
6. La incorporación de ejes transversales del currículo o temas emergentes relacionados con derechos humanos, valores, civismo, ética, género, desarrollo ecológico sustentable, multi o interculturalidad y nuevas tecnologías.
7. Incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al currículo y a la enseñanza, por mencionar algunos.

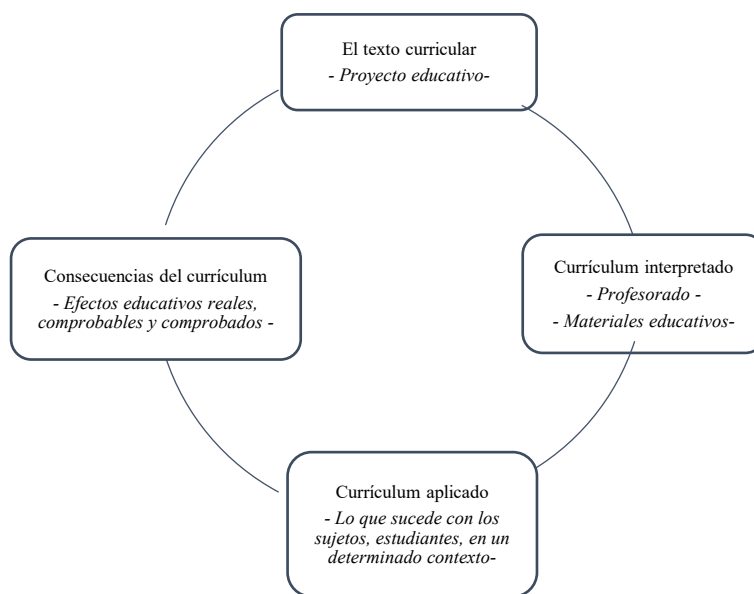
Macanchí et al. (2020) sostienen que en relación con las políticas que refieren a la incorporación de las TIC al currículum en la Educación Superior, las instituciones educativas han sido llamadas a responder de manera creativa y dinámica derivado de que este hecho conlleva cambios en las prácticas educativas.

3.6. Aproximaciones interpretativas del currículum

Para abordar a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, y sus resultados, se adopta el esquema de análisis del currículum como proceso y praxis de Gimeno Sacristán (2007), el cual sugiere reflexionar sobre el proyecto educativo, de forma prescrita, hacia una

práctica real de este, a través de los contenidos, actividades e interacción docente-estudiante, como se ilustra en la figura 5.

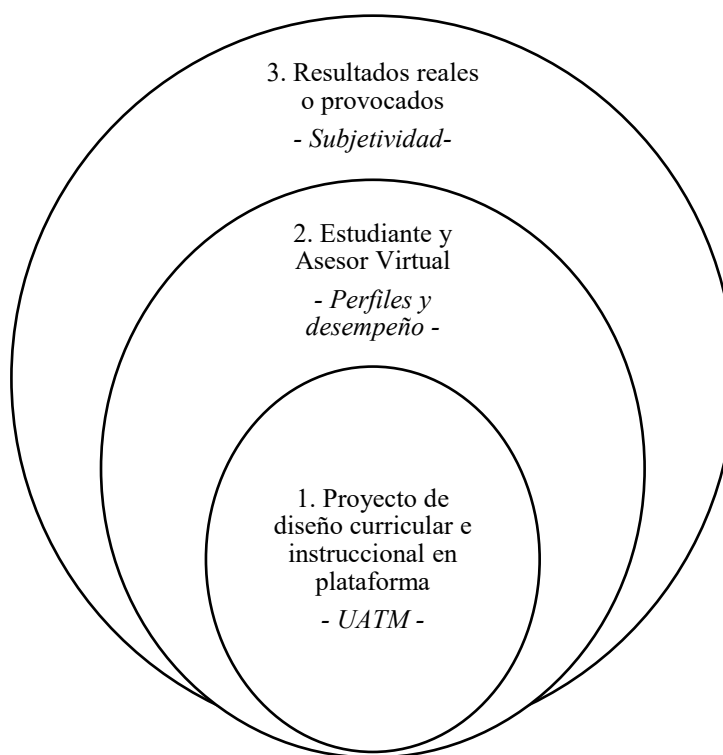
Figura 5. Esquema de la concepción del currículum a través de la praxis.



Fuente: Datos tomados y adaptados a partir de Gimeno Sacristán (2007).

Este proceso se presenta en tres órdenes distintos pero interrelacionados, los cuales tienen la posibilidad de ser analizados de forma ascendente y descendente en repetidas ocasiones para conocer los puntos de encuentro y los desencuentros, lo cual permitirá llegar a aproximaciones interpretativas partiendo desde lo visible y encontrando lo no visible (figura 6).

Figura 6. Modelo de análisis interpretativo para la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.



Fuente: Adaptado a partir de Gimeno Sacristán (2007).

- 1) *El Proyecto prescrito*: Manifiesta los objetivos, contenidos o motivos que guían la práctica docente, los cuales se expresan explícitamente, así como las acciones concretas a desarrollar dentro del mismo. Para el caso de la presente investigación, se enfoca al proyecto curricular e instruccional alojado en plataforma Moodle para el desarrollo de la competencia lectora en una modalidad virtual.
- 2) *Perfiles y desempeño*: Aunque en la teoría este nivel atiende solamente a las prácticas visibles de enseñanza que, según el autor, ejerce el docente y que resultan en mejorar o empeorar la consecución del currículum, para el presente análisis se revisan, primero, los perfiles y desempeño tanto del asesor virtual como del estudiante y, posteriormente, se revisa de qué manera convergen en el dispositivo a estudiar la praxis del asesor virtual y la experiencia del estudiante.
- 3) *Resultados reales o provocados*: El autor sostiene que los resultados deben ser inferidos a través de la observación derivado de que no son directamente visibles, pidiendo manifestaciones de los sujetos que servirá para llegar a aproximaciones de los resultados efectivos, los cuales no serán idénticos ni simétricos ya que los efectos son diferentes en cada individuo.

3.6.1. El proyecto de diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en plataforma Moodle.

A diferencia de la composición de elementos que integra una unidad curricular convencional, la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos que atiende más a los procesos de

literacidad académica digital por su naturaleza misma, se genera desde una perspectiva diferente por las siguientes situaciones: se considera una innovación disruptiva¹⁰; su concepción es diferente de inicio ya que, según lo definido por De Pablos y Ballesta (2018), la educación mediada por tecnologías requiere de tareas planificadas con objetivos a alcanzar lo que implica organizar didáctica y pedagógicamente actividades para comprender los mensajes y contenidos que se vinculan con los nuevos medios, por ende, los significados no pueden separarse de las formas en las cuales son expresados.

A fin de comprender la constitución que implica la creación de un aula virtual, se requiere un análisis cuidadoso de la propia unidad en Moodle, así como la mirada de las personas usuarias, es decir, estudiantes y docente. Para dicho análisis, se contemplan las dimensiones y elementos siguientes:

- a) Diseño curricular: Según Casarini (2021) la visión de su diseño y desarrollo curricular conlleva, en su elaboración, la configuración de la práctica del trabajo docente por lo que ambos deben asumirse como una actividad fusionada ya que al considerarse por separado se compromete el campo de acción del personal de la enseñanza.

Lo mismo ocurre en la concepción de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos la cual, además de la elección de temas, objetivos y conocimientos esperados para el desarrollo de la competencia lectora, en un marco institucional con reglas y principios preestablecidos sobre los proyectos educativos curriculares que forman a sus estudiantes, se debe prever el cómo se realizará.

¹⁰ La innovación disruptiva en educación, de acuerdo con la definición de Cabrol y Severin (2010) obliga al cambio de las prácticas educativas derivado de que su irrupción implica una mejoría de los resultados de aprendizaje, teniendo como finalidad la educación personalizada, masiva e inclusiva. Además de que, conlleva en sí, diseños de evaluación integral donde se consideran diversas y simultáneas variables en el conjunto de la política educativa.

- b) Diseño instruccional: De manera sintética se expone que los elementos que el usuario visualiza de manera inmediata en la plataforma Moodle como los contenidos, actividades a desarrollar, el formato en que se presentan y aquellas herramientas técnicas que se ofrece a personal docente y estudiantes para su comunicación, son parte del diseño instruccional, de forma simplista, sin embargo, de acuerdo con los especialistas en el área como Clark & Harrelson (2002, citados en Lodoño, 2011) afirman que el proceso de diseño instruccional es una ciencia, derivado de que se emplean principios científicos para crear productos, es decir, espacios virtuales que permitan alcanzar ciertos propósitos, así, en el caso de la educación, la finalidad es la adquisición y desarrollo de las competencias de los estudiantes.

En el diseño instruccional se conciben dos tipos de teorías, las teorías descriptivas, las cuales conciben la manera en que aprenden las personas, y las teorías prescriptivas (o teorías de diseño-instructivo), mismas que se orientan en un modelo sobre cómo es la formación del sujeto y la manera de proceder para alcanzar los propósitos de aprendizaje.

Otra variable por considerar es que, tanto el diseño curricular e instruccional convergen en la plataforma Moodle, la cual se concibe a partir de una filosofía educativa ya que, en palabras de Dávila (2011) a diferencia de otras plataformas, Moodle facilita agregar recursos didácticos y actividades interactivas en sus aulas virtuales que comprenden:

- a) Recursos didácticos: concibe el proceso de aprendizaje mediante archivos en distintos formatos los cuales tienen la finalidad de proveer al estudiante de los diversos temas, así como de su comprensión.
- b) Actividades interactivas: Son la parte operativa y dinámica del proceso de aprendizaje, expresada mediante lo que el estudiante “debe saber” (dentro del

dominio cognitivo) así como aquel “saber hacer” (relacionado con el dominio procedimental). Asimismo, el autor sostiene que, sin las actividades interactivas no tiene sentido la educación virtual.

Por último, uno de los elementos que constituye la UATM de interés en la presente investigación son los temas emergentes los cuales, según Palos (2000), el incluir temas transversales a las unidades didácticas conduce a un nuevo currículo derivado de que:

supone aportar una dimensión ética de contenidos y de todo el proceso de los contenidos curriculares base, en los cuales se recuperan diversas problemáticas y situaciones de relevancia social y concienciar sobre las realidades de dichas problemáticas, de sus causas, posibles consecuencias y repercusiones a corto y largo plazo en el ámbito individual y colectivo (p. 158).

3.6.2. Desempeño - perfiles / docentes - estudiantes

Los otros dos conceptos operativos por analizar son los perfiles de los estudiantes y del docente, quienes, de acuerdo con Yurén (2011) son los actores que se ponen en movimiento para el logro de la finalidad educativa determinada.

Para ello, se propone un organizador visual de las siguientes dos dimensiones en la tabla 5:

Tabla 5. Dimensiones y elementos de las prácticas docentes y del estudiantado.

UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en plataforma Moodle		
Dimensiones	Elementos	Objetivos
Perfil de las prácticas docentes	Conocimiento disciplinar Conocimiento pedagógico Habilidades tecnológicas Estrategias disposicionales	Evaluar y retroalimentar las actividades para valorar el alcance de la competencia lectora y motiva a los estudiantes

Perfil de las prácticas del estudiantado	Determinantes personales	Cursar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y acreditarla
	Determinantes sociales	
	Determinantes institucionales	
	Conocimientos previos	
	Habilidades autogestivas	

Fuente: Datos tomados y adaptados a partir de Cándido (2012); Duarte-Herrera et al., (2019) y Gutiérrez-Espinoza et al., (2023).

3.6.3. Resultados reales o provocados

Para el análisis de los resultados generados por la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos incorporada en un mapa curricular para la atención de la competencia lectora, se propone regresar a lo establecido en el modelo de análisis interpretativo que propone Gimeno Sacristán (2007), con la finalidad de obtener aproximaciones interpretativas, partiendo de lo visible para encontrar lo no visible y todo lo que se conjuga al interior de este dispositivo como son el diseño curricular e instruccional en relación con el perfil del estudiante, del docente y el desempeño de ambos.

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

“Todavía ahora, cuando alguien dice ¡«lee esto» !, el gesto instintivo es hacerlo en voz alta. Procuramos decir todas las palabras con precisión y fluidez, con buena voz, proyectando palabras hacia el interlocutor. Lo hacemos así porque aprendimos a leer de esta manera, relacionando la escritura con el habla y cada letra con su equivalencia fonética”
(Cassany, 2019, p.11)

En el presente capítulo se exponen los elementos que integran el diseño metodológico a través del cual se busca dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, en el entendido de que, según palabras de Guzmán (2013), la metodología se concibe como una cadena ordenada de pasos a seguir que conlleva un orden, a través de patrones sistemáticos para poder alcanzar un determinado objetivo desde una perspectiva metodológica.

Derivado de la naturaleza propia de la investigación, las técnicas empleadas para el acopio de información son tradicionales en combinación con algunas e-metodologías tal y como se presenta en el desarrollo del apartado.

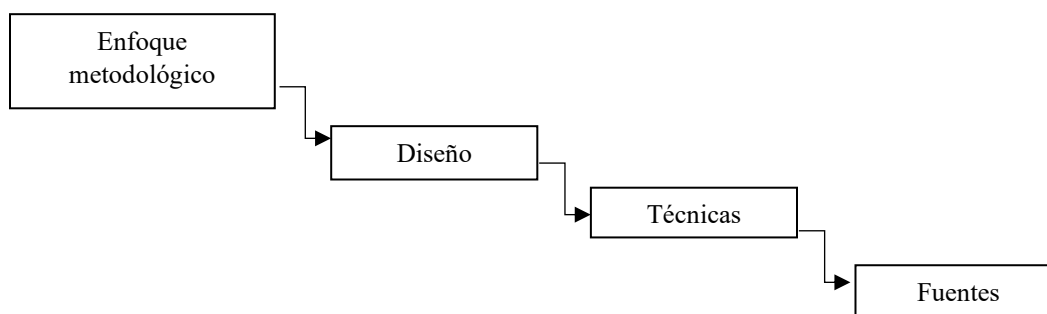
A manera de introducción y en consonancia con el argumento de Quivy y Campenhoudt (2005) a través de un trabajo de investigación se pretende “comprender mejor el significado de un hecho o de un comportamiento” (p. 15), con el objetivo de contribuir al campo educativo, por lo que, a través de patrones sistemáticos se procuró conocer el conjunto de elementos que integran y caracterizan la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en interacción con los estudiantes y docentes, quienes son los principales protagonistas en este dispositivo¹¹.

¹¹ Se considera conveniente emplear el término *dispositivo* que teoriza Yurén (2011) quien expone que: en el campo de la educación el término dispositivo se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales (p. 11).
lo cual es oportuno para analizar la UATM en consideración con sus protagonistas.

4.1. Enfoque metodológico

En palabras de Taylor y Bogdan (1994) “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (p.15), por tal motivo se inicia exponiendo al lector que la elección del enfoque metodológico fue el estudio el cual orientó la investigación, tal y como se muestra en la figura 7.

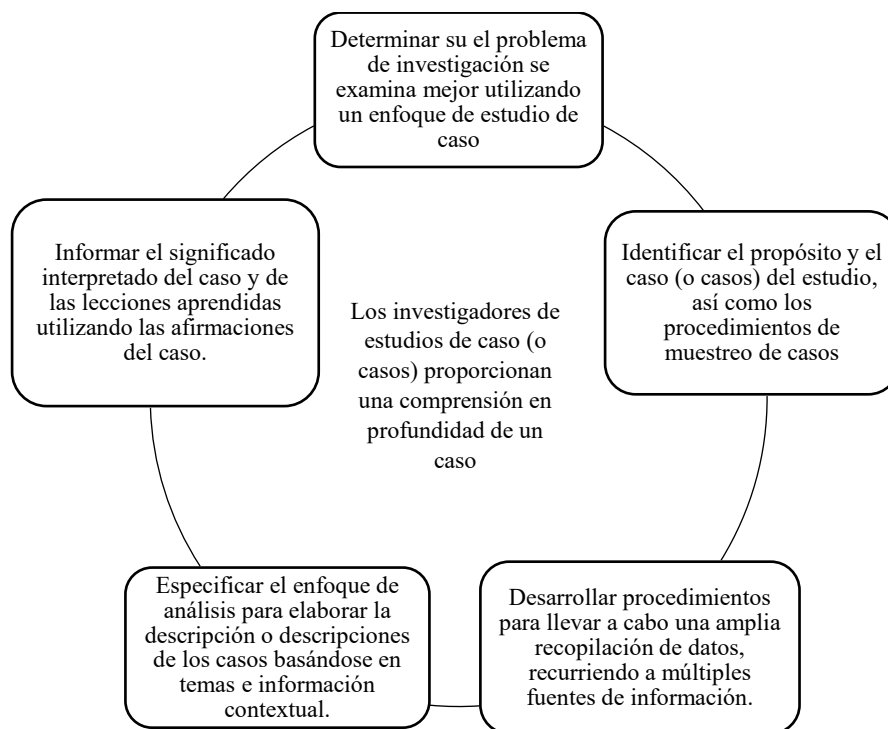
Figura 7. Elementos orientadores del diseño metodológico de la investigación.



Fuente: Adaptado a partir de los elementos que se desarrollaron en la presente investigación.

Yin (2015) argumenta que el método de estudio de caso es de gran utilidad cuando se quiere “entender un fenómeno de la vida real en profundidad, abarcando dicha comprensión en condiciones contextuales importantes” (p.17). Por su parte, Creswell y Poth (2018) exponen que el estudio de caso implica un proceso reflexivo, así como una estructura general que provea al lector de los elementos que contextualizan el caso, las características centrales, los fundamentos y procedimientos de investigación para conocer en profundidad el caso. Asimismo, sostienen que para determinar su realización se consideren los aspectos mostrados en la figura 8:

Figura 8. Procedimiento para realizar un estudio de caso a partir de Creswell y Poth (2018).



Fuente: Tomado y traducido de Creswell y Poth (2018, p. 101).

El estudio de caso, de acuerdo con Jiménez y Comet (2016), es un enfoque cualitativo que se caracteriza por abordar “temas únicos que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar” (p. 3). Sin embargo, Yin (2003) sostiene que, de igual manera se puede acceder a fórmulas cuantitativas para determinar la confianza con la que se pueden hacer generalizaciones, dependiendo principalmente del tamaño de la muestra y la variación interna dentro del universo.

Para su puesta en práctica se parte de una teoría que sirve como plano general de la investigación, búsqueda de datos e interpretación (Jiménez y Comet, 2016); posteriormente, se localiza la situación distintiva del estudio de caso, se ubican variables de interés lo cual permite descansar sobre múltiples fuentes de evidencia y se emplea de base para la triangulación de la información y análisis (Yin, 2015).

Derivado de que el estudio de caso de la presente investigación se caracteriza más por atender a un diseño cualitativo, las fuentes de información que se emplearon son diversas entre las que se encuentran análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, e-observación (observación no participante), por mencionar algunas, con la finalidad de que aporten información para la identificación y descripción de los diversos elementos que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, según López (2013) o en el dispositivo a estudiar.

4.2. Diseño de la investigación

En congruencia con el enfoque de investigación el presente estudio se plantea desde un abordaje cualitativo; según Hernández et al. (2010), este tipo de investigaciones inician desarrollando preguntas clave o supuestos durante o después de la recolección y análisis de datos, lo que genera una acción dinámica entre los hechos y su interpretación, lo que “resulta más bien un proceso circular y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular.” (p. 7).

Por su parte, Cadena-Iñiguez et al. (2017) afirman que este tipo de metodología se centra en la experiencia social, que es subjetiva¹², no generalizable, holística, bajo una realidad dinámica, no cuenta con una medición precisa y existe una comunicación más horizontal entre el investigador y los participantes. Lo relevante de este tipo de investigaciones es que, además de que se considera una metodología flexible, permite al investigador un vaivén dentro del documento, incorporando en el camino a un mayor número de participantes que al principio no estaban contempladas o analizar otra clase de datos que no habían sido considerados.

¹² Vale la pena recordar que el ámbito de la subjetividad se plasma desde el marco teórico donde Gimeno Sacristán (2007) sostiene que para interpretar al currículum y sus resultados o efectos reales o provocados, se generan desde dicho ámbito, por lo que en el diseño metodológico presenta la congruencia sostenida desde los apartados previos del marco teórico.

Se presenta como un estudio no experimental, transversal y explicativo. La investigación no experimental se realiza sin manipular deliberadamente variables por lo que se busca la observación del fenómeno tal en su contexto natural y posteriormente analizarlo (Hernández et al., 2010). Es de orden transversal derivado de que se desarrolló en un lapso específico, con la población estudiantil que cursó la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en enero-junio 2024, realizando una recolección de datos única.

4.3. Descripción del escenario de estudio

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es la principal institución educativa del estado de Morelos la cual ofrece estudios del tipo medio superior, superior y posgrado. Cuenta con presencia en varios municipios al interior del estado mediante los campus norte, oriente, sur y poniente; derivado de la localización geográfica, al menos un porcentaje de los estudiantes proviene de otras entidades federativas como Guerrero, Estado de México, Ciudad de México y Puebla (Cárdenas, 2022).

Su organización es a través de siete Dependencias de Educación Superior (DES) las cuales se agrupan de acuerdo con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y sus áreas temáticas, por tal motivo, la integración de las Escuelas, Facultades, Institutos y Centros de Investigación, se integran en las siguientes DES¹³:

1. DES de Ciencias Básicas e Ingeniería.
2. DES de Ciencias Naturales.
3. DES de Ciencias Humanas y del Comportamiento.
4. DES de Ciencias de la Salud.
5. DES de Agropecuarias.

¹³ La organización de forma amplia se presenta en el Anexo A denominado Organización por DES de la UAEM.

6. DES de Artes, Cultura y Diseño.
7. DES de Educación y Humanidades.
8. DES de Ciencias Jurídicas y Administrativas.

Según datos del informe de gestión de Rectoría 2023, durante dicho sexenio se trabajó en los procesos de reestructuración de los planes de estudio de las diversas Unidades Académicas, bajo los Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular (LDRC) (UAEM, 2017), de acuerdo con el nivel educativo, bajo el enfoque por competencias; para ese año la universidad contaba con 86 programas educativos vigentes de licenciatura en modalidad escolarizada y cuatro en modalidad virtual (UAEM, 2023a).

Dichos procesos de reestructuración incorporaron, además, otros elementos en el currículum como los temas transversales, que se enuncian desde el Modelo Universitario (2022), estos temas son: Sostenibilidad; Diversidad y Multiculturalidad; Derechos Humanos, Sociales y de los pueblos; Equidad, Igualdad de género; Uso y apropiación crítica de las TIC; *ethos* universitario (identidad institucional) y Cultura nacional.

El recorrido para la integración de la virtualidad en la institución fue un largo trayecto, según Castillo y Zorrilla (2018), las iniciativas para integrar las TIC en la UAEM en el nivel superior datan del año 2005 cuando por primera vez se ofertó el programa de Contador Público de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática (FCAeI), a través del denominado Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD), al tiempo que se implementó en modalidad no-convencional la Especialidad en Problemas de Farmacodependencia de la Facultad de Psicología. En el año 2006 se puso en marcha la Licenciatura en Administración de la FCAeI a través del SEAD y para el año 2007 la Maestría en Nutrición de la Facultad de Medicina en modalidad mixta.

Continuando con las autoras, en el 2009 inició el proyecto de formación multimodal, espacio que tuvo como principal objetivo el “complementar los espacios físicos de la institución con espacios virtuales” (Castillo y Zorrilla, 2018, p. 84), abriendo la posibilidad de contar con una cobertura educativa presencial, híbrida y virtual. Esta política se mantuvo en el transcurso en las diferentes gestiones institucionales, tal y como se muestra a continuación:

Programa Institucional de Desarrollo Educativo 2006-2012:

La ampliación de la cobertura debe sustentarse no sólo en el uso de tecnologías que permiten la educación a distancia, sino en modalidades de educación presencial creativas, en donde sea la universidad la que vaya al alumno, y no el alumno a las instalaciones de la universidad, a través de modalidades flexibles de enseñanza, de la integración de programas y del uso compartido de recursos. (UAEM, 2007, p. 23, citado en Castillo y Zorrilla, 2018, p. 84).

En el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2012-2018 se incluyó como política “incrementar el acceso y retención de la matrícula de bachillerato, licenciatura y posgrado en las modalidades presencial y a distancia” (UAEM, 2012, p. 313). En la gestión 2018-2023, en el Plan Institucional se orienta a la incorporación de las TIC y la flexibilidad modal en los niveles medio superior y superior (UAEM, 2018).

En este marco normativo, las propuestas educativas virtuales al interior de la universidad surgieron con un alcance limitado en atención a las demandas y/o necesidades de cada unidad académica, a un ritmo moderado. Sin embargo, el que este escenario tuviera protagonismo como propicio, útil e impulsor de nuevos proyectos se debe a varios acontecimientos:

- El principal hecho fue la presencia de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, periodo en el cual las instituciones educativas cerraron temporalmente sus espacios educativos. En el caso de la UAEM los procesos de aprendizaje continuaron

a través de las herramientas gratuitas que ofrecía el internet y con el apoyo de los espacios proporcionados en plataforma en línea por e-UAEM (UAEM, 2022).

- Esta experiencia generó cierta sensibilización hacia los beneficios de los usos de las tecnologías educativas lo que ha causado menos resistencia a las modalidades mediadas por tecnología.
- De manera institucional, desde la actualización del Modelo Universitario 2010, se postula la formación multimodal, así como la necesidad del desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios y la importancia de las TIC en el currículum.
- Para la actualización Modelo Universitario, versión 2022, se propone incorporar tres tipos de competencias, dejando el abanico de posibilidades para que cada unidad académica implemente en su currículo las competencias a desarrollar, de acuerdo con sus necesidades; estas competencias se presentan en la tabla 6:

Tabla 6. Competencias incorporadas en el Modelo Universitario 2022.

Competencias básicas	Competencias genéricas	Competencias laborales
Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Cognitivas-metacognitivas	Específicas disciplinares
Comunicación oral y escrita	Socioemocionales genéricas	Transferibles para el trabajo
Aprendizaje estratégico	Digitales genéricas	
Razonamiento lógico-matemático	Socioculturales genéricas	
Razonamiento científico		

Fuente: UAEM (2022).

Como parte sus procesos periódicos de reestructuración, varias unidades académicas integraron las Unidades de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) en sus mapas curriculares, siendo su propósito primordial el:

...formar estudiantes, no sólo con saberes disciplinares y metodológicos sino formarlos para la vida y para que puedan enfrentar las necesidades de adquisición y desarrollo de habilidades básicas y transferibles a diferentes contextos, especialmente en el contexto laboral y en concordancia con la cuarta revolución industrial” (UAEM, 2023a, p.16).

Las UATM se conciben como piezas intercambiables entre sí, con igual valor en créditos académicos, a fin de que las unidades académicas puedan incorporarlas de manera flexible según las necesidades del estudiantado, en modalidades variadas. Conforme se plantea en las preguntas de investigación, en este estudio interesa comprender lo que acontece en la praxis de la mencionada innovación multimodal institucional para fortalecer la competencia lectora, conocer los resultados obtenidos de las implementaciones contempladas en esta investigación y ofrecer posibles explicaciones a tales resultados.

4.4. Población y muestra

Para la selección de la unidad académica que constituyó el caso de estudio, como primera fase, se solicitó apoyo a la Coordinación de Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) para gestionar ante la Dirección de Educación Superior de la UAEM una copia en versión digital de los planes de estudio reestructurados hasta ese momento. No obstante, ante la falta de una respuesta favorable transcurridos dos meses, se procedió a la búsqueda de dicha información en el Portal de transparencia <http://www.transparenciamorelos.mx/uaem>, donde se obtuvo información que permitió tomar decisiones con respecto al diseño del proyecto. En dicho sitio web se localizaron 64 planes de estudio de los cuales 34 estaban reestructurados conforme a los Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular (2017) y al marco normativo del Modelo Universitario 2022, el cual incorpora las UATM.

Lo que se identificó de manera general es que las UATM se ubicaron en los semestres primero y segundo, en mayor medida, posteriormente en tercero y, en muy pocos planes se ubican en cuarto y quinto. Algunos mapas curriculares declararon de forma específica cuáles UATM debía cursar su comunidad estudiantil, entre las que se destacaron: Pensamiento lógico matemático; Lectura, análisis y síntesis de textos escritos; Comunicación oral y escrita; Aprendizaje estratégico; Información y alfabetización digital; Comunicación y colaboración en línea. En otros mapas se dejó la posibilidad de que el estudiante decidiera la UATM a cursar o para que la unidad académica determinara la UATM a ofertar, dependiendo de las necesidades académicas de su comunidad estudiantil, como se expone en la tabla 7.

Tabla 7. UATM incorporadas en los mapas curriculares de la UAEM localizados en el portal de transparencia

Semestres	UATM incorporadas en los mapas curriculares de la UAEM
1	Pensamiento lógico matemático
1	Lectura, análisis y síntesis de textos escritos
1	Comunicación oral y escrita
1	Aprendizaje estratégico
1	UATM optativa
2	Aprendizaje estratégico
2	Información y alfabetización digital
2	Comunicación oral y escrita
2	Pensamiento lógico matemático
2	UATM optativa
3	Lectura, análisis y síntesis de textos escritos
3	Comunicación y colaboración en línea
3	UATM optativa
4	UATM optativa
5	UATM optativa

Fuente: Datos tomados y adaptados a partir de los planes de estudio del Portal de transparencia (2023).

Esta exploración permitió reconocer algunas unidades académicas donde se podría llevar a cabo el trabajo de campo. Como segunda fase, se requirió el apoyo a la Coordinación de Posgrado del ICE para solicitar las gestiones necesarias ante la unidad académica seleccionada, con el ofrecimiento de entregar un informe de los resultados que fuera de

utilidad para la mejora y fortalecimiento de su plan de estudios, solicitud que contó con respuesta favorable.

4.5. Criterios de elección

Para la elección del mapa curricular se determinó elegir el plan de estudios de la unidad académica que cumplieran con los siguientes:

Criterios de inclusión:

- Un plan de estudios que incorporara en su mapa curricular la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.
- Representar al menos una de las modalidades de operación de dicha UATM, ya sea híbrida o virtual, de preferencia virtual.
- Operar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en primer semestre, considerando que el propósito de dicha unidad de aprendizaje era remediar la competencia lectora, con lo que se busca sentar las bases para las siguientes fases formativas de los estudiantes.

Criterios de exclusión:

- Unidades académicas cuyos planes de estudio no incluyeran en su mapa curricular la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.
- Planes de estudio que optaron del repertorio de las UATM otras diferentes a la de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.
- Planes de estudio donde se hubiera elegido la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir del segundo semestre.
- Planes de estudio donde se impartiera la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en modalidad presencial.

4.6. Sujetos de la investigación

Conforme a los criterios establecidos se identificaron dos planes de estudios posibles a analizar: en uno la UATM se implementaba en modalidad híbrida y en el otro de manera virtual por lo que, ante dichas posibilidades, se decidió por la segunda opción. A fin de garantizar el anonimato tanto de los participantes como de la unidad académica, se reserva su mención explícita a lo largo del texto. Baste decir que se trata de una carrera de ciencias que presenta las siguientes características idóneas para el estudio de caso de la presente investigación:

- Programa educativo en modalidad presencial.
- La UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se implementa en modalidad virtual, constituyendo una experiencia diferente tanto para docentes como para estudiantes.
- Los perfiles docentes de los cinco grupos fueron diversos.
- Al ser una unidad curricular virtual, todas las evidencias del cómo se llevó a cabo la implementación se encontraron registradas en plataforma, lo que facilitó su recuperación y análisis.

4.7. Constante y variables de estudio

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) en un estudio no experimental y de orden cualitativo las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, derivado de que suceden y no se tiene control ni influencia sobre ellas. Conforme a dicho marco, la constante de estudio para la presente investigación fue la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en modalidad virtual.

Como variables independientes se consideraron los elementos que integraron el diseño curricular e instruccional de esta, mientras que las variables dependientes fueron los estudiantes y docentes, su interacción entre ambos y el actuar dentro de esta.

4.8. Técnicas e instrumentos para la triangulación metodológica

El trabajo metodológico para el acopio de información se realizó en dos etapas. En una etapa inicial se consultaron documentos y recursos digitales entre los que destacan artículos científicos, libros, sitios web de organismos internacionales como la OCDE, UNESCO, el Banco Mundial, etc. Asimismo, estudios curriculares o investigaciones sobre el desarrollo de competencias en estudiantes de nivel superior, con la finalidad de conocer los diseños, implementaciones y evaluaciones de las competencias.

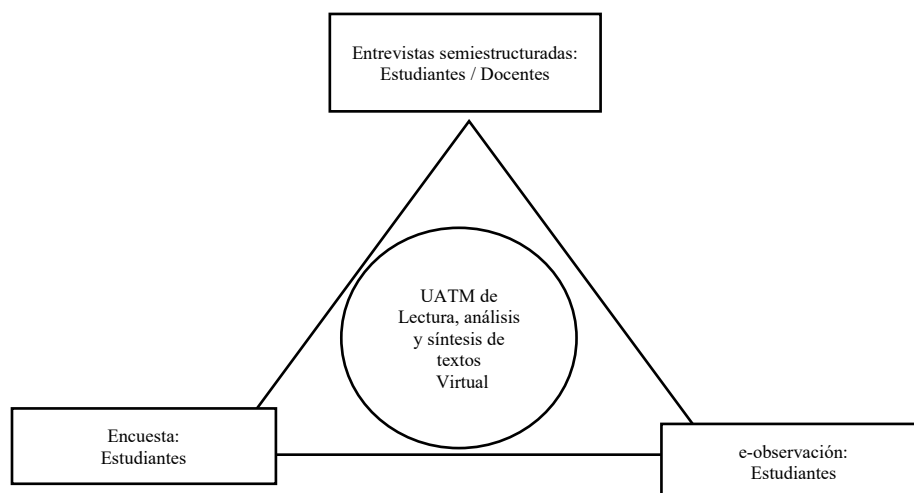
Posteriormente, se realizó una revisión y análisis de documentos, reglamentos y normativa de índole institucional y se elaboraron guías para la e-observación con la finalidad de analizar los contenidos temáticos en el aula virtual y su diseño instruccional.

Una vez descrito y analizado el dispositivo sobre el cual gira la presente investigación, la atención se focalizó en sus actores quienes interactuaron con la estrategia curricular estudiada. Con el propósito de obtener información con respecto a la experiencia de los estudiantes que cursaron la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos durante su primer semestre, se elaboraron tres instrumentos, con la finalidad de realizar un análisis que triangulara la información obtenida: encuesta en formulario Google Forms dirigida a estudiantes; entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes; y e-observación (guía de observación en línea no participante), la cual según Castillo y Zorrilla (2021) permite diseñar un instrumento que guíe al investigador con la finalidad de que no se pierda en el mar de elementos que se van a revisar considerando como referencia las preguntas de investigación.

Por último, se determinó emplear una lista de cotejo, así como carpetas en Google Drive para guardar información derivada de la e-observación en plataforma.

La importancia de realizar la triangulación metodológica, en palabras de Feria et al., (2019), consiste en recoger y analizar datos de diversas fuentes a efecto de encontrar puntos de encuentro o posiciones comunes en los datos recopilados; de tal manera que el proceso de triangulación del presente trabajo de investigación se visualiza desde el siguiente esquema mostrado en la figura 9:

Figura 9. Muestra de la triangulación de información derivada de instrumentos de acopio de información.



Fuente: Adaptado a partir de los instrumentos empleados en la presente investigación.

Es importante hacer mención que, una vez elegida la unidad académica derivado de los criterios de inclusión y exclusión, se procedió a solicitar permiso a la persona titular de la dirección para realizar el estudio de caso, una vez que se contó con el permiso, de igual manera se solicitó el permiso a los cinco docentes, a quienes de ahora en adelante se les denominarán Asesores Virtuales (AV), para poder observar sus aulas virtuales y obtener la información necesaria para el desarrollo de la presente investigación, de los cuales, cinco

otorgaron el permiso para poder realizar la e-observación y solamente dos accedieron a ser entrevistados.

Una vez que se contó con los permisos por parte de la unidad académica así como de los AV, se presentó la información a la Coordinación de Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) la cual, a través de un oficio dirigido a la Dirección General de Formación Multimodal de la UAEM, gestionó los permisos de acceso a la estudiante de doctorado como observadora, para lo cual, se le asignó una clave de acceso a las cinco aulas virtuales y poder realizar los registros pertinentes permitiendo así obtener información fundamental para el estudio de caso.

4.8.1. Metodología implementada para conocer la estructura curricular de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

Para obtener información con respecto a los componentes curriculares de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se realizó una revisión bibliográfica en tres niveles: a) Trabajos de investigación a nivel nacional e internacional sobre innovaciones educativas y desarrollo de competencias a través de búsquedas avanzadas incluyendo las herramientas de Tesauro y motores de búsqueda, para identificar trabajos relacionados con la investigación; b) Análisis de modelos curriculares para el desarrollo de competencias; c) Análisis de documentos institucionales que rigen el desarrollo e implementación de propuestas curriculares, como son los Modelos Universitarios de la UAEM (2010 y 2022), los Lineamientos de diseño y reestructuración curricular (2017) y el plan de estudio de la licenciatura elegida para el estudio de caso.

Se dio seguimiento a las 16 semanas de trabajo que comprenden el contenido temático de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en plataforma, a través de las 34 actividades diseñadas para ello.

A fin de identificar los elementos curriculares y de diseño instruccional, además de comprender la forma en que la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se incorpora en el mapa curricular, se realizaron guías de e-observación para analizar el contenido temático y revisar el diseño instruccional del aula virtual en Moodle, tomando como referente la bibliografía especializada.

Este desarrollo permitió identificar algunos elementos: contenidos temáticos; número de bloques; competencias genéricas a adquirir (de generación y aplicación de conocimiento, aplicables en contexto, sociales, éticas), a desarrollar y/o a fortalecer en la unidad; indicadores de alcance de la competencia; actividades a realizar, rúbricas de evaluación y orientación para la asesoría.

De esa forma se identificaron los contenidos formativos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a través de temas, bloques, géneros literarios y temas transversales que el estudiante aborda a lo largo de las 16 semanas.

Por último, se elaboró una guía de e-observación (figura 10) a partir de diversas fuentes bibliográficas, la cual se presenta desarrollada en el Anexo B con la finalidad de identificar los elementos instruccionales del aula virtual.

Figura 10. Guía de e-observación para identificar los elementos del diseño instruccional.

Datos Generales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos			
Nombre del curso		Clave	
Modalidad		Plataforma	
Forma de ingresar al aula			
Organización de la plataforma		Distribución del temario	
Número de actividades		Usuario	
Propósito de la unidad curricular (necesidad específica)		Fecha en que se elaboró la e-observación	
Enlace			

Esquema de los componentes de la Estrategia Instruccional	
1. Actividades preinstruccionales	
1.1. Motivación a los estudiantes	
1.2. Descripción de los objetivos	
1.3. Descripción o evaluación de los comportamientos de entrada	
1.4. Herramientas de comunicación	
2. Presentación de contenidos	
Secuencia instruccional	
2.1. Presentación de la semana	
2.2. Descripción de la semana	
2.3. Actividad(es) de la semana	
2.4. Piezas de contenido básicas y complementarias	
3. Evaluaciones formativas	
4. Seguimiento de trayectoria	

Fuente: Adaptado a partir de UAM (2023), Lezacano y Vilanova (2017) y Rosas y Lozoya (2021).

4.8.2. Productos y avances del trabajo exploratorio

La licenciatura seleccionada cuenta con un ingreso semestral, por lo que, para los semestres enero-junio y agosto-diciembre, se oferta de manera continua la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en modalidad virtual. De manera general, se informa que dicha unidad académica cuenta con cinco grupos de primer semestre, los cuales denominaremos con la siguiente nomenclatura y de forma aleatoria, con la finalidad de que no se sea posible identificar a los participantes: G1, G2, G3, G4 y G5, con aproximadamente 20 estudiantes por grupo. Con respecto a la planta docente que participa en la impartición de la UATM de nuestro interés, son cinco profesores y profesoras, a quienes llamaremos de forma genérica asesores virtuales para no clasificarlos por género y a quienes identificaremos como AV1, AV2, AV3, AV4 y AV5.

Durante el semestre enero-junio 2024 con la autorización y los permisos requeridos por parte de la dirección de la unidad académica, se llevó a cabo un trabajo exploratorio con un grupo de primer semestre conformado por siete integrantes quienes aceptaron en un 90% participar

en la investigación mediante entrevistas y respuestas al primer ejercicio de encuesta en formulario Google forms.

En esta etapa exploratoria se realizó la validación de contenido por juicio de expertos (Anexo C) de los instrumentos de la guía de entrevista semiestructurada y de la encuesta, dirigidas a los estudiantes, lo anterior, con la finalidad de “concretar la cantidad de dimensiones o variables que se pretenden medir; clarificar los criterios para el jueceo de validación; especificar qué se espera del proceso; plantear claramente el objetivo del instrumento” (Galicia et al., 2017, p. 52).

Para el proceso del jueceo se les proporcionó a los expertos una rúbrica de evaluación por cada instrumento y después de que cada uno las complementara con sus observaciones, estos datos se organizaron en una matriz de Excel con el fin de analizarlas en conjunto y realizar los ajustes necesarios a los instrumentos para proceder con el trabajo de campo.

Una vez que se contó con los instrumentos validados¹⁴ mediante el jueceo de expertos, durante el semestre agosto-diciembre 2024 se solicitó permiso a la misma unidad académica para la realización del trabajo de investigación.

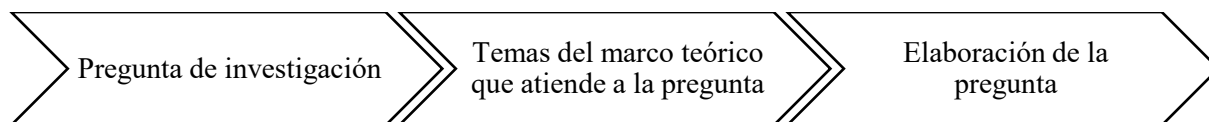
Con respecto a la entrevista semiestructurada dirigida a los asesores virtuales¹⁵, se realizó mediante una tabla de validez, la cual fue de utilidad para la validación de contenido ya que, en palabras de López et al. (2019) esta validación de contenido puede generarse a través de una aproximación a la población estudiada, con la finalidad de indagar ampliamente sobre la problemática que se aborda, sumando a ella, lo que el autor llama como validez racional (conocimiento) la cual surge a partir del conocimiento previo que el investigador tiene del

¹⁴ En el Anexo D se localiza la encuesta en línea dirigida a estudiantes y en el Anexo E el guion de entrevista semiestructurada dirigida, también, a estudiantes.

¹⁵ El Anexo F presenta el guion de entrevista semiestructurada dirigida a los Asesores Virtuales (AV).

tema derivado de la información específica en la literatura, de esa manera, se realizó una integración de datos, donde a partir de los elementos teóricos del capítulo del marco teórico, se realizó el proceso mostrado en la figura 11:

Figura 11. Proceso de integración para el instrumento de tabla de validez.



Fuente: Adaptado a partir del proceso de elaboración de la entrevista semiestructurada.

Una vez realizado este ejercicio, se extendió la invitación a los asesores virtuales; sin embargo, solamente dos aceptaron ser entrevistados.

4.8.2.1. Metodología para la aplicación, procesamiento y análisis de los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes.

La encuesta se aplicó a través del formulario Google Forms la cual, al inicio, presentó un consentimiento informado, informó al participante sobre el objetivo de la investigación, explicación sobre la confidencialidad de los datos recabados, los acuerdos de participación voluntaria, así como el nombre y datos personales de la persona responsable del proyecto; al final, el participante tenía la posibilidad de continuar con la encuesta o abandonarla.

De esa forma, el interesado en participar respondió 48 preguntas de escala Likert donde se procuró medir actitudes, percepciones, satisfacción y frecuencias de comportamiento ante la experiencia de aprendizaje de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, así como una pregunta abierta bajo el orden mostrado en la tabla 8:

Tabla 8. Esquema mediante el cual se trabajaron las preguntas de la encuesta dirigida a estudiantes

Concepto ordenador	Dimensión	Variable	Indicador	Ítems
			Edad	1
			Género	1
			Procedencia	1
			Residencia	1

Estudiante	Perfil del encuestado	Información personal	Estado civil	1	
			Manutención	2	
			Elección de carrera	1	
			Trayectoria de nivel medio superior	1	
		Información sobre la familia	Condición especial para estudiar	1	
			Nivel de estudios del padre	1	
			Nivel de estudios de la madre	1	
			Tipo de familia	1	
			Motivación por parte de la familia	1	
Equipamiento y acceso	Dispositivo	Equipamiento	1		
	Internet	Conectividad	2		
	Espacio físico	Ambiente de trabajo	2		
Percepción del estudiante	Percepción de las clases en línea	Modalidad	Virtualidad	6	
	Autopercepción	Como estudiante	Perfil	1	
			Hábitos de estudio	1	
			Lector	1	
			Otras materias	1	
	Diseño instruccional	Interfaz	Instrucciones	2	
			Funcionalidad	1	
	UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Diseño curricular	Temas Evaluación	Navegación	1
				Contenidos	4
				Rúbricas	1
Reprobación				1	
Trayectoria		Desempeño	Porcentaje de actividades realizadas	1	
			Causas	1	
Competencias			Autopercepción de competencias adquiridas	1	
Docente		Perfil del asesor virtual	Asesoría virtual	Retroalimentación	3
				Disponibilidad	1
	Respecto			1	
	Motivación			1	
Pregunta abierta	Comentarios finales sobre la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos			1	
Total de preguntas				49	

Fuente: Adaptado a partir de información bibliográfica para la elaboración de la encuesta.

A partir de información obtenida de las aulas virtuales de los cinco grupos de primer semestre, se identificó que 105 estudiantes cursaron la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos durante el semestre agosto-diciembre 2024 en los grupos presentados en la tabla 9, a quienes se les invitó a participar en la encuesta:

Tabla 9. Estudiantes registrados en plataforma que cursaron la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos, durante el semestre agosto-diciembre 2024.

Grupo	Estudiantes registrados en plataforma durante el semestre agosto-diciembre 2024
G1	21
G2	24
G3	20
G4	18
G5	22
Total	105

Fuente: Adaptado a partir de la revisión de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis.

De acuerdo con Vidal (2001) el problema que presenta una investigación con una baja tasa de respuesta es el sesgo que se comete al seleccionar la misma tipología de personas, lo que produce que el resultado no sea representativo de la población objeto de estudio, no siendo posible la generalización de los mismos en la investigación social mediante la encuesta, es por ello, que se sugiere presentar las tasas de respuesta, no respuesta y rechazo, a través de las siguientes fórmulas, las cuales incorporamos para la presentación de resultados:

Tasas de respuesta (Vidal 2001)

$$Tasa\ de\ respuesta = \frac{Encuestas\ realizadas}{Número\ de\ unidades\ contactadas} \quad \frac{91}{105} = 86.66\%$$

$$Tasa\ de\ no\ respuesta = \frac{Número\ de\ no\ respuestas}{Número\ de\ unidades\ contactadas} \quad \frac{14}{105} = 13.33\%$$

$$Tasa\ de\ Rechazo = \frac{Número\ de\ rechazos}{Número\ de\ unidades\ contactadas} \quad \frac{2}{105} = 0.18\%$$

En resumen, 105 estudiantes cursaron en agosto-diciembre 2024 la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, durante su primer semestre. De estos, 91 decidieron

participar en la encuesta, de los cuales 89 aceptaron responder y dos declinaron. Con relación a los 14 estudiantes que figuran en la tasa de no-respuestas, es importante precisar que, durante el periodo de entrevistas se detectó, por la información emitida por los mismos estudiantes, que varios se dieron de baja, razón por la cual no regresaron a la carrera para el segundo semestre y no dieron respuesta al correo de invitación.

El análisis de la encuesta se realizó considerando como base el concepto ordenador de la tabla No. 8, es decir, se realizó de forma segmentada considerando la información contenida en estudiante, percepción del estudiante, UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y docente. Posteriormente, se analizaron combinadas las variables. Para la realización del análisis estadístico se empleó el software gratuito Jamovi, el cual es usado para áreas de educación, con una interfaz visual tipo SPSS, donde se diferenciaron las variables categóricas de numéricas. Dicho software permite obtener el nivel de la categoría o grupo, la frecuencia, el total de casos, la proporción y el valor de la prueba estadística aplicada, además de la generación de gráficos automáticos que fueron de utilidad en la presentación de los resultados.

4.8.2.2. Metodología para la aplicación, procesamiento y análisis de los resultados de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y asesores virtuales

El proceso de selección de la muestra de estudiantes para ser entrevistados se diseñó en cuatro fases como se expone a continuación:

1. Selección del tipo de muestreo.

De acuerdo con Izcara (2014) el proceso de selección de la muestra no es informal, sino que conlleva un análisis riguroso sobre la decisión de qué actores sociales participarán además del tamaño de esta.

Por su parte Kazez (2009) manifiesta que la selección del muestreo debe atender al objetivo de la investigación y presenta dos alternativas: aleatoria y la orientada por la información, además de enfatizar que, en los estudios de caso se desarrolla en gran medida la selección orientada por la información, donde la determinación de la muestra debe estar condicionada por el tipo de estudio que se desarrollará.

En ese contexto, para el presente proyecto de investigación se estableció un muestreo no probabilístico, intencional o dirigido, en concordancia con Kazez (2009) derivado de las características que se presentan en la tabla 10:

Tabla 10. Tipo de muestreo elegido para el estudio de caso

Muestreo	Descripción	Tipo de muestra	Características
No probabilístico	No se conocen las probabilidades de cada individuo o elemento de ser incluido en la muestra	Intencional o dirigido	Son el producto de una selección de casos según el criterio del experto, así, se seleccionan algunos casos que resultan ser típicos

Fuente: Tomado y adaptado a partir de Kazez (2009).

2. Criterios de selección de la muestra.

Para los criterios de selección de la muestra se consideraron los siguientes criterios de inclusión: a) Elección del mejor promedio obtenido en cada grupo. Lo cual conlleva a la elección de cinco estudiantes y, b) Elección del grupo de estudiantes que no acreditaron la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos de los cuales se invitó a uno por cada grupo.

3. Recolección de la información sobre calificaciones.

Se revisaron cada una de las aulas virtuales de los cinco grupos, de la generación agosto-diciembre 2024, obteniendo con ello las calificaciones de los mejores promedios por grupos y a quienes se les invitó a participar en la entrevista semiestructurada, como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Calificaciones de los mejores promedios por grupo

Grupo	Calificación final	Proceso de invitación a participar
G1	96.97	Aceptó
G2	74.90	Aceptó
G3	93.65	Aceptó
G4	88.42	Aceptó
G5	86.96	Aceptó

Fuente: Tomado y adaptado a partir de la revisión de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis.

Con respecto a la participación de los estudiantes que no acreditaron la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos durante el primer semestre y que presentaron examen extraordinario, se solicitó la información a la unidad académica, y se determinó organizar, por grupo, los resultados de los más bajos a los más altos. De esa manera, se invitó inicialmente a la entrevista a los estudiantes con promedio más bajo; cabe señalar que, derivado de que no se obtuvieron respuestas, se invitó al siguiente estudiante de la lista y así, sucesivamente, hasta que hubo respuesta de aceptación al correo. Lo anterior, generó que, en uno de los grupos, se entrevistara a dos estudiantes, derivado de que el primero en ser invitado respondió de manera tardía, por lo que se incorporó en la muestra, como se presenta en la tabla 12.

Tabla 12. Calificaciones de los estudiantes contemplados para presentar examen extraordinario de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Grupo	Calificación final	Proceso de invitación a participar
G1	1.85	No respondió
	7.68	No respondió
	14.31	Aceptó
	16.29	No se invitó
	36.97	No se invitó
	38.31	No se invitó
	41.01	No se invitó
	45.11	No se invitó
	46.03	No se invitó
	18.48	No respondió
	19.14	No respondió

G2	21.19	No respondió
	31.20	No respondió
	31.45	Aceptó
	33.29	No se invitó
	34.45	No se invitó
G3	2.23	No respondió
	2.31	No respondió
	8.03	Aceptó
	13.85	No se invitó
	18.36	No se invitó
	23.92	No se invitó
	32.12	No se invitó
	36.79	No se invitó
G4	38.90	No se invitó
	3.2	No respondió
	11.26	Aceptó
	17.85	No se invitó
	1.32	No respondió
G5	4.6	No respondió
	11.42	Respondió extemporáneamente, Aceptó
	22.44	No respondió
	25.03	No respondió
	26.38	No respondió
	26.77	No respondió
	27.77	No respondió
	27.78	Aceptó
	30.25	No se invitó

Fuente: Tomado y adaptado a partir de la revisión de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis.

4. Definición del tamaño de la muestra.

La muestra extraída de la población se consideró para un total de 10 participantes, sin embargo, derivado de la respuesta tardía de uno de los participantes, se conformó de 11 personas participantes.

Para presentar el perfil de cada estudiante, se elaboró una tabla que presenta los elementos generales para su identificación en el discurso en el apartado de resultados, en la figura 12.

Figura 12. Caracterización de la población participante en la entrevista semiestructurada.

Alias: <i>Cat</i> Calificación: 96.97	Alias: <i>Caro</i> Calificación: 14.31	Alias: <i>Amy</i> Calificación: 74.9	Alias: <i>Tay</i> Calificación: 31.45	Alias: <i>Estrella</i> Calificación: 93.65
				
18 años Soltero/a Cuenta con el apoyo de padres o tutor No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su teléfono celular	19 años Soltero/a Cuenta con el apoyo de padres o tutor No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su teléfono celular	19 años Soltero/a Cuenta con el apoyo de padres o tutor No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su laptop y teléfono celular	21 años Soltero/a Cuenta con el apoyo de padres o tutor y trabaja No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su laptop y teléfono celular	18 años Soltero/a Cuenta con el apoyo de padres o tutor No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM con equipo de cómputo prestado y teléfono celular
Alias: <i>Yara</i> Calificación: 8.03	Alias: <i>Leonardo</i> Calificación: 88.42	Alias: <i>Orquidea</i> Calificación: 11.26	Alias: <i>D</i> Calificación: 86.96	Alias: <i>Jake</i> Calificación: 27.28
				
22 años Soltero/a Cuenta con el apoyo de padres o tutor No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su teléfono, laptop, tablet y teléfono celular	21 años Trabaja y se mantiene Presenta una necesidad especial Atendió la UATM con equipo de cómputo prestado y teléfono celular	20 años Cuenta con el apoyo de padres o tutor y trabaja No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su laptop y teléfono celular	25 años Cuenta con el apoyo de padres o tutor No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su laptop	19 años Cuenta con el apoyo de padres o tutor No presenta alguna necesidad especial Atendió la UATM desde su teléfono celular
Alias: 9/				
Calificación: 11.42				
				
20 años				
Cuenta con el apoyo de padres o tutor				
No presenta alguna necesidad especial				
Atendió la UATM desde un equipo de cómputo prestado				

Fuente: Adaptado a partir de los resultados de la encuesta.

4.8.2.3. Selección de la muestra de Asesores Virtuales (AV)

Con respecto a la selección de los AV de los cinco grupos recordamos que, la responsable del presente trabajo de investigación funge como AV en uno de los cinco grupos de primer

semestre, por lo que la labor consistió en invitar a los otros cuatro. Como resultado, dos aceptaron y dos declinaron la invitación, por lo que se obtuvieron dos entrevistas para conocer la perspectiva del AV en el dispositivo estudiado.

4.8.2.4. Procesamiento de las entrevistas semiestructuradas a través del análisis de contenido cualitativo

Para el análisis de la información obtenida como resultado de las entrevistas a estudiantes y asesores virtuales se implementó la técnica de análisis de contenido la cual, según Andréu (2020), es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, filmados, incluyendo toda clase de registros de datos, transcripciones, discursos, protocolos de observación, documentos, vídeos, entre otros, que alberguen contenido y que pueda ser leído e interpretado adecuadamente para obtener información relevante sobre una investigación.

Continuando con el autor, esta técnica de investigación descriptiva atiende a ciertas reglas:

- a) Atiende a la objetividad, lo cual al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores para verificación.
- b) La sistematización refiere a aquellas pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado, con la finalidad de que puedan replicarse.
- c) De ese modo se resume que la técnica debe contener reglas explícitas (objetivas) y aplicables a todas las unidades de análisis (sistemáticas).
- d) Que se muestra información “cuantificable” para obtener el recuento de las unidades e indicadores de los fenómenos que pretendemos mostrar.
- e) En la codificación, el contenido debe ser manifiesto, para demostrar verificabilidad y fiabilidad.
- f) Debe ser representativa con el número suficiente para justificar el recuento.
- g) Exhaustiva, es decir, una vez definido su objeto, no puede olvidarse nada de él.

- h) Generalización, derivado de que, su objetivo, es probar una conclusión en una investigación (Porta y Silva 2019).

Con la finalidad de atender lo señalado por Andréu (2020) con respecto a la replicabilidad y que otros investigadores puedan emplear el procedimiento para su verificación, se describe la sistematización de la información recabada para ambos casos, las entrevistas semiestructuradas para estudiantes y para asesores virtuales, mostrando la información cuantificable que permitió obtener el recuento de las experiencias de la comunidad docente y estudiantil en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Como primer paso, con el apoyo de la herramienta gratuita de Pinpoint se realizaron las transcripciones automáticas de las once entrevistas a estudiantes y de dos asesores virtuales. Posteriormente, el análisis inicial de las entrevistas se realizó de manera manual, mediante una sistematización en Excel, lo cual permitió una primera codificación de datos, tendencias y frecuencias para poder categorizar la información. Para ello se realizó una lectura exploratoria donde se ubicaron contextos, opiniones e ideas; posteriormente se marcaron patrones, es decir, se generaron posibles códigos de opiniones similares y, por último, se definieron algunos códigos los cuales se cuantificaron y clasificaron en orden de mayor aparición, a través de una tabla dinámica (Erazo, 2021). Por último, el trabajo se realizó a través del software gratuito SONAL para depurar lo realizado manualmente.

4.8.3. Metodología de la e-observación (observación no participante) con muestreo estratificado de las aulas virtuales

De acuerdo con palabras de Otzen y Manterola (2017) la representatividad de una muestra permite extrapolar y, como consecuencia, generalizar los resultados observados de una población accesible (participantes en la investigación) a una población blanco (población

general), por ende, sostiene que la muestra debe ser representativa, contando con criterios de inclusión, exclusión y tamaño, que permita obtener inferencias o generalizar conclusiones.

Por lo anterior, la metodología utilizada para la observación e-observación (observación no participante) de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se realizó a través de un muestreo estratificado, el cual “es un diseño de muestreo probabilístico en el que dividimos a la población en subgrupos o estratos. La estratificación puede basarse en una amplia variedad de atributos o características de la población como edad, género, nivel socioeconómico, ocupación, etc.” (Robledo 2005, p. 1); en la presente investigación, el atributo que se estratificó fueron las calificaciones finales que obtuvieron los participantes al finalizar el semestre, por lo que se le denominó muestreo estratificado por niveles de calificación.

Continuando con Robledo (2005), los pasos a seguir para dicho muestreo son, en primer lugar, establecer en base a qué atributo se va a estratificar; en segundo, definir las variables de dicho atributo y, por tanto, en cuántos estratos dividimos a la población. Una vez determinados los subgrupos, el siguiente paso es conocer el total de población que pertenece a cada estrato y, por último, tomar una muestra de forma aleatoria de cada uno de los estratos de forma tal que la suma de los subtemas constituye la muestra total.

En relación con la muestra aleatoria, se pueden optar por dos caminos: 1) El tamaño de la muestra debe ser proporcional al tamaño de cada estrato o, 2) Tomar muestra cuyo tamaño no sea proporcional al tamaño del estrato, pero que la proporción de los individuos cuente con determinado atributo (Robledo 2005), asimismo, Otzen y Manterola (2017) exponen entre sus características y ventajas las presentadas en la tabla 13.

Tabla 13. Características y ventajas del muestreo estratificado.

Tipo de muestreo	Característica	Ventajas
Estratificado	En ciertas ocasiones resulta conveniente estratificar la muestra, de acuerdo con la variable de interés. Por ello, es importante conocer la estratificación de la población a estudiar.	Tiende a asegurar que la muestra representa a la población en función de las variables seleccionadas. Se obtienen estimaciones más precisas. Su objetivo es conseguir una muestra a la población en lo que a las estratificaciones se refiere.

Fuente: Tomado y adaptado de Otzen y Manterola (2017).

Atendiendo la metodología de Robledo (2005) se concretó lo siguiente:

- 1) Los atributos para estratificar: Se eligieron los atributos de alto desempeño, intermedio y bajo desempeño.
- 2) Variables de dicho atributo: Las variables fueron las calificaciones finales de los diez estudiantes.
- 3) Subgrupos: De esa forma se contó con dos subgrupos, donde cinco pertenecen a estudiantes con alto desempeño y cinco a bajo desempeño.
- 4) Muestra aleatoria: Para obtener la muestra aleatoria de cada subgrupo se obtuvo la media ponderada de las calificaciones de los integrantes con alto desempeño, otorgando a cada una de ellas, un peso o grado de importancia, donde el número 3 significa mayor importancia (100-90), el 2 importancia media (90-80) y el 1 poca importancia (80-70), como se muestra en la tabla 14:

Tabla 14. Datos para la obtención de la media ponderada del subgrupo de estudiantes de alto desempeño.

Subgrupo de estudiantes de alto desempeño			
Estudiante	Grupo	Calificación	Peso / importancia
Estudiante A	G1	96.5	3
Estudiante B	G2	74.9	1
Estudiante C	G3	93.65	3
Estudiante D	G4	88.42	2
Estudiante E	G5	86.96	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la selección de participantes a entrevistar

Posteriormente, se multiplicó la calificación de cada estudiante por la importancia de cada calificación, obteniendo los resultados mostrados en la tabla 15:

Tabla 15. Ecuación de la calificación de cada estudiante multiplicada por el resultado.

Calificación X peso de importancia	Resultado
Estudiante A: $96.5 \times 3 =$	289.5
Estudiante B: $74.9 \times 1 =$	74.9
Estudiante C: $93.65 \times 3 =$	280.95
Estudiante D: $88.42 \times 2 =$	176.84
Estudiante E: $86.96 \times 2 =$	173.92
Total:	996.11

Fuente: Adaptado a partir de las calificaciones de la selección de participantes a entrevistar.

Como segundo paso, se sumaron las cifras del peso de importancia obteniendo una suma total la cual fue dividida entre la suma de valores de importancia, lo que generó la media ponderada. De esa forma, el estudiante cercano a la media o por encima del promedio es el estudiante A, con los datos mostrados en la tabla 16:

Tabla 16. Datos del estudiante cercano a la media ponderada o por encima del promedio del subgrupo de estudiantes de alto desempeño para ser observado.

Media ponderada	Calificación	Estudiante	Alias	Grupo
90.55	96.5	A	Cat	G1

Fuente: Adaptado a partir de los datos de la selección de participantes a entrevistar.

Para la obtención de la muestra de los participantes con bajo desempeño, se realizó el mismo procedimiento y se identificó al estudiante cercano a la media como se muestra en la tabla 17:

Tabla 17. Datos del estudiante cercano a la media ponderada del subgrupo de estudiantes de bajo desempeño para ser observado.

Media ponderada	Calificación	Estudiante	Alias	Grupo
21.38	27.28	5	Jake	G5

Fuente: Adaptado a partir de los datos de la selección de participantes a entrevistar.

Para reconocer al estudiante con una calificación intermedia, se sumaron el total de calificaciones de los dos subgrupos y se dividió en su totalidad, localizando así que la calificación más cercana fue 74.9, del estudiante B (tabla 18):

Tabla 18. Datos del estudiante intermedio para la e-observación mediante la guía de observación.

Media	Calificación	Estudiante	Alias	Grupo
53.27	74.9	B	Amy	G2

Fuente: Adaptado a partir de los datos de la selección de participantes a entrevistar.

De esa forma, se obtuvo muestra estratificada por niveles de calificación para la e-observación (observación no participante) de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, conforme se detalla en la tabla 19.

Tabla 19. Muestra aleatoria de estudiantes por atributo a observar.

Atributo	Media ponderada / Media	Calificación	Estudiante	Alias	Grupo
Alto desempeño	90.55	96.5	A	Cat	G1
Bajo desempeño	21.38	27.28	5	Jake	G5
Intermedio	53.27	74.9	B	Amy	G2

Fuente: Adaptado a partir de los datos de la selección de participantes a entrevistar.

4.8.3.1. Modelo adaptado para la estructura de la guía de e-observación (observación no participante) de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

Ramírez (2020) sostiene que la evaluación en la virtualidad debe considerar saberes teóricos, heurísticos y axiológicos manifestados en los planes de estudio, por lo que es importante contemplar el desempeño del estudiante a través de evidencias de aprendizaje generadas en el entorno de la experiencia educativa, para ello propone considerar evaluaciones diferenciadas, entre sumativas y formativas. La evaluación sumativa podrá incluir un proyecto final, examen de cierre o la observación de una ejecución experta. El enfoque formativo se distribuye a lo largo del periodo y se propicia a través de participaciones en foros, entregas de tareas o actividades, reuniones virtuales, etc.

En consecuencia, lo primero fue el monitoreo de las actividades diseñadas en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, contabilizando un total de 33, sin embargo, 7 de ellas son glosarios, dinámica grupal donde los usuarios agregan las palabras que desconocen junto con su significado, el cual no tiene una calificación, ello nos reduce a 26 actividades que son evaluadas de manera automatizada o de forma manual por el asesor virtual, tal y como se muestra en la tabla 20:

Tabla 20. Características de las actividades que integran la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Características de actividades	Número
Total, de actividades diseñadas en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	34 actividades
Actividad Glosario: No tiene calificación de manera individual	7 glosarios
Total, de actividades posibles a observar	27 actividades

Fuente: Adaptado a partir del seguimiento de las aulas virtuales.

Posteriormente se elaboró una matriz de análisis de las 27 actividades, eligiendo como muestra de seguimiento aquellas que pudiera atender a los diversos momentos de evaluación (inicial, procesual y final), a los diversos tipos de evaluación según su función: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz y Barriga, 2002) y los diversos tipos de conocimiento: teórico, heurístico y axiológico (Ramírez, 2020), tal y como se muestra en la tabla 21:

Tabla 21. Actividades por momentos de evaluación, función y tipo de conocimiento.

		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20	A 21	A 22	A 23	A 24	A 25	A 26	A 27
Momento de la evaluación	Inicial																											
	Procesual																											
	Final																											
Evaluación por función	Diagnóstica																											
	Formativa																											
	Sumativa																											
Tipo de conocimiento	Teórico																											
	Práctico																											

Fuente: Adaptado a partir del seguimiento de las aulas virtuales.

Las actividades inicial/diagnóstica y final/sumativa se caracterizaron por contener los mismos ítems, a través de un cuestionario automatizado, de esa forma se compararon las mismas preguntas antes del curso y al finalizar el mismo. Para la elección de la actividad procesual/formativa, se obtuvo la media de las 27 actividades, donde la actividad No. 13 era un cuestionario de tipo automatizado, sin embargo, derivado de que interesaba conocer el papel del docente en su forma de evaluar, retroalimentar y comunicarse con el estudiante, se eligió la siguiente, es decir la actividad No. 14, seleccionando así las tres actividades a observar, según se observa en la tabla 22:

Tabla 22. Elección de las actividades para dar seguimiento en la e-observación (observación no participante).

Actividad	Tipo de evaluación	Recurso	Forma de evaluación	Fecha de realización
Actividad 0. Diagnóstico	Inicial/diagnóstica	Cuestionario automatizado	Se autocalifica	Agosto
Actividad 14. Lectura en voz alta	Formativa/procesual	Lectura en voz alta	Lo califica el asesor	Septiembre
Actividad 33. Cuestionario de salida	Final/sumativa	Cuestionario automatizado	Se autocalifica	Diciembre

Fuente: Adaptado a partir del seguimiento de las aulas virtuales.

Sin embargo, derivado de que la presente investigación no se focalizó en evaluar las actividades del estudiante, sino en hacer un análisis de dicha evaluación realizada por el asesor virtual al producto generado por el estudiante, entre otros elementos de interés para esta investigación, se realizó una metaevaluación, la cual, en definición de Santos y Moreno (2004) refiere a la evaluación de la evaluación, donde el prefijo “meta” adquiere connotaciones temporales (después de), el cual, sostienen los autores, no es un proceso esencialmente técnico sino que tiene naturaleza política y ética.

Por su parte, Hernández et al., (2020) argumentan que la metaevaluación se ha efectuado de manera preferente en los procesos de evaluación de programas educativos, proyectos, carreras y, de manera general, en las instituciones educativas. Asimismo, manifiestan que diversos autores como Scriven (1967), Stufflebeam y Shinkfield (1993) plantearon una serie de ítems, parámetros y aspectos, denominados como *checklist* por predefinir las bases consideradas como importantes de observar, controlar y evaluar.

De esa manera, autores como Ramírez (2020) y Santos y Moreno (2004) sugieren que es necesario establecer los parámetros que nos permitirán sistematizar y delimitar los aspectos del interés de la investigación, para observar y valorar, aplicando criterios de rigor para despojar al escenario observado de sus componentes esenciales, procurando responder preguntas eje.

En este caso, para la elaboración del *checklist* o lista de verificación, se consideró lo propuesto por Santos y Moreno (2004) quienes postulan partir desde el establecimiento de dimensiones, que pueden englobar una serie de indicadores que tengan relación o interdependencia entre los distintos procesos, lo anterior, “sin desconocer que, en el terreno de la educación, en particular de la evaluación, existen fuertes relaciones e interdependencias entre los distintos procesos o las variables que sobre esto informan” (p. 6).

A partir de los enfoques de Hernández et al., (2020), Ramírez (2020) y Santos y Moreno (2004) se formuló una guía de observación para registrar la participación y entrega de tareas de cada uno de los participante seleccionadas, con la finalidad de visualizar su progreso, incluyendo una serie de elementos que permitieran separara en partes los tipos, formas y tiempos de respuestas empleados en su proceso formativo, para lo cual, además, se generó un portafolio de evidencias como material complementario de dicho registro.

En función de ello, la guía se distribuyó en tres secciones:

- La sección A se describe una sola vez con los datos generales de la actividad; datos del recurso de aprendizaje, al cual se denominó instrumento de mediación, para el desarrollo de dicha actividad, que puede ser un examen automatizado, participación en un foro, reportes, etc., y las competencias a adquirir, desarrollar y/o fortalecer.
- La sección B se registra por estudiante y se tituló con el nombre de dossier del aprendizaje, donde se realiza el registro de los tres participantes observados de forma individual, pero también reconociendo al estudiante entre todo el grupo; asimismo se incluye la dimensión temporalidad y la dimensión interacción docente-estudiante.
- La sección C resume en comentarios finales lo que se observó de manera general por participante. De esa forma, se documenta al participante, a través del siguiente instrumento presentado en el Anexo G.

Todo lo anterior se procesó a través de un libro de Excel donde se clasificó la información de la siguiente forma en diversas pestañas: 0. Información base / 1. Datos generales de las tres aulas virtuales de los grupos B1, B2 y B5 / 2. Monitoreo de actividades en plataforma / 3. Dimensiones para registrar / A0. Registro de la actividad de diagnóstico / A33. Registro

de la actividad Cuestionario de salida / A.14 Registro de la lectura en voz alta / 4. Métricas de seguimiento / 5. Métricas de rendimiento (información de estudiante observado y asesor del estudiante observado).

Es importante precisar que la intención fue observar a los estudiantes seleccionados, en su trayectoria, pero en el contexto de su grupo y en relación con su asesor en línea, por lo cual, también se dio seguimiento al grupo del estudiante, así como a su asesor, con la finalidad de incorporarlo a un contexto virtual.

4.8.4. Dimensión ética

La presente investigación atendió, en todo momento, los procesos éticos para ingresar a bases de datos, acceder a la unidad académica estudiada, búsqueda en portales de transparencia, consentimiento informado para las entrevistas y encuestas, así como el asentimiento de aquellos que decidieron participar de forma voluntaria, además del cuidado del manejo de la información recabada, lo cual se detalla a continuación:

- a) Para acceder a la licenciatura de ciencias se solicitaron los permisos necesarios a través de la Coordinación de Posgrado del ICE mediante un oficio que indicaba el nombre de la titular de la investigación, objetivo y desarrollo de la investigación.
- b) De igual forma, se ofreció acceso a los resultados de la investigación a estudiantes y participantes a los directivos interesados.
- c) Todas las encuestas y entrevistas cuentan con un formato de consentimiento informado, asegurando el anonimato de los sujetos, confidencialidad de la información recabada y las garantías en el uso y manejo de la información. Además de informar que, en caso de que el estudiante deseara retirarse del proyecto, lo podría realizar sin problema alguno.

- d) Se solicitó autorización a la unidad académica para poder acceder a la planta docente que fungió como asesor virtual de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos durante el semestre enero 2024.
- e) A los asesores virtuales se les solicitó autorización para el acceso a sus aulas virtuales, donde el 100% de estos accedieron, por lo que dicha información fue hecha del conocimiento de la Coordinación de Posgrado del ICE, instancia que solicitó autorización a la Dirección General de Formación Multimodal (e-UAEM) con los consentimientos informados correspondientes para poder acceder como e-observadora de las cinco aulas virtuales.
- f) El informe al finalizar la investigación proporcionado a la unidad académica se desarrollará en términos generales sin realizar precisiones de los estudiantes participantes.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

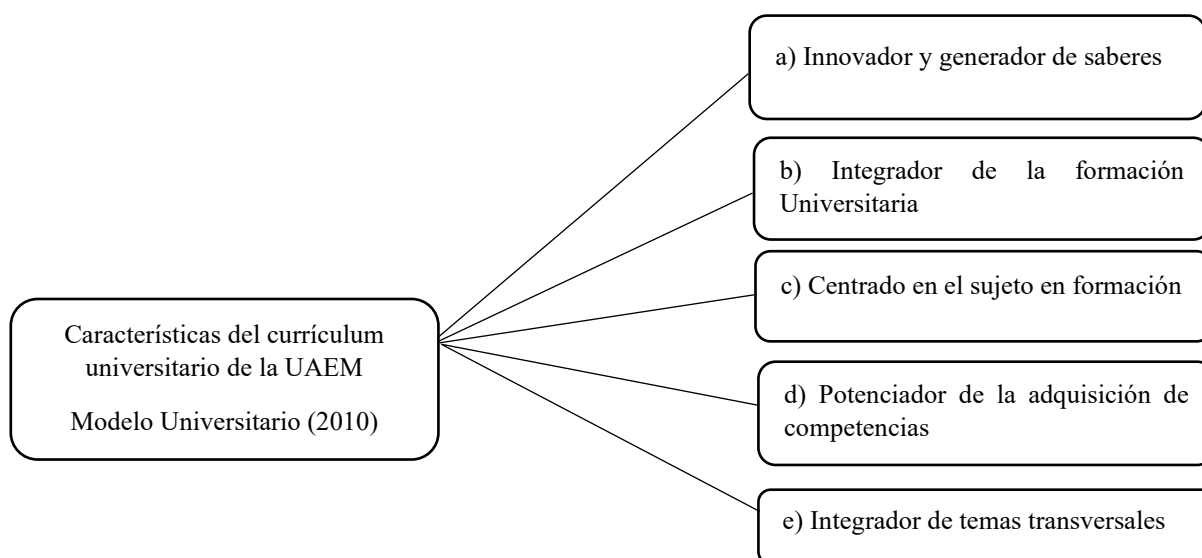
“Los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional”
(Ferreiro, 2024, p. 23)

A partir del modelo de análisis interpretativo del currículum de Gimeno (2007) donde cada una de las dimensiones atiende a cada una de las preguntas de investigación para lograr responder a la pregunta general, así como la triangulación del trabajo de campo que permitió recabar los datos en diversas etapas para el posterior análisis interpretativo del dispositivo educativo a estudiar, se presentan a continuación los siguientes resultados.

5.1. La composición de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) alineada al marco institucional

Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta general que guía y dirige el presente trabajo de investigación: ¿cómo inciden los factores de diseño curricular, instruccional y las condiciones contextuales en los resultados de implementación de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?, la primera dimensión a abordar fue el conocimiento de dicho dispositivo, con la intención de conocer su estructura y organización a partir de la siguiente pregunta específica: ¿qué aspectos caracterizan el diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos? A lo cual, producto de la revisión de información institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) se identificó que, pese a los esfuerzos graduales y paulatinos que se referencian desde el año 2005, como se expone en capítulos previos, fue hasta el año 2010 cuando en el Modelo Universitario se adoptó la multimodalidad, en función de lo cual se incorporaron las modalidades virtual e híbrida en los planes de estudio, además de establecer los principios y características que orientaron, como política institucional, la composición del currículo universitario de la UAEM:

Figura 13. Características del currículum de la UAEM en el Modelo Universitario (2010).



Fuente: Tomado y adaptado de UAEM (2010).

Otra normativa institucional que regula el diseño y elaboración de los planes de estudio son los Lineamientos de diseño y reestructuración curricular (2017), disposición que determinó la incorporación del desarrollo de competencias en el perfil del estudiante, las cuales debían estar estrictamente relacionadas con el propósito general del programa educativo. Las competencias genéricas recuperadas en los planes de estudio fueron establecidas en el Modelo Universitario 2010 y se consideraron la base de la formación universitaria, asociadas a los rasgos de la UAEM y del perfil universitario, las cuales se exponen de forma amplia en el Anexo H.

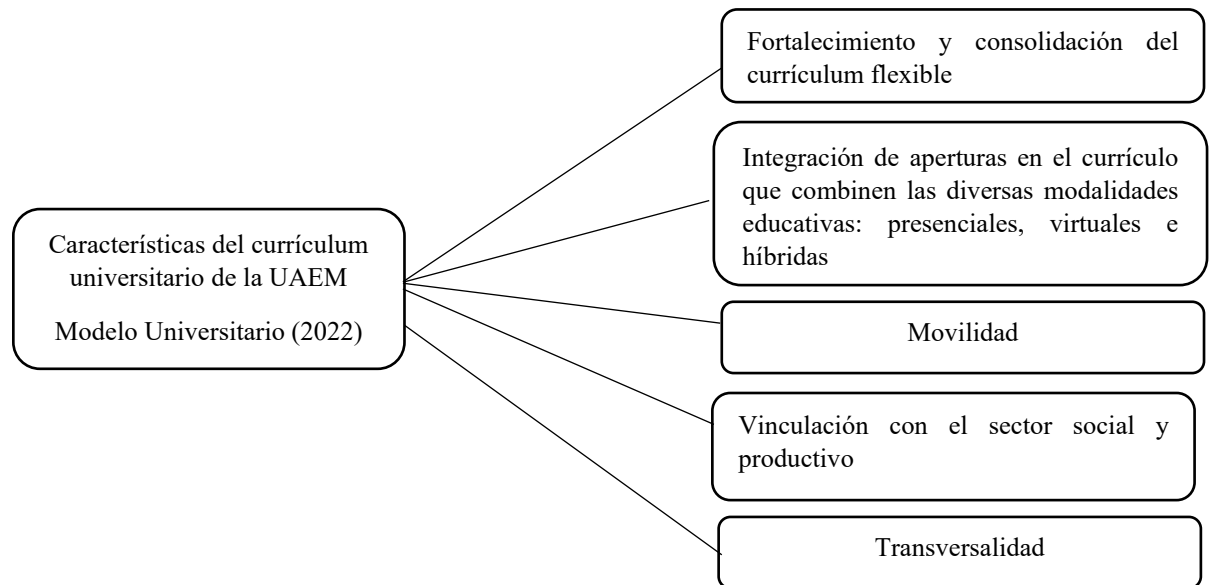
Continuando con los documentos institucionales se identificó que para el 2022, año en que se reformó el Modelo Universitario, las condiciones sociales y de infraestructura de la UAEM se modificaron, como se describe a continuación:

La UAEM es una de las primeras instituciones del país en haber logrado modernizar su acceso a internet del protocolo IPv4 al protocolo IPv6. Este cambio ha sentado las bases para aprovechar mejor su plataforma de telecomunicaciones, la más robusta de

la entidad. Ninguna de sus antenas de transmisión se cayó en el sismo de septiembre de 2017 y el flujo de información coadyuvó a que las y los estudiantes que no podían ingresar a edificios dañados reanudaran los cursos utilizando la plataforma en línea e-UAEM. La UAEM ha iniciado la integración de sus sistemas vía el almacenamiento de datos de tipo relacional (en código abierto) para la formulación de indicadores de planeación; este tipo de manejo de datos (*big data*) ha sido determinante para la gestión de recursos presupuestales. Es decir, la infraestructura para la transformación necesaria de la UAEM acorde con la cuarta revolución industrial (UAEM, 2022, p. 8).

En esa coyuntura la UAEM focalizó su interés en promover de manera específica el desarrollo de competencias digitales, entre otras, además de que los principios del currículum de la UAEM se redimensionaron y modificaron como se muestra en la figura 14:

Figura 14. Características del currículum de la UAEM en el Modelo Universitario (2022).



Fuente: Tomado de UAEM (2022, p. 28)

A partir de ese marco y en atención a las características que rigen el proceso formativo a través del currículum, se definieron las competencias básicas, genéricas y laborales como se muestra en la tabla 23:

Tabla 23. Competencias del Modelo Universitario 2022.

Competencias básicas	
a)	Lectura, análisis y síntesis de textos escritos
b)	Comunicación oral y escrita
c)	Aprendizaje estratégico
d)	Razonamiento lógico-matemático
e)	Razonamiento científico
Competencias genéricas	
a)	Cognitivas-metacognitivas
b)	Socioemocionales genéricas
c)	Digitales genéricas
d)	Socioculturales genéricas
Competencias laborales	
a)	Específicas disciplinares
b)	Transferibles para el trabajo

Fuente: Citado de UAEM (2022, p. 31).

Para ofrecer una vía de implementación se generaron las Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales (UATM), en modalidades presencial, híbrida o virtual, para el desarrollo de las competencias que se muestran en la tabla 24 en los estudiantes de licenciatura.

Tabla 24. Gama de UATM para el desarrollo de competencias académicas básicas, digitales y de lengua inglesa

UATM en modalidad presencial, híbrida y virtual		
Académica básica	Digitales	Lengua inglesa
Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Información y alfabetización digital	Inglés A1-
Comunicación oral y escrita	Comunicación y colaboración en línea	Inglés A1+
Aprendizaje estratégico	Creación de contenidos digitales	Inglés A2-
Pensamiento lógico matemático		Inglés A2+

Fuente: Citado de UAEM (2022).

Cada una de las UATM se incorporó al mapa curricular de las diversas licenciaturas o ingenierías y se operaron de la misma forma que cualquier otra unidad de aprendizaje del plan de estudios y en apego a la normativa institucional; se conformaron mediante un único contenido temático, para cada una de ellas, y la unidad académica eligió, de acuerdo con sus necesidades, cuál implementar, en qué semestre y la modalidad.

Como resultado, la estrategia de las UATM surgió a partir de las condiciones favorables generadas en la institución para su puesta en marcha, derivado de que integraban las características que se pretendía favorecer desde el diseño curricular: flexibilidad del currículo; diversidad de modalidades educativas: presencial, híbrida y virtual; y transversalidad.

5.1.1. Las dimensiones académicas que configuran la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

El análisis de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) se realizó en tres fases: la primera consistió en explorar su estructura y constitución en términos generales que pudieran conectar con la transversalidad, indistintamente del plan de estudios y/o de las diversas disciplinas; en segundo lugar su diseño instruccional; y, por último, como resultado de estos procesos, los rasgos específicos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos derivado del interés de la presente investigación, reportando los resultados identificados a continuación:

- a) La UATM como un dispositivo transversal:
 - Incorpora dos tipos de transversalidad: las performativas y las temáticas.

Según lo postulado en el Modelo Universitario (2022) se argumenta que es necesario considerar en la formación del universitario de la UAEM una serie de temas transversales relacionados con necesidades prioritarias del contexto social, siendo estos: Sustentabilidad,

Diversidad y multiculturalidad, Derechos humanos, sociales y de los pueblos, Equidad de género, Cuidado de sí, Ethos universitario y cultura nacional, y Emprendimiento. En coherencia con la política institucional, la UATM se propone como un vehículo para el desarrollo de competencias transferibles (transversalidad performativa) a través de los temas transversales (transversalidad temática), tal y como se muestra en la tabla 25:

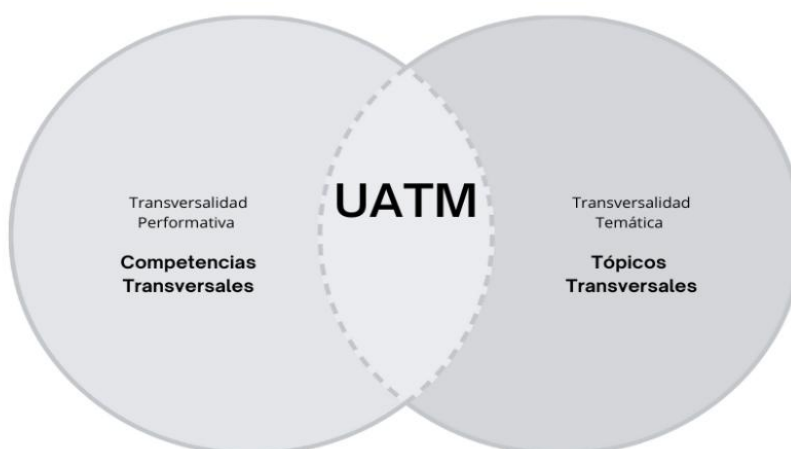
Tabla 25. Interacción de tópicos transversales y competencias transferibles en las UATM

Transversalidad temática		Transversalidad Performativa		
Tópicos transversales		Competencias transferibles		
		Académica básica	Digitales	Lengua inglesa
Sostenibilidad y Diversidad multiculturalidad		Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Información y alfabetización digital	Inglés A1-
		Comunicación oral y escrita	Comunicación y colaboración en línea	Inglés A1+
Derechos humanos, sociales y de los pueblos		Aprendizaje estratégico	Creación de contenidos digitales	Inglés A2-
Equidad de género				
Cuidado de sí				
Ethos universitario y cultura nacional		Pensamiento lógico matemático		Inglés A2+
Emprendimiento				

Fuente: Tomada y modificada de UAEM (2023).

Lo anterior se representa esquemáticamente como se muestra en la figura 15.

Figura 15. Configuración de la transversalidad performativa y transversalidad temática



Fuente: Adaptada de Zorrilla (2022).

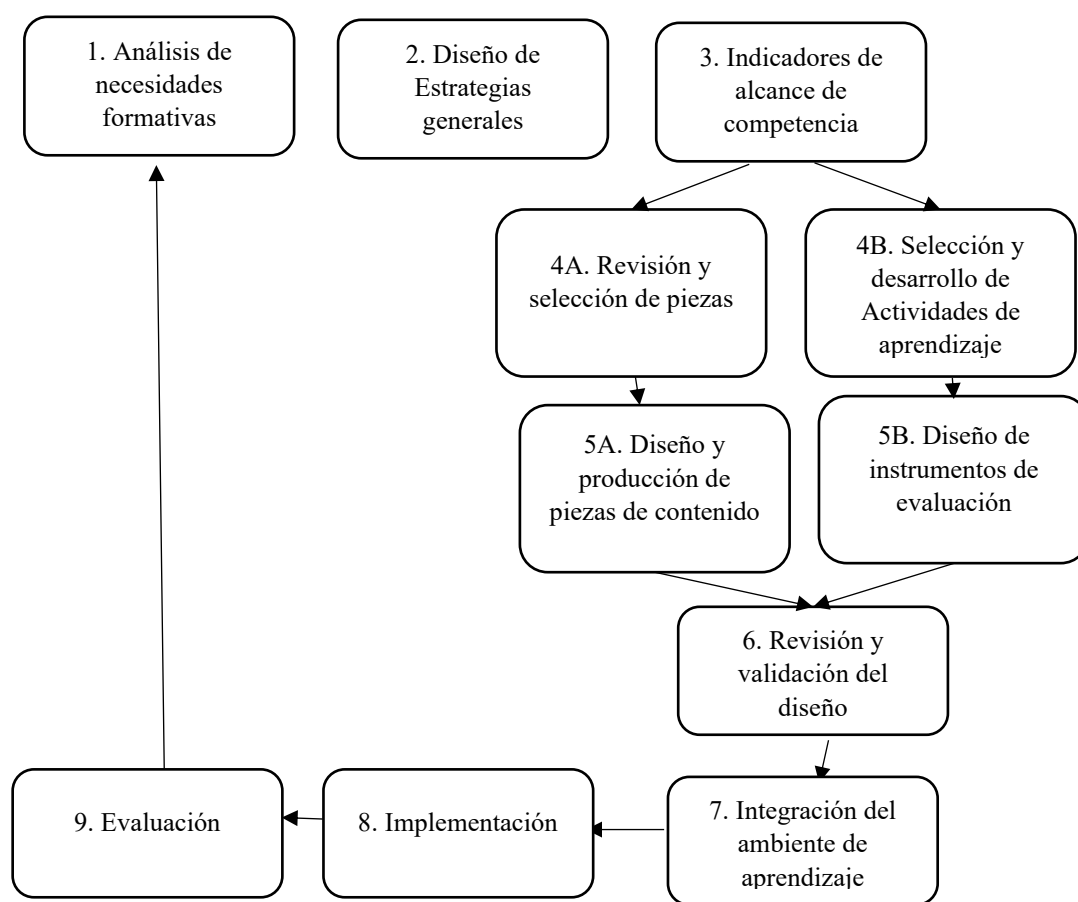
- Multimodalidad: Contempla diferentes propuestas modales a elección de la unidad académica: presencial, híbrida y virtual, aunque es menester aclarar que no todas las UATM cuentan con las tres modalidades.
- Operación horizontal: Se contempla una clave única para todos los planes de estudio, a fin de generar una operación horizontal en todas las Unidades Académicas que las operen presentando al estudiante la opción de cursarlas en diferentes modalidades en diversas unidades académicas.
- Igualdad curricular: Se operan de la misma forma que cualquier otra unidad de aprendizaje del plan de estudios y en apego a la normativa institucional.

b) El Diseño Instruccional (DI) de la UATM

Como resultado de la e-observación realizada a través de la guía diseñada a partir de diversos referentes teóricos, se identificó que la UATM cuenta con los componentes de una estrategia instruccional a través de actividades preinstruccionales, secuencias instruccionales, evaluaciones formativas, sumativas y seguimientos de trayectorias, tal y como se puede revisar en extenso en el Anexo B.

De manera complementaria, se identificó que su diseño instruccional presenta características específicas que parten de un proceso institucional documentado registrado como un Modelo de Diseño Formacional (Ibarra y Zorrilla, 2017), cuya finalidad es centrar en el estudiante el proceso formativo, tal y como se expone desde el Modelo Universitario 2010, al tiempo que atiende el diseño de procesos formativos en diversas modalidades, de este modo, con el fin de lograr dicho propósito, el modelo se constituye de once etapas presentadas en la figura 16:

Figura 16. Elementos del Diseño Formacional de la UAEM de Ibarra y Zorrilla (2017)



Fuente: Citado de Ibarra y Zorrilla (2017, p. 1).

La descripción de dicho proceso se presenta a detalle en el Anexo I en el cual se describe con mayor explicación las acciones a seguir para el proceso de generación del diseño formacional propio de la UAEM.

- c) Los elementos curriculares y formativos que integran la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

A partir de la e-observación realizada a las aulas virtuales se identificó que los bloques, temas y géneros literarios que el estudiante aborda a lo largo de 16 semanas a través de la discusión de temas transversales que se originan desde el Modelo Universitario (2022), se presentan a en la tabla 26:

Tabla 26. Contenidos formativos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

Módulo	Temas	Géneros literarios	Temas transversales
1. Reconocer los tipos de textos y lecturas que están presentes en la vida cotidiana y académica	El texto científico, escolar periodístico literario social laboral y personal Ideas principal, secundaria y complementaria Organizadores gráficos Textos periodísticos: noticias, reportajes, encuestas, de opinión, columna, entrevista y crónica	Género literario.	Sustentabilidad
		Epopéya.	Diversidad y multicultural
		Reflexiones.	
		Artículo científico.	Derechos humanos
		Narrativo.	
		Noticia.	Equidad e igualdad de género
		Reportaje.	
		Artículo de opinión.	Uso de las TIC
		Columna.	
		Crítica.	Cultura nacional
		Entrevista.	
		Crónica deportiva.	
		Obra.	
		Refrán.	
2. Desarrollar técnicas y estrategias de lectura y análisis de la información para comprender textos impresos y digitales	Textos literarios: épico, lírico, dramático y contemporánea El ensayo: argumentativo, expositivo, descriptivo	Proverbio.	
		Acertijo o adivinanza.	
		Nanoficción, microficción y cuento corto.	
		Fábula.	
		Leyenda.	
		Mito.	
		Epopéya.	
		Novela.	
		Saga.	
		Cuento.	
		Ensayo expositivo y Argumentativo.	
		Ensayo descriptivo.	

3. Desarrollar técnicas de síntesis de la información de textos impresos y digitales	Lectura silenciosa y oral. Booktuber	Poesía. Narrativa personal. Informativa. Cuento.
--	---	---

Fuente: Configurado a partir de la información recuperada del aula virtual de Moodle de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

De manera complementaria se identificaron en la plataforma Moodle las piezas de contenido y las actividades de aprendizaje o estrategias diseñadas para favorecer cada uno de los contenidos presentados previamente:

Tabla 27. Estrategias implementadas en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Estrategia	Descripción de la estrategia	Tipo de actividad
Cuestionarios automatizados	Ejercicios a través de los cuales los estudiantes se autoevalúan, derivado de que, una vez resuelto el cuestionario, la plataforma les arroja su evaluación, lo que les permite identificar errores y aciertos, para mejorar su comprensión.	Actividad individual. Autodiagnóstico.
Análisis de un tema, identificar ideas principales, secundaria y complementarias de un texto	Permite al estudiante clasificar el texto e identificar el contenido principal del complementario, lo que le provee herramientas para realizar una síntesis de la información.	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Grabación de lectura en voz alta (seis ejercicios)	Se le proveen seis lecturas al estudiante y debe autograbar su lectura en voz alta, Las lecturas son diversas en tipo de textos, así como en su extensión.	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Glosario	A través de la participación de todos los estudiantes se elabora un glosario con las palabras que desconozcan, generando así conocimiento de nuevos conceptos entre todo el grupo.	Actividad en grupo. Trabajo colaborativo.
Organizadores gráficos: cuadros sinópticos, cuadros comparativos y diagrama de Venn	Promueve organizar la información de un texto de manera gráfica a través de la vinculación de palabras clave.	Actividad individual. Trabajo autónomo.

Argumentar con palabras propias sobre un concepto	Permite al estudiante expresar lo que comprendió de un tema además de desarrollar la expresión escrita.	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Preguntas abiertas sobre un tema	Este tipo de ejercicios permite al estudiante reafirmar lo que comprendió de una lectura, además de organizar sus ideas para poder dar una respuesta.	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Etiquetar conceptos con su definición sobre los tipos de lectura	Identifica los tipos de lectura mostrados en las lecciones, además de que dichas conexiones permiten reconocer similitudes o diferencias entre los conceptos y su significado.	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Argumentar respuestas	Invita al estudiante a elaborar argumentos que puedan dar respuesta a una pregunta, lo que conlleva el ejercicio de comunicar ideas coherentes, con claridad y con fundamentos.	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Identificar citas y paráfrasis	Permite diferenciar información entre las ideas propias y las ajenas, a través del uso de las citas, además del conocimiento del plagio.	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Elaboración de un podcast	A través de esta actividad, el estudiante implementa todo lo aprendido durante el semestre: - Buscar un tema, identificar las ideas principales, secundaria. - Argumentar el tema - Leerlo en voz alta - Grabarse - Presentarlo	Actividad individual. Trabajo autónomo.
Creación de un BookTube	El estudiante se convierte en generador de contenido, con el apoyo del conocimiento de los temas vistos durante el semestre	Actividad individual. Trabajo autónomo. Trabajo colaborativo

Fuente: Adaptación a partir de la información recuperada del aula virtual de Moodle de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Como apoyo adicional para el docente, en cada semana de trabajo se presenta la sección *Orientación para la asesoría*, la cual sugiere las formas y contenidos para retroalimentar la participación de los estudiantes, para las tres modalidades: virtual, híbrida o presencial, como se muestra en la figura 17:

Figura 17. Ejemplo de orientación para la asesoría montada en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Modalidad virtual: Actividad 25: Las preguntas de la lección son de tipo automatizado, y al final hay una pregunta de tipo ensayo que requiere ser evaluada de manera manual, asegúrate de que la respuesta de cada estudiante esté debidamente argumentada. Modalidad híbrida: Actividad 25: Durante la clase presencial, expón sobre la lectura silenciosa; posteriormente, solicita a tus estudiantes que realicen la lección en línea. Las preguntas de la lección son de tipo automatizado, y al final hay una pregunta de tipo ensayo que requiere ser evaluada de manera manual, asegúrate de que la respuesta de cada estudiante esté debidamente argumentada. Modalidad presencial: Actividad 25: Descarga e imprime los textos que se encuentran en la lección, entrega las impresiones a tus estudiantes y solicítales que respondan a los planteamientos que se incluyen en la lección.
--

Fuente: Recuperada del aula virtual de Moodle de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

En dicha sección se muestran retroalimentaciones previamente elaboradas de las cuales puede hacer uso el docente, sobre las actividades que el estudiante debe realizar en la semana, las cuales están diseñadas de manera clara, emiten recomendaciones de mejora para que el estudiante, lo que pueda aplicar en ejercicios futuros, todo ello, en el marco de la empatía y el respeto.

5.2. Resultados académicos del grupo analizado de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en modalidad virtual

Con la intención de conocer los resultados académicos que obtuvo la población observada en el dispositivo analizado, se inició revisando las calificaciones obtenidas por cada uno de los cinco grupos, de las cuales se calculó la media a fin de ofrecer un resumen del rendimiento

académico en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, resultados que se presentan en la tabla 28:

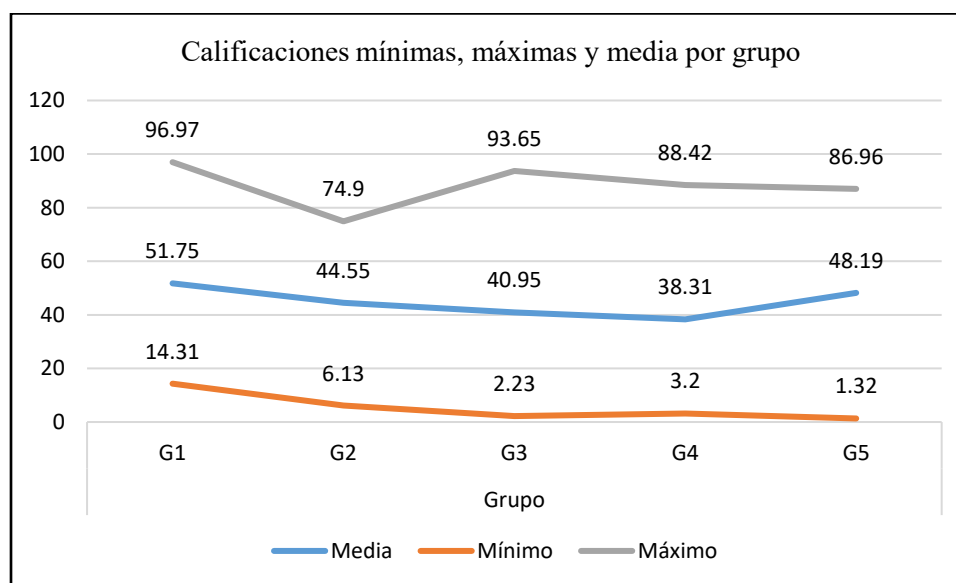
Tabla 28. Obtención de la media de calificaciones de la UATM de Lectura, análisis y síntesis del semestre agosto 2024.

Grupo	G1	G2	G3	G4	G5
N	21	24	20	18	22
Media	$\bar{x} = 51.75$	$\bar{x} = 44.55$	$\bar{x} = 40.95$	$\bar{x} = 38.31$	$\bar{x} = 48.19$
Mínimo	14.31	6.13	2.23	3.2	1.32
Máximo	96.97	74.9	93.65	88.42	86.96

Fuente: Resultados a partir de la revisión de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos por grupo.

De manera general se aprecian diferencias significativas de la calificación final por grupo, donde el G1 presentó una calificación máxima de 96.97 mientras que el G2 obtuvo 74.9; por otro lado, la calificación más baja del G1 fue 14.32, mientras que el G5 presentó 1.32 puntos, es decir, una diferencia de 12.99 entre ambos grupos, presentándose como media los 40 puntos en cuatro de los cinco grupos, tal y como se muestra en la figura 18.

Figura 18. Representación de calificaciones mínimas, máximas y medias por grupo de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.



Fuente: Datos tomados de la revisión de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos de cada grupo.

Esta información fue complementada con una de las preguntas de la encuesta donde se le cuestionó al estudiante sobre el porcentaje de cumplimiento de las actividades de la UATM durante su primer semestre, obteniendo como resultado que solamente el 13% completó casi el 100% como se muestra en la tabla 29.

Tabla 29. Porcentaje de actividades atendidas en plataforma

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Casi completo (80 y 90%)	30	34%
Me faltó mucho (+50 y 70%)	25	28%
Menos de la mitad (-50%)	21	23%
Completado totalmente (100%)	13	15%

Fuente: Datos tomados a partir de los resultados de la encuesta.

Por otro lado, se identificó que la unidad académica programó esta unidad curricular los días sábado en un horario de 8:00 a 12:10, es decir, se le asignó un tiempo de cuatro horas con diez minutos, lo que significa que, al menos, tendrían que dedicarle un lapso de cuatro horas. Al respecto, el 38% manifestó que dedicaba a la UATM de una a dos horas; el 33% menos de una hora; el 26% entre dos y tres horas y, solamente el 3% más de cinco horas.

Tabla 30. Tiempo que dedica el estudiante a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos de manera semanal.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 hora	29	33%
Entre 1 y 2 horas	34	38%
Entre 2 y 3 horas	23	26%
Más de 5 horas	3	3%

Fuente: Datos tomados de los resultados de la encuesta.

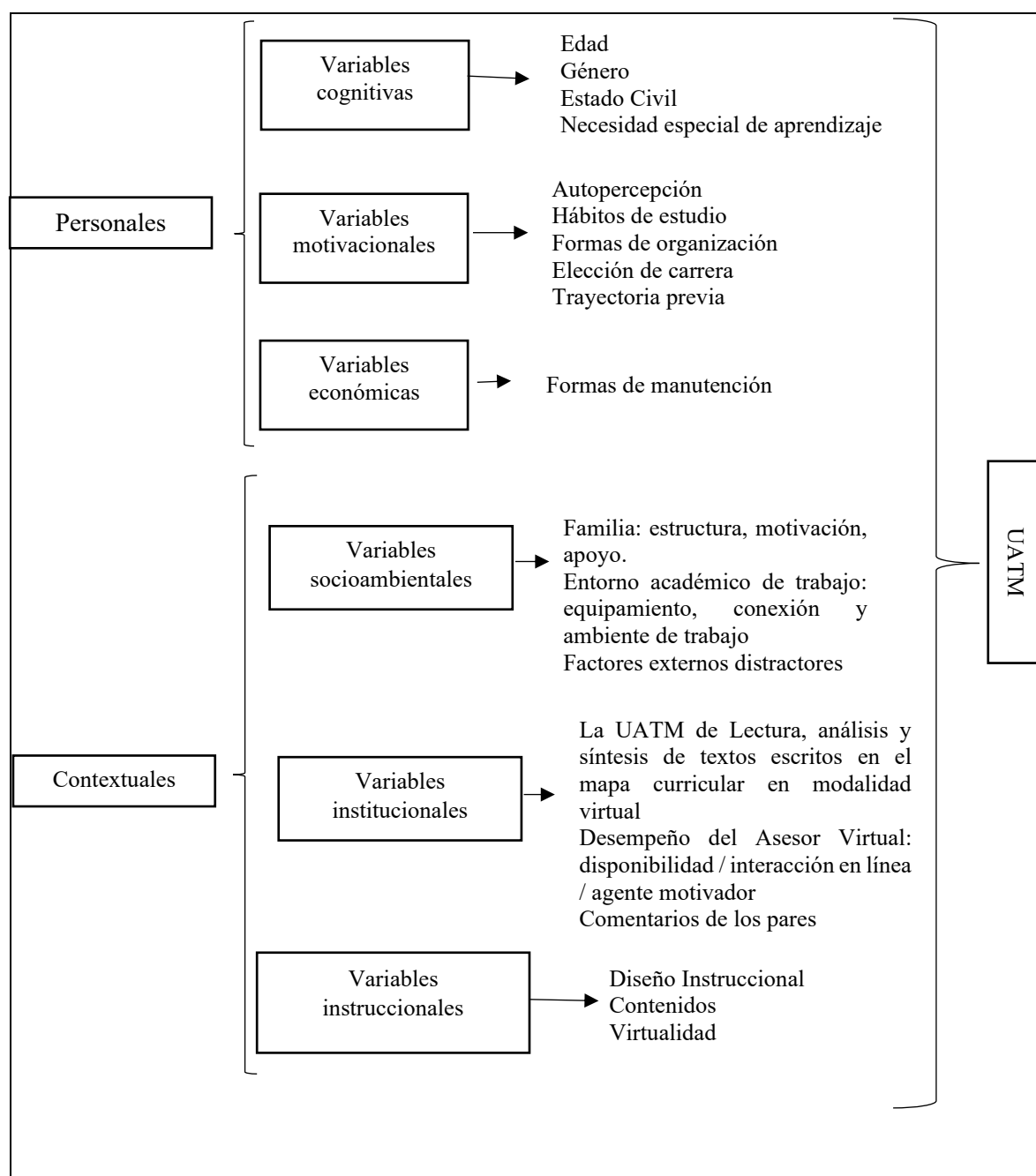
5.3. Perfil del estudiantado que cursó la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

Con el fin de analizar la información que arrojaron los instrumentos de recolección de datos para la pregunta ¿qué rasgos del perfil del estudiantado que cursa la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos inciden en su nivel de logro de la competencia lectora?,

y comprender los resultados expuestos previamente, se recopilaron datos básicos a través de la encuesta, entrevista y e-observación, los cuales, además de documentar información personal, incluyeron elementos relacionados con la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos. Con la finalidad de garantizar un análisis ordenado a través de un hilo conductor que permitiera reunir toda la información recabada, el análisis se desarrolló conforme a la propuesta teórica de González-Pienda (2003) quien argumenta que cuando se discute sobre el rendimiento escolar, muchas veces, se simplifica el binomio éxito-fracaso en relación con el estudiante, sin embargo, se omiten muchas variables de tipo personal y contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales) las cuales limitan o favorecen los procesos evolutivos de cada estudiante.

Con base en su esquema y a partir de los resultados obtenidos, se definieron las variables personales y contextuales con la finalidad de identificar aquellos factores limitantes o propicios para el proceso de aprendizaje a través de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en una modalidad virtual. En función de lo expuesto, resulta pertinente mostrar al lector en la figura 19, las variables que permitieron caracterizar a la población estudiantil estudiada.

Figura 19. Variables a operativizar en la encuesta y entrevista



Fuente: Tomada y modificada de González-Pianda (2003).

5.3.1. Variables personales:

Edad: De la población encuestada el 39.3% de los estudiantes tiene una edad de 18 años, lo que significa que ingresaron a nivel superior inmediatamente después de concluir el nivel medio superior. El 31.5% tiene 19 años, el 15.7% 20 años, el 5.6% 21 años y el 3.4% 22

años. Finalmente, se localizó el registro de un estudiante en cada uno de los siguientes rangos de edad: 23, 25, 26 y 29 años, como se muestra en la tabla 31.

Tabla 31. Edad de los estudiantes que participaron en la encuesta.

Edad	Recuentos	% del Total	% Acumulado
18	35	39.3%	39.3%
19	28	31.5%	70.8%
20	14	15.7%	86.5%
21	5	5.6%	92.1%
22	3	3.4%	95.5%
23	1	1.1%	96.6%
25	1	1.1%	97.8%
26	1	1.1%	98.9%
29	1	1.1%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta

Como resultado de las encuestas realizadas a los Asesores Virtuales (AV), uno de ellos ante la pregunta ¿Cuáles son las principales razones por las que los estudiantes reprueban o dejan de participar en las actividades de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?, el AV1 manifestó que algunos estudiantes carecen de la madurez necesaria para gestionar sus tiempos y completar el trabajo en el plazo establecido:

La consecuencia es precisamente eso, que pasa la semana y no contestan [las actividades de la semana de la UATM]. Es la minoría, pero sí... como que traen todavía... no tienen esa madurez como para eso... para decir. ¡Ah! me voy a sentar a hacerlo un día, ¿no? (AV1, 29 de mayo del 2025).

Aunque la madurez no se relaciona directamente con la edad, derivado de los diversos enfoques teóricos relacionados con dicho concepto, desde diversas posturas, se dio

seguimiento a este indicador, a través del análisis de las cinco calificaciones más altas y bajas, obteniendo los siguientes resultados:

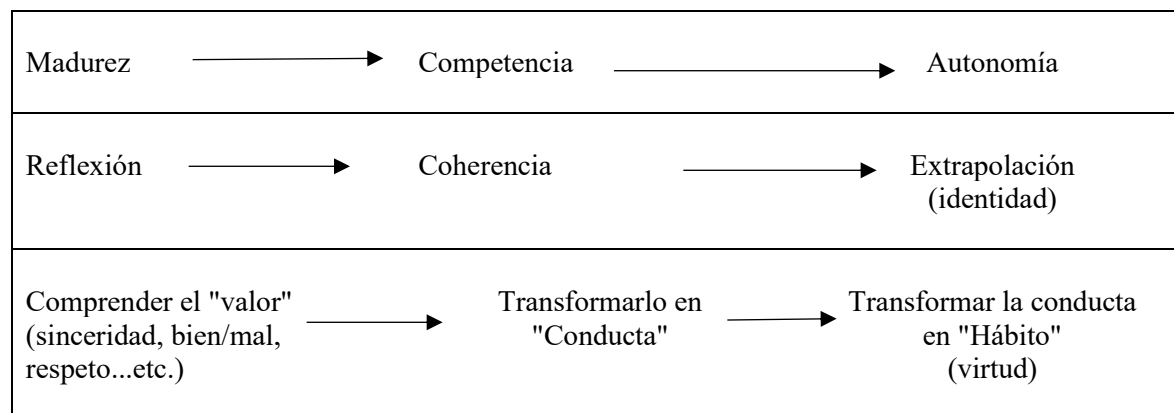
Tabla 32. Relación de la edad de los estudiantes con sus calificaciones.

		Edad				
Calificaciones altas	18 (2)	19		21		25
Calificaciones bajas		19	20	21	22	19

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

A partir de los resultados obtenidos se entrevistó a la persona estudiante con la calificación más alta de los cinco grupos, quien obtuvo 96.5 con una edad de 18 años, lo que coincide con lo expuesto por Martín (2021), quien sostiene que la madurez se sostiene sobre tres etapas: “reflexión, sobre los principios y valores (madurez), coherencia entre la reflexión y las acciones (competencia) y extrapolación de la reflexión y la conducta a todos los ámbitos de la vida, forjando la propia identidad (autonomía)” (p. 42), lo cual se representa a través de la figura 20:

Figura 20. Etapas del proceso de adquisición de la autonomía de Martín (2021).



Fuente: Tomado de Martín (2021, p. 42).

De esa forma, sostiene la autora que la madurez (reflexión) y la competencia (coherencia) no pueden pensarse en términos binarios absolutos, se encuentran estrechamente relacionadas, de esa forma, la persona cuenta con la capacidad, entendida esta desde dos perspectivas, la primera desde el término jurídico, ya que el individuo cuenta con el derecho a tomar

decisiones, y, la segunda se relaciona con la capacidad de obrar, es decir, con la capacidad de tomar decisiones, la cual se relaciona con la madurez (Martín 2021).

En complemento con lo anterior, la autora también hace mención que las condiciones del contexto pueden alterar la capacidad de las personas en la toma de decisiones maduras, como son, los factores dependientes: como la edad, género, presión de los padres, emociones, enfermedades, etc.; factores familiares y culturales: afectividad de los familiares, apoyos, factores culturales, etc., y los factores situacionales: decisiones tomadas con urgencia, asistencia del docente, confianza con el personal de asistencia, etc. (Martín 2021).

Al respecto, en entrevista con Cat, cuando se le preguntó ¿Considera que los temas abordados en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos favorecen el desarrollo y comprensión de conocimientos sobre lectura, análisis y síntesis?, a lo cual respondió:

Respecto a mi experiencia sí lo hacen, pero bueno, eso ya depende de cada alumno claramente. En mi experiencia sí me ayudó, porque bueno, yo desde hace demasiado tiempo yo ya tengo una tendencia a ver el aspecto significativo y la parte favorable de todas las cosas. Entonces para mí el hecho de que me haya brindado la posibilidad de cursar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos fue para mí una gran experiencia. Entonces le veía el valor, yo le debía de encontrar el por qué lo quería hacer y lo intentaba realizar lo mejor posible en cada una de las ocasiones, eh.... por ejemplo, cada lectura que yo revisaba la volvía a reiterar, la traía varias veces hasta que yo tenía la conformidad de lo que hacía, si no lo hacía bien, simplemente lo desechaba y lo volvía a hacer una y otra vez. Entonces yo sí veía el aspecto significativo, la misión, el propósito de cada una de las secciones y veía las competencias que podía desarrollar en esos aspectos. Pero es porque yo demostraba interés, demostraba, ya tenía para mí un significado el hecho de hacer esas cosas.

Entonces sí, la verdad es que si ayuda si lo haces bien, si ayuda de una manera realmente significativa y pues para mí y ya me encanta la lectura, entonces.... [asienta con la cabeza]. (Cat, 13 de marzo del 2025)

Cuando se le preguntó ¿cómo había adquirido ese valor de las cosas?, su respuesta fue:

Ah...ok...eh.... bueno, yo tuve una situación muy problemática hace tres años, cuando tenía 15 años, y en ese momento pasé un momento muy difícil emocionalmente. Entonces, durante 2 años y medio estuve, digamos, sufriendo en cierta manera. Y fue debido a, en cierta parte, a aspectos académicos. Entonces, durante ese proceso que yo tuve para poder beneficiarme, para poder aprender de mí mismo, conocerme, pues tuve mayor una revalorización de mis aspectos académicos, es cuando explotó necesariamente esa necesidad, que primero fue necesidad, ya posteriormente fue una afición y ya posteriormente un sentido de vida el hecho de estar aprendiendo cosas nuevas de diferentes asignaturas o de inclusive de la vida cotidiana, la rutinaria. Entonces fue eso lo que me motivó. (Cat, 13 de marzo del 2025)

Género: Masculino, femenino y otro: En relación con dicha distribución el 61.8% se consideraron personas de género femenino, el 37.7% masculino y uno más decidió no dar respuesta a este ítem, tal y como se muestra en la tabla 33:

Tabla 33. Género de los estudiantes que participaron en la encuesta.

Género	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Femenino	55	61.8%	61.8%
Masculino	33	37.1%	98.9%
Otro	1	1.1%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta

El interés en este punto surgió de una de las entrevistas realizadas a Tay quien, desde su percepción, la mayor resistencia o desinterés para atender las actividades de plataforma fue por parte de sus compañeros, hombres:

Hubo varios, varios, varios, varios que me decían, honestamente, sólo lo hacemos porque está en el plan, o sea, está en el plan de estudios y había otros que lo hacían porque de verdad les gusta, pues todo lo de lectura, por ejemplo, tenían ese gusto, pero muy pocos, y me decían, que era porque pues... no sé, que sí... de plano no la querían cursar, o sea...Pero sí, la gran mayoría, sobre todo yo he notado mucho en hombres ni siquiera sabían de la plataforma. Muchísimos. (Tay, 2 de abril del 2025).

A lo cual se le insistió con la pregunta ¿más en hombres que en mujeres”, a lo cual reiteró: “Sí, lo noté más en hombres que en mujeres” (Tay, 2 de abril del 2025).

A raíz de esta alerta, se indagó más al respecto por lo que se analizó la lista diferenciando por sexo entre hombres/mujeres conforme a los registros en Moodle en contraste con acreditados/no acreditados donde se obtuvo un total de 44 hombres/61 mujeres. De los hombres 13 acreditaron/ 31 no acreditaron, y de las mujeres 27 acreditaron / 34 no acreditaron, como se muestra en la tabla 34.

Tabla 34. Diferencia de hombres/mujeres en contraste con acreditados/no acreditados.

Hombre/Mujer	Estatus	Recuentos	% del Total	% Acumulado
H	A	13	12.4%	12.4%
	R	31	29.5%	41.9%
M	A	27	25.7%	67.6%
	R	34	32.4%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta

Se analizaron los resultados en relación de los recuentos no acreditados desde la perspectiva hombres/mujeres y se identificó a un total de 31 hombres/ 34 mujeres, número que mantiene

una tendencia equivalente, en rangos similares, por lo que no es un hecho que garantice la acreditación o no acreditación de la materia.

Estado civil: El 94.4% de los estudiantes encuestados declaró un estado civil de soltero/a, solamente un estudiante se presentó como casado/a o unido/a, otro 1% manifestó un estado civil de separado/a, divorciado/a o viudo/a y un 3.4% optó por otra forma, según se muestra a continuación en la tabla 35:

Tabla 35. Estado civil de los estudiantes que participaron en la encuesta.

Estado civil	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Casado/a o unido/a	1	1.1%	1.1%
Otro	3	3.4%	4.5%
Separado/a, divorciado/a o viudo/a	1	1.1%	5.6%
Soltero/a	84	94.4%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Necesidad especial de aprendizaje: Con respecto al ámbito cognitivo, el 5% de la población consideró contar con alguna necesidad especial o condición de salud que requirió de apoyo para facilitar su aprendizaje como se muestra en la tabla 36.

Tabla 36. Número de estudiantes con necesidades educativas especiales

Género	¿Tiene alguna necesidad especial o condición de salud que requiera apoyo para facilitar su aprendizaje?			Total
	No	No deseo responder	Sí	
Femenino	51	4	0	55
Masculino	29	0	4	33
Otro	0	0	1	1
Total	80	4	5	89

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Este hecho podría ser una de las primeras variables causales de índole personal que podría ser determinante en el logro de los objetivos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de

textos escritos, sin embargo, se realizó el seguimiento puntual de las cinco personas estudiantes quienes expresaron contar con alguna necesidad o condición requerida para facilitar su aprendizaje y se obtuvieron los resultados presentados en la tabla 37:

Tabla 37. Seguimiento de las personas en condición especial.

Número de persona en condición especial	Calificación	Tiempo de trabajo en plataforma	Se presentaron factores externos que dificultaron mi atención en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos
CE1	88.42	Entre 1 y 2 horas	Ocasionalmente
CE2	61.8	Menos de 1 hora	Con frecuencia
CE3	41.8	Menos de 1 hora	Nunca
CE4	38.57	Menos de 1 hora	Con frecuencia
CE5	38.31	Menos de 1 hora	Nunca

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Se identificó que la persona con condiciones especiales denominada CE1 obtuvo el mejor promedio de su salón con una calificación de 88.42, asimismo, a diferencia de los demás fue la única persona que trabajó en plataforma entre una y dos horas, mientras que las demás personas lo hicieron menos de una hora. Por último, pese a que las personas denominadas con la nomenclatura CE3 y CE5 manifestaron que nunca presentaron dificultades con factores externos que dificultaron su atención para la atención de la plataforma en comparación con CE1 quien manifestó como ocasionalmente, ni siquiera alcanzaron cincuenta puntos a su favor.

Cuando se entrevistó a la persona participante denominado como CE1, se definió como una persona autista y con dislexia, a través de un diagnóstico desde nivel primaria, cuando se le preguntó si le había costado dificultad, por su condición, respondió:

... por ejemplo, a mí lo que le digo es que me sirve, puedo hacerlo en mis tiempos, puedo pararme o puedo distraerme y retomar, porque no es una plataforma complicada, realmente es algo bastante sencillo de hacer, simplemente tienes que leer

bien las instrucciones y volverlas a leer para ver que no te equivocaste. (Leonardo, 24 de marzo del 2025).

Aunado a lo anterior, se le preguntó cuál era el dispositivo para realizar las actividades de la materia, a lo cual respondió:

Desde mi celular, porque como ya he dejado cosas muy sencillas para los días donde tenía horas muertas, entonces nada más será volver a leer lo que escribí y ver si... también tengo dislexia, ... entonces confundo mucho las letras y confundo mucho las posiciones de las palabras. Entonces tenía que volverlo a leer para ver que no me estuviera equivocando en algo. (Leonardo 24 de marzo del 2025).

Autopercepción: Con respecto a las variables motivacionales se preguntó sobre su autopercepción como estudiante, elemento que se considera importante en la vida estudiantil ya que en palabras de Ramírez y Barragán (2018) en la teoría de la autopercepción en el ámbito educativo, se considera que la autopercepción que el alumno tenga de sí afecta de manera significativa la forma en que se comporta en el contexto educativo. En otras palabras, las conductas se experimentan como sentimientos y estos pueden ser positivos o negativos para el objetivo del aprendizaje, de esa forma, ante la pregunta me considero un(a) estudiante responsable y comprometido(a) con mis estudios las respuestas se muestran en la tabla 38:

Tabla 38. Autopercepción del estudiante.

Me considero un(a) estudiante responsable y comprometido(a) con mis estudios	Recuentos	% del Total	% Acumulado
De acuerdo	39	43.8%	43.8%
Parcialmente de acuerdo	46	51.7%	95.5%
Parcialmente en desacuerdo	4	4.5%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

A través de estos datos se identificó que ni siquiera la mitad de los encuestados se consideran comprometidos con sus actividades académicas.

Hábitos de estudio: De igual manera se profundizó en la indagación de los hábitos de estudio que los caracterizan como estudiantes de nivel superior, obteniéndose los siguientes resultados mostrados en la tabla 39:

Tabla 39. Hábitos de estudio que caracterizan a la población estudiantil encuestada.

Hábito	Mucho	Poco	Nada
Disciplinado/a	56%	44%	---
Tengo un horario de estudio	29%	60%	11%
Organizado/a	59%	38%	3%
Tomo notas, subrayo, resumo, etc.	75%	22%	3%
Automotivado/a por aprender	74%	25%	1%
Paciente	42%	48%	10%
Planifico mis tareas	48%	45%	7%
Repaso los apuntes	48%	48%	4%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En el análisis de los resultados se observaron contradicciones ya que, aunque más de la mitad de los estudiantes consultados se autodefinieron como disciplinado/a, se contraponen con los hábitos complementarios que conlleva la disciplina como el contar con un horario de estudio y planificar sus tareas, lo cual refleja su organización personal como estudiante. En paralelo a ello, en palabras de Enríquez et al., (2015), los hábitos de estudio conllevan voluntad y motivación, además de que el hábito es el conjunto de acciones, las cuales podrían ser todas las enlistadas, que posee un estudiante para mejorar su aprendizaje.

De manera general es sabido que, para estos procesos mentales de cambios y adquisiciones de nuevos hábitos, lo que se requiere es la capacidad de paciencia, ya que, según lo definido por Humberto (2024) “La paciencia activa se refiere a mantener la calma y la compostura

mientras esperas algo o lidias con situaciones difíciles” (p. 76), indicador que fue uno de los más bajos en los resultados.

Al respecto, en palabras de Ponce (2016) a diferencia de un estudiante que cursa una clase de manera presencial quien cursa un aprendizaje mediado por tecnologías, debe considerarse un alumno autogestivo, lo que implica el doble esfuerzo de un estudiante en modalidad tradicional, potencializando su participación proactivamente, crítico, exigente, organizado, entre otras características, derivado de que se enfrenta otro tipo de condiciones, al cual el autor lo denomina como un ambiente de aprendizaje duro donde para su perduración, debe emplear herramientas tecnológicas, disposición de la red, enfrentar diversos códigos lingüísticos, un currículum flexible, basado en competencias, apropiación del estudio independiente, estrategias y hábitos de estudio que ponen en evidencia sus recursos. Todo ello en combinación de la mediación pedagógica y comunicativa por parte de sus asesores virtuales, de esa forma según el autor se enfrenta a diseños instruccionales que privilegian procesos cognitivos a un aprendizaje significativo, situado y para resolver problemas, además de los contextos familiares y personales que le rodean cuando atienden dicha actividad académica.

En este tipo de ambientes ha imperado lo que se conoce como la teoría de la autodeterminación, como es denominado por Alemán et al., (2025), quienes describen tres necesidades psicológicas básicas que el estudiante debe satisfacer con la finalidad de tener bienestar en su ambiente virtual: autonomía, competencia y relación. De esa forma, la autonomía refiere a la libertad de elección (en párrafos previos se amplió el tema); la competencia significa sentirse capaz de dominar el entorno y, por último, la relación, vinculado a la necesidad de sentirse conectado con los demás. En caso de que una de estas

necesidades no se vea satisfecha, según los autores, se generan secuelas no adaptativas como el estrés psicológico y las intenciones del abandono académico o el abandono como tal.

Formas de organización: A manera de complemento, se informa que la palabra organización y similares, expresados en las entrevistas, se asocia a los resultados de las calificaciones; aspecto que fue una variable determinante ya que se cuantificó 28 veces. De manera general cuando se les ¿Cómo fue la forma en que te organizaste durante el primer semestre para poder atender la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?, encontramos cuatro aspectos:

1) Aquellos estudiantes que dieron prioridad a otras actividades:

“...este... depende qué tanta carga de tarea tenga aquí o qué tanto tengo que hacer al día... este...sí, la hago en la noche por lo general. En general en la noche, en la noche, cuando voy llegando”. (Yara 31 de marzo del 2025)

Orquídea manifestó que no atendió las actividades porque trabajaba: “...como tenía medio día de escuela y medio día libre, me iba a trabajar”. (Orquídea 7 de abril del 2025)

2) Aquellos estudiantes que reconocieron que no organizaron bien sus tiempos:

Tay, en un primer momento, sostuvo que no acreditó la materia porque tuvo que salir del país: “Me fue bien, (pero) al final del primer semestre tuve que salir del país y por eso se me complicó un poquito terminar la plataforma. Tuve una situación familiar, entonces me tuve que salir antes” (Tay, 02 de abril del 2025). A lo que le preguntó que, si era una materia virtual, ¿por qué no la continuó atendiendo a la distancia?, y su respuesta fue: “Sí. Y también porque no organizaba mis tiempos”. (Tay, 02 de abril del 2025).

- 3) Otros estudiantes que tuvieron complicaciones de organización al inicio o durante el semestre, pero que supieron resolverlo:

Bueno, eh...como dije, eh... la verdad, es que, al despertar, tenía que hacer mis quehaceres y la verdad este llegaba a terminar como a la una o dos de la tarde y ya con el tiempo que me restaba, pues hacía mi tarea, pero así en toda la semana, la verdad me ocupaba más en mis materias de aquí de la Uni [que en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos]. Sí, se me complicó al principio porque era como que algo nuevo, como de ¿qué onda? ¿Por qué dice virtual? Y así, pero sí, así, me tomo mis tiempos más que nada. (D, 24 de marzo del 2025).

... solamente algunas veces que sí tenía como que mucha tarea avanzaba primero a las demás tareas [y posteriormente la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos], pero fueron muy pocos, este... las actividades las hacía como que los domingos porque era la fecha en que ya se cerraba, pero se trataba de hacerlas casi siempre los viernes o este sábado. (Amy 31 de marzo del 2025)

- 4) Las experiencias favorables con la organización de su tiempo:

Los sábados, que era cuando principalmente se realizaba la actividad, yo me despertaba a las 6:00 a.m. (como es costumbre para mí). Desde esa hora comenzaba a trabajar, porque en la tarde tenía otro compromiso. Así que en 2 o 3 horas ya había terminado y subido la actividad, sin ningún problema. (Cat, 13 de marzo del 2025).

Lo atendía entre semana, porque el sábado tengo más actividades familiares. Y estoy fuera desde la mañana, hasta la noche. Entonces la atendía entre semana, cuando llegaba temprano a mi casa, porque como tenía horario mixto, entraba en las tardes y había días donde entraba a las 12 o entraba a las 3. Entonces lo atendía temprano o lo atendían las horas muertas aquí en la Universidad. (Leonardo, 24 de marzo del 2025).

“No, rara vez me llegó a pasar de que se me llegaba a pasar la actividad, o no tenía tiempo de hacerla, pero no fue un factor elemental” (Estrella, 26 de marzo del 2025).

Elección de carrera: En palabras de Figueroa (1993) el estudiante que sabe qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto, porque ha elegido una carrera dentro de un área específica, encuentra una afinidad entre su vocación e intereses, lo que lo hace sentirse capaz de desempeñarse en la profesión elegida. Mientras que la elección equivocada genera infelicidad o incluso abandono.

En este sentido, esta variable nos permite determinar, a través de los siguientes resultados mostrados en la tabla 40 algunas conclusiones:

Tabla 40. Respuestas sobre la elección de carrera.

La carrera de ciencias fue mi primera opción	Recuentos	% del Total	% Acumulado
No	32	36.0%	36.0%
No deseo responder	1	1.1%	37.1%
Sí	56	62.9%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Mientras se realizó el ejercicio de las entrevistas a los participantes, se fue documentando que muchos compañeros habían abandonado la carrera por otras ofertas educativas, o por decisiones personales no comentadas con los compañeros, por lo que es probable que ese 36% de los estudiantes que no eligieron esta oferta educativa como primera opción, no tuvieran el compromiso de concluirla, derivado de que tenían planes personales diferentes. Por otro lado, aquellos que consideraron la carrera como primera opción (el 62.9%), se observó que la identidad con la carrera se relaciona mucho con el desinterés en los temas que presenta la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, ya que, lo que en su mayoría solicitó fue el cambio de los temas que presenta la asignatura por temas más relacionados con la carrera.

Al preguntarle a Tay sobre si tenía alguna propuesta para mejorar su experiencia en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, comentó que sería atractivo el implementar información sobre su área disciplinar: “a todos [los de la carrera de ciencias] nos gusta dar datos, ¿no? [...] datos que realmente se nos quedan, porque es algo que nos gusta” (Tay, 02 de abril del 2025).

A lo cual añadió:

Sin duda implementar los textos [relacionado con la carrera], y también podría incluso implementar audios. Ya hay, creo, que algunas que llevan videos, por ejemplo, también videos que sean relacionados a la carrera. ¡Estaría padre! Por ejemplo, a mí que yo sea auditiva, un video de la carrera de dos o tres minutos de algún dato importante sería muy padre. O sea, me motivaría más en la semana el decir tengo que hacer esta actividad, a decir es que tengo que leer un texto de algo que realmente no conozco y que tampoco me llama (Tay, 02 de abril del 2025).

Por su parte Jake, comentó:

Pues en específico, en esa materia sería como que meter un poquito más temas de divulgación científica (Jake, 7 de abril del 2025).

Orquídea se sumó a estas propuestas en su estilo: “Yo creo que... sí, mmmmm.... sería otro tipo de material. Podrían ser referentes igual a algunos temas de la carrera, mmmmm... y yo creo que sería todo”. (Orquídea 7 de abril del 2025)

Por último 91 agregó lo siguiente:

...temas más diversos, por ejemplo, en [la disciplina]... siento yo que, si se implementaran más ese tipo de cosas, que a los alumnos justamente que saben (que)

les interesa. Por ejemplo [mencionó temas de la carrera que le resultan de interés] y dices: ¡Ah, esto me interesa! (91, 8 de abril del 2025).

Trayectoria previa: Por último se buscó tener un panorama más extenso sobre el progreso académico de los estudiantes con la finalidad de vincular los resultados de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos con su desempeño previo, sin embargo, los resultados obtenidos nos presentan que menos de la mitad (47.2%) obtuvo un promedio entre 8 a 9 y solo el 2.2% presenta un promedio de nivel medio superior de 6 a 7, por lo que existe una diferencia del rendimiento previo respecto a la unidad curricular a investigar como se muestra de forma detallada en la tabla 41.

Tabla 41. Promedio de nivel medio superior de la población encuestada

Promedio con el que obtuvo el certificado de bachillerato, preparatoria o nivel medio superior	Recuentos	% del Total	% Acumulado
De 6 a 7	2	2.2%	2.2%
De 7 a 8	26	29.2%	31.5%
De 8 a 9	42	47.2%	78.7%
De 9 a 10	19	21.3%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Forma de manutención: Las variables económicas se consideran determinantes para el logro de un objetivo académico, es por ello por lo que se indagó en la forma en cómo se sostuvieron económicamente durante el primer semestre para estudiar la carrera.

Al respecto el 70.8%, es decir la mayoría de la población, recibió el respaldo de padres o tutores por lo que se dedicaron exclusivamente al estudio, mientras que un porcentaje menor presenta otras condiciones como se muestra en la tabla 42:

Tabla 42. Formas de manutención de los estudiantes encuestados.

Forma de manutención	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Cuento con el apoyo de padres o tutor	63	70.8%	70.8%
Cuento con el apoyo de padres o tutor y trabajo	21	23.6%	94.4%
Otro	1	1.1%	95.5%
Trabajo y me mantengo	4	4.5%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Durante el periodo de entrevistas este hecho no fue un factor determinante que afectara el rendimiento en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, ni siquiera para Orquídea, quien, anteriormente sostuvo que no atendía la plataforma porque tenía medio día de escuela y medio día libre, a causa de que acudía a trabajar, sin embargo, cuando se le planteó que, de manera hipotética, dicha asignatura modificaba su modalidad a presencial o híbrida ¿qué iba a suceder con personas, como en su caso, trababan los días sábados?, ante lo cual respondió: “Mmm..., me acoplo, me acoplo” (Orquídea, 7 de abril del 2025), por lo que se le preguntó si podía modificar sus horarios de trabajo para asistir a clases presenciales a lo cual argumentó: “Sí, por ejemplo, mis horarios ahorita no son los mejores, pero trato de acoplarme para poder tanto trabajar como estudiar” (Orquídea 7 de abril del 2025), por lo que, con un poco de incredulidad se reiteró la pregunta: es decir ¿tu trabajo te permitiría asistir los días sábados al centro de cómputo de la Facultad para cursar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?, a lo cual respondió de manera inmediata: “ Sí, sí” (Orquídea, 7 de abril del 2025).

5.3.2. Variables contextuales:

Variables socioambientales: La familia y su estructura. Con respecto a la estructura de sus familias, el 61.8% pertenece a un hogar nuclear (papá, mamá e hijos) mientras que el otro porcentaje cuenta con otras condiciones como se muestra en la tabla 43:

Tabla 43. Tipos de familia de los estudiantes encuestados.

¿Cuál es el tipo de estructura de su familia, según la tipología?	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Hogar extenso (papá, mamá e hijos + otros parientes)	13	14.6%	14.6%
Hogar familiar sin núcleo (hermanos, sólo papá, sólo mamá u otras relaciones de parentesco)	19	21.3%	36.0%
Hogar no familiar sin núcleo (personas sin parentesco)	1	1.1%	37.1%
Hogar nuclear (papá, mamá e hijos)	55	61.8%	98.9%
Otro	1	1.1%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta

Según palabras de González-Pineda (2003) la familia se presenta como una variable indirecta en el rendimiento escolar, pero con mayor influencia ya que incide directa y positivamente sobre el autoconcepto académico, además de que la familia impacta en otras variables como las conductas de ayuda, recompensas de los logros, las condiciones de estudio, entre otros elementos, por lo que es importante, argumenta el autor, apreciar cómo está conformada y su perfil en asociación con las metas académicas de los hijos.

Continuando con la familia se identifica que el porcentaje más elevado del nivel de estudios de los padres son aquellos que concluyeron una licenciatura, además de que un 3% de las madres y un 6% de los padres, cuentan con estudios de posgrado, tal y como se muestra en la tabla 44:

Tabla 44. Nivel de estudios de los padres.

Nivel de estudios	Madre	Padre
Posgrado	3%	6%
Licenciatura concluida	29%	22%
Licenciatura sin terminar	11%	7%
Preparatoria concluida	15%	12%
Preparatoria sin terminar	7%	7%
Técnico	9%	8%
Secundaria	17%	12%

Primaria	8%	7%
No estudió	--	1%
Finado	--	2%
No aplica	1%	16%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta

La familia como motivación a seguir estudiando: A través de estos primeros datos se concibe a una población joven donde la mayoría cuenta con el apoyo de sus padres o tutores con la manutención, lo cual, se presentó como un elemento favorable para atender los temas estudiantiles.

López (2011) plantea que algunos factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes se relacionan con los antecedentes educativos de las familias derivado de que, muchas veces, es desde el seno familiar que se establecen los compromisos y metas académicas por alcanzar.

Considerando esta idea el 65.2% de los estudiantes respondieron que su núcleo familiar los motiva a seguir estudiando en contraste con un 2% que no cuenta con dicha motivación, como se muestra en la tabla 45:

Tabla 45. Respuesta a la pregunta: Mi núcleo familiar me motiva a seguir estudiando.

Mi núcleo familiar cercano me motiva a seguir estudiando	Recuentos	% del Total	% Acumulado
A veces	16	18.0%	18.0%
Frecuentemente	13	14.6%	32.6%
Nunca	2	2.2%	34.8%
Siempre	58	65.2%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En relación con la familia durante el proceso de entrevista se obtuvo información importante ya que, a partir de esta experiencia podría considerarse como un factor de cimiento o barrera. Caro atendió solamente 8 de 33 actividades, según información del aula virtual de la UTAM

de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, por lo que obtuvo un promedio de 14.31/100, sin embargo, de esas ocho actividades solamente tres fueron evaluadas con 100 puntos, mientras que las otras con un promedio de 60 puntos de calificación.

En los resultados de la encuesta manifestó que su estructura familiar consistió en un hogar nuclear, es decir, la integran papá, mamá e hijos, además de que recibió con el apoyo de sus padres o tutores y que su núcleo familiar cercano le motivó a seguir estudiando. Sin embargo, durante la entrevista se le preguntó sobre su experiencia al cursar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, a lo que respondió: “Eh...fue un poco complicado para mí, porque no, no [me acostumbro] a trabajar como en plataformas virtuales y pues se me hizo un poco difícil acostumbrarme a la plataforma” (Caro 11 de marzo del 2025).

Ante dicha respuesta se buscó indagar a profundidad cuáles habían sido las dificultades a lo cual compartió:

Eh...los fines de semana mis papás tienden a retirarme el teléfono para aplicarme a hacer tareas y cosas en la casa. Entonces este... tenía que estar como que muy pendiente de la plataforma, además [de] que no me regañaran mis papás por estar en el teléfono, hacer mis cosas en la casa, las tareas, todo. Entonces siento que era mucho (Caro, 11 de marzo del 2025).

Se le preguntó si había informado a su familia sobre la materia virtual a lo que respondió: “Sí, pero como hemos estado trabajando como... presencialmente, se les hacía un poco raro que llevara una materia en línea” (Caro, 11 de marzo del 2025).

Se le comentó a Caro que, según la revisión realizada en plataforma, había registros de su participación en las primeras actividades, a lo cual aclaró:

Sí, las primeras sí... empecé bien, ajá, pero conforme mis papás me vieron que iba... como que estaba en el teléfono... que hacía... este..., los trabajos o así... pensaban que estaba

haciendo otra cosa, entonces pues de ahí dejé como desatendida un poco la plataforma (Caro, 11 de marzo del 2025).

Se le preguntó cómo es que había atendido las primeras actividades, ante lo cual contestó: “Eh...a escondidas” (Caro, 11 de marzo del 2025) y, ante la pregunta, ¿cómo?, narró: “Tenemos un pequeño estudio que es como una bodega... allá entonces este...ahí me metía y como que estaba acomodando cosas y estaba atendiendo la UATM” (Caro, 11 de marzo del 2025).

Casi al final de la entrevista se le preguntó si había informado a sus padres sobre la calificación no aprobatoria de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, confirmando que lo había hecho sin mayores comentarios por parte de sus padres.

Un dato importante para destacar de la entrevista de Caro es que, según lo informado en la encuesta, no acreditó de dos a cuatro materias durante el primer semestre, incluyendo entre esas la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos. Preguntamos sobre su calificación del examen extraordinario, a lo cual precisó que no lo había presentado: “no lo hice porque tenía más materias por presentar y no quería como saturarme de las materias” (Caro 11 de marzo del 2025), derivado de lo cual es posible inferir que, a pesar de que las condiciones no fueron favorables para atender la materia, tampoco era una prioridad.

A Amy consideramos incluirle en este apartado porque, al igual que Caro, las condiciones familiares fueron una circunstancia importante. La diferencia con Caro es que Amy vive, según la información del formulario, en un hogar extenso (papá, mamá e hijos + otros parientes), es decir, un lugar donde habita mucha gente y ello le distraía:

Este... sí era un lugar donde pasaban todos porque este... lo hacía en el comedor donde está la cocina. Este... ahí pues siempre hago como que todas mis tareas. A veces sí, como que me desconcentraban un poco porque pues pasaba que mi hermana

gritando o cosas así. Entonces sí era un poco complicado. (Amy, 31 de marzo del 2025)

Durante el semestre Amy recibió asesoría y apoyo por parte de su hermana mayor para usar la plataforma y obtuvo una calificación de 74.9/100 al final del semestre: “... le pregunté porque ella anteriormente trabajaba ahí, pero con otra clase y este [...] me dio una idea y bueno me explicó, y ya así pues mejoré” (Amy, 31 de marzo del 2025). Realizaba las tareas los viernes o sábados y, aunque había situaciones que le distraían, no le impedían realizar sus actividades.

Si tenía dudas acudía a su hermana mayor: “Entonces dije pues voy a preguntar a mi hermana de una vez porque igual pues no quería atrasarme con las actividades y más que se cerraban, pues este...ciertos días, entonces sí, como que me preocupaba eso”. (Amy, 31 de marzo del 2025)

Una situación característica de Amy es el acompañamiento por parte de su familia, por ejemplo, para la elaboración de la actividad del podcast mencionó:

Les dije [a sus hermanas] tengo una actividad de hacer un podcast, pero pues no sé la verdad cómo hacerlo. Y ya. Al principio como que se empezaron a reír porque pues no me imaginaban haciendo algo así pero ya al final se los enseñé y me dijeron que me había quedado bien. (Amy, 31 de marzo del 2025).

Y cuando se le preguntó, cómo había quedado su trabajo del podcast, mencionó: “Este... [risa traviesa] pues yo creo bien.... [risa traviesa], estuvo divertido” (Amy, 31 de marzo del 2025), ante lo cual suponemos que las hermanas estuvieron involucradas en la realización de la tarea.

Entorno académico de trabajo. Equipamiento, conexión y ambiente de trabajo: Un asunto a destacar es que, aunque la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se encuentra en el mapa curricular del plan de estudios de la Licenciatura y dentro del horario

escolar los sábados en modalidad virtual, el estudiante debe resolverlo de la mejor manera de acuerdo con sus recursos o los pocos espacios disponibles con los que cuenta la unidad académica. Por ello, en los aspectos a revisar fue importante conocer desde qué ambiente de trabajo se atendió a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y bajo qué condiciones se trabajó.

Con respecto al dispositivo que emplean para la atención de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a través de la encuesta se observó lo expuesto en la tabla 46:

Tabla 46. Tipo de dispositivos con los que cuentan los estudiantes entrevistados.

¿Con qué tipo de equipo cuenta en casa para realizar sus actividades académicas? Nota: Puede elegir más de una opción	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Equipo de cómputo prestado	1	1.1%	1.1%
No cuento con ningún equipo y acudo a un sitio a realizar mis actividades	1	1.1%	2.2%
PC o Lap Top	13	14.6%	16.9%
PC o Lap Top, Tablet (o tableta)	1	1.1%	18.0%
PC o Lap Top, Teléfono celular	37	41.6%	59.6%
PC o Lap Top, Teléfono celular, Equipo de cómputo prestado	2	2.2%	61.8%
PC o Lap Top, Teléfono celular, Tablet (o tableta)	6	6.7%	68.5%
Tablet (o tableta)	3	3.4%	71.9%
Teléfono celular	20	22.5%	94.4%
Teléfono celular, Equipo de cómputo prestado	4	4.5%	98.9%
Teléfono celular, Tablet (o tableta)	1	1.1%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Se realizó un recuento selectivo para identificar cuáles fueron los equipos que más se emplearon obteniendo así que 59 estudiantes cuentan con una PC y el mismo número tiene una Lap Top; 11 estudiantes cuentan con una Tablet (tableta) y se contabilizó 50 teléfonos para la realización de las actividades académicas de la UATM de Lectura, análisis y síntesis

de textos escritos, lo que significa que un mayor número de estudiantes cuenta con una PC o Lap Top para realizar sus actividades académicas, que un celular.

Al respecto, en la entrevista con el Asesor Virtual 1 (AV1), cuando se le preguntó ¿qué opiniones ha vivenciado por parte de sus estudiantes con respecto al diseño de la plataforma?, respondió:

Este... ellos... eh... en cuanto al... al diseño de la plataforma, ellos me dicen mucho que tienen problemas con el celular. Ellos quisieran entrar siempre desde el celular y que les cuesta un poco de trabajo. No sé si porque la plataforma no tenga esa parte adaptativa hacia la pantalla de los celulares, pero lo que me cuentan ellos es eso, lo que les cuesta que ellos quisieran poder hacer todo desde el celular, ¿no? Y sí les cuesta un poco eh manejar la plataforma desde el celular (AV1, 29 de mayo del 2025)

A lo cual, se le preguntó: ¿Y la atienden desde celular porque no cuentan con una computadora?

A lo que manifestó: “Yo creo que más bien porque están acostumbrados [al celular] porque sí les he preguntado que, si tienen computadora y todo y dicen ‘Sí, si tenemos, pero es que pues si tenemos el celular...’, O sea, están ya están muy acostumbradas al celular” (AV1, 29 de mayo del 2025).

Una situación en contraste es que el mejor promedio de los cinco grupos cursó la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos mediante el teléfono celular y cuando se le preguntó cómo es que había desarrollado actividades específicas respondió:

Pues Vocaroo, que era la aplicación que [la asesora] nos recomendaba para realizar las grabaciones, pues ya tenía mi teléfono, grababa un minuto, graba otro minuto porque se cortaba después del minuto, entonces ya posteriormente los añadía uno tras otro, tras otro, tras otro y ya se lo subía a la asesora. (Cat, 13 de marzo del 2025).

Asimismo, se le preguntó cómo es que podía hacer la grabación en voz alta y observar la lectura a través del mismo dispositivo, a lo cual narró:

Bueno pues tenía dos pestañas abiertas una era de Vocaroo en una pestaña de Chrome y otra era de la lectura, pero esa ya en PDF, entonces solamente colocaba el icono de las pestañas, me dirigía rápidamente a PDF y ya me disponía del texto. (Cat, 13 de marzo del 2025)

En este contexto se le preguntó si cursar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en el teléfono le limitó el atender las actividades de aprendizaje, a lo cual respondió: “No, no necesariamente, porque ahí solamente es cuestión de obtener el mismo resultado, pero variando estrategia”. (Cat, 13 de marzo del 2025)

La entrevista dio lugar a la siguiente pregunta: ¿Y, por ejemplo, no tuviste ninguna dificultad técnica en el teléfono para descargar o hacer uso de los materiales?

A lo cual respondió:

No, de hecho, todo estaba perfectamente. De hecho, Vocaroo tiene la posibilidad de anular el ruido de fondo, [...], solamente cuando hablan demasiado fuerte o demasiado duro. Pero en esos casos yo lo que hacía era esperar unos instantes a que disminuyera el..., por así decirlo, el bullicio y ya posteriormente me iba a otro lugar un poco más silencioso y así revisaba la actividad. (Cat, 13 de marzo del 2025)

Y por último se le preguntó: ¿Y todos los materiales de lectura estaban correctos? ¿No tuviste problemas para leer alguno?, a lo cual respondió: “No, todo estaba perfecto, sí”. (Cat, 13 de marzo del 2025)

Asimismo, se encontraron más experiencias favorables en el uso del celular, distribuyendo las actividades más complejas en su computadora o Lap Top y, las actividades más sencillas, se realizaban desde su celular tal como lo describe Leonardo: “Desde mi celular, porque

como ya he dejado cosas muy sencillas para los días donde tenía horas muertas, entonces nada más era volver a leer lo que escribí”. (Leonardo, 24 de marzo del 2025)

A Tay se le preguntó si hacía uso de ambos dispositivos a lo cual respondió:

Sí porque, por ejemplo, en el celular había actividades que te pedían editar archivos de Word y a mí, en lo personal, no me gusta editarlos en mi celular porque me cuesta más trabajo, no me concentro tanto y en la computadora realmente puedo explotar como al 100% a la aplicación de Word. Entonces me quedan las cosas hasta más bonitas. (Tay, 02 de abril del 2025)

Con respecto a la conectividad de internet que emplean para la unidad curricular virtual, el 88.8% emplea una conectividad doméstica mientras que el resto de la población encuestada lo realiza a través de los diversos medios los cuales se presentan en la tabla 47:

Tabla 47. Tipo de conectividad de internet con la cual atienden los estudiantes la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

¿Qué tipo de conexión a internet utiliza para atender sus actividades de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Acudo a un establecimiento de renta de equipo con internet	2	2.2%	2.2%
Doméstica	79	88.8%	91.0%
Escolar	2	2.2%	93.3%
Otro	1	1.1%	94.4%
Telefonía móvil (datos de su celular)	5	5.6%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Al preguntar si dicha conexión fue suficiente para cursar la asignatura el 89.9% respondió que sí mientras el 10.1% manifestó las siguientes inconformidades expuestas en la tabla 48:

Tabla 48. Tipo de dificultades que presentó con la conexión de internet.

¿Dicha conexión fue suficiente para cursar la asignatura?	Recuentos	% del total	¿Qué tipo de dificultades presentó si la conexión a internet no fue suficiente?
Sí	80	89.9%	-----
No	9	10.1%	Que tenía fallas la plataforma y de red Económica No cuento con servicio de internet, mis trabajos los hacía en la escuela o mi trabajo No me pude conectar No entregue algunas actividades Ninguna, pero olvidaba realizar las actividades No me carga luego la página No carga los archivos y/o la plataforma

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Además, se les preguntó si el entorno donde realizaban sus actividades les permitía concentrarse y ser productivos, a lo cual, solamente el 23.6% respondió que sí lo cual se considera una variable importante de analizar, tal y como se presenta en la tabla 49:

Tabla 49. Percepción del ambiente de trabajo para la atención de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

El entorno donde realizo mis actividades de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos me permite concentrarme y ser productivo	Recuentos	% del Total	% Acumulado
A veces	35	39.3%	39.3%
Frecuentemente	28	31.5%	70.8%
Nunca	5	5.6%	76.4%
Siempre	21	23.6%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Para complementar la información sobre el ambiente en el que se desarrolló el trabajo de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se les preguntó si se presentaron *factores externos distractores* que dificultaran su atención a lo cual la mitad del estudiantado, el 50.6% manifestó que ocasionalmente y el 20.2% con frecuencia, lo que nos conduce a una

suma del casi 70% manifestaron la presentación de factores externos que generaron complicaciones en su desempeño como se muestra en la tabla 50:

Tabla 50. Presencia de factores externos que dificultaron la atención del estudiante

Se presentaron factores externos que dificultaron mi atención en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	18	20.2%	20.2%
Nunca	17	19.1%	39.3%
Ocasionalmente	45	50.6%	89.9%
Siempre	9	10.1%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Al respecto, en las entrevistas de los estudiantes se identificaron situaciones donde los ambientes no fueron favorables para su concentración como el ejemplo de Caro, quien tuvo que atender la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a escondidas por parte de sus padres y, las pocas actividades que realizó lo hizo desde una bodega; o el caso de Amy quien hace sus tareas en el comedor, espacio de tránsito compartido donde generalmente se presentan distractores, como se documentó anteriormente. A estos casos se suma el de Yara quien compartió lo siguiente:

Por lo general lo hago en mi cuarto, pero mi cuarto lo comparto con mi hermana, entonces luego está... como que ella está haciendo sus cosas o escuchando videos y también lo estoy escuchando yo. Y ella escucha muchos como podcast, entonces siempre estoy como que más allá que acá. Luego...luego este... cuando hay videos, como que...si tengo que salirme o algo, porque si no... o ponerme audífonos, porque si no, también estoy escuchando lo de ella (Yara, 31 de marzo del 2025)

Por último, Orquídea se ocupaba de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en el trabajo y lo hacía “cuando tenía mis ratos libres de que no llegaba algún cliente o no tenía que hacer, la respondía” (07, de abril del 2025).

Sin embargo, por otro lado, se identificaron algunos otros ambientes favorables los cuales se relacionan, muchas veces, con la actitud respetuosa de los padres:

Estrella comentó: “me encierro” (26 de marzo del 2025) y no le afecta ninguna distracción.

Leonardo describió su espacio de trabajo donde solía realizar sus actividades muy a gusto:

Pues mi habitación es color beige porque me marean mucho los colores vibrantes y mis cortinas también son claras. Mi escritorio está al lado de mi cama y en todas mis paredes tengo posters de todo lo que me llama la atención, como son por ejemplo los hongos, algunas series, películas, dibujos que al contrario debe distraerme, como que me ayudan un poco más a enfocarme y están literal arriba de mi computadora (24 de marzo del 2025)

Tay:

...yo en mi cuarto siempre hay mucho silencio. Entonces realmente me puedo concentrar. Pero pues sí era como decirle a la familia, por favor no me estén molestando ahorita porque necesito concentrarme en esto y pues poner seguro ¿no?, pero pues ya cuando tenía yo ese espacio, ese tiempo, pues en silencio ya me podía concentrar mejor. (02 de abril del 2025)

Por su parte 91 narra que acudía a la biblioteca, para hacer las actividades favorablemente:

“Pues lo atendía más que nada pues a veces en la biblioteca, acostumbrada mucho a ir” (08 de abril del 2025).

Variables institucionales: Con respecto a la variable sobre la incorporación de *la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en el mapa curricular en modalidad virtual* se emitieron comentarios favorables:

Bueno, pienso que está muy bien porque creo que últimamente las personas más que nada que cursan este... la... el nivel superior, les falta..., les falta un poco más aprender sobre la lectura y la redacción. Porque uno llega a este nivel superior y.... no sabe o no tiene una buena ortografía, o no entiende cierto lenguaje o no puede comprender, en este caso, los textos de alguna tarea o alguna investigación y eso podría complicar este... los estudios. (D, 24 de marzo del 2025)

Leonardo comentó:

Pues a mi parecer estuvo bien porque no había que venir a otra clase y estar otras tres horas, porque las clases son bastante largas y, por ejemplo, yo soy una persona autista que no puede estar tanto tiempo en una silla y me distraigo, me disocio. Me tengo que parar, tengo que salir a caminar, me tengo que distraer o dejo de poner atención. Entonces lo de la plataforma me fue muy útil porque lo podía hacer a mis tiempos, tenía todo un día, toda una semana para hacerlo, entonces podía sentarme 20 minutos y hacer una parte y dejarlo morir porque me estresaba, me empezaba a cansar, me empezaba a distraer, y luego regresaba y lo volví a retomar (Leonardo 24 de marzo del 2025).

Estrella:

Pues... pues en cierta parte lo veo un poco lógico, de que, pues es el primer semestre entonces no estamos tan cargados [de materias] y apenas estamos entendiendo como varias cosas que nos otorgan... o.... ajá, como las herramientas que nos están

otorgando por parte de la Universidad, como es lo de la plataforma y este tipo de cursos o materias. (Estrella, 26 de marzo del 2025)

Amy:

Pues me pareció algo muy bien ya que hubo muchas actividades en las cuales nos sirvieron como que de refuerzo. Bueno, en mi caso sí, porque venían como que muchas lecturas también este..., en base a esas lecturas, me ayudó para este... la comprensión lectora ya que se me complicaba un poco. Entonces creo que fue lo que sí me ayudó eso. (Amy 31 de marzo del 2025)

Yara:

Pues está bien el primer semestre porque ya más adelante estaría como que más pesado y que empiece de una vez [...]. Los temas que abarca ayudan para las demás materias en redacción y todo eso, entonces está bien que sea un primer semestre y no después. (Yara, 31 de marzo del 2025)

Tay:

Me gusta porque siento que ayuda mucho a los estudiantes a tener conocimientos de las plataformas virtuales y también nos acerca más a la tecnología, que es poco a poco lo que va avanzando con el mundo. Así que me gusta. (Tay, 02 de abril del 2025)

Orquídea:

Para mí el hecho de tenerla no es tanto el que sea pesado, sino que se me dificulta un poquito porque como trabajo por lo regular los sábados, mmmmm, se me olvida, entonces... pero en base, digo que está muy bien. [...] Mmmm, fomenta mucho la lectura, a comprenderla, este... saber identificar tipos de lectura, entre otras cosas. (Orquídea, 07 de abril del 2025).

D:

Creo que está muy bien porque no hay como que... bueno, no [hay] tanta presión sino que es más cómodo poder este... este... estar haciendo, por ejemplo, los ejercicios o la tarea en cuanto uno pueda y así como está uno cómodo como que se da más ganas de aprender, o sea, porque es más cómodo [...] Porque pues estoy en mi casa, este... puedo tardarme...este... comprender bien la lectura, repetir bien la lectura para que yo pueda comprender mejor y hacer bien el ejercicio [...] porque tienes esa libertad de no sé... regresar otra vez a las instrucciones, volverlas a entender, buscar, no sé, no entiendes una palabra y la buscas rápido en Google sabiendo que estás en la PC, en la computadora, buscas rápido en Google lo que significa esta palabra y hay como que mejor comprensión, ¿no? Cómo que se va estudiando poco a poquito (D, 24 de marzo del 2025)

91:

Sí, sí, pues más que nada...o sea, está bien realmente implementar algo para que no consuma todo el tiempo, pues bueno, ya que algunos estudiantes trabajan y pues vaya ¿no? con más cuestiones, pero en realidad pues me parece bien. Pero siento yo que estaría perfecto que, más allá que los profesores dieran conciencia de ‘hagan esto’, ‘hagan esto es de que’...no sé...existiera otra manera de poner en mente... en claro de que... tenemos que hacer o tenemos que recurrir a esto. Porque a mí en lo personal me ha pasado muchas veces de que se me olvida y digo: ‘¡Ah!, ¿qué pasó?’, ‘Se me olvidó’, ‘se me pasó la semana’, porque de eso de que hay muchas tareas... a veces hay muchos exámenes de que te llegan muy seguidos, muy rápido y no sabes ni cómo ni de dónde hacerle, pues a mí en lo personal se me olvida. (91, 08 de abril del 2025)

El único comentario no favorable fue el de Jake:

Sí pues, al principio mis expectativas eran un poco más altas porque... pues hablaba de como un repaso de lo que es la síntesis de los textos, [...], pero en la práctica ya fue como que no, no tuvo, no cumplió con nada de mis expectativas. (Jake, 07 de abril del 2025)

Sin embargo, en el transcurso de la entrevista fueron detonando otros elementos que no era precisamente el problema de cursar UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos por sí misma, sino las circunstancias externas que no favorecieron una amable experiencia:

Pues al principio pues sí entré con todo el ánimo, pero conforme se fueron llevando las clases tuve muchos problemas ya sea de con los dispositivos, con el Internet, con las conexiones y bueno, sí, creo que esos fueron mismos problemas. (Jake 07 de abril del 2025)

Dentro de esos hechos relató que es persona foránea por lo que rentaba y su ambiente de trabajo no era óptimo para su conectividad a internet: “Es que vivo en la parte más alta de aquí y.... la señal no es muy buena, la verdad, y le batallo un poco para lo de la señal y lo del Internet” (Jake, 07 de abril del 2025), las complicaciones del internet generaban dificultades técnicas como: “Pues lo más recurrente era subirlos o convertir archivos, no sé... a PDF, a veces lo teníamos que convertir a Word porque no los pasaban en Word, se tardaban muchísimo en cargar” (Jake, 07 de abril del 2025), además la circunstancia más adversa fue que, derivado de que viajaba de Guerrero a Morelos con su equipo de cómputo, lo asaltaron: “Tenía una computadora, pero tuve un accidente y me asaltaron...” (Jake, 07 de abril del 2025), a lo cual se le preguntó si le había informado a su asesor virtual y respondió:

Sí, le mandé un correo y le dije, tuve un... tuve un accidente, o sea, no le conté que me asaltaron, pero le dije, tuve un accidente. ¿Cree que me podía poner las actividades para vacaciones? Porque es que soy foráneo, igual... (Jake, 07 de abril del 2025)

Al indagar cuál había sido la respuesta por parte de su asesor virtual respondió “No contestó”. Ante dicha respuesta se le preguntó si consideraba que el hecho de no acreditar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos había sido consecuencia de la falta de motivación, por todos estos sucesos, o por la falta de equipo, a lo cual nos respondió: “Siento que, por las dos, sí, ya después de eso fue como que ¡Ay, ya!” (Jake 07 de abril del 2025).

Por último, un dato importante que nos abonó Jake es que relata que estudió un año de pedagogía en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) por lo que se le preguntó que, como pedagogo, ¿cuál era su opinión en relación con la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?, a lo cual respondió: “Mmmmm, ¡justo! estaba bien, estaba bien organizado, solo fue... solo lo de la retroalimentación la que hizo falta mucho”. (Jake, 07 de abril del 2025)

Algunos otros comentarios adicionales se obtuvieron en la encuesta, en una pregunta donde respondieron 41 participantes, del total de la muestra, donde 28 comentarios fueron desfavorables, 8 favorables y 5 neutrales como se expone en la tabla 51:

Tabla 51. Valoración de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en el plan de estudios.

Valoración: favorable/desfavorable/Neutral	Recuentos	% del Total	% Acumulado
D	28	68.3%	68.3%
F	8	19.5%	87.8%
N	5	12.2%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Posteriormente, se agruparon las respuestas abiertas en categorías temáticas, identificando patrones comunes, para facilitar el análisis y cuantificar la aparición de cada comentario desfavorable y los resultados se presentan en la tabla 52.

Tabla 52. Categorías temáticas para el análisis de la pregunta abierta en relación con la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Sentido de la respuesta	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Buena opinión	8	19.5%	19.5%
Conectividad	1	2.4%	22.0%
Contenidos	2	4.9%	26.8%
Equipamiento	1	2.4%	29.3%
Interacción con el AV	2	4.9%	34.1%
Modalidad presencial	5	12.2%	46.3%
Ninguna	5	12.2%	58.5%
No es una clase	1	2.4%	61.0%
Perfil del estudiante	4	9.8%	70.7%
Plataforma	6	14.6%	85.4%
Tiempo personal	1	2.4%	87.8%
Utilidad	5	12.2%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Algunas de las respuestas relacionadas con la plataforma, con mayores incidencias, fueron:

“Buscar una plataforma con más opciones al igual que sea más interactiva y más fácil de acceder, tal vez desarrollar una manera más efectiva de interacción”. (Anónimo, marzo del 2025)

“Tienen que hacer la plataforma más intuitiva y amigable visualmente”. (Anónimo, marzo del 2025)

“Es una buena propuesta de aprendizaje, sin embargo, considero que hay que darle mejor mantenimiento a la plataforma muchas veces se me dificultó entrar y enviar mis actividades...” (Anónimo, marzo del 2025)

En relación con la utilidad:

“Que la quiten, es pérdida de tiempo”. (Anónimo, marzo del 2025)

“Que no exista la plataforma”. (Anónimo, marzo del 2025)

“Sinceramente, quitarla”. (Anónimo, marzo del 2025)

En relación con el cambio de modalidad de virtual a presencial:

“materia presencial” (Anónimo, marzo del 2025)

“Yo opino que es mejor que se implemente en clase presencial ya que estando en la computadora o te distraes mucho o solo lo haces por hacer” (Anónimo, marzo del 2025)

“Algunos alumnos, no tienen el tiempo suficiente para responder la materia, ya que tienen como prioridad las clases que los maestros dan, estaría mejor si un maestro nos impartiera la clase y no sólo dejar las tareas” (Anónimo, marzo del 2025)

Desempeño del Asesor Virtual: Un personaje importante es el Asesor Virtual (AV) derivado de que su función es evaluar, retroalimentar y atender dudas de los estudiantes, con la finalidad de que todas estas acciones proporcionen información oportuna y constructiva que permita al estudiante identificar si su trabajo cumple los objetivos planteados en cada una de las actividades, el grado en que realizó correctamente o incorrectamente su trabajo y el justificar dichas aseveraciones, con la finalidad de que, el mismo estudiante, recupere todos estos comentarios, los reflexione e incorpore en sus siguientes actividades, todo esto en un marco de respeto, disponibilidad y categóricamente académico.

De acuerdo con la estructura de la plataforma, la cual se organiza de manera semanal, se espera que el AV califique al finalizar cada semana, con la finalidad de que el estudiante pueda ir revisando sus calificaciones y los comentarios de sus actividades, atendiendo las rúbricas que se designan por actividad.

En relación con el desempeño de los Asesores Virtuales (AV) se elaboraron tres indicadores en la encuesta relacionados con a) disponibilidad, b) relación de respeto en la interacción en línea y c) como agente motivador.

En relación con la disponibilidad el 64% comentó que siempre mientras que el otro porcentaje deja en evidencia la disponibilidad del AV, como se muestra en la tabla 53:

Tabla 53. Frecuencias de disponibilidad del Asesor Virtual (AV).

Mi asesor(a) estuvo disponible para atender mis dudas	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	17	19.1%	19.1%
Nunca	4	4.5%	23.6%
Ocasionalmente	11	12.4%	36.0%
Siempre	57	64.0%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En los resultados sobre la interacción respetuosa solamente el 79.8% respondieron que siempre, mientras que el otro porcentaje de la población lo calificó como se muestra en la tabla 54:

Tabla 54. Relación de respeto en la interacción en línea

Mi asesor(a) fue respetuoso(a) en la interacción en línea	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	11	12.4%	12.4%
Nunca	3	3.4%	15.7%
Ocasionalmente	4	4.5%	20.2%
Siempre	71	79.8%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Por último, para conocer si el Asesor Virtual motivó la participación de sus estudiantes solamente el 48.3% respondió que siempre, lo cual se focaliza como uno de los elementos de analizar sobre su desempeño, como se muestra en extenso en la tabla 55:

Tabla 55. Motivación por parte de AV durante las clases.

Mi asesor(a) motivó mi participación en las actividades a realizar en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	21	23.6%	23.6%

Mi asesor(a) motivó mi participación en las actividades a realizar en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Nunca	10	11.2%	34.8%
Ocasionalmente	15	16.9%	51.7%
Siempre	43	48.3%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En los resultados en la entrevista, de manera general, se evaluó bien a los cinco AV de los grupos con respecto a disponibilidad, atención de dudas, apoyos en solución de problemas técnicos y asesorías:

Cat:

Ok... pues siempre estuvo dispuesta a poder ayudarme en cualquier momento que lo necesitase. El trato fue amable, respetuoso. No hubo algún tipo de disconformidad con respecto al trato. Y pues cada vez que surgía alguna duda con respecto a una actividad en aspectos específicos pues fue capaz de poder brindar una respuesta idónea a esa cuestión. (Cat, 13 de marzo del 2025)

Leonardo compartió: “Teníamos su correo, sabíamos dónde estaba, lo podíamos buscar, entonces siento que fue bastante buena”. (Leonardo, 24 de marzo del 2025)

Amy:

Pues era también nuestra tutora, entonces este..., la que era la encargada de la plataforma, entonces, si algunos compañeros cuando llegaban a tener duda, que era los viernes cuando teníamos tutoría, si llegábamos a preguntar sobre alguna actividad en la que tuviéramos duda y sí nos brindaba como que esa información, así estaba como que presente. (Amy, 31 de marzo del 2025)

Yara:

Este...ella cuando estaba este... porque como también era nuestra tutora, luego en la misma clase explicaba en las clases de tutoría, como que “¡Ay!, me mandaron correos de que tenían duda en esto y esto lo vamos a ver de una vez”, entonces ya lo explicaba también más en físico y en el pizarrón, como que también lo dibujaba o así. (Yara, 31 de marzo del 2025)

Tay:

Yo creo que fue bastante bueno porque siempre me apoyaba con mis dudas, o sea, siempre, siempre, siempre. Y me apoyaba con las piezas de contenido porque me acuerdo de que luego no las podía bajar porque era Mac [su equipo de cómputo] y ya me ayudaba, ¿no? ‘Pues yo te las mando’, y ya me las mandaba por otro medio, por correo así. (Tay, 2 de abril del 2025)

Sin embargo, también se documentó a un grupo de estudiantes que se sintió olvidado por parte de su AV como lo conversó en la entrevista D:

Es que... ¡Ah!, ok bueno, bueno... realmente.... la verdad es que nuestra asesora solamente nos ponía lo que es actividad y ya la hacíamos, sin embargo, vi que, por ejemplo, amigos este... tenían como que problemas incluso para ingresar y de hecho por eso reprobaron, [...] aunque ellos enviaran avisos de que no funcionaba, ellos no tenían respuesta. No fue, o sea, [...] no fue buena la comunicación”. (D, 24 de marzo del 2025)

Estrella:

mmmm... Pues sí, la vi un poco ausente. De hecho, era nuestra tutora en ese momento entonces la veíamos presencialmente, pero a la hora de hacer actividades virtuales la comunicación con ella, sí, sí, [fue] algo complicada a veces no nos contestaba, o nos contestaba después. Como tal, por esa época no tuvimos ningún problema como de

fechas de entrega o algo así, más que nada era a la hora de calificar las actividades de que teníamos que esperar muchísimo para saber si nos está yendo bien o si nos está yendo mal en algunas actividades. (Estrella, 26 de marzo del 2025).

Este abandono se experimentaba mayormente en las retroalimentaciones:

Como digo, a comparación de [mi AV actual], no había como que esa comunicación [...], por ejemplo [ahora, mi AV] nos manda mensaje de ... ya voy a calificar esta esta actividad o ya está calificada. Sin embargo, no recibimos ningún mensaje de la maestra pasada o bueno asesora. (D, 24 de marzo del 2025)

Lo anterior les generaba preocupación sobre su trayectoria:

Pues... me causaba ansiedad no saber cómo me estaba yendo porque cada vez que nos metíamos a calificaciones todos, pues luego nos aparecía con cero, porque todavía no se habían evaluado o marcado sin calificar, o algo así, entonces estábamos con ese pendiente. (Estrella, 26 de marzo del 2025)

Lo anterior coincide en los resultados de la encuesta donde el 5.6% respondió que nunca recibió las retroalimentaciones por parte de su AV o el retraso en un tiempo mayor donde el 20.2% lo experimentó, de acuerdo con la tabla 56.

Tabla 56. Tiempos establecidos para la retroalimentación de actividades.

Una vez que terminaba la(s) actividades de la semana ¿en cuánto tiempo recibía la retroalimentación por parte de su asesor(a)?	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Al siguiente día	13	14.6%	14.6%
En cinco días, aproximadamente	44	49.4%	64.0%
En quince días, aproximadamente	9	10.1%	74.2%
En un mayor lapso	18	20.2%	94.4%
Nunca	5	5.6%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Comentarios de los pares. Una categoría emergente que no estaba considerada en un primer momento y que surgió de las entrevistas con los estudiantes fue “lo que dicen los compañeros de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos”, la cual se determinó incorporar como un elemento de cultura escolar ya que, en términos de la teoría de aprendizaje social se concibe el aprendizaje como un proceso que surge de la observación y se propicia por la imitación, así, el aprendizaje social se vincula con las experiencias que tienen las personas en el trayecto de sus vidas, lo cual es un referente para el crecimiento cognitivo, afectivo y social del individuo que da forma a sus realidades, subjetividades y, de alguna forma, el contexto influye en esta dinámica de construcción (Bandura, 1996, citado en Villagómez et al., 2023).

Al respecto, los entrevistados fueron portavoces de lo que se escuchaba en los pasillos, como se lee en la información que se extrajo del abstract de las entrevistas:

...cuando es una modalidad virtual siempre piensan ‘no cuenta’, ‘no cuenta como las otras’, ‘la puedo hacer cuando quiera’, ‘¡Ay!, ya me atrasé un día ya no la mandé y la puedo mandar’, ‘después la puedo [entregar]’, ‘la siguiente semana’... y digo sí, tal vez es diferente porque no tienes que asistir a una clase, no tienes que tener la asistencia, tienes toda una semana para mandar las cosas, pero siento que también tienes que darle cierto peso porque digo, sí, también te la marca con un número [una calificación] y no sólo con un acreditado. (Leonardo, 24 de marzo del 2025)

Leonardo amplió la información comentando cómo se le conoce a la asignatura entre sus compañeros: “La materia de relleno así es como se refieren [a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos]”. (Leonardo, 24 de marzo del 2025)

Por su parte Estrella compartió:

Muchos se llegaron a quejar porque se frustraban mucho por algunas actividades, como era lo de las lecturas, primero porque a algunos se les complicaba realizarlas por algunas distracciones, ruidos o fallas técnicas y a otros por el tiempo. (Estrella, 26 de marzo del 2025)

Asimismo, agregó:

Pues a muchos no les gustaba por lo mismo de que como era una materia en los sábados y eran actividades, y algunos pues no les gusta mucho los temas que tienen que ver como con el español, o sea, de literatura, redacción, textos y todo eso. Entonces sí hubo muchos que se quejaron, principalmente en mi grupo hubo más quejas, pero por cómo era la dinámica con nuestra asesora, eso fue lo que nos fastidió. Sí, y pues sí, hubo gente que, pues se fastidiaba por las actividades por el tiempo que invierten en eso, y a otras personas no les interesaba mucho, de plano las dejaron de lado. (Estrella, 26 de marzo del 2025)

Amy:

Pues [risa nerviosa]... yo por lo que escuchaba sí decían que...este...porque había como que más tareas ¿no? y no se les hacía como que tan importante la plataforma porque decían ‘hay muchas lecturas’ eso y el otro. Entonces siento que algunos desde la primera actividad que la vieron ya dejaron como que hacer las demás y por eso siento que hubo como que muchos problemas al final sí, sí. (Amy, 31 de marzo del 2025).

Yara:

Este...saber este... ¿cómo se dice?... este... como... ¡Ay!, ¡Ay!, se me fue la palabra...este... cómo saber organizarse, porque siento que luego [les] falla eso, como que la organización o, que no la tomamos muy en serio, como que ‘¡Ay! es la

plataforma, ¿sabes?’ ... este ... ‘¡Ay!, pues no cuenta’, sí, es como la materia de relleno. (Yara, 31 de marzo del 2025)

Tay:

Hubo varios, varios, varios, varios que me decían ‘honestamente sólo lo hacemos porque está en el plan’, o sea, está en el plan de estudios y había [que hacerla]. Otros que lo hacían porque de verdad les gusta pues todo lo de lectura, por ejemplo, tenían ese gusto, muy pocos, y me decían, que era porque pues... no sé, que sí, que de plano no la querían cursar, o sea...pero sí... la gran mayoría, sobre todo yo he notado mucho en hombres ni siquiera sabían de la plataforma, muchísimos. (Tay, 02 de abril del 2025)

Cuando se le preguntó a Tay a qué le atribuía esa indiferencia comentó:

Yo creo que se relaciona con la lectura, porque creo que como país ni siquiera tenemos la cultura de la lectura como tal. Entonces nos da flojera, es la verdad, nos da flojera leer las cosas y nos da flojera leer todos los pasos de las instrucciones porque te ponen varios. O sea, yo sé que los ponen para que sepas qué hacer, pero uno como estudiante ve un montón de letras y dice ‘no, gracias’, me paso directo al cuestionario para que, pues, pueda seguir haciendo las otras cosas, ¿no?, pero también porque no es algo relacionado a la [carrera]. O sea, yo como estudiante, cuando entré a la carrera, lo que más quería ver eran temas de [la carrera] y pues obviamente es el tronco común, pero hasta los profesores en clase te lo relacionan con la [disciplina]: ‘Ah!, te doy tal ejemplo porque tiene esta relación con los animales’, o sea, en física nos daban las cosas relacionadas a la [disciplina] y, por ejemplo, esa materia es muy... lectura, textos y ya está. (Tay, 02 de abril del 2025).

Jake expresó lo experimentado:

Pues igual siento que muchos se molestaban porque lo veían, lo ven, como una pérdida de tiempo. Sí porque los sábados prefieren descansar a estar trabajando. Y pues sí, los entiendo, la verdad, a veces yo también me siento así que ya no quiero hacer las cosas, pero como mi maestra de este semestre sí es muy comprensible, la verdad sí es muy diferente a lo que fue antes. Sí nos da la retroalimentación que necesitábamos o nos avisa de que ‘oigan chicos, les voy a dar una semana más para que terminen de hacer esto y ya me lo van mandando conforme puedan’. (Jake, 07 de abril del 2025)

“Sí, era como ‘¡Ah!, luego’, ‘la hago al ratito’” (91, 08 de abril del 2025).

Variables instruccionales. Diseño Instruccional. En esta sección de la encuesta se preguntaron aspectos sobre la secuencia de instrucciones, funcionalidad y navegación.

Ante la pregunta si las secuencias de instrucciones que presenta por semana la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos le permitió entender las actividades a realizar con facilidad casi la mitad, el 48.3% (11.2% con siempre y 37.1% con frecuencia) lo calificó como positivo mientras que el resto con los demás porcentajes como se muestra en la tabla 57:

Tabla 57. Porcentaje sobre la opinión con respecto a las secuencias de indicaciones por semana.

Las secuencias de indicaciones que presenta por semana la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos me permitió entender las actividades a realizar con facilidad	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	33	37.1%	37.1%
Nunca	7	7.9%	44.9%
Ocasionalmente	39	43.8%	88.8%
Siempre	10	11.2%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Para saber sobre su funcionalidad se preguntó la frecuencia con la que los materiales (piezas de contenido o recursos, como vídeos, textos, enlaces interactivos, entre otros) funcionaron correctamente durante el curso a lo cual más de la mitad con el 62.9% (32.6% con siempre y 30.3% con frecuencia) lo calificaron de forma positiva y el resto de la comunidad como se muestra en la tabla 58:

Tabla 58. Frecuencia con la que los materiales funcionaron correctamente.

Frecuencia con la que los materiales Funcionaron correctamente durante el curso	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	27	30.3%	30.3%
Nunca	2	2.2%	32.6%
Ocasionalmente	31	34.8%	67.4%
Siempre	29	32.6%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Por último, se les preguntó si consideraron que la búsqueda de información al interior de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos fue accesible a lo cual un poco más de la mitad, el 57.3% (23.6% siempre y el 33.7% con frecuencia) lo calificaron positivamente en conformidad como se muestra en la tabla 59.

Tabla 59. Frecuencia con la que los estudiantes califican de forma accesible la búsqueda de información al interior de la UATM.

La búsqueda de información al interior de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos fue de forma accesible	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	30	33.7%	33.7%
Nunca	5	5.6%	39.3%
Ocasionalmente	33	37.1%	76.4%
Siempre	21	23.6%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Contenidos. Respecto a la pregunta sobre la importancia de los contenidos y actividades de aprendizaje con respecto a la lectura, análisis y síntesis de textos escritos más de la mitad con 65.2% (18% importantes y 47.2% moderadamente importantes) los consideraron relevantes para su formación como se muestra en extenso en la tabla 60.

Tabla 60. Consideración sobre los contenidos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos.

Los contenidos y actividades de aprendizaje con respecto a la lectura, análisis y síntesis de textos escritos me parecieron	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Importantes	16	18.0%	18.0%
Moderadamente importantes	42	47.2%	65.2%
No importantes	4	4.5%	69.7%
Poco importantes	27	30.3%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Ante la pregunta sobre si las actividades de aprendizaje le permitieron alcanzar los conocimientos sobre los procesos de lectura, análisis y síntesis de textos escritos solamente el 49.4% (14.6% siempre y 34.8% con frecuencia) lo calificaron positivamente, tal y como se muestra en la tabla 61.

Tabla 61. Percepción sobre lograr conocimientos sobre los procesos de lectura, análisis y síntesis

Las actividades de aprendizaje me permitieron alcanzar conocimientos sobre los procesos de lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	31	34.8%	34.8%
Nunca	8	9.0%	43.8%
Ocasionalmente	37	41.6%	85.4%
Siempre	13	14.6%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En relación con los seis ejercicios de grabación de la lectura en voz alta realizados durante el semestre, se preguntó si dichos ejercicios habían contribuido al mejoramiento de sus procesos

de lectura a lo que solamente el 15.4% en desacuerdo y la demás población la calificó positivamente como se muestra en la tabla 62.

Tabla 62. Percepción sobre los resultados de los ejercicios de lectura en voz alta.

Mi lectura en voz alta mejoró al final del semestre	Recuentos	% del Total	% Acumulado
De acuerdo	23	25.8%	25.8%
En desacuerdo	14	15.7%	41.6%
Parcialmente de acuerdo	35	39.3%	80.9%
Parcialmente en desacuerdo	17	19.1%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Virtualidad: Contando como antecedente con las condiciones de trabajo bajo las cuales los estudiantes cursaron la unidad curricular, se incluyeron preguntas sobre su percepción de la modalidad virtual, elección realizada por la unidad académica e implementada en la operación de su plan de estudio.

En palabras de Chiecher-Costa (2022) la variable de percepciones sobre el aprendizaje “hace referencia al modo en que los estudiantes captaron y valoraron las propuestas de aprendizaje en la virtualidad” (párr. 11). En este tema sus percepciones sobre aprender a través de una modalidad virtual fueron casi la mayoría, el 60.7% se manifestaron a través del no me gusta, como se aprecia en la tabla 63.

Tabla 63. Grado de satisfacción del trabajo en una modalidad virtual.

Opinión sobre aprender a través de una modalidad virtual	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Me gusta	26	29.2%	29.2%
Me gusta mucho	3	3.4%	32.6%
Me gusta poco	25	28.1%	60.7%
No me gusta	35	39.3%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En la pregunta sobre su percepción de los aprendizajes a través de una modalidad virtual solamente el 36% considera que propicia menor conocimiento tal y como se muestra en la tabla 64.

Tabla 64. Percepción de aprender a través de una modalidad virtual.

Percepción de aprender a través de una modalidad virtual	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Propicia conocimiento	31	34.8%	34.8%
Propicia menor conocimiento	32	36.0%	70.8%
Propicia suficiente conocimiento	26	29.2%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

5.4. El desempeño docente en la praxis de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

La tercera pregunta a responder para comprender los resultados previamente presentados en relación con la innovación curricular se focaliza en analizar ¿qué rasgos del desempeño docente que imparte la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos inciden en el nivel de logro de la competencia lectora en el estudiantado?, y, ante la información arrojada por los instrumentos de acopio, conviene considerar que, al igual que el estudiante en una modalidad virtual, el docente, quien pasa a convertirse a un Asesor Virtual (AV) de un semestre a otro derivado de la atención a nuevas asignaturas implementadas en su plan de estudios, también enfrenta a retos y desafíos para poder atender un modelo educativo distinto a una clase presencial, y, aunque existe una capacitación previa como Asesor Virtual a través de la Dirección General de Formación Multimodal (e-UAEM) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), se requiere contar con un cambio de formas y ritmos de trabajo, que conlleven buenas prácticas, además del desarrollo de competencias digitales, habilidades comunicativas, solucionar problemas y ser empáticos a la distancia, según lo

manifiesta Martínez (2009) derivado de que el contexto por sí mismo implica un escenario de trabajo diferente.

A manera de ejemplo, sin carácter restrictivo, atendemos algunas de las principales diferencias entre una modalidad presencial y virtual en el ejercicio docente en la tabla 65.

Tabla 65. Variables del desempeño docente frente a grupo y en la virtualidad

Variable	Profesor frente a grupo Presencial	Asesor Virtual A distancia
Comunicación	Continua Sincrónica Cara a cara	Sincrónica-asincrónica Mediatizada
Metodología	Generalmente expositiva- participativa	Eminentemente participativa
Recursos tecnológicos	No son indispensables	Indispensables
Lugar/tiempo	Espacio definido Horarios fijos previamente establecidos	Espacio indefinido Flexibilidad de horarios
Retroalimentación	En el momento	Se realiza posterior a la actividad
Competencias		
Pedagógicas	Capacidad para explicar y presentar de forma verbal	Capacidad para explicar y presentar de forma escrita
Psicológicas	Motivación / presión para que el estudiante asiste a clase (pase de lista)	Motivación para que el estudiante participe en plataforma
Técnicas	No se requiere	Manejo de herramientas tecnológicas
Disciplinar	En todo momento	En todo momento
Transversales		
De redacción	Se requiere siempre pero no es indispensable	Se requiere en todo momento
De análisis	Identifica de inmediato si el estudiante comprendió el tema	Requiere analizar el producto del estudiante para identificar si el estudiante comprendió el tema

Fuente: Elaboración propia y modificada a partir de Martínez (2009) y Urdaneta (2008).

Es importante destacar que el principal agente para darle vida al dispositivo creado para la formación de los estudiantes es el AV derivado de que dinamiza el entorno educativo por lo que su participación es indispensable, sobre todo para los ambientes a distancia, donde los procesos formativos son generalmente aislados y “más duros”, como argumentaba anteriormente Ponce (2016).

En consecuencia, se procuró dar seguimiento a su desempeño a través de los instrumentos de acopio de información mediante cuatro aspectos: la comunicación, motivación, retroalimentación y calificaciones, obteniendo los siguientes resultados:

Con respecto a la *comunicación*, en la pregunta: Mi asesor(a) virtual estuvo disponible para atender mis dudas, el 64% percibió que el AV siempre estuvo disponible, en suma, con el 19.1% quienes respondieron con frecuencia, indica que el 83.1% de usuarios experimentó una buena disposición por parte del AV, mientras que el resto expresaron una expectativa no satisfecha como se muestra en la tabla 66:

Tabla 66. Frecuencia de disposición de atención por parte del AV.

Mi asesor(a) virtual estuvo disponible para atender mis dudas	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	17	19.1%	19.1%
Nunca	4	4.5%	23.6%
Ocasionalmente	11	12.4%	36.0%
Siempre	57	64.0%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En la pregunta sobre la interacción respetuosa se sumó el 79.8% quienes respondieron que siempre y el 12.4% con frecuencia lo que suma el 92.2% quienes manifiestan que el AV fue

respetuoso, mientras que el resto de los usuarios manifestaron que ocasionalmente o nunca como se muestra en la tabla 67:

Tabla 67. Frecuencia de interacción respetuosa en la interacción en línea.

Mi asesor(a) virtual fue respetuoso(a) en la interacción en línea	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	11	12.4%	12.4%
Nunca	3	3.4%	15.7%
Ocasionalmente	4	4.5%	20.2%
Siempre	71	79.8%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

El proceso de entrevistas permitió reconocer al grupo de AV que mantuvo comunicación continua con su grupo de estudiantes, tal y como se presentó en apartados anteriores, donde Cat manifestó que “...cada vez que surgía alguna duda con respecto a una actividad en aspectos específicos, pues fue capaz de poder brindar una respuesta idónea a esa cuestión” (Cat, 13 de marzo del 2025); por su parte Leonardo comentó: “...siento que fue bastante buena [la comunicación]” (24 de marzo del 2025); Amy recordó “...ajá, nos daba, este... respuesta a lo que nosotros preguntábamos y nos guiaba más o menos de lo que teníamos que hacer cuando teníamos duda” (31 de marzo del 2025).

Yara valoró positivamente la comunicación con su AV ya que, a los correos que recibía con dudas sobre la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, “lo explicaba también más en físico y en el pizarrón, como que también lo dibujaba o así” (Yara, 31 de marzo del 2025).

Tay compartió: “Yo creo que fue bastante bueno porque siempre me apoyaba con mis dudas, o sea, siempre, siempre, siempre” (02 de abril del 2025).

Orquídea reportó una buena experiencia: “...cuando teníamos clases con este profesor le pedíamos asesoramiento y él nos ayudaba, pero lo que sí me gustó es que sí nos atendía luego, luego” (07 de abril del 2025).

91 comentó: “realmente pues, fue buen acompañamiento, la verdad, incluso en los momentos de que hice una evaluación extra para.... pues bueno, para otra vez aprobar esta parte, pues sí, fue un buen acompañamiento” (08 de abril del 2025).

Sin embargo, también se documentaron las ausencias o poca comunicación, como lo expresó D: “Bueno, pues... es que..., ok bueno, bueno... realmente...bueno, la verdad es que nuestra asesora solamente nos ponía lo que es actividad y ya, la hacíamos” (24 de marzo del 2025).

Estrella recordó que debían esperar muchísimo para conocer sus calificaciones lo que le despertaba cierta ansiedad.

En relación con la *motivación* del AV en la participación de los estudiantes a realizar en las actividades de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos el 71.39% lo calificó positivamente con el 48.3% con el siempre y el 23.6% con frecuencia, mientras que el resto lo expresaron a través de los diversos porcentajes de la tabla 68:

Tabla 68. Frecuencia con la que el AV motivó la participación de los estudiantes.

Mi asesor(a) virtual motivó mi participación en las actividades a realizar en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	21	23.6%	23.6%
Nunca	10	11.2%	34.8%
Ocasionalmente	15	16.9%	51.7%
Siempre	43	48.3%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

En referencia a la *retroalimentación* de las actividades en plataforma es importante destacar que, dado que estas se desarrollaban semanalmente, conforme al horario establecido por la

unidad académica con clases programadas el día sábado, el ejercicio de retroalimentación y evaluación debía realizarse a inicios de la siguiente semana, con la finalidad de hacer del conocimiento al estudiante, de manera oportuna, de sus resultados además de generar las condiciones de operatividad de la semana posterior.

Es por ello por lo que una de las principales variables a dar seguimiento fue el conocimiento sobre el tiempo en que el estudiante recibía la retroalimentación de sus actividades semanales, en la cual solamente el 49.4% manifestó que, en cinco días aproximadamente; mientras que el resto en los tiempos que se exponen en la tabla 69:

Tabla 69. Tiempo aproximado en que el estudiante recibe la retroalimentación por parte de su asesor virtual.

Una vez que terminaba la(s) actividades de la semana ¿en cuánto tiempo recibía la retroalimentación por parte de su asesor(a)?	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Al siguiente día	13	14.6%	14.6%
En cinco días, aproximadamente	44	49.4%	64.0%
En quince días, aproximadamente	9	10.1%	74.2%
En un periodo más prolongado	18	20.2%	94.4%
Nunca	5	5.6%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Con respecto a la retroalimentación efectiva realizada por el AV, se preguntó si estas permitían al estudiante identificar los aspectos en los que necesitaba mejorar en su desempeño en cada actividad a lo cual la suma de siempre y con frecuencia refleja un porcentaje de 61.8% que se evalúa como favorablemente, mientras que el 38.2%, a través de las respuestas de ocasionalmente y nunca, manifestaron una percepción negativa o insuficiente en relación con la retroalimentación efectiva realizada en las actividades en plataforma, como se muestra a detalle en la tabla 70:

Tabla 70. Frecuencia de retroalimentación efectiva por parte del asesor virtual.

Las retroalimentaciones realizadas por mi asesor(a) me permitieron identificar los aspectos en los que necesitaba mejorar	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	24	27.0%	27.0%
Nunca	13	14.6%	41.6%
Ocasionalmente	21	23.6%	65.2%
Siempre	31	34.8%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta.

Sobre las *calificaciones* asignadas por el AV reflejando el dominio del conocimiento de los estudiantes, las respuestas de siempre y con frecuencia sumaron un 68.6% lo que refleja una valoración favorable, mientras que el resto con un porcentaje de 31.5% (18% ocasionalmente y 13.5% con nunca), expresó que las calificaciones asignadas no reflejaron el dominio del conocimiento de estudiantes, lo cual puede estar vinculada a la falta de retroalimentación realizada por los AV tal y como se muestra en la tabla 71:

Tabla 71. Frecuencia en que la calificación reflejó el dominio del conocimiento del estudiante.

Las calificaciones que me asignó mi asesor(a) reflejaron el dominio de mis conocimientos	Recuentos	% del Total	% Acumulado
Con frecuencia	28	31.5%	31.5%
Nunca	12	13.5%	44.9%
Ocasionalmente	16	18.0%	62.9%
Siempre	33	37.1%	100.0%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la encuesta

En seguimiento a las retroalimentaciones realizadas por los Asesores Virtuales (AV) a través de la e-observación se evidenció que, muchas veces, fueron a tiempo y otras, un poco atrasadas, pero los estudiantes le otorgaron una atención especial.

En lo referente, Cat mencionó que no recibió retroalimentaciones en sus trabajos solamente reconocimientos por su buen desempeño:

Pues con respecto a mis trabajos, pues yo no recibí algún tipo de sugerencia porque lo hacía bien, entonces solamente fue como un ¿cómo se dice? ¡Ah!, tiene un... tiene una palabra..... ¡Ah se me fue!, ... un reconocimiento de que sí lo estaba bien, ajá.

(13 de marzo del 2025)

Por su parte, Caro manifestó que las retroalimentaciones provenientes de su AV le parecieron: "... correctas, este... fueron claras, respetuosas y para mí estuvieron bien, sí, sí"

(11 de marzo del 2025).

A Leonardo le parecieron comentarios útiles: "Pues según lo que recuerdo sí daba ciertos comentarios constructivos" (24 de marzo del 2025).

A través de Yara identificamos a un AV que variaba en la entrega de retroalimentaciones, pero que sí las realizaba: "Este... sí, [...]...variaba mucho. Había veces que sí, que luego como que a los dos días ya estaba ahí o este... incluso al día siguiente ya estaba la retroalimentación, pero a veces sí se tardaba como que la semana" (31 de marzo del 2025).

Asimismo, cuando se le preguntó ¿cómo era la retroalimentación por parte de su AV?, respondió:

[...]...este... sí marcaba bien como que los errores o que también 'puedes agregar tal cosa' o 'de esa forma pudo haber quedado mejor' o, así como...este, o incluso cuando creo que una vez se fue en Word y me dijo: 'tiene que ser en PDF, por favor, no se te olvide'. (Yara 31 de marzo del 2025)

Por otro lado, las consecuencias de los AV quienes no realizaron la retroalimentación de las actividades de los estudiantes fueron las siguientes:

D manifestó que la retroalimentación también fue escasa en comparación de su AV del segundo semestre: "no recibimos ningún mensaje de la maestra pasada o bueno, asesora" (24 marzo del 2025), a lo cual se le preguntó ¿cómo se sintió en ese momento? y en respuesta

manifestó: “Pues... pues realmente, solamente me quedaba en dudas y saber si estaba bien o estaba mal, si lo está haciendo bien o no”. (24 marzo del 2025)

Estrella dio a conocer:

Ummmmm... Sí, con mi anterior asesora, bueno de esa materia, mmmmm...como tal no nos daba una retroalimentación, nada más nos llegaba a comentar si llegaba a faltar algo o si no habíamos subido algo importante en la actividad. (26 de marzo del 2025)

Amy expuso que el seguimiento de sus actividades no se realizó de manera semanal y su calificación se entregó al final de semestre: “Este... pues en eso creo que fue hasta el final el que nos dio como que todas las calificaciones” (Amy, 31 de marzo del 2025). De igual manera expuso cómo le hizo sentir esta situación:

Siento que en esa parte sí tuve problema, porque este... sí como que estaba estresada, un poquito preocupada, de que solamente las actividades que se calificaban solas, que eran como los cuestionarios y todo eso de que ya al final te daba una calificación, cuando la terminabas se iba como que acumulando y ya ibas juntando un porcentaje. Entonces solamente iba viendo lo que sacaba como que en cada actividad. Pero si, en las demás que tenía que enviar como PDF, que, pues la tenía que revisar, si luego me preocupaba un poco porque pues no sabía si iba a estar bien o mal. ¿Y qué calificación iba a tener? (Amy 31 de marzo del 2025)

Asimismo, Amy sostiene que en ninguna de sus actividades obtuvo alguna retroalimentación o comentario: “No, no me puso ningún comentario” (Amy 31 de marzo del 2025).

De las consecuencias de la falta de retroalimentación oportuna, en el tiempo correspondiente, es que a los estudiantes les impide dar seguimiento a otras actividades de las siguientes semanas como lo narra Tay:

[...]..., hay actividades luego que requieren un poquito de retroalimentación de la [actividad] anterior y si no estaba como en tiempo, pues no podías entregar la actividad [de la siguiente semana], entonces te salía después que estaba tarde tu tarea, pero, o sea, ya no era como tal tu culpa, era porque pues ya no tenías como ese, esa retroalimentación en tiempo. Obviamente los profesores siempre se hicieron responsables de eso y era como ‘no pasa nada’, o sea, ‘les vamos a dar más tiempo y evaluamos ¿no?’, pero pues este sí es un poquito complicado a veces. (02 de abril del 2025)

Ante dicho marco, se le preguntó a Tay en ese esperar ¿qué emoción le despertaba?, a lo cual expuso:

La verdad es que sí tenía un poquito de estrés, pero... era general, porque pues llevas muchas materias, es primer semestre y realmente estás descubriendo todo de la carrera. Estás viendo sí, el tronco común, pero también estás pensando el futuro de qué va a ser lo que vas a hacer para toda tu vida. Entonces como que yo tenía muchas cosas en la cabeza y a veces se me olvidaba la verdad. El esperar la retroalimentación o ... pues en general, o sea, esperar, se me olvidaba, pasaba tiempo y se me olvidaba. (02 de abril del 2025)

Jake por su parte opinó que la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos estaba bien organizada, sin embargo, lo que hizo falta mucho fue la retroalimentación: “Mmmmm, ¡justo! estaba bien, estaba bien organizado, solo fue solo lo de la retroalimentación la que hizo falta mucho” (07 de abril del 2025).

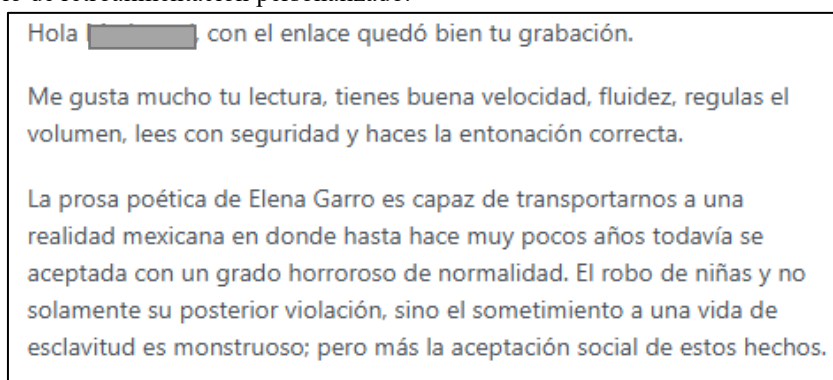
Lo anterior impactó en la opinión de la calificación final del estudiante, quienes opinaron lo siguiente: “Pues más o menos porque realmente me hubiera gustado tener, como que saber si hacía las cosas bien, y no solamente era enviar y subir por subir” (D 24 de marzo del 2025).

En el proceso de e-observación, al revisar las retroalimentaciones, se identificaron tres tipos de intervenciones de los AV, las cuales coinciden con el descontento o las buenas experiencias de los estudiantes en el proceso de entrevista y en la encuesta:

a) Asesores Virtuales que personalizan el mensaje y entablan una conversación:

Se observaron algunos ejercicios de retroalimentación de actividades con evaluación formativa donde los AV personalizaron el mensaje, interactuando con el estudiante mencionando su nombre, asimismo, además de emplear los argumentos de orientación para la asesoría, establecen una conversación dando seguimiento a la reflexión que realiza el estudiante con respecto a la actividad realizada, conforme se muestra en la figura 21.

Figura 21. Ejercicio de retroalimentación personalizado.

A screenshot of a virtual tutor's feedback message. The text is displayed in a light blue font on a white background, enclosed in a thin black rectangular border. The message is personalized, using a greyed-out box for the student's name. It provides specific feedback on the student's reading performance and offers a detailed analysis of a literary text.

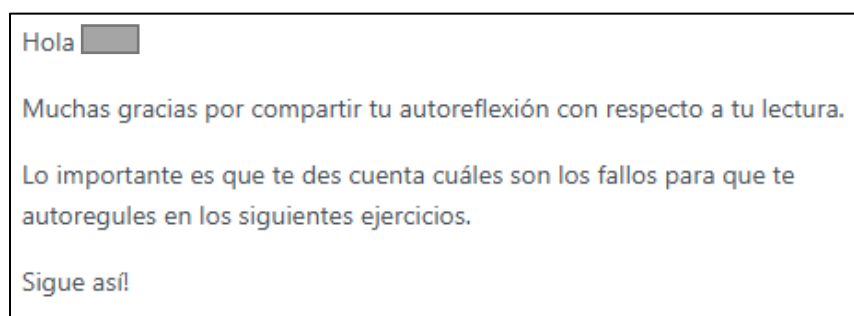
Hola [REDACTED] con el enlace quedó bien tu grabación.

Me gusta mucho tu lectura, tienes buena velocidad, fluidez, regulas el volumen, lees con seguridad y haces la entonación correcta.

La prosa poética de Elena Garro es capaz de transportarnos a una realidad mexicana en donde hasta hace muy pocos años todavía se aceptada con un grado horroroso de normalidad. El robo de niñas y no solamente su posterior violación, sino el sometimiento a una vida de esclavitud es monstruoso; pero más la aceptación social de estos hechos.

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

Figura 22. Ejercicio de retroalimentación que da seguimiento a lo reflexionado por el estudiante

A screenshot of a virtual tutor's follow-up feedback message. The text is displayed in a light blue font on a white background, enclosed in a thin black rectangular border. The message is personalized, using a greyed-out box for the student's name. It expresses appreciation for the student's self-reflection and encourages them to continue their learning process.

Hola [REDACTED]

Muchas gracias por compartir tu autoreflexión con respecto a tu lectura.

Lo importante es que te des cuenta cuáles son los fallos para que te autoregules en los siguientes ejercicios.

Sigue así!

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

b) Asesores virtuales que no facilitan la corrección de la actividad:

Se observaron entregas por parte de los estudiantes los cuales, relacionados con temas de índole técnico, no eran los solicitados por la actividad o no se subió el archivo correspondiente, lo que generaba conflicto para su revisión, sin embargo, no existe evidencia de que el AV generara las condiciones para que el estudiante corrigiera el error, asignándole una calificación reprobatoria. Aunado a ello, nunca se dirigió al estudiante por su nombre con todos los estudiantes matriculados en su grupo.

Figura 23. Caso ilustrativo de errores técnicos sin posibilidad de corrección. Archivo diferente al solicitado.

The screenshot displays a submission interface for a virtual classroom. At the top, it states 'El estudiante puede editar esta entrega' (The student can edit this submission). Below this, the submission is identified as 'lectura en voz alta 2.htm' with a timestamp of '27 de septiembre de 2024, 22:04'. There is a section for 'Comentarios (0)' (Comments (0)). The 'Calificación' (Grading) section shows a score of '0,00' out of 100, with a note 'Calificación actual en el libro de calificaciones' (Current grade in the gradebook) also at '0,00'. At the bottom, there is a 'Comentarios de retroalimentación' (Feedback comments) section with a rich text editor. The editor's toolbar includes icons for undo, redo, bold, italic, text color, background color, bulleted list, numbered list, link, and unlink. Below the toolbar, there are icons for inserting an image, a document, a video, and a link. A message at the bottom of the editor reads: 'Revisar tu aplicación de lectura al momento de enviarlo ya que no se puede escuchar' (Review your reading application when sending it as it cannot be heard).

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

Figura 24. Ejemplo ilustrativo de errores técnicos sin posibilidad de corrección. Actividad parcialmente realizada.

Se me hizo una lectura muy interesante, aunque al grabar la lectura me estuve trabando constantemente, traté de controlar los nervios pero no se me hizo muy fácil. Trataré de leer más a menudo en voz alta para poder leer sin detenimiento a mi cambiar las palabras

► Comentarios (0)

Calificación

Calificación sobre 100

0,00

Calificación actual en el libro de calificaciones

0,00

Comentarios de retroalimentación

Te faltó agregar tu lectura de voz

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

c) Asesores virtuales que no acompaña a sus estudiantes en la resolución de problemas técnicos:

Se identificaron situaciones donde el estudiante presentó problemas técnicos con la entrega de la actividad, sin embargo, no se localizó una respuesta favorable o un comentario al respecto y solamente se le calificó como una actividad no entregada con una calificación reprobatoria de cero.

Figura 25. Ejemplo ilustrativo de problemas técnicos sin respuesta por parte del asesor virtual.

no me dejo subir la lectura dice que el limite es 10mb y su lectura es muy larga

► Comentarios (0)

Calificación

Calificación sobre 100

0,00

Calificación actual en el libro de calificaciones

0,00

Comentarios de retroalimentación

Rich text editor toolbar with icons for undo, bold, italic, link, unlink, list, and media insertion.

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

d) Retroalimentación con la orientación para la asesoría sin personalizar el mensaje.

Algunos hallazgos adicionales vinculados con el desempeño del estudiante se observaron en su participación, a través de breves exposiciones sobre el desarrollo de la actividad de aprendizaje a lo que el AV no retoma en su retroalimentación, no personaliza el mensaje con cada estudiante, copia y pega la orientación para la asesoría que presenta la misma plataforma en cada actividad y no hace ninguna referencia a lo argumentado por el estudiante:

Figura 26. Ejemplos ilustrativos de reflexiones de los estudiantes y respuestas del asesor virtual.

Reflexión del estudiante	Respuesta del AV
https://voca.ro/1ol7FzCtANvA <i>¿Cómo fue tu lectura? Puede que no haya sido mi mejor lectura, hay algunas palabras que no entendía o no comprendía el porque de estar ahí, mejoraré leyendo más seguido</i>	<i>La prosa poética de Elena Garro es capaz de transportarnos a una realidad mexicana en donde hasta hace muy pocos años todavía se aceptada con un grado horroroso de normalidad. El robo de niñas y no solamente su posterior violación, sino el sometimiento a una vida de esclavitud es monstruoso; pero más la aceptación social de estos hechos.</i>
Desde mi punto de vista mi lectura fue normal, solo me faltaba ponerle un poco más de empeño para que tod fuera más claro	<i>La prosa poética de Elena Garro es capaz de transportarnos a una realidad mexicana en donde hasta hace muy pocos años todavía se aceptada con un grado horroroso de normalidad. El robo de niñas y no solamente su posterior violación, sino el sometimiento a una vida de esclavitud es monstruoso; pero más la aceptación social de estos hechos.</i> <i>Debes de fortalecer las siguientes características en tu lectura:</i> <i>*Ajustar el volumen dependiendo la interpretación que requiere el texto.</i> <i>*Entonar adecuadamente las palabras, marcando las sílabas tónicas.</i> <i>*Lograr la entonación enunciativa, interrogativa, imperativa, dubitativa, irónica, etc.</i> <i>* Poner intensidad en los momentos o palabras claves para evitar la monotonía en el tono.</i>

—
A mi parecer considero que lo hice bien, tuve pequeños inconvenientes con algunas palabras.

La prosa poética de Elena Garro es capaz de transportarnos a una realidad mexicana en donde hasta hace muy pocos años todavía se aceptada con un grado horroroso de normalidad. El robo de niñas y no solamente su posterior violación, sino el sometimiento a una vida de esclavitud es monstruoso; pero más la aceptación social de estos hechos.

Debes de fortalecer tu lectura con las siguientes características:

* Ajustar el volumen dependiendo la interpretación que requiere el texto.

* Lograr la entonación enunciativa, interrogativa, imperativa, dubitativa, irónica, etc.

*Poner intensidad en los momentos o palabras claves para evitar la monotonía en el tono.

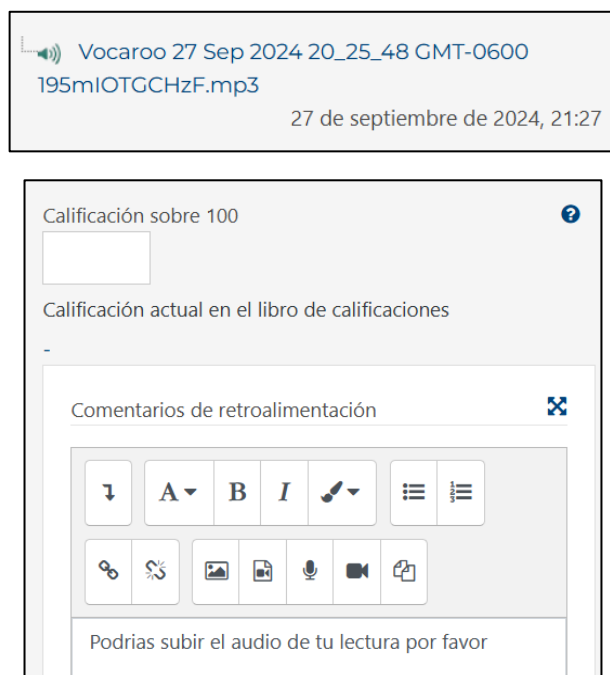
*Tratar de expresar con ésta los sentimientos y las actitudes del escritor.

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

e) *Ejercicio de estudiantes sin orientación para su mejora.*

Se localizó el ejercicio de un audio, sin embargo, en dicha grabación lo que el estudiante realiza es la reflexión sobre cómo le fue en su lectura, mientras que lo que debía entregar era su lectura en voz alta, sin embargo, el AV no emite ninguna corrección de su entrega y lo único que le solicita es su audio de lectura, sin mayores explicaciones.

Figura 27. Caso ilustrativo de entrega de la actividad con error sin explicación para corrección.



Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

f) Omisión de calificación y retroalimentación en la actividad.

Por último, se identificó el caso de un estudiante que realizó la actividad completa, y no fue calificado.

Figura 28. Caso ilustrativo de ejercicio completo sin calificar.

 Act. 14 Adres Santiago Garcia Bobadilla.opus
8 de diciembre de 2024, 23:10

Fue algo difícl de leer, ya que no estoy acostumbrado a que haya varios personajes hablando en una misma lectura, más aparte la lectura esta triste, te deja una espinita de que las cosas siguen siendo así en muchos lugares

Calificación sobre 100

Calificación actual en el libro de calificaciones

-

Comentarios de retroalimentación

↵

A ▾

B

I

✎ ▾

☰

☰

🔗

🔄

🖼️

📄

🎤

📹

📎

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

166

Otro de los elementos que se observó en el desempeño del docente y que surge en el proceso de entrevistas y encuestas, son los tiempos en que se realizó la retroalimentación, así como la evaluación de cada actividad:

1) Tiempo y periodo de evaluación de AV1

En el caso de AV1, una actividad destinada a realizarse del 23 al 29 de septiembre se calificó una semana después, solamente la participación de un estudiante se calificó en el mes de diciembre (señalada en color), y el tiempo destinado para revisar esta actividad fue de 35 minutos.

Figura 29. Fechas y tiempos del proceso de calificación del AV1.

Fecha	Tiempo
Saturday, 5 de October de 2024	18:15
Saturday, 5 de October de 2024	18:18
Saturday, 5 de October de 2024	18:36
Saturday, 5 de October de 2024	18:39
Saturday, 5 de October de 2024	18:44
Saturday, 5 de October de 2024	18:46
Saturday, 5 de October de 2024	18:47
Saturday, 5 de October de 2024,	18:49
Saturday, 5 de October de 2024	18:50
Tuesday, 10 de December de 202	13:03

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

2) Tiempo y periodo de evaluación de AV2

La misma actividad destinada a realizarse del 23 al 29 de septiembre se calificó en mayor medida en el mes de noviembre, es decir, dos meses después, en un tiempo de 4 minutos, como se aprecia en la figura 30.

Figura 30. Fechas y tiempos del proceso de calificación del AV2.

Fecha	Tiempo
domingo, 29 de septiembre de 202	14:58
domingo, 29 de septiembre de 202	14:05
domingo, 29 de septiembre de 202	16:25
sábado, 28 de septiembre de 2024	16:21
viernes, 27 de septiembre de 2024	20:09
sábado, 23 de noviembre de 2024	13:58
sábado, 23 de noviembre de 2024	13:59
sábado, 23 de noviembre de 2024	13:59
sábado, 23 de noviembre de 2024,	14:00
sábado, 23 de noviembre de 2024	14:00
sábado, 23 de noviembre de 2024	14:01
sábado, 23 de noviembre de 2024	14:02
Saturday, 23 de November de 2024	14:02

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

3) Tiempo y periodo de evaluación de AV3

Aunque fue una semana después de que se realizó la actividad, se observó, a través de la organización por tiempos, que el registro en que el AV calificó los audios se contabilizó cuatro en el mismo minuto (15:37); posteriormente localizamos otros cuatro evaluados por minuto (15:44, 15:45, 15:46; 15:47), contabilizando un total de 18 minutos para toda la actividad.

Figura 31. Fechas y tiempos del proceso de calificación del AV3

Fecha	Tiempo
martes, 8 de octubre de 2024	15:37
martes, 8 de octubre de 2024	15:37
martes, 8 de octubre de 2024	15:37
martes, 8 de octubre de 2024	15:37
martes, 8 de octubre de 2024	15:41
martes, 8 de octubre de 2024	15:44
martes, 8 de octubre de 2024	15:45
martes, 8 de octubre de 2024	15:46
martes, 8 de octubre de 2024	15:47
martes, 8 de octubre de 2024	15:51
martes, 8 de octubre de 2024	15:55

Fuente: Captura de pantalla de las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos a partir de la e-observación.

5.7. Resultados reales o provocados: comparación de puntaje entre el examen diagnóstico inicial y examen de salida final

En palabras de Hincapié y Clemenza (2022) la evaluación es un elemento que, de manera sistemática y continua, permite verificar el alcance de los objetivos y metas propuestas, comprendiendo los aciertos y desaciertos durante el proceso formativo y, de esa forma, emitir juicios de valor.

Derivado de que en la e-observación se identificó que el proceso de evaluación formativa se realizó fuera de tiempo, sin retroalimentación en muchas ocasiones y con algunas omisiones en la forma de evaluar, de las cuales se hizo mención anteriormente, para poder dar respuesta a la pregunta ¿qué nivel de logro de la competencia lectora presentan los estudiantes en las diferentes actividades que incorpora la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?, los elementos que posibilitaron analizar e inferir el logro de los objetivos de aprendizaje fueron los cuestionarios automatizados de diagnóstico, al inicio, y el de salida, al final,

derivado de que ambos constan de las mismas preguntas relacionadas con lo que se trabajó en el temario durante todo el semestre.

En continuidad con lo expuesto se dio seguimiento a los estudiantes por grupo, identificando que un mayor número de estudiantes respondió el cuestionario diagnóstico con 96 respuestas; en menor medida resolvieron el cuestionario de salida con 39 cuestionarios resueltos y solamente 38 realizaron ambos, como se muestra en la tabla 72:

Tabla 72. Respuestas de cuestionarios automatizados de diagnóstico, de salida y ejercicios completos.

Respuestas de cuestionarios automatizados				
	Total de estudiantes por grupo	Evaluaciones diagnósticas realizadas	Evaluaciones finales realizadas	Realización de ambas evaluaciones
G1	21	18	6	6
G2	24	23	10	10
G3	20	17	9	8
G4	18	16	10	10
G5	22	22	4	4
	105	96	39	38

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en las aulas virtuales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos del estudio de caso.

Posteriormente, se realizó un ejercicio de contraste de las respuestas por grupo, donde se comparó la información recabada en el cuestionario diagnóstico en comparación con el cuestionario automatizado de salida, donde el número de aciertos, en el primero era menor (<) que los resultados de salida con recuento de 27 estudiantes; por otra parte, siete estudiantes obtuvieron la misma calificación en ambos, y 4 adquirieron una calificación mayor (>) en el diagnóstico que en la calificación final.

Por último, 67 no concluyeron, una u otra actividad, por lo que no se pudo realizar el comparativo, tal y como se muestra en la tabla 73.

Tabla 73. Cuantificación de resultados mayor que, menor que, igual o no aplica

Grupo	Condición de >, <, N/A, =				Total
	<	>	=	N/A	
G1	6	0	0	15	21
G2	7	0	3	14	24
G3	6	1	1	12	20
G4	6	1	3	8	18
G5	2	2	0	18	22
Total	27	4	7	67	105

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma.

De manera particular se presentan por grupo los resultados del cuestionario de diagnóstico en comparación con el de salida donde se aprecia, en algunas ocasiones, que esta última es superior, por uno o dos puntos, sin embargo, el puntaje de salida, de manera general, no es tan significativamente diferente o llegan a ser igual ambos resultados, lo que puede justificarse como el hecho de pocos estudiantes se apropiaron en menor medida del contenido o comprensión de los temas revisados en el semestre, como se aprecia en cada uno de los resultados por grupo.

Para el caso del G1 se observó en primera instancia que, del total de 21 estudiantes, 18 realizaron el cuestionario diagnóstico y solamente seis respondieron el cuestionario final, por lo que el análisis cuantitativo se realizó a partir de las seis participaciones completas al presentar los puntajes del diagnóstico en comparación con el de salida y la diferencia de resultados -bajos, iguales o altos- se presenta a continuación, como se expone en la tabla 74.

Tabla 74. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario final de salida del G1.

Estudiante	Diagnóstico	Final	Diferencia final
1	71.43	78.57	+7.14
2	57.14	64.29	+7.14
3	64.29	71.43	+ 7.14
4	71.43	85.71	+14.28

5	78.57	92.86	+14.29
6	71.43	78.57	+7.14

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma.

De manera general se evidencia un resultado positivo al final, con una o dos respuestas de diferencia acertadas, lo que hace la diferencia, sin embargo, se aprecia una brecha entre la totalidad de estudiantes y los seis que llegaron al final del curso. Se dio seguimiento al tiempo en que respondieron los cuestionarios automatizados y las preguntas que respondieron al inicio y al final, como se muestra en la tabla 75:

Tabla 75. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G1.

Estudiante	Tiempo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	Resultados
D 1	1 h 15 min	7.14	7.14	7.14	0	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43
S	19 min	7.14	0	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	78.57
D 2	8 min 48 s	0	0	0	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	57.14
S	7 min 36 s	0	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	64.29
D 3	18 min 22 s	7.14	0	0	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	64.29
S	18 min 13 s	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43
D 4	11 min 29 s	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	71.43
S	10 min 6 s	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	85.71
D 5	13 min 25 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	78.57
S	6 min 54 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	92.86
D 6	7 min 57 s	7.14	0	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43
S	8 min 24 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	78.57

Nota: P: Pregunta del cuestionario; D: Diagnóstico; S: Salida.

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G1.

De manera general se observó que, en la mayoría de los casos, el cuestionario automatizado de salida se respondió en menor tiempo en comparación con el diagnóstico, asimismo, solamente el 29% (6 estudiantes) culminaron la totalidad del curso.

Para el G2 se contabilizó a 24 estudiantes, de los cuales 10 respondieron ambos cuestionarios con los resultados presentados en la tabla 76:

Tabla 76. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario final de salida del G2.

Estudiante	Diagnóstico	Final	Diferencia final
1	57.14	64.29	+7.14
2	78.57	92.86	+14.29
3	71.43	71.43	=
4	64.29	71.43	+7.14
5	64.29	92.86	+28.57
6	92.86	92.86	=
7	64.29	85.71	+21.42
8	92.86	92.86	=
9	71.43	85.71	+14.28
10	64.29	92.86	+28.57

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G2.

De los 10 estudiantes que culminaron la totalidad del curso, 7 presentaron un resultado positivo con una o dos respuestas de diferencia mientras que en tres casos no se evidenciaron avances con resultados iguales al inicio y al final.

Tabla 77. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G2.

Estudiante	Tiempo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	Resultados
D 1	13 min	7.14	0	0	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	57.14
S 1	10 min 38 s	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	0	64.29
D 2	32 min 9 s	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	78.57
S 2	8 min 5 s	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	92.86
D 3	6 min 54 s	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43
S 3	8 min 7 s	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	71.43
D 4	3 min 25 s	7.14	0	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	64.29
S 4	9 min 51 s	7.14	0	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43
D 5	15 min 28 s	0	0	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	64.29
S 5	19 min 25 s	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	92.86
D 6	44 min	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	92.86

S		9 s															
		3 h	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	92.86	
D	7	37 m															
S		1 h	7.14	0	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	64.29
		2 min															
		4 min	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	85.71
		13 s															
D	8	32 min	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	92.86	
S		43 s															
		15 min	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	92.86
		54 s															
		10 min	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	71.43
		50 s															
		7 min	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	85.71
		49 s															
		19 min	7.14	0	7.14	0	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	64.29
		12 s															
		12 min	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	92.86
S	10	1 s															

Nota: P: Pregunta del cuestionario; D: Diagnóstico; S: Salida.

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G2.

Para el caso del G2, seis estudiantes respondieron el examen de salida en un menor tiempo, sin embargo, cuatro de ellos destinaron un poco más en comparación con el examen diagnóstico y participó el 42% (10 estudiantes), reconociéndolo como uno de los dos grupos que destacaron por su número de estudiantes que concluyeron todo el curso.

En el G3, conformado por 20, se contó con la respuesta de ocho estudiantes en ambos cuestionarios automatizados con la obtención de los siguientes resultados:

Tabla 78. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario de salida del G3.

Estudiante	Diagnóstico	Final	Diferencia final
1	78.57	100	+21.43
2	78.57	85.71	+7.14
3	64.29	71.43	+7.14
4	64.29	64.29	=
5	50	71.43	+21.43
6	71.43	78.57	+7.14
7	78.57	57.14	-21.43
8	78.57	85.71	-7.14

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G3.

De los ocho estudiantes que culminaron la actividad, cinco presentaron un resultado positivo con una o dos respuestas de diferencia; dos obtuvieron menos puntaje que al inicio y uno no presentó ninguna diferencia, manteniendo un puntaje similar al inicio y al final.

Tabla 79. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G3.

Estudiante		Tiempo															Resultados
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	
D	1	29 min 4 s	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	78.57
S		8 min 16 s	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	100
D	2	15 min 38 s	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	78.57
S		8 min 33 s	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	85.71
D	3	22 min 39 s	7.14	0	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	0	64.29
S		13 min 31 s	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43
D	4	9 min 7 s	7.14	0	7.14	0	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	64.29
S		3 min 4 s	7.14	0	7.14	0	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	64.29
D	5	23 min 13 s	7.14	0	0	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	0	50
S		33 min 47 s	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	71.43
D	6	11 min 45 s	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	71.43
S		14 min 22 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	78.57
D	7	11 min 38 s	7.14	0	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	78.57
S		6 min 44 s	7.14	0	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	0	57.14
D	8	15 min 42 s	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	78.57
S		4 min 20 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	85.71

Nota: P: Pregunta del cuestionario; D: Diagnóstico; S: Salida.

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G3.

En el caso del estudiante que presentó un resultado igual al inicio y al final, con número 4 en las tablas 78 y 79, el tiempo de respuesta al inicio fue de 9 minutos con 7 segundos mientras que para el ejercicio final lo realizó en 3 minutos 4 segundos, obteniendo el mismo número de aciertos en ambos; de igual manera, para aquellos estudiantes que presentaron menos

puntos (-) al final, el tiempo asignado al cuestionario de salida fue significativamente menor, lo que puede reflejar una premura en su realización derivado de diversos factores, tales como: desinterés, distracción, desconocimiento del tema o respuesta mecánica sin una reflexión ni compromiso.

Por otro lado, aquellos estudiantes quienes resultaron con puntajes favorables al final destinaron menos tiempo que en el diagnóstico, pero en ningún caso menos de 8 minutos. Para el caso del estudiante número 5, quien pasó de 50 puntos a 71.43, se observó que destinó casi media hora para su realización, lo que se evidenció en el mejoramiento de los resultados. Para este grupo el porcentaje de estudiantes que culminó el curso fue de 40% (8).

El G4 estuvo integrado por 18 estudiantes, de los que 10 participaron en ambos cuestionarios, como se observa en la tabla 80.

Tabla 80. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario de salida del G4.

Estudiante	Diagnóstico	Final	Diferencia final
1	71.43	78.57	+7.14
2	71.43	100	+28.57
3	78.57	78.57	=
4	50	57.14	+7.14
5	57.14	92.86	+35.72
6	64.29	71.43	+7.14
7	78.57	78.57	=
8	71.43	71.43	=
9	78.57	92.86	+14.29
10	85.71	71.43	- 14.28

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G4.

De los diez estudiantes que culminaron la actividad, seis presentaron un resultado positivo; uno presentó menos puntaje y tres no presentaron ninguna diferencia, manteniendo un puntaje similar al inicio y al final.

Tabla 81. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G4.

Estudiante	Tiempo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	Resultados
D	33 min 4 s	7.14	0	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	71.43
S	10 min 33 s	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	78.57
D	10 min 8 s	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	71.43
S	4 min 41 s	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	100
D	8 min 3 s	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	78.57
S	22 min 11 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	78.57
D	8 min 14 s	7.14	0	0	0	0	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	7.14	0	50
S	2 min 34 s	7.14	0	0	0	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	57.14
D	12 min 28 s	0	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	57.14
S	4 min 35 s	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	92.86
D	24 min 18 s	0	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	64.29
S	15 min 12 s	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	71.43
D	23 min 27 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	78.57
S	5 min 55 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	78.57
D	12 min 48 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	71.43
S	9 min 58 s	0	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	71.43
D	18 min 9 s	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	78.57
S	5 min 55 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	92.86
D	21 min 26 s	7.14	0	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	85.71
S	9 min 36 s	7.14	0	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43

Nota: P: Pregunta del cuestionario; D: Diagnóstico; S: Salida.

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G4.

Para el caso del G4 la interpretación de la tabla podría sugerir la relación del poco tiempo que se le concedió a la realización de la actividad con los resultados finales, derivado de lo observado con los estudiantes 7 y 8 quienes obtuvieron el mismo puntaje al inicio y al final.

Sin embargo, el tercer estudiante que obtuvo resultados similares, el número 3, dedicó mayor

tiempo a su examen de salida (22 min 11 s) que al de diagnóstico (8 min 3 s) y su puntaje final fue el mismo.

Por otro lado, el estudiante que obtuvo los 100 puntos resolvió la actividad final en un tiempo de 4 minutos 41 segundos; mientras que el estudiante que obtuvo menos puntaje lo atendió en un tiempo de 9 minutos 36 segundos, por lo que se infiere que, en ciertos casos, los resultados reflejan los conocimientos adquiridos por los estudiantes al concluir el curso.

El G4 se posicionó con el mayor porcentaje de participación con un 56% (10 estudiantes) en comparación con los otros grupos.

Por último, el G5 se conformó por 22 estudiantes y solamente cuatro resolvieron ambos cuestionarios automatizados, a partir de los cuales se realizó el seguimiento como se muestra en la tabla 82:

Tabla 82. Diferencias de calificaciones del diagnóstico y del cuestionario de salida del G5.

Estudiante	Diagnóstico	Final	Diferencia final
1	64.29	71.43	+7.14
2	71.43	78.57	+7.14
3	85.71	57.14	- 28.57
4	78.57	57.14	- 21.43

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G5.

De los cuatro estudiantes que culminaron la actividad, dos presentaron un resultado positivo y dos obtuvieron puntuaciones negativas.

Tabla 83. Revisión de resultados por ítem de los cuestionarios de Diagnóstico (D) y de Salida (S) del G5.

Estudiante	Tiempo															Resultados
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	
D 1 S	30 min 32 s	0	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	0	64.29
	15 min 21 s	7.14	0	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	71.43
D 2 S	10 min 34 s	7.14	7.14	7.14	0	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	71.43
	5 min	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	0	78.57

		18 s														
D		8 min	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	85.71
	3	13 s														
S		6 min	7.14	0	7.14	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	57.14
		38 s														
D		15 min	0	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	7.14	7.14	7.14	7.14	0	7.14	78.57
	4	23 s														
S		3 min	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14	0	0	7.14	7.14	7.14	0	0	7.14
		51 s														57.14

Nota: P: Pregunta del cuestionario; D: Diagnóstico; S: Salida.

Fuente: Elaboración a partir de los resultados presentados en plataforma del G5.

En el caso de los estudiantes que obtuvieron puntajes positivos, el participante 1 tardó 15 minutos 21 segundos en responder el cuestionario de salida mientras que el participante 2 lo realizó en 5 minutos 18 segundos, sin embargo, los resultados fueron similares, solamente se obtuvo un ítem adicional correcto a diferencia del diagnóstico, por lo que se infiere que estos resultados muestran los conocimientos adquiridos durante el semestre.

De igual manera, para aquellos estudiantes que obtuvieron resultados negativos, estos podrían vincularse con el poco tiempo que dedicaron a la actividad, aunque cabe señalar que el estudiante que obtuvo el menor puntaje (-28.57) destinó mayor tiempo (6 minutos 38 segundos), mientras que su compañero con un resultado de -21.43 lo realizó en menos tiempo (3 minutos 51 segundos). Sin embargo, es importante hacer mención sobre los resultados iniciales en el diagnóstico (85.71 y 78.57) en comparación con los finales (-28.27 y -21.43), por lo que surge la inquietud sobre su realización, si fue en acompañamiento o con la asesoría de terceros o el desinterés por realizar el ejercicio final de manera comprometida.

Además de reflejar el rendimiento medio de los cuatro estudiantes antes analizados, se añade que solamente el 18% culminó el curso, lo cual posicionó al G5 como el grupo con la más baja participación.

De manera general, los temas abordados en los cuestionarios automatizados que no fueron respondidos correctamente por los estudiantes de los cinco grupos, se relacionan con la dificultad para identificar los distintos tipos de ensayos y géneros literarios; limitaciones para

reconocer un texto con cohesión en su redacción; dificultad para elegir un organizador gráfico para el texto propuesto en la actividad; dificultad para distinguir entre una idea principal y secundaria; falta de claridad para distinguir entre un Diagrama de Venn, un mapa conceptual, una V de Gowin y un cuadro sinóptico.

Como se puede apreciar a lo largo de este capítulo, el desempeño del estudiantado en la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos es resultado del entrecruzamiento de diversos factores que incluyen la modalidad educativa y su implementación en el contexto de un programa específico, los perfiles y predisposiciones del estudiantado, el desempeño del personal docente, entre otros. Estos factores forman parte de una trama compleja de acciones/omisiones en un contexto dado, que confluyen en su interacción con el dispositivo y derivan en los resultados aquí reportados, donde cada factor por sí solo no logra reflejar la complejidad que se intenta recuperar con la triangulación metodológica y que deriva en las conclusiones que se presentan en el siguiente capítulo.

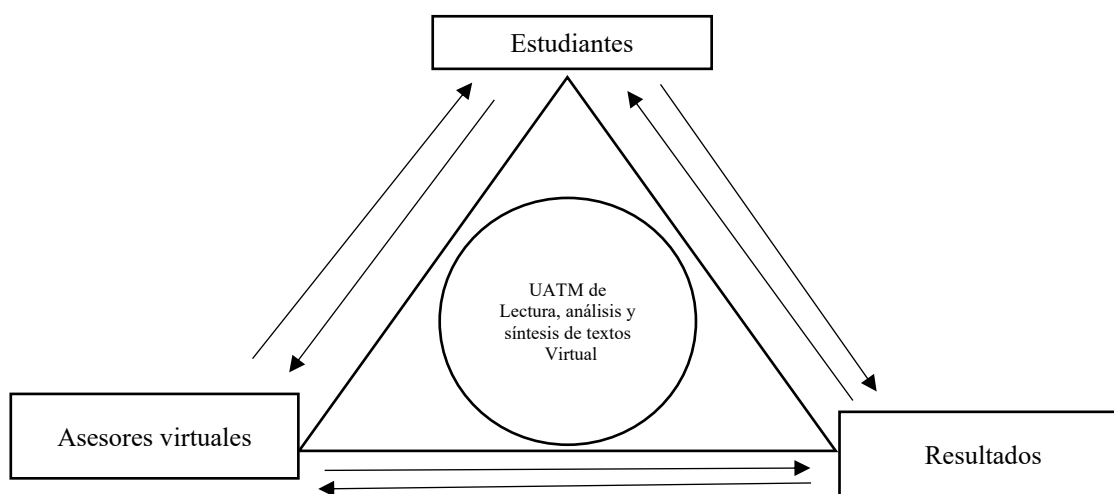
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

*“...al reconstruir el proceso de formación de la conciencia,
la crítica del conocimiento comprueba cómo, en cada nuevo nivel,
desaparecen los criterios del anterior y surgen otros nuevos”
(Habermas, 2023, p. 29)*

El presente trabajo de investigación tiene como punto de partida una pregunta general: ¿cómo inciden los factores de diseño curricular, instruccional y las condiciones contextuales en los resultados de implementación de la Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en la UAEM? Para buscar responder a ella se plantearon cuatro preguntas específicas que a su vez expresan los supuestos iniciales con relación a los factores de incidencia en la implementación de la UATM seleccionada: la primera se focalizó en la caracterización del dispositivo, la segunda en conocer los perfiles del estudiantado, la tercera en el desempeño docente y, la última, en los resultados relacionados con la competencia lectora.

Con la finalidad de caracterizar cada factor sin perder de vista que cada instrumento de acopio debía proporcionar información articulada con la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, se optó por un abordaje basado en la triangulación de datos que permitiera obtener respuestas a las preguntas de investigación, como se muestra en el siguiente esquema inicial que se muestra en la figura 32:

Figura 32. Esquema visual inicial del trabajo de investigación.



Fuente: Elaboración a partir de las preguntas de investigación.

Si bien, el objetivo de la tesis se bosqueja en la figura 32, durante el proceso de investigación se detectó que la complejidad de incorporar una estrategia multimodal curricular trascendió el enfoque del diseño curricular e instruccional del dispositivo, abarcando la dinámica de elaboración de las propuestas curriculares y la apropiación de estas, como se plantea más adelante.

6.1. Resumen de resultados, hallazgos y aportes

La Unidad de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM) de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se abordó desde la aproximación interpretativa del currículum que propone Gimeno Sacristán (2007), a través de un estudio de caso realizado en una carrera de ciencias donde dicha unidad de aprendizaje se implementó en modalidad virtual.

En la elección de dicho plan de estudios se identificó que, de los 34 planes de estudio localizados en el portal institucional de transparencia que incorporaron entre una o dos asignaturas de la gama de UATM en sus mapas curriculares, la presencia de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se observa con mayor frecuencia en los planes

de estudios de la DES de Educación y Humanidades; se presenta una sola vez en las DES de Ciencias de la Salud y dos veces en Ciencias Básicas e Ingeniería, por su parte, en las otras DES la elección es flexible, según los mapas curriculares.

Si bien no se cuentan con datos precisos sobre las prácticas de selección de las UATM a implementar donde los currículos dejan la elección abierta, los datos preliminares¹⁶ a nivel institucional indican que es bajo el valor otorgado a la lectura, pese a los resultados reportados por organismos internacionales donde México presentó un descenso significativo en comparación con otros países, además de las experiencias observadas en las aulas diariamente, privilegiando otro tipo de competencias en los estudiantes de licenciatura.

Asimismo, se ponen de manifiesto que en esta revisión de los planes de estudio se detectó que las áreas disciplinares que eligieron la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, de manera obligatoria, corresponden a educación y humanidades, como un rasgo característico de las disciplinas donde los textos y su análisis son parte fundamental de la formación de los estudiantes y no así en otras disciplinas.

Lo anterior resulta relevante derivado de que, según lo estipulado en los Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular (2017), documento normativo institucional, las comisiones colegiadas para el diseño curricular se conforman por expertos de la disciplina, internos o externos a la institución, y docentes participantes en el programa educativo, preferentemente del área de conocimiento. En ese mismo hilo discursivo, en todo el análisis estructural para la consecución del proyecto educativo prevalece la visión disciplinar, por lo

¹⁶ A manera de recordatorio, en el capítulo del Diseño Metodológico se informó que se localizaron 64 planes de estudio en el Portal de Transparencia de los cuales 34 estaban reestructurados conforme a los Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular (2017) y al marco normativo del Modelo Universitario 2022, el cual incorpora las UATM y que, derivado de dicha revisión, se identificaron en los mapas curriculares los semestres en los cuales se incorporaron las diversas UATM así como las elecciones realizadas por cada unidad académica.

que los especialistas en la misma son quienes determinan, para el ejercicio profesional, las materias que conformarán el mapa curricular, lo cual podría ser una condición que limita la perspectiva y problemáticas multidisciplinares y transversales, como es la competencia lectora para todos los ámbitos y todos los niveles.

Por su parte, en el Modelo Universitario (2022) se identificaron los elementos que rigen el currículum, el cual atiende, entre otros, el principio de transversalidad y para su materialización se plantean algunas estrategias como: contenidos curriculares disciplinares, extracurriculares, formales, no formales e informales, *ex profeso*, como la propuesta curricular de las Unidades de Aprendizaje Transversal Multimodal (UATM), entre otras.

De esa forma, la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos se incorpora en el mapa curricular del estudio de caso de la presente investigación con la finalidad de desarrollar una competencia básica transversal la cual inicia en el primer semestre y, en teoría, debería continuar a través de todas las materias que lo componen, sin omitir el conocimiento previo que trae consigo el estudiante.

Sin embargo, este ejercicio de transversalidad no se experimentó cabalmente al interior de la comunidad estudiantil consultada, donde de un total de 105 estudiantes, solo 38 concluyeron la unidad de aprendizaje, es decir el 36%, lo cual deriva de diversos factores que se recuperan en los siguientes apartados. Sin embargo, es posible anticipar, a partir de los resultados arrojados en la encuesta y en la entrevista, que parte del problema es la falta de valor que el propio estudiantado le adjudica a la UATM, con comentarios como: “una materia de relleno”, “un requisito administrativo”, “[contenidos] poco importantes” o “no importantes”, “una pérdida de tiempo” y a la pregunta sobre su valoración en el plan de estudios, el 68.3% respondió que fue desfavorable, por lo cual dieron prioridad a otro tipo de materias relacionadas con su disciplina y se optó por abandonarla.

En consecuencia, se infiere que la incorporación de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en el mapa curricular no se comprende como parte importante del proceso formativo y, en contramano, se visualiza como una materia desvinculada a la disciplina por lo que los estudiantes no le dan la formalidad requerida, ni prioritaria, para su formación profesional, lo que supone una predisposición adversa desde el inicio.

En este sentido, se distinguen dos supuestos en relación con los procesos de reestructuración de los planes de estudio al interior de la universidad: la primera, es que el documento regulador del proceso, que son los Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular (2017) ha ponderado el trabajo desde una perspectiva disciplinar, como se menciona en todo su discurso; la segunda, es que el Modelo Universitario (2022) ha abierto las puertas a la perspectiva transversal, a través de la incorporación de innovaciones en los mapas curriculares lo cual, como consecuencia, plantea la necesidad de implementar dinámicas diferentes de trabajo al interior de la academia que trasciendan el hecho de mirar una disciplina a partir de un listado de materias que integrarán un todo.

Otro hallazgo de este estudio de caso es que se observó de que la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos incluida en el mapa curricular en modalidad virtual, se incorpora a los horarios de los estudiantes los días sábados, sin una cabal comprensión (por parte de la unidad académica) de que el diseño de la virtualidad en la UAEM se realiza desde una perspectiva asíncrona que no requiere la atención de estas materias en un día u horario específico. Lo anterior se relaciona con la información recogida en las encuestas y entrevistas realizadas, donde los estudiantes manifestaron que dicha asignatura curricular se atiende a través de los dispositivos con que cada estudiante cuenta en casa. En este sentido se presenta una paradoja, pues, aunque toda la población informó contar con algún tipo de dispositivo (PC, Lap Top, Tableta o celulares) y el 90% sostuvo que la conectividad para realizar sus

actividades fue suficiente, en general se quejaron de la complejidad de atender la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en un celular, lo cual puede relacionarse con insuficientes competencias digitales para cursar una asignatura en modalidad virtual, tratándose de un programa presencial, donde el problema no necesariamente es el dispositivo, sino las competencias, pues no se puede obviar que el mejor promedio lo obtuvo una persona estudiante que cursó dicha asignatura a través de un celular.

Lo anterior conlleva otra problemática relacionada con el entorno de estudio, donde solamente el 65% de los encuestados manifiesta que su familia lo motiva a seguir estudiando, lo cual conlleva a suponer que cuentan con facilidad de condiciones para ello, mientras que el 24% sostiene que su entorno de trabajo académico no le permite concentrarse, derivado de que, condiciones familiares, de infraestructura o la ausencia de espacios propios, no le permite contar con un ambiente propicio para su motivación.

Aunque no se localizó ningún documento institucional que regule la operación de las opciones educativas en modalidad híbrida o virtual, donde la misma unidad académica garantice entornos de trabajo opcionales que ponga a disposición del estudiantado para la implementación de dichas asignaturas que son obligatorias en su trayectoria escolar, esta situación se extrapola a las prácticas de laboratorio, para las cuales la unidad académica está en la obligación de gestionar tanto la infraestructura como los insumos de laboratorio para la formación del estudiantado, por lo que se supone tendrían que considerarse de la misma forma los diversos tipos de modalidades y, sobre todo, si se proponen desde la normativa institucional. En esta lógica, es importante acotar que la asignatura objeto de investigación puede implementarse en modalidad presencial, híbrida o virtual, por lo que, las condiciones de equipamiento y conectividad de la unidad académica debieran considerarse en la fase de diseño curricular para elegir la modalidad de implementación.

De lo expuesto se infiere que, en el proceso de elaboración de las propuestas curriculares, la unidad académica debe contar, de manera previa, con las condiciones de infraestructura, espacios y recursos (auriculares, micrófonos para grabar las lecturas en voz alta, bocinas, por poner algunos ejemplos) que conlleva la multimodalidad, en caso de incorporarla en su mapa curricular como una asignatura obligatoria en modalidad virtual.

A partir de estos resultados, se identifica la complejidad de analizar una estrategia curricular multimodal como la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, derivado de que el modelo de análisis interpretativo a través de las cual se dio respuesta a cada una de las preguntas de la presente investigación, se centra en el dispositivo y sus actores, sin embargo, de acuerdo a estos hallazgos, se observa que se requiere un cambio de paradigma en la concreción de propuestas curriculares y el trabajo de la apropiación de esta para que los proyectos establecidos en el papel, generen los resultados esperados que se esperan.

6.1.1. Resultados sobre la caracterización del diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos relacionados con la competencia lectora

Para dar respuesta a la pregunta específica 1: ¿Qué aspectos caracterizan el diseño curricular e instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, para el desarrollo de la competencia lectora?, el estudio reveló que la innovación multimodal curricular se califica como única en su tipo derivado de que atiende a una necesidad educativa expresada en el Modelo Universitario (2022) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos caracterizándola como un dispositivo que incorpora dos tipos de transversalidad: las performativas y las temáticas; su rasgo principal es la multimodal, es de operación horizontal y de igualdad curricular que las otras asignaturas que integran el mapa curricular de los planes de estudio.

Para el análisis de su Diseño Instruccional (DI), como resultado de la e-observación realizada a través de la guía diseñada a partir de diversos referentes teóricos, se identificó que el diseño de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos cuenta con los componentes de una estrategia instruccional a través de preinstrucciones, secuencias instruccionales, evaluaciones formativas, sumativas y seguimientos de trayectoria. De manera complementaria, se identificó que su diseño instruccional se registra como un Modelo de Diseño Formacional propio de la UAEM cuya finalidad es centrar en el estudiante el proceso formativo, tal y como se expone desde el Modelo Universitario (2022) para lo cual se constituye un proceso de once etapas en el que participan expertos en el diseño instruccional y de contenido.

En relación con los temas relacionados con la formación de la competencia lectora se identificó, a partir de la e-observación realizada a las aulas virtuales, que los temas se abordan a lo largo de 16 semanas, a través de actividades de aprendizaje los cuales le permiten al estudiante distinguir e identificar diversos géneros literarios, diversidad de textos; reconocer ideas principales, secundarias y complementarias, así como organizadores gráficos y se promueve la lectura en voz alta, entre otros temas.

La opinión de los estudiantes respecto con la composición y organización de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, en relación con el Diseño Instruccional, se describen como opiniones divididas¹⁷, donde los resultados de la encuesta difieren de los hallazgos de las entrevistas. En la primera, el 50.8% de los estudiantes expresó que las indicaciones presentadas por semana no les permitieron entender las actividades con

¹⁷ Resulta pertinente recapitular que más del 50% de los estudiantes no concluyeron en su totalidad las actividades de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y que la media de calificaciones se situó entre el 44.98/100

facilidad (el 43.8% con ocasionalmente y el 7.9% con nunca). Esta pregunta se validó con otro ítem de la encuesta donde se les preguntó con qué frecuencia tuvieron que acudir a su Asesor Virtual (AV) porque no comprendieron alguna indicación, a lo que el 88.8% (55.1% con nunca y 33.7% ocasionalmente) no requirió el apoyo de su asesor para el desarrollo de sus actividades

En contraste a lo planteado en la encuesta como algo desfavorable, en las entrevistas varios estudiantes coincidieron en que la plataforma está bien organizada por semanas y bloques, por lo que la consideran intuitiva, fácil de usar y les permite identificar las actividades y materiales de consulta.

En relación con las piezas de contenido o recursos como vídeos, enlaces, material interactivo, el 62.90% (32.6% siempre y 30.3% con frecuencia) manifestó que funcionaron correctamente durante todo el curso, asimismo, se considera un acierto derivado de que dicho material apoya en la comprensión de conceptos abstractos.

Un aspecto positivo identificado fue la flexibilidad de trabajar en sus tiempos, lo que resulta conveniente para necesidades especiales, como las neurodivergencias. Esto surgió a partir del testimonio de una persona estudiante diagnosticada con autismo, quien obtuvo uno de los mejores promedios de su salón y que manifestó las bondades de trabajar a su ritmo.

Con los datos anteriores se infiere que el diseño instruccional de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos cuenta con una organización ordenada a través de semanas, bloques, actividades y piezas de contenido, lo cual permite una navegación en el dispositivo sin mayores complicaciones. Asimismo, la claridad de instrucciones no requiere de la asistencia continua del docente para la realización de las actividades.

En relación con los contenidos temáticos afines con la lectura, si bien con poca frecuencia, los estudiantes reconocen que las competencias lectoras son necesarias para su formación, en

mayor medida opinaron el cambio de temas relacionados con su disciplina, por lo que proponen modificar el temario incorporando contenidos de su área para aumentar el interés. Las seis actividades consecutivas de lectura en voz alta que realiza el estudiantado, se calificaron de manera positiva, donde el 65.1% (25.8% con de acuerdo y 39.3% con parcialmente de acuerdo) manifestaron que su lectura en voz alta mejoró al final del semestre con dichos ejercicios.

De manera general se puede observar que, pese a la indiferencia y rechazo que se observa hacia los temas que constituyen el dispositivo, las actividades de aprendizaje se encuentran diseñadas de tal manera que enfrentan al estudiante a conflictos cognitivos en su proceso de lectura. Las actividades de aprendizaje en voz alta, conforme avanzan, pasan de lecturas simples a complejas, extensas y con terminologías especializadas, sin embargo, quienes las realizan aprecian sus avances y reconocen que este tipo de actividades les ayudan a superar lo que ellos definen como “el nerviosismo”, “les ayudan a expresarse mejor textualmente”, mientras que otros las califican de “largas”, “aburridas”, solicitan que las lecturas sean más cortas, y comentan que son temas conocidos como “algo que ya saben”.

Así, pese a que el dispositivo se encuentra bien diseñado, como resultado de un trabajo previo de índole disciplinar y multidisciplinar de expertos en su constitución y en el área, al ser implementado en modalidad virtual en un contexto donde no se cuenta con una cultura del aprendizaje autónomo, implica esfuerzo adicional para el estudiantado habituado a la presencialidad.

La virtualidad conlleva enfrentar al estudiante a la lectura necesaria y obligatoria desde la bienvenida y las instrucciones sobre cómo navegar los contenidos, las indicaciones sobre lo que se debe hacer y el cómo se debe hacer, todo lo cual implica un esfuerzo adicional por parte del estudiantado, en comparación con una clase presencial, donde el docente figura

como el intermediario entre ellos y el contenido, por lo que se pueden permitir, en el salón de clases, distraerse, conversar entre sí, mirar al profesor sin realmente poner atención. Por lo antes expuesto, cuando se les preguntó su opinión sobre la virtualidad, solamente el 32.6% (29.2% con me gusta y 3.4% con me gusta mucho) la calificaron positivamente.

Lo anterior se respalda con las opiniones expresadas por los Asesores Virtuales (AV) entrevistados quienes coinciden en que la interfaz de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos es amigable y funcional, sin embargo, los estudiantes enfrentan retos y dificultades derivado de la falta de hábitos lectores lo que genera resistencia en su atención. Como resultado de este síntoma, la mayoría del estudiantado expresa una inclinación hacia la preferencia de una modalidad presencial, derivado de que al preguntarles su opinión sobre el aprendizaje a través de una modalidad virtual el 67.4% (39.3% con no me gusta y 28.1% con me gusta poco) calificó negativamente la virtualidad, por lo que, a través del formulario se encontraron solicitudes de cambiar la materia a modalidad presencial o, en dado caso, de manera híbrida donde se propusieron sesiones sincrónicas a través de plataformas como Zoom, que les permitan contar con el acompañamiento del personal docente para atender dudas o corregir, en el momento, los errores de los ejercicios. Dichos planteamientos reflejan la cultura de la inmediatez, la cual se ha incorporado en las nuevas generaciones derivado del uso de las tecnologías, donde la espera genera ansiedad.

6.1.2. Hallazgos sobre los rasgos del perfil del estudiantado que cursa la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos y su relación con el nivel de logro de la competencia lectora

De los hallazgos para responder a la pregunta específica 2: ¿qué rasgos del estudiantado que cursa la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos inciden en su nivel de logro de la competencia lectora? Se identifica que la pregunta requiere la contextualización de la

modalidad a través la cual se imparte en el plan de estudios, derivado de que, al ser una asignatura multimodal, los rasgos del estudiantado serán diferentes en presencial, híbrida o virtual. Como consecuencia, para esta investigación, los rasgos del estudiantado se asocian a una modalidad virtual, en un mapa curricular presencial, lo que conlleva un doble reto para la comunidad estudiantil ya que uno los supuestos embebidos en la virtualidad es que, para que el aprendiz adquiriera las competencias contempladas en el programa, se requiere un perfil autogestivo, el cual implica autonomía, competencias digitales, de comunicación, autorregulación y automotivación, lo cual, en definitiva, va de la mano con la madurez del estudiante.

El problema más recurrente presentado en la comunidad entrevistada fue la procrastinación u “olvidar” atender la materia, la cual no es considerada como una clase, sino como una serie de actividades que deben realizar, lo cual repercute en su realización a última hora, bajo presión y, por ende, la postergación o abandono.

Al preguntarles sobre su autopercepción como un(a) estudiante responsable y comprometido(a) con sus estudios, el 51.7% respondió con parcialmente de acuerdo, el 45% se autodefine como comprometido con sus actividades escolares, el 48% planifica sus tareas y el 42% se autodefine como paciente, lo cual en este estudio no se hizo evidente en la asignatura virtual cursada.

Es importante reiterar que, aunque la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos está asignada en el horario escolar los sábados, dentro de las ventajas de la virtualidad es que el usuario puede atenderla en el horario, lugar o día que mejor le convenga a sus necesidades. No obstante, se observó que en las justificaciones para evadirla fue que los estudiantes trabajaban los sábados; se describieron como estudiantes foráneos por lo que las responsabilidades del hogar donde rentaban limitaban su tiempo, mientras que algunos

privilegiaron otras materias. En contraste con lo anterior, en menor medida, se localizaron comentarios de quienes encontraron dificultad en cumplir con la materia derivado de la ausencia de un horario y lugar fijo de clase, lo que confirma la falta de habilidades para el aprendizaje autónomo y la autogestión.

Por su parte, los Asesores Virtuales coincidieron en que la mayoría de los estudiantes reprueba dicha asignatura derivado de que no les gusta leer, lo cual genera dificultades para dar atención a las actividades en plataforma.

De manera general estos datos apuntan a describir tres características de los estudiantes entrevistados: la primera es que la mayoría no cuenta con el perfil autogestivo que requiere una modalidad virtual; la segunda es que surge nuevamente el rechazo, no a la UATM sino a la lectura; la tercera, el poco aprecio social a su temática, al no considerarla una clase, lo que disminuye su valor y el interés por atenderla y, por ende, la falta de compromiso con los aprendizajes que pretende.

De forma complementaria, resulta pertinente considerar los datos en relación con el ambiente de trabajo, equipo y conectividad, ya que en muchas ocasiones fueron estos elementos los que limitaron al estudiante para experimentar de forma conveniente su proceso de aprendizaje, donde el 80.9% experimentó factores externos que dificultaron su atención en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos (50.6% de forma ocasional, el 20.2% con frecuencia y el 10.1% siempre) los cuales se relacionaron con la familia, mala conectividad a internet, falta de equipo de cómputo o contar con él pero preferir hacer las actividades a través del celular. Ante ello, se confirma la necesidad de que la unidad académica garantice un espacio opcional de trabajo, con la finalidad de reducir variables que contribuyan a una experiencia negativa y se genere un rechazo a la virtualidad.

Por último, una de las variables que de manera frecuente se presentaron como una circunstancia no favorable para el logro de los objetivos académicos de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos fue el desempeño del docente, aspecto que se presenta enseguida como la tercera pregunta específica de la presente investigación.

6.1.3. Resultados sobre los rasgos del desempeño del docente

A partir los resultados de las entrevistas y encuestas a estudiantes, la e-observación realizada a las aulas virtuales y la participación de dos personas que fungieron como Asesores Virtuales (AV), para la tercera pregunta de investigación: ¿Qué rasgos del desempeño docente que imparte la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos inciden en el nivel de logro de competencia lectora en el estudiantado? Se observa que los académicos cuentan con la formación previa que se realiza al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) como *Asesores en Línea* para impartir las UATM, como requisito previo que debe atender la Unidad Académica, asimismo, ambas personas refieren una amplia experiencia frente a grupo y, sobre todo, una de ellas se ha especializado en ambientes virtuales, quien cuenta con certificaciones de organismos externos internacionales.

En relación con el dispositivo estudiado, ambas personas coinciden en que es una herramienta amigable, intuitiva y equipada con diversidad de materiales para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes como audios, vídeos y lecturas.

En cuanto al equipamiento que los AV emplean para trabajar en la UATM de Lectura análisis y síntesis de textos escritos, reportan el uso de equipos de cómputo personales, así como uso de la infraestructura de la universidad, sin embargo, hacen mención que la conectividad al interior de la UAEM es inestable lo que, en ocasiones, genera retrasos en la atención de la plataforma.

No obstante, de los hallazgos derivados de la e-observación a las aulas virtuales, mismos que se confirman con los resultados de las entrevistas y encuestas aplicadas a los estudiantes, el abandono o descuido en su labor por parte de algunos AV, de los cinco grupos, se sitúa como una variable crítica que interfiere en la adquisición del logro académico de dicha estrategia. En congruencia con la operación del dispositivo, la idea es que, si el estudiante realiza la actividad el sábado o el domingo, el AV tendría que estar calificando iniciando la semana, lo cual fue manifestado por el 14.6% de la población, o a más tardar, en un periodo de cinco días, donde solamente el 49.4% de los AV así lo realizó, haciendo un total del 64%; mientras que el resto del porcentaje de población lo hizo en un mayor lapso de tiempo o hasta el final del semestre, lo cual trajo consigo diversas consecuencias entre el estudiantado, como el estrés, la ansiedad, desmotivación y, por último, abandono de la asignatura, derivado de que el 71.9% de los estudiantes (48.3% con siempre y 23.6% con frecuencia) informaron que su AV los motivó en la atención de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, mientras que el 28.1% manifestó comentarios que reflejan una sensación de desatención por parte del docente, como: “[el maestro] solamente deja tareas”; algunos testimonios calificaron la comunicación como deficiente (“un asco”) y algunos otros percibieron a sus AV como “ausentes”, ya que nunca enviaron notificaciones ni avisos durante todo el semestre.

Este escenario repercute negativamente en el avance académico del estudiante, ya que, al no existir un seguimiento de sus actividades, desconoce si realizó bien la actividad o debe corregir alguna acción. En ese tenor, solamente el 61.8% de estudiantes (34.8% con siempre y 27% con frecuencia) manifestaron que las retroalimentaciones realizadas por parte de su AV le permitieron identificar los aspectos que requería mejorar, mientras que el 38.2% solamente recibió una calificación numérica sin una explicación sobre los aciertos o errores,

lo cual generó entre la comunidad estudiantil incertidumbre, derivado de que no sabían cómo es que se obtenían las calificaciones, ni cómo mejorarlas.

De forma paralela se observó en algunas actividades que los estudiantes solicitaron apoyo a sus AV sobre preguntas específicas relacionadas con ciertas actividades o reportaron que presentaron problemas técnicos para subir el audio solicitado, sin embargo, no se localizó ninguna respuesta por parte de los docentes. De igual manera, en la entrevista se detectó el caso de un estudiante foráneo quien declaró comunicarle a través del chat a su AV sobre el robo de su equipo de cómputo, al trasladarse a su residencia, sin embargo, manifestó que nunca recibió respuesta, aspectos que podrían interpretarse como faltos de sensibilidad ante las dificultades del estudiantado.

Lo anterior conduce a la conclusión de que el desempeño del AV fue una de las fallas percibidas en la implementación de la estrategia, derivado de que él o ella funge como elemento articulador entre los estudiantes y el dispositivo, por lo que se requiere de una mayor y mejor interacción y atención del grupo, lo cual es indispensable para orientar el aprendizaje del estudiante y formarlo bajo un esquema de autogestión, tal y como lo requiere la virtualidad.

De igual manera, uno de los temas pendientes derivados de dichos resultados es el delinear los perfiles académicos, desde lo institucional, así como el control y asistencia a las aulas virtuales, de igual manera que se realiza con los docentes de manera presencial, a través de registros de listas de asistencia que los regulen laboralmente.

En este último punto, cabe señalar que la Dirección General de Formación Multimodal lleva a cabo monitoreos y reportes periódicos de la labor docente en Moodle. No obstante, ante la escasez de personal para esta labor, los reportes no presentan la frecuencia idónea para un seguimiento cercano de la labor docente, razón por la cual, según se indagó informalmente

con el personal de e-UAEM, algunas unidades académicas cuentan con personal propio que lleva a cabo labores de monitoreo del personal docente en Moodle.

6.1.4. Hallazgos sobre el nivel de logro de la competencia lectora que presentan los estudiantes en las diferentes actividades que incorpora la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

De los hallazgos para dar respuesta a la cuarta pregunta: ¿qué nivel de logro de competencia lectora presentan los estudiantes en las diferentes actividades que incorpora la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos? Se observaron diversas variables que dificultaron el aprendizaje de los estudiantes sobre la lectura, análisis y síntesis de textos escritos, las cuales se presentaron a lo largo del documento, así como el mínimo porcentaje que culminó las actividades en su totalidad, al realizar un proceso comparativo de los resultados del examen diagnóstico en contraste con el examen de salida se observan niveles de resultados diferentes que muestran progresos, aunque mínimos. Se detecta que la diferencia entre uno y otro consiste en una o dos preguntas respondidas de forma correcta, dejando aún temas pendientes por incorporar como: distinguir entre una idea principal y una secundaria; identificar los géneros literarios; identificar un texto que presente cohesión en su redacción; identificar los textos científicos, personales y periodísticos, entre otros temas que se presentaron en el capítulo de resultados.

Aunque esta comparación de resultados puede conducir a otro tipo de debates sobre si un cuestionario refleja (o no) la adquisición de la competencia lectora. Dada la transferibilidad de la competencia, su nivel de adquisición y desarrollo podrá reflejarse en otros ámbitos de la vida académica y posteriormente laboral del estudiante.

Sin embargo, de manera tangible, los datos apuntan a concluir que los estudiantes que culminaron todas las actividades contaron con la madurez suficiente para atender la

asignatura virtual; de igual manera, aplicaron estrategias autogestivas que les fueron de utilidad para dicho fin, lo cual, en cierta medida, abonó a su formación, rompiendo el esquema tradicional de una clase presencial, lo cual, supone una ventaja al incorporar cierto grado de autonomía a su proceso cognitivo. Ello, eventualmente, podría constituir una ventaja en su vida estudiantil y profesional, ya que no se trata solamente de una materia, sino del proceso de aprender y de resolver un desafío cognitivo.

6.1.5. Conclusiones generales a partir de la triangulación de resultados

A manera de cierre se concluye que, los hallazgos presentados atienden a las diversas dimensiones bajo las cuales se trabajó la pregunta general que orientó la presente investigación, con la finalidad de indagar acerca del dispositivo de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, en su constitución y conformación, la interacción de sus actores –estudiantes y asesores virtuales–, todo ello en relación con el desarrollo de la competencia lectora. Se observó que el dispositivo atiende, en una modalidad virtual, lo teórico y prácticamente requerido para desarrollar los conocimientos básicos sobre lectura. Sin embargo, los factores que inciden en su implementación, como equipamiento, ambientes de trabajo, desempeño de sus asesores virtuales y predisposiciones individuales y grupales hacia la asignatura, derivan en resultados poco satisfactorios en el desarrollo de la competencia lectora, que es su principal propósito.

Como resultado de este estudio, emergen dos variables que no se tenían consideradas en un inicio: la forma de concebir y trabajar en los procesos de reestructuración de los planes de estudio y la irrelevancia otorgada a la lectura por parte del estudiantado.

A manera de recordatorio, los niveles de concreción curricular establecen considerar las políticas a nivel nacional e internacional (nivel macro), las políticas a nivel institucional (nivel meso) y dinamizar estas políticas en las aulas (nivel micro). Sin embargo, en estos

niveles sería importante tomar en cuenta los problemas de índole global y local que se consideran desafíos para la educación terciaria –lectura, brechas digitales, brechas culturales, entre otras– y visibilizarlos al reestructurar los planes de estudio, desde una perspectiva multidisciplinar, transversal y colegiada porque, según se observa, la fractura del currículum proviene desde la perspectiva disciplinar, limitada y cercada, bajo la cual se trabaja para la obtención de un producto que, posteriormente, debe ser puesto en práctica por docentes que no participaron en el proceso y que solamente visualizan su materia, sin la perspectiva integral de todo el mapa curricular.

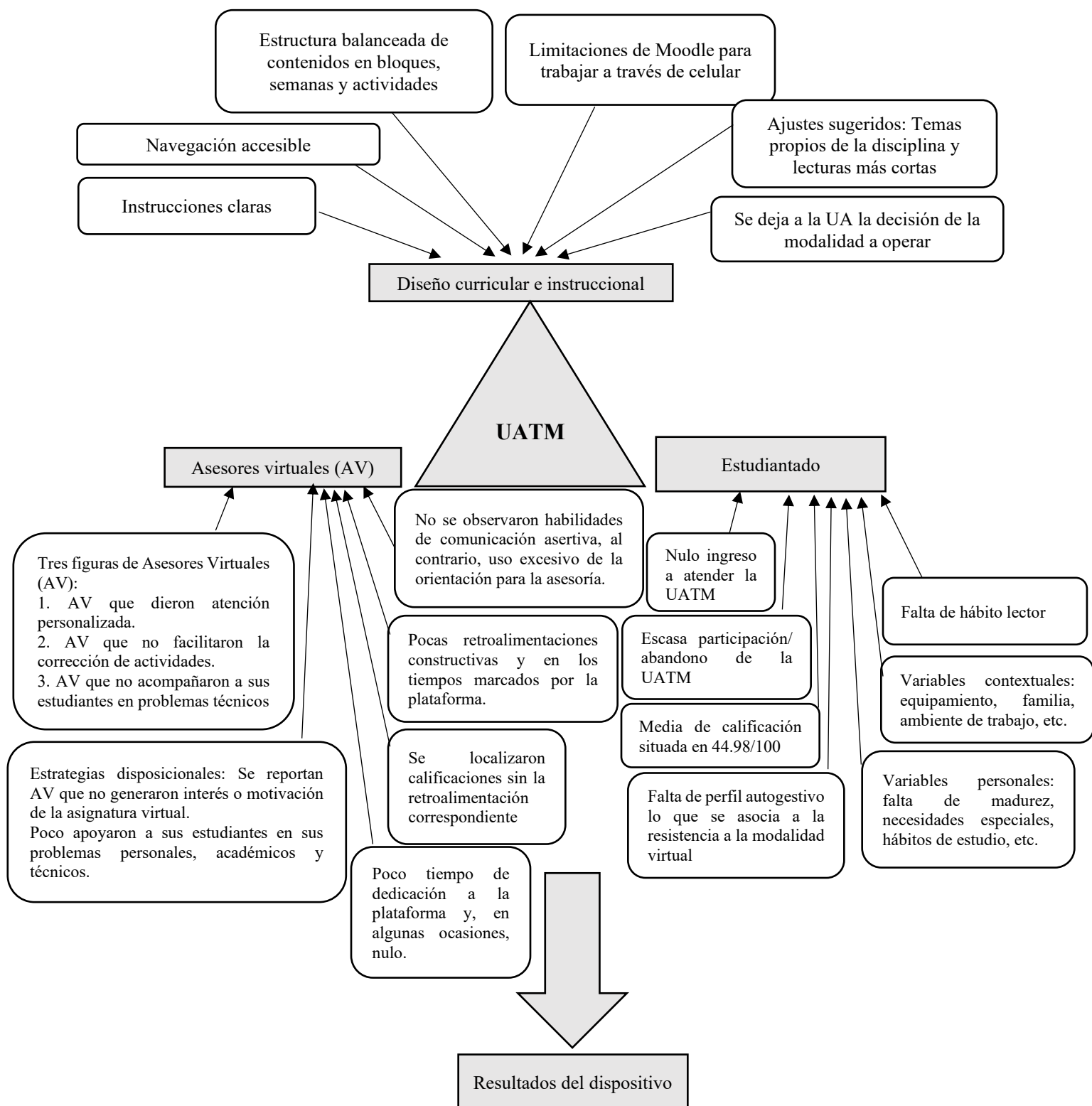
En relación a la irrelevancia percibida de la lectura, se localizaron dos fenómenos: aquella población estudiantil que abandonó la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos porque, desde su perspectiva, contaba con las competencias lectoras necesarias, las cuales fueron desarrolladas desde la educación básica; y aquella población a la que no le gusta leer y considera a las lecturas “aburridas” o “largas”; de igual manera, ambas poblaciones abandonaron la asignatura virtual.

Sin embargo, dicha irrelevancia percibida se presenta como consecuencia de una predisposición individual que impide reconocer la problemática individual que presentan muchos estudiantes ante la comprensión (incomprensión) de un texto. En el nivel superior se presupone que el estudiantado sabe leer y, cuando se presentan dificultades de comprensión al enfrentarse a un artículo de la disciplina, esto se considera “normal”. Así, cuando esa supuesta normalidad se internaliza, no se reconoce como un problema, por lo que no existe una pretensión de cambiarlo o modificarlo, es decir, “no se ve el problema”.

La complejidad que presenta cada uno de los componentes que se analizaron en la presente investigación para dar respuesta a la pregunta general trasciende el propósito de la propuesta multimodal curricular, ya que, todos ellos, en su conjunto, requieren de acciones focalizadas

para que la propuesta innovadora dé los resultados formativos para los que fue creada y contribuir a las competencias que se espera en el estudiantado de nivel superior, tal y como observa en la figura 33:

Figura 33. Esquema visual final del trabajo de investigación.



Fuente: Elaboración a partir de los hallazgos de la investigación y su triangulación

Resultados del dispositivo. La UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos cuenta con una organización, estructura y operación aceptables, donde el estudiante puede navegar sin complicaciones y sin la presencia constante del Asesor Virtual. No obstante, se encontraron evidencias de que se dificultaba la realización de la mayoría de las actividades de aprendizaje a través del teléfono celular, aunque la mayoría de los estudiantes contaba con un dispositivo electrónico en casa (laptop, tableta o computadora de escritorio) para la atención de las mismas. Asimismo, se encontraron opiniones encontradas con relación a los temas transversales abordados en la unidad curricular, donde estudiantes sugirieron modificar las lecturas para que se relacionaran con la disciplina, mientras otros las encontraron apropiadas. No se presentaron observaciones en relación con las actividades de aprendizaje, rúbricas de evaluación, piezas de contenido o carga excesiva de tareas, lo cual evidencia que el dispositivo opera y funciona correctamente para sus propósitos.

Los hallazgos sugieren que las principales razones por las que no dio los resultados esperados en el contexto de esta investigación son condiciones externas que van más allá del dispositivo mismo, desde que se le tipifica como la *materia de relleno*, lo que la desestima entre los mismos estudiantes quitándole el valor de reconocerla como una asignatura curricular y concibiéndola como un repositorio de actividades que deben atender (por lo que se refieren a ella como *la plataforma*). Lo anterior deja al descubierto que el estudiantado no concibe que, a través de las actividades en Moodle, se busca fortalecer y desarrollar sus competencias lectoras conforme a las necesidades de la educación terciaria.

Las observaciones de mayor peso se identificaron en el desempeño de los Asesores Virtuales, ya que, en algunos casos, al no realizar su trabajo en los tiempos establecidos, abandonar la UATM, no motivar al estudiantado y, sobre todo, no formarlos como aprendientes

autogestivos durante el primer semestre, inciden directamente en el desempeño del estudiante quien, al no sentirse visto en la plataforma y valorado su trabajo (recordemos que de 105 estudiantes registrados en las aulas virtuales, 96 resolvieron el examen diagnóstico y solamente 38 estudiantes terminaron todas las actividades), su participación disminuye. Sin este trabajo valioso que debe realizar el Asesor Virtual, el estudiante desconoce si va avanzando durante su trayectoria, ya que no se le reconocen sus logros, pero tampoco se corrigen sus errores, por lo que desconoce si está realizando bien las actividades, lo que genera estrés y/o desinterés.

Entre los retos que presenta el estudiante se encuentran las condiciones familiares, las cuales, a menudo, se convierten en la principal barrera para contar con un ambiente de trabajo adecuado para atender la asignatura, así como la falta de perfil autogestivo y, sobre todo, actitudes negativas hacia la lectura.

Estos resultados derivan en insuficiencia de datos para valorar el logro de la competencia lectora en asociación con la UATM, dado que, en su implementación se presentaron diversas y complejas variables críticas que pesaron más que el desarrollo de dicha competencia.

6.2. Problemas enfrentados

Los problemas enfrentados en la elaboración del presente trabajo de investigación se presentaron en tres dimensiones:

A nivel institucional: Al no obtener una respuesta favorable sobre la solicitud de los planes de estudio reestructurados conforme al Modelo Universitarios (2022) por lo que dicho material se obtuvo de la página de transparencia localizando solamente 34 planes de estudio actualizados.

Con los Asesores Virtuales, quienes se negaron a participar en las entrevistas, aunque se les mostraron previamente las preguntas a realizar, las cuales iban dirigidas, sobre todo, a la

perspectiva sobre los estudiantes y su ejercicio al interior del dispositivo a analizar; esta falta de interlocución directa con la investigadora se subsanó, en parte, gracias a los permisos obtenidos para realizar la e-observación en las aulas virtuales.

Con las y los estudiantes: Aunque se alcanzó un número significativo de estudiantes participantes, donde 91 decidieron participar en la encuesta, de los cuales 89 aceptaron responder y dos declinaron, el proceso para que aceptaran la invitación fue complejo ya que, aunque la invitación se realizó vía correo electrónico, solamente la respondieron cuando se les convocó de manera presencial. En interacciones cara a cara, la investigadora se vio ante la necesidad de facilitar su dispositivo móvil para que respondieran la encuesta, ya que las y los estudiantes argumentaron que no contaban con datos. En este sentido es importante agradecer a aquellos docentes quienes buscaron un espacio en su clase para invitar a los estudiantes a participar en esta investigación.

6.3 Validez y límites de la investigación

En busca de que la presente investigación atendiera los criterios de replicabilidad, validez y confiabilidad, el marco teórico que la sostiene es el modelo de análisis interpretativo que expone Gimeno (2007), extrapolando las tres dimensiones a las características de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos, donde cada dimensión atiende a una de las preguntas de investigación. De igual manera, se presenta la triangulación metodológica a través de la cual se obtuvieron los resultados.

6.4. Nuevas preguntas o temas que se abren

En relación con las nuevas preguntas o temas que se inician a partir de este producto, se identifica que podrían surgir de los propios resultados que se han obtenido, como son:

1. ¿Cómo transitar de una perspectiva formativa monodisciplinar a una transversal y multidisciplinar en los procesos de reestructuración de los planes de estudio?

2. ¿Realmente la incorporación de temas de la disciplina a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos fomentaría el interés de los estudiantes?
3. ¿El que la unidad académica garantice un espacio de trabajo para la modalidad virtual podría impactar en el aumento de estudiantes que culminen la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?
4. ¿Existirá una diferencia significativa de aprendizaje de aquellos quienes cursan la materia en modalidad presencial en comparación con la virtualidad?
5. ¿La virtualidad puede considerarse una modalidad preferente para los estudiantes neurodivergentes?

A manera de cierre se considera importante continuar investigando sobre las implementaciones de innovaciones curriculares en los planes de estudio con la finalidad de ubicar experiencias que puedan ser exitosas, replicables y transferibles o, contrariamente, para identificar los múltiples factores que limitan su desarrollo los cuales, a través de una atención integral, que contemple la articulación de las diversas variables y componentes, podrán acceder a mejores resultados.

REFERENCIAS

- Adler, M., y Doren Ch. (1996). *Cómo leer un libro*. Una guía clásica para mejorar la lectura. Ed. Debate.
- Aguilar, J. L., Ramírez, A., y López, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, pp. 123-146.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257/1083>
- Alemán, Y., Alarcón, P., Pacheco, M., Carita, Al., Bellido, R., y Calizaya. J. (2025). Satisfacción de estudiantes en la educación virtual. *Universidad, Ciencia y Tecnología. Revista Multidisciplinaria*. Vol. 28, No. 125, pp. 108-120.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212024000400108
- Alexopoulou, A. (2018). *La enseñanza de e/le desde la perspectiva de literacidad crítica*. En Tendencias y líneas de Investigación aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, pp. 61-80. Ed. Ediciones Clásicas.
https://www.researchgate.net/publication/330010665_La_ensenanza_de_ELE_desde_la_perspectiva_de_la_literacidad_critica
- Alva, A. R. (2015). Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Época, Año LX, (223), pp. 265-258.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v60n223/v60n223a10.pdf>
- Álvarez, G. (2022). *Lectura+Mundo digital+enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- Andréu, J. (2020). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Universidad de Granada. <https://www.metodos.work/2020/05/11/resena-las-tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada-dr-jaime-andreu-abela/>
- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Universidad de Málaga. Ed. Aljibe, <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf>
- Backhoff, E. (10 de abril de 2025). La lectura en México. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/lectura-en-mexico-habitos/>
- Balaguer, R., (2010). Zapping, navegación, nomadismo y cultura digital. *Razón y palabra*, (73), pp. 1-19. Universidad de los Hemisferios, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514908012.pdf>
- Balcázar, E. (07 de septiembre de 2023). Ironías en el mundo de libros y lectores. *Diariopresente.mx*, <https://www.diariopresente.mx/opinion/ironias-en-el-mundo-de-libros-y-lectores/383600>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social en *Local literacies. Reading and Writing in One Community*. Edit. Londres, pp. 109-139, <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-practica-social.pdf>
- Cabrol, M. y Severin E. (2010). TICS en Educación: Una innovación disruptiva. *Revista Aportes*, (2), pp. 1-8, Banco Interamericano de Desarrollo. Educación. <https://webimages.iadb.org/publications/spanish/document/TICS-en-Educación-Una-Innovación-Disruptiva.pdf>

- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F., y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8 (7), pp. 1603-1617, <https://www.scielo.org.mx/pdf/remexca/v8n7/2007-0934-remexca-8-07-1603.pdf>
- Cándido, A. (5, 6 y 7 de diciembre del 2012). *Los contenidos disciplinares son susceptibles a ser trabajados desde el aula virtual*, en Canabal A., Mandolesi, L. y Nuñez, L. La conformación de equipos de investigación. II Congreso Metropolitano Docente-UBA. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/02/CIDU-Rosario-96.pdf>
- Cano, O. M. (2012). Antecedentes internacionales y nacionales de las TIC a nivel superior: su trayectoria en Panamá. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 12 (3), pp. 1-25, <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723985015.pdf>
- Cárdenas, K. (2 de mayo del 2022). Más de mil estudiantes foráneos buscan espacio en la UAEM. *El Sol de Cuernavaca*. <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/mas-de-mil-estudiantes-foraneos-buscan-espacio-en-la-uaem-8224073.html>
- Casarini, M. (2021). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
- Casillas, J. M. (2006). *Comprensión de lectura, algunas estrategias*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/pd2006/0603737/0603737.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. España: Graó de Serveis Pedagògics. https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0525/documentos/Ensenar_lengua-Daniel_Cassanyetal.pdf

- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona. Ed. Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Ed. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona.
- Cassany, D. (2024). El vídeo como formato de aprendizaje (in)formal, en Vergara, M., Álvarez, G., y Silas, J.C. (Coord.) *Más allá de lo inmediato. Nuevos sentidos para el campo educativo desde la investigación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Cassany/research>
- Cassany, D. (s/f) *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. En cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. pp. 1-10 Chile. Universidad de concepción, <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castillo, M., y Zorrilla M. L. (2018). Implementación de una innovación tecnológica. Espacio de formación multimodal, e-UAEM. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (1), pp. 83-100. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2840>
- Castillo, M., y Zorrilla M. L. (2021). *Las e-metodologías: internet como campo o medio de investigación*, en Zúñiga O. Y., Terrazas, M.A., y Zorrilla, M.L (Coord.) *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas*, (pp. 85-97). Ed. MAPorrúa. México
- Chiecher-Costa, A. C. (2022). Percepciones del aprendizaje y emociones de estudiantes nóveles en pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 15, [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/15\(2022\)/281071962006/index.html](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/15(2022)/281071962006/index.html)

- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Unión Europea: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
<https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/3772/S2010481.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19*. Efectos económicos y sociales. Naciones Unidas. Obtenido de
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/82414c93-33bf-4a64-af1e-b26e28e1437e/content>
- Colima, L. M., Moya, O. y Soto, F. (2018). *Gamificación para la Comprensión Lectora en la Educación Superior*. [Tesis de magister en Pedagogía Universitaria, Universidad Mayor, Chile]. <https://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7246>
- Contijoch, C. y Tobío C. (1989). La gramática es una estrategia, no es la estrategia en la lectura de comprensión. CELE UNAM. *MEXTESOL Journal*, Volumen 13, No. 3, pp. 25-32. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_issue=115
- Corona-Rodríguez J. M. (2021). La importancia de la alfabetización mediática informacional en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, año 12, (22), pp. 1-13.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712021000100020
- Cordón, J.A., Fernández, J., y Olivia, A. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38 (2), pp. 137-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179038631005>

- Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33 (48), pp. 97-115. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications, Inc.
- Dávila, A. (2011). Filosofía educativa de las aulas virtuales: Caso MOODLE. *Compendium* (14)24, pp. 97-105. <https://www.redalyc.org/pdf/880/88024213006.pdf>
- De Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). La educación mediática en Nuestro entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 32 (1), pp. 117-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27454937009>
- Díaz Barriga, A. (2017). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Revista Perfiles educativos*, 107 (27), pp. 57-84, <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill.
- Duarte-Herrera, M., Montalvo, D., y Valdez, D. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, (43) 2, pp. 2215-2644 [https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n2/2215-2644-edu-43-02-00442%20\(2\).pdf](https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n2/2215-2644-edu-43-02-00442%20(2).pdf)
- Dubois, M. E. (1998). Las teorías sobre la educación y la educación superior. *Revista Latinoamericana Lectura y vida*. Año 10 (3). Universidad de La Plata.
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>

- Ducuara, L. Y. (26 de octubre del 2018). *Fortalecimiento de la competencia lectora en ciencias naturales a través de gamificación*, [Presentación de la conferencia] Memorias del Congreso Nacional de Tecnología y Educación. Universidad Pedagógica de Colombia, <https://academia.utp.edu.co/tecnologia-educacion/>
- Dussel, I. (1993). *Escuela e historia en América Latina: Preguntas desde la historia del currículum*, <https://es.scribd.com/document/422121813/Escuela-e-Historia-en-America-Latina-Preguntas-Desde-La-Historia-Del-Curriculum-Dussel>
- Enríquez, M. F., Fajardo, M., y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, Vol. 18, No. 33, pp. 166-187, http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372015000100014
- Erazo, L. (2021). *Análisis de contenido cualitativo con Excel. Tablas dinámicas 1/3*. Clase UNAM. Taller de Investigación. Facultad de Psicología, [Video de YouTube], <https://www.youtube.com/watch?v=YmsKOlpwI6s>
- Expansión. (04 de 03 de 2023). Analfabetismo funcional podría aumentar en México, alerta el instituto Kumon. *Expansión*, <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/03/04/analfabetismo-funcional-podria-aumentar-en-mexico-alerta-el-instituto-kumon>
- Feria, H., Matilla, M., y Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para conceptualización. Revista *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. 10, No. 4., pp. 137-146, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248603>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Ed. Siglo XXI.

- Figuerola, E. (1993). La elección de carrera: una decisión de gran trascendencia. *Revista Educación. Vol. II*, No. 3, pp. 5-13, Pontificia Universidad Católica del Perú, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056955>
- Finger, R. (2023). *Física: Una ilusión obstinadamente persistente*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Física y matemáticas. Departamento de Astronomía e Investigación del Centro de Excelencia en Astrofísica y Tecnologías Afines. Columnas de opinión. <https://ingenieria.uchile.cl/noticias/211738/fisica-una-ilusion-obstinadamente-persistente>
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles*. Ed. Argentina, Siglo XXI
- Galicia, L. I., Balderrama, J., y Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Revista Apertura*, Guadalajara, Jal., Vol. 9, No. 2, pp. 42-53, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000300042
- Garavito, E. N. y Buenhombre, C. H. (2013). *La incidencia del uso de la plataforma Moodle en la Evaluación de la comprensión lectora*. [Tesis de Maestría, Escuela de Postgrado, Universidad Sergio Arboleda]. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/846>
- Gimeno, Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Ed. Morata, S. L. https://www.torrossa.com/digital/toc/2009/2648429_TOC.pdf
- Gimeno, Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_currículum_una_reflexión_sobre_la_práctica_libro.pdf

- González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles educativos* (33)133, pp. 30 – 50. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a3.pdf>
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. Universidad de Oviedo. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación, Vol. 8* (7) <https://ruc.udc.es/entities/publication/5a91951c-fdb6-4bba-aaa9-204e973f4004>
- Gutiérrez, N., Rodríguez N., e Isea, J. (2017). La emocionalidad frente a la innovación curricular. *Revista arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas, II* (3), pp. 226-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7441211>
- Gutiérrez-Espinoza, H., Araya-Quintanilla, F., Valenzuela-Fuenzalida, J., Nova, P., y Aviles-Walles, M. (2023). Correlación entre los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder-Silverman y el rendimiento académico de la asignatura de Morfología y función en estudiantes universitarios. *International Journal Of Morphology. 41* (5), pp. 1297-1303 <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v41n5/0717-9502-ijmorphol-41-05-1297.pdf>
- Guzmán, J. C. (2013). Metodica para abordaje una investigación desde una perspectiva transcompleja. *Revista de investigación, 37* (79), pp. 13 – 31, https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000200002
- Habermas, J. (2023). Conocimiento e interés. Ed. Taurus.
- Hernández, M., Villarroel, V., y Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la

- evaluación en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 39, No. 2, pp. 2518-2730
https://www.researchgate.net/publication/342515404_Dimensiones_e_indicadores_para_la_metaevaluacion_de_los_aprendizajes_reflexion_y_propuesta_del_campo_teorico_de_la_evaluacion_en_educacion_superior
- Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Ed. McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ed. McGraw Hill.
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, XXXIX, (157) pp. 181-197. IISUE-UNAM.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>
- Hincapié, N. F. y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, Vol. XXVIII, No. 1, pp. 106-122, Universidad de Zulia,
<https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/>
- Humberto, J. (2024). La paciencia, aspecto importante en la educación. *Revista Universitaria de Informática RUNIN. Informática, Educación y Pedagogía*. No. 17, pp. 73-78.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/8320>
- Ibarra, J. A., Zorrilla, M. L. (2017). *Modelo de Diseño Formacional: Cambiando la instrucción por la formación*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Espacio de Formación Multimodal.

- Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO] (5 de diciembre del 2023). PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizaje en matemáticas. *Centro de Investigación en Política Pública*. <https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/>
- Izcarra, P. S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ed. Fontamara. México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>
- Jara, I. (5 de junio del 2018). Panel de Políticas Digitales: *Las políticas e iniciativas digitales en América Latina* [Video de YouTube]. Argentina: IIPE UNESCO. América Latina y el Caribe. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/difusion/multimedia/politicas-e-iniciativas-digitales-en-america-latina>
- Jiménez, J. (2007). La investigación sobre el analfabetismo funcional. Estado actual del concepto, Universidad de Salamanca, *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos (EFORA)*, 1, pp. 3-23. https://www.europeana.eu/es/item/2022712/lod_oai_gredos_usal_es_10366___55816_ent0
- Jiménez, V. E., y Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3 (2) <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- Kally, V. (2020). *Educación y Tecnologías Digitales*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamientos de la Educación de la UNESCO en América Latina y el Caribe. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic#educacion-y-tecnologias-digitales-introduccion-

- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), pp. 71-89. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-73102009000100005&script=sci_arttext
- Larry, A. (2007). Del tema al objeto de investigación en la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman. *Cinta de Moebio*, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (30), pp. 262-282, <https://www.redalyc.org/pdf/101/10103003.pdf>
- Lezcano, L., y Vilanova, G. (2017). *Instrumento de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes*. Unidad Académica Caleta Oliva, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina. file:///C:/Users/Tmp_1/Downloads/Dialnet-InstrumentosDeEvaluacionDeAprendizajeEnEntornosVir-5919087.pdf
- Lodoño, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social* (6), 2, PP. 112-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>
- López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa* 12. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izar-desempeno%20academico.html>
- López, R., Avello, R., Palmero, D., y Sánchez, S., Quintana, M., (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, Vol. 48, supl.1, ciudad de la Habana, pp. 441-450. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e390.pdf>

- López, W. O., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Venezolana de Educación EDUCERE*, 17 (56), pp. 139-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Macanchí M. L., Orozco B. M. y Campoverde A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (1), pp. 369-403
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100396&script=sci_arttext
- Maco, E. y Contreras E. J. (2013) “Leer y escribir” ... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia Vol. 3* (4), pp. 2304-4330. <https://share.google/uILHBeIGy6v1YX3pG>
- Malagón, L. A. (2005). El currículum: una reflexión crítica. *Revista Sophia – REDALYyC*, (1), pp. 83-102, Universidad La Gran Colombia, Quindío, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740777007.pdf>
- Mantilla-Falcón, L. M., y Barrera-Erreyes. H.M. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, Vol. 17 (1), pp. 142-163,
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018008/134175018008.pdf>
- Margalef, L. y Arenas A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), pp. 13-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9911956>
- Márgenes Revista de Educación [MRE] (1 de julio del 2020). *Entrevista a Gimeno Sacristán* [Archivo de vídeo]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=ySkzpOls3cI>
- Márquez, M. M. y Valenzuela, J. R. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica, Revista*

electrónica de educación. 50, pp. 1.17,

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776/1000>

Martillo, F. E. (2019). *El “skimming y scanning” como estrategia para la comprensión lectora de textos en inglés en estudiantes del 1° nivel, Centro de Idiomas – Dirección de Educación Continua, Universidad Técnica de Machala, Ecuador-2017.* [Tesis de doctorado en Educación]. Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad del Perú. Decana de América. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/f5ebc5c1-bc35-4456-9bce-13dale21caee/content>

Martín, J. (2021). La valoración de la madurez en adolescentes. Requisitos, indicadores y condicionantes. *ILEMANA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, No. 35, pp. 31-52, <https://share.google/w4W8zGl237IaehSKp>

Martínez, G. (2009). El rol del asesor en un modelo de Educación a Distancia. *Revista Panamericana de pedagogía*, No. 15, pp. 107-115, <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1780>

Mejía, N. I., García, D. G., Eranzo, J. C. y Narváez, I. (2020). Genially como estrategia para mejorar la comprensión lectora en educación básica, *Revista interdisciplinaria de Humanidades*, 6 (3), pp. 520-542. <https://share.google/xFP6ivUefKIDHyN6o>

Molina, N., y Navarro, Y. (2018). *Página web educativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en Educación General Básica Superior.* [Tesis de maestría en Educación, Universidad Tecnológica Israel de Quito, Ecuador.]. <https://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/1852>

Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16) pp. 37-42.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es

- Ocampo-Botello, F., Vera-Hernández, G., y De Luna-Caballero, R. (2019). Pedagogical considerations of the curricular incorporation of ICT. *Journal of Teaching and Educational Research*, 5 (15), pp. 32-39.
https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol5num15/Journal_of_Teaching_and_Educational_Research_V5_N15_4.pdf
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Revista International Journal Morphology*, Vol. 1, No. 35, pp. 227-232,
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palos J. (Coord.), Casas, D., Doménech, G., García, C., Jiménez, C., Quesada, E., Santacaba, M., y Vilaró J. (2000). *Estrategias para el Desarrollo de los temas transversales del currículum*. Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/items/4f2fa42c-a1f9-42f2-ad64-0b4fca7cca62>
- Pineda, V. E., Ramos, J. I. y Vargas, M. L. (2021). *Moodle como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora nivel crítico en los estudiantes de grado décimo de Nuestra Señora del Carmen*. [Tesis de maestría en Recursos digitales aplicados a la educación, Universidad de Cartagena].
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/46098b94-b2f9-4497-9171-d2b6aaf2a5f4>
- Pineda, M. C., y Castaño, A. M. (2014). La lectura como derecho en la formación de ciudadanía. *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, (96), pp. 147-162,
<https://share.google/EHrlQRh2OJdmVtFyN>

- Ponce, M. E., (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, Vol. 7, No. 12, pp. 1-23, <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458153013/html/>
- Porta, L., y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de la Investigación Educativa*, 14. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. V. (2009). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Ramírez, A. (2020). *Lineamientos para la evaluación en entornos virtuales*. Universidad Veracruzana. Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/Lineamientos_Evaluacion_V1.pdf
- Ramírez, F. (2017). Enseñanza de lectura y la escritura en comunidades académicas universitarias. Universidad Católica Andrés Bello, en *Revista Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico*, (18), pp. 1-155. Educación Superior y Sociedad. UNESCO -IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261636>
- Ramírez, U. N, y Barragán, J. F., (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal)*, Vol. 10, No. 2, pp. 94-109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802018000200094

- Rinaldi, S. M, Durand, M. C., y Salas, E. V. (2021). *Apuntes sobre la innovación educativa en el nivel universitario*. Serie Documentos de trabajo, No. 794, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires.
<https://www.econstor.eu/handle/10419/238419>
- Robledo, J. (2005). Diseño de muestro (II). *Revista Nure Investigación*, No. 12, pp. 1-7,
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7816101.pdf>
- Robles-Francia, V. H., De la Cruz-Caballero, A. M. y Terrones, A. (2020). El uso de las TIC y la lectura en la educación pública superior mexicana. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 34 (83), pp. 55-69.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2020000200055
- Rosas, Ch., P., y Lozoya, A. J., (2021), Modelo de Diseño Sistemático, en Luna, R. M., Ayala, R. S., Rosas, Ch., P. (Coordinadoras). *El Diseño Instruccional. Elementos clave para la innovación en el Aprendizaje: Modelos y Enfoque*. Maestría en Tecnología para el Aprendizaje.
https://mta.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/el_diseno_instruccional_interactivo.pdf
- Runge, A., y Muñoz, D., (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), pp. 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sánchez, M. G., Pérez, J., y Pérez, C. (2020). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la comprensión lectora: tendencias. *Conrado, Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, SICELO*, 16 (72), pp. 376-386,

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100376&lng=es&tlng=en.

- Santos, M. A., y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. IX, No. 23, pp. 913-931, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002307.pdf>
- Sanz, R., Serrano, Á., y González. A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, pp. 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation*. Ed. Chicago: Rand McNally.
- Semana. (29 de septiembre del 2017). *La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien*. Análisis. <https://share.google/Av6spS2y8i0Aa7awE>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó. Barcelona.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1993). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice*. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ed. Paidós. Barcelona.
<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

- Toro, C. M. y Monroy M. N. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, pp. 126-148. <https://goo.su/NajaXy>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2010). Modelo Universitario [MU]. *Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará*. Núm. 60 Año XV, pp. 1-79. https://www.uaem.mx/sites/default/files/secretaria-general/rectorado-2007-2012/menendez_samara_60.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2012). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2012-2018*. Rectoría. <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/doctorado-en-educacion/PIDE-20108.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2017). Lineamientos de diseño y reestructuración curricular [LDRC]. *Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará*. Núm. 100 Año XXII, pp. 1-48. https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara_100.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2018). *Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023*. Rectoría, <http://orientacionytutoria.uaem.mx:8080/PaginaOE/Archivos/PIDE.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2022). Modelo Universitario (MU). *Adolfo Menéndez Samará* (128), pp. 4-99. https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/Menendez_Samara_No_128c.pdf

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2023). *Sexto Informe de actividades 2022-2023*. Dr. Gustavo Urquiza Beltrán. Rectoría 2017-2023.
<https://www.uaem.mx/informes-de-actividades/sesto-informe/>
- Universidad Autónoma Metropolitana [UAM]. (2023). *Criterios para la evaluación de las aulas virtuales de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería*. Aprobados por el Consejo Divisional de Ciencias Básicas e Ingeniería [CDCBeI] en su sesión 700 ordinaria, celebrada el 21 de diciembre 2023 por acuerdo 700.6
<https://dcbi.azc.uam.mx/media/ConsejoDivisional/Lineamientos/PlanesProgramas/CriteriosAulasVirtuales.pdf>
- Universidad Nacional de Córdoba [UNC]. (2023). *Más de 50 universidades nacionales potencian sus redes colaborativas en tecnología educativa*. Córdoba, Argentina.
<https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/m%C3%A1s-de-50-universidades-nacionales-potencian-sus-redes-colaborativas-en-tecnolog%C3%ADa>
- Urdaneta, M. (2008). Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia. *Revista Educación Superior, año VII*, No. 1 y 2, pp. 9-34,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9026197>
- Valadez, M., y González, Y. (2020). Aprendizaje autorregulado: Las tecnologías de información y Comunicación (TIC) y la lectura en la Educación Superior. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Red de Investigación Educativa (REDINE)*, 12 (2). pp. 31-45.
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2816/1834>
- Van Deursen, A., y Van Dijik, J. (2014). Modeling traditional literacy, Internet Skills and Internet Usage: An empirical Study. *Interacting with computers*, (28),1, pp. 13-26.

https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/publications/modeling_traditional_literacy_internet_skills.pdf

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42), pp. 139-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959009.pdf>

Vidal, D. de R. (2001). Estrategias para incrementar la tasa de respuesta en las encuestas. *Revista Internacional de Sociología*. Vol. 59 (29), pp. 133-162. Universidad Pública de Navarra.
<https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/759>

Villagómez, A. V., Bonilla L. J., González, G.P., Torres, T. D. (2023). El aprendizaje social de Alberto Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Revista multidisciplinaria de innovación y estudios aplicados Polo del conocimiento*. Vol., 8, No. 5, pp. 1286-1307,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9335841>

Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio - histórico. Universidad de Murcia. *Anales de documentación*, (5), pp. 345-359,
<https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1891/1881>

Woolf, V. (2023). *Un cuarto propio*. Inglaterra: Hogarth Press.

Yin, R. (2003). *Case study research. Design and Methods*. SAGE Publications. London.

Yin, R. (2015). *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth edition. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Yin-Cap-1-Trad.pdf>

Yuill, N. y Joscelyne, T. (1988). Efecto de las señales y estrategias organizacionales en la comprensión de la historia por parte de los buenos y malos lectores. *Revista de*

psicología educativa, 80 (2), pp. 152-158.

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.80.2.152>

Yurén, M. T. (2011). Los dispositivos de formación del profesorado de secundaria en México. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). *Revista EDETANIA* 39, pp. 13-29, <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/download/280/242>

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, pp. 71-79, <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>

Zorrilla, M. L. (2022). *Unidades de Aprendizaje Multimodales*. ANUIES-TIC. Reconocimientos 2022. Transformación de las prácticas educativas mediante las TIC 2022. <https://anuies-tic.anuies.mx/web/unidades-de-aprendizaje-transversales-multimodales/>

ANEXOS

Anexo A. Organización por DES de la UAEM

DEPENDENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	ESCUELAS, FACULTADES, INGENIERÍAS, INSTITUTOS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN
1) DES de Ciencias Básicas e Ingeniería	Centro de Investigación en Ciencias (CInC)
	Centro de Investigación en Dinámica Celular (CIDC)
	Centro de Investigación en Ingeniería y Ciencias Aplicadas (CIICAp)
	Centro de Investigaciones Químicas (CIQ)
	Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería (FCQeI)
	Escuela de Estudios Superiores de Xalostoc (EESuX)
	Escuela de Estudios Superiores (EES) de Yecapixtla.
2) DES de Ciencias Naturales	Centro de Investigaciones Biológicas (CIB)
	Centro de Investigación en Biotecnología (CEIB)
	Centro de Investigación en Biodiversidad y Conservación (CIByC)
	Facultad de Ciencias Biológicas (FCB)
	EES del Jicarero
3) DES de Ciencias Humanas y del Comportamiento	Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi)
	Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas (CINCCO)
	Facultad de Psicología (FP)
	Facultad de Comunicación Humana (FCH)
	EES de Tepalcingo
	EES de Yautepec
	ESS de Jicarero
	ESS de Miacatlán
4) DES de Ciencias de la Salud	Facultad de Medicina
	Facultad de Enfermería
	Facultad de Farmacia
	Facultad de Nutrición
	Facultad de Ciencias del Deporte
	Axochiapan
	Totolapan
	Jicarero
	Tetecala
5) DES de Agropecuarias	Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA)
	Escuela de Estudios Superiores de Xalostoc (EESuX).
6) DES de Artes, Cultura y Diseño	Facultad de Artes (FA)
	Escuela de Teatro, Danza y Música (ETDM)
	Facultad de Arquitectura
	Facultad de Diseño
	Escuela de Turismo

7) DES de Educación y Humanidades	Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Estudios Regionales (CICSyER)
	Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades (CIIH)
	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)
	Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU)
	EES de Jonacatepec
	EES de Tepalcingo
8) DES de Ciencias Jurídicas y Administrativas	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS)
	Facultad de Contaduría, Administración, Informática y Economía (FCAeI)
	Facultad de Estudios Sociales de Temixco (FEST)
	Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC)
	EES de Atlatlahucan
	Tetela del Volcán
	Yautepec
	Jojutla
	Mazatepec.

Fecha de corte: abril 2023.

Fuente: UAEM (2022).

Anexo B. Secciones diseñadas en la Guía de e-observación de la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos para identificar los elementos instruccionales.

Datos Generales de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos			
Nombre del curso	UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos	Plataforma	Moodle
Modalidad	Virtual		
Forma de ingresar al aula	Ingresar usuario y contraseña emitida por e-UAEM		
Organización de la plataforma	Por semanas	Distribución del temario	16 semanas
Número de actividades	33	Usuario	Estudiante de licenciatura
Propósito de la unidad curricular (necesidad específica)	Remediar la competencia lectora	Fecha en que se elaboró la e-observación	Diciembre del 2024
Esquema de los componentes de la Estrategia Instruccional			
1. Actividades preinstruccionales			
4.1.Motivación a los estudiantes			

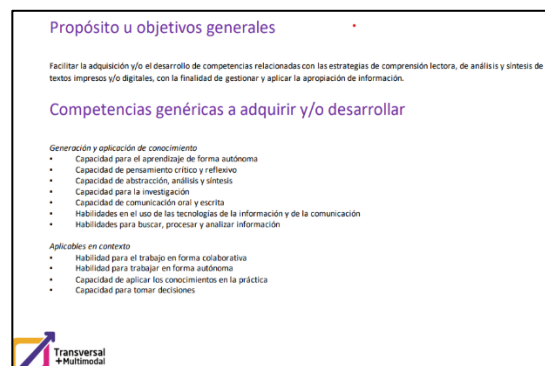
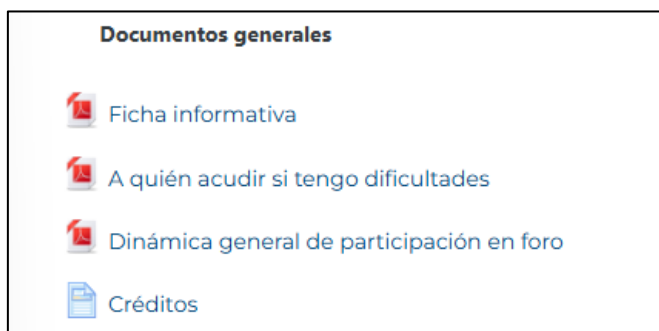
Al ingresar a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos el estudiante se encuentra con un mensaje de bienvenida que le informa sobre lo que aprenderá durante el curso y lo invita a disfrutar el contenido de la UATM, además de desearle mucho éxito.

¡Bienvenida, bienvenido! En esta Unidad Curricular (Asignatura), reconocerás los tipos de textos que te han acompañado a lo largo de tu vida y que forman parte de tu cultura, e incluso, que han sido parte del desarrollo de la humanidad. También aprenderás a analizar y a sintetizar estos textos, dos herramientas fundamentales que podrás aplicar en otras asignaturas. En esta asignatura tendrás una oportunidad única, que difícilmente hallarás en otras materias: leer en voz alta. Para ello, hemos realizado una selección de textos que esperamos sean de tu agrado, desde puntos de vista de grandes autores hasta comentarios de Facebook o Twitter. Recuerda que eres la pieza esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¡Aprovecha al máximo los contenidos de esta Unidad Curricular (Asignatura)! Trabajaremos en conjunto en cualquier dificultad que se te presente. ¡Mucho éxito y a disfrutar el mundo de las letras!
--

4.2. Descripción de los objetivos

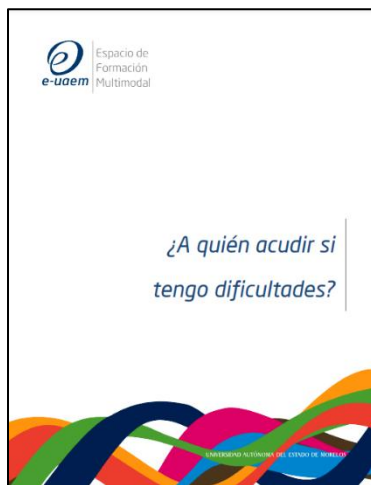
Posteriormente, en la sección de *Documentos Generales*, el estudiante localiza la ficha informativa de la unidad curricular en formato PDF, donde se presenta el propósito de la

unidad de aprendizaje; las competencias a adquirir; el temario, así como las actividades de aprendizaje que se desarrollarán durante las 16 semanas; además de la dinámica de trabajo y las formas de evaluación.



4.3. Descripción o evaluación de los comportamientos de entrada

En la misma sección de *Documentos Generales*, el estudiante localiza el documento *¿A quién acudir si tengo dificultades?*, donde se le explica a quién acudir si tiene dificultades, dudas o comentarios de carácter académico y técnico, así como los respectivos correos institucionales donde se le brinda soporte.



En la sección de *Documentos Generales*, el estudiante localiza el documento *Dinámica general de participación en foro*, donde se le explica cómo debe ser la participación en los foros de discusión a través de una actitud respetuosa a la opinión de los demás, argumentada,

la utilización del uso de altas y bajas para escribir, y demás elementos que permitan tener un intercambio respetuoso de ideas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Lineamientos para foros de discusión en línea

Los foros son recursos que, bien llevados, pueden enriquecer mucho tu experiencia la de tus compañeros y la de tu propio asesor sobre uno o más temas.

Todo foro suele incluir indicaciones para reflexionar o construir a partir de preguntas planteadas o situaciones específicas; digamos que es el punto de partida pero, la esencia principal, el éxito de todo foro involucra en particular a dos actores en específico:

1. Los estudiantes (el rol que estás experimentando ahora)
2. El asesor

4.4. Herramientas de comunicación

Otros elementos que se ubican en el bloque inicial son los medios por los cuales interactúan los estudiantes entre sí y con el/la asesor/a en línea, los cuales son: Foros de Novedades; Foro general de dudas y Foro Social.

Herramientas de Comunicación

Foro de Novedades

Foro general de dudas

Foro social

5. Presentación de contenidos

Secuencia instruccional

5.1. Presentación de la semana

Al inicio de cada semana de trabajo, se presenta la fecha destinada para la realización de la actividad; el número de semana y se introducen los contenidos de la unidad que se trabajarán en la semana.

21 de Octubre - 27 de Octubre

Semana 10

En esta semana iniciarás la **Unidad 3. Desarrollar técnicas de síntesis de la información de textos impresos y digitales**. Reconocerás la importancia de la lectura en tu vida cotidiana y académica, así como su clasificación: oral y silenciosa. Además, practicarás tu quinta lectura en voz alta con el fin de interpretar adecuadamente la intención del texto.

5.2. Descripción de la semana

De manera inmediata se presenta la *Descripción de la semana* donde se localiza el contenido temático, las competencias a adquirir, desarrollar y/o fortalecer en la unidad y los indicadores de alcance de la competencia.

Descripción de la semana

Contenido temático

21. Lectura silenciosa y oral. De la teoría a la práctica.

Competencias a adquirir, desarrollar y/o fortalecer en la unidad

Disciplinares

Desarrollar técnicas de síntesis de la información de textos impresos y digitales

Indicadores de alcance de la competencia

Identifica los tipos de lectura (oral y silenciosa).

Reconoce las ventajas de la lectura oral.

Reconoce las ventajas de la lectura silenciosa.

Identifica los tipos de lectura silenciosa de acuerdo con el modelo de Ronald V. White.

Genéricas

Generación y aplicación de conocimiento	Aplicables en contexto	Sociales	Éticas
• Capacidad de pensamiento crítico y reflexivo • Capacidad de abstracción, análisis y síntesis • Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	• Habilidad para trabajar en forma autónoma • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	• Capacidad de expresión y comunicación • Habilidad para trabajar en contextos culturales diversos	• Autodeterminación y cuidado de sí • Compromiso ciudadano • Compromiso con su medio sociocultural • Valoración y respeto por la

5.3. Actividad(es) de la semana

Cada semana contiene de una a tres actividades, dependiendo del tema. Las actividades están relacionadas con las competencias a desarrollar que se presentan en la descripción de la semana. Las actividades presentan el propósito, así como las instrucciones sobre lo que debe realizar el estudiante, además de ejemplos sobre cómo se debe realizar.

Actividad 21. Análisis: Tipos de ensayo

Propósito

A través de un ejercicio de análisis, identificarás a qué tipo de ensayo corresponden tres textos presentados.

Instrucciones

1. Analiza la información de las piezas de contenido disponibles para esta actividad.

2. Lee con atención y responde las siguientes preguntas:

- a) ¿A qué tipo de ensayo pertenecen los tres textos presentados?
- b) ¿Por qué? Argumenta tu respuesta recuperando los elementos propios de cada tipo de ensayo.
- c) ¿Cuántas citas y paráfrasis contiene cada uno de los ensayos? Anota las citas y paráfrasis de cada ensayo y quién es su autor o autora.

3. Cuando tu análisis esté listo, guarda tu documento considerando la siguiente nomenclatura:

apellido_paterno_nombre_título del trabajo

Ejemplo: gomez_olga_act21

4. Sube tu documento a la plataforma a través de este apartado.

5. Espera la retroalimentación de tu asesor o asesora.

5.4. Piezas de contenido básicas y complementarias

Cada actividad presenta, de manera inmediata, las *Piezas de contenido básicas*, es decir los contenidos que el estudiante debe consultar para el desarrollo de la actividad. Asimismo, las actividades se acompañan de *Piezas de contenido complementarias*, destinadas al estudiantado que requiere ampliar la información en torno a la actividad.

Piezas de contenido básicas



Texto: Lectura para leer en voz alta

Piezas de contenido complementarias



Vídeo: La lectura en voz alta

3. Evaluaciones formativas

Cuestionarios automatizados

En los cuestionarios automatizados, una vez que el estudiante termina de responder, se le asigna su calificación de manera inmediata.

Pregunta 1

Sin responder aún

Se puntúa como 0 sobre 1,00

🚩 Marcar pregunta

¿Cuáles son los 4 tipos de movimiento que pertenecen a la comunicación no verbal de tipo kinésico?

↕

A ▾

B

I

✎ ▾

☰

☷

🔗

🔗

🖼

Evaluaciones con retroalimentación realizada por el asesor

Los ejercicios de lectura en voz alta son calificados por el asesor, donde, de forma respetuosa y amable, debe indicarles cuáles fueron las fortalezas y áreas de oportunidad en su técnica de lectura en voz alta: entonación, respeto a la puntuación, énfasis, articulación y dicción.

Actividad 4. Ejercicio: Lectura en voz alta

Propósito

Durante esta actividad, practicarás la lectura en voz alta para observar tus fortalezas y debilidades.

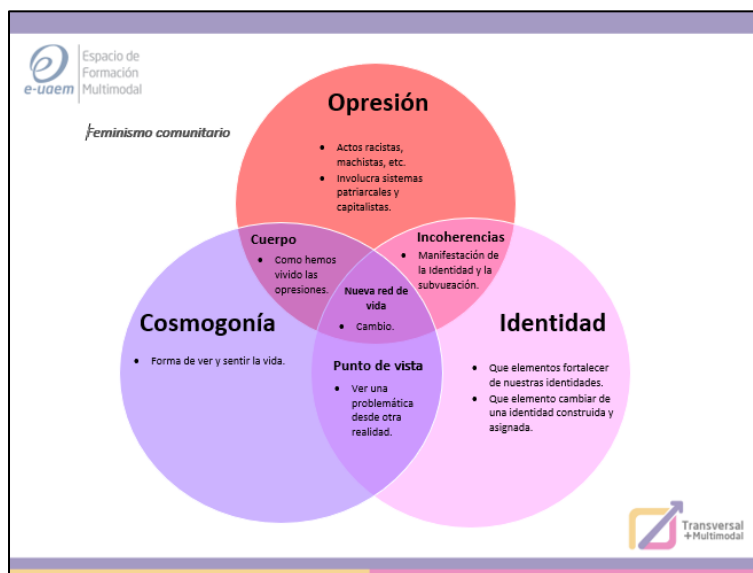
Instrucciones

1. Lee de forma silenciosa, las veces que consideres necesarias, la lectura para leer en voz alta que se encuentra como pieza de contenido de la semana.
2. Lee en voz alta la misma lectura. Posteriormente, graba un audio en [Vocaroo](#).
3. Analiza tu audio y responde la siguiente pregunta: *¿Cómo fue tu lectura?*
4. Sube o comparte el enlace de tu audio a través de este apartado. Incluye tu respuesta a la pregunta planteada.
5. Espera la retroalimentación formativa de tu asesor o asesora.

Nota:

Identifica las palabras que no entiendes de la lectura, busca su significado en un diccionario y agrégalas al *Glosario: Palabras rimbombantes* de la semana. Si no encuentras alguna palabra en el diccionario que consultas, recuerda que en internet hay múltiples fuentes de información que puedes consultar.

Existen otro tipo de actividades donde el estudiante debe aplicar lo aprendido en las lecciones, a través del desarrollo de ensayos, elaboración de mapas conceptuales, argumentación de ideas, entre otras estrategias, las cuales son calificadas por el profesor, con su respectiva retroalimentación.



4. Seguimiento de trayectoria

Una vez realizada la actividad, el asesor debe ir monitoreando los avances de los estudiantes, calificar y retroalimentar las actividades, de esa manera, el estudiante consultar su seguimiento de trayectoria a través del apartado de *Calificaciones* y conocer sus avances.

Actividad 0. Diagnóstico...	Actividad 1. Lección: El t...	Actividad 2. Ejercicio: EL...	Actividad 3. Ejercicios: A...	Actividad 4. Ejercicio: L...	Actividad 6. Organizado...
78,57	100,00	92,31	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración a partir de Lezacano y Vilanona (2017), Rosas y Lozoya (2021) y UAM (2023).

Anexo C. Solicitud de jueceo de instrumentos

Cuernavaca, Mor., a 07 de octubre del 2024
Asunto: Jueceo de instrumentos de entrevista y encuesta

Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo
Dr. Omar García Ponce de León
Dra. Yessica Espinosa Díaz
Integrantes del Comité Tutorial
P R E S E N T E

Sirva este medio para enviarles un cordial saludo y, al mismo tiempo, distraer su atención para informarles que, durante este semestre, agosto-diciembre 2024, debo realizar mi trabajo de campo.

Asimismo, en atención a sus valiosas observaciones en el examen de candidatura, les solicito, de la manera más atenta, su valioso apoyo en el proceso de jueceo de los siguientes instrumentos:

- **Encuesta** para estudiantes que cursaron la UATM objeto de esta investigación en el primer semestre del PE [REDACTED] durante el periodo enero-junio 2024, la cual se realizará a través de un formulario Google Forms.
- **Guion de entrevista** para grupo focal con ocho representantes de estudiantes que decidieron participar.

Para lo anterior, pongo a su disposición el siguiente material:

- a) **Preguntas de investigación (en su versión hasta el momento).**
- b) **Rúbrica para evaluar la encuesta**

1. La encuesta en formato Word
2. El enlace de la encuesta en formulario Google Forms:
<https://forms.gle/N6GV7tqkjtFpB2DJ7>
3. Carta consentimiento de la encuesta
4. Un documento en Word que contiene la matriz de dimensiones, variables, indicadores y preguntas de la encuesta.

- c) **Rúbrica para evaluar la entrevista**
- 5. Guion de entrevista
- 6. Carta consentimiento de la entrevista
- 7. Un documento de Word que contiene la matriz de dimensiones, variables, indicadores y preguntas de la entrevista.

Para mayor comodidad en el manejo de información, solo envío anexo al presente las preguntas de investigación y las rúbricas de la encuesta y la entrevista, informando a Ustedes

Anexo D. Encuesta en línea dirigida a estudiantes

SUJETO: Estudiante

FORMA DE PROCESAMIENTO: Formulario Google a través de una cuenta institucional.

Enlace del formulario para su observación: <https://forms.gle/ZyrTLWifvsjLawT49>

Se incluye el enlace del consentimiento informado

Una vez que he leído el consentimiento informado:

() **Acepto** participar en este proyecto de investigación educativa

() **No acepto** participar en este proyecto de investigación educativa

Indicaciones:

Tu participación es de mucha importancia para lograr los objetivos de dicha investigación, por favor, responde a las siguientes preguntas de manera honesta y de acuerdo a tu experiencia.

Algunas preguntas que encontrarás en la siguiente encuesta serán de opción múltiple, te pido, por favor, que en aquellas que debas aportar algún comentario sean lo más descriptivas posibles.

Muchas gracias por participar.

Inicio de la encuesta

Correo electrónico¹⁸:

Edad:

Fecha de aplicación:

Género

() Femenino () Masculino () Otro () Prefiero no responder

Municipio / Localidad / comunidad / de donde eres originario: _____

Municipio / Localidad / comunidad / donde habitas actualmente: _____

Estado civil

() Casado o unido () Soltero () Separado, divorciado o viudo

Forma de manutención

() Cuento con el apoyo de padres o tutor

() Cuento con el apoyo de padres o tutor y trabajo

() Trabajo y me mantengo

() Otro

¹⁸ Derivado de que la encuesta será en formularios Google, se recopilará automáticamente.

¿Tiene alguna necesidad especial o condición de salud que requiera apoyo para facilitar su aprendizaje?

☐ Sí ☐ No ☐ No deseo responder

La carrera de Biología fue mi primera opción:

☐ Sí ☐ No ☐ No deseo responder

Promedio con el que obtuvo el certificado de bachillerato, preparatoria o nivel medio superior

☐ De 6 a 7

☐ De 7 a 8

☐ De 8 a 9

☐ De 9 a 10

Nivel de estudios del padre:

☐ Posgrado

☐ Licenciatura concluida

☐ Licenciatura sin terminar

☐ Preparatoria concluida

☐ Preparatoria sin terminar

☐ Técnico

☐ Secundaria

☐ Primaria

☐ No estudió

☐ Finado

☐ No aplica

Nivel de estudios de la madre

☐ Posgrado

☐ Licenciatura concluida

☐ Licenciatura sin terminar

☐ Preparatoria concluida

☐ Preparatoria sin terminar

☐ Técnico

☐ Secundaria

- ☐ Primaria
- ☐ No estudió
- ☐ Finado
- ☐ No aplica

¿Cuál es el tipo de estructura de su familia, según la tipología?

- ☐ Hogar extenso (papá, mamá e hijos + otros parientes)
- ☐ Hogar familiar sin núcleo (hermanos, sólo papá, sólo mamá u otras relaciones de parentesco)
- ☐ Hogar no familiar sin núcleo (personas sin parentesco)
- ☐ Hogar nuclear (papá, mamá e hijos)
- ☐ Otro

Mi núcleo familiar cercano me motiva a seguir estudiando

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Siempre

¿Con qué tipo de equipo cuenta en casa para realizar sus actividades académicas? *Nota: Puede elegir más de una opción*

- ☐ Equipo de cómputo prestado
- ☐ Teléfono celular, Equipo de cómputo prestado
- ☐ No cuento con ningún equipo y acudo a un sitio a realizar mis actividades
- ☐ Tablet (o tableta)
- ☐ PC o Lap Top
- ☐ Teléfono celular
- ☐ PC o Lap Top, Tablet (o tableta)
- ☐ PC o Lap Top, Teléfono celular
- ☐ Teléfono celular, Tablet (o tableta)
- ☐ PC o Lap Top, Teléfono celular, Tablet (o tableta)

¿Qué tipo de conexión a internet utiliza para atender sus actividades de la UATM?

- ☐ Acudo a un establecimiento de renta de equipo con internet
- ☐ Doméstica

☐ Escolar

☐ Telefonía móvil (datos de su celular)

☐ Otro

¿Qué tipo de dificultades presentó si la conexión a internet no fue suficiente? _____

¿Dicha conectividad a internet fue suficiente para cursar la asignatura?

☐ Sí ☐ No

El entorno donde realizo mis actividades de la UATM me permite concentrarme y ser productivo

☐ Nunca

☐ A veces

☐ Frecuentemente

☐ Siempre

Opinión con respecto a la materia virtual (UATM) en comparación con otras materias presenciales

☐ Muy insatisfecho

☐ Algo insatisfecho

☐ Satisfecho

☐ Muy satisfecho

Opinión sobre el aprovechamiento del contenido temático y actividades de aprendizaje de la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

☐ Nada efectivo

☐ Moderadamente efectivo

☐ Muy efectivo

☐ Extremadamente efectivo

Opinión sobre aprender a través de una modalidad virtual

☐ No me gusta

☐ Me gusta poco

☐ Me gusta

☐ Me gusta mucho

Percepción de aprender a través de una modalidad virtual

☐ Propicia menor conocimiento

☐ Propicia conocimiento

☐ Propicia suficiente conocimiento

Tiempo que dedica a la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos de manera semanal

☐ Menos de 1 hora

☐ Entre 1 y 2 horas

☐ Entre 2 y 3 horas

☐ Más de cinco horas

¿Qué tan motivado/a se siente al participar en las actividades y explorar los contenidos del curso en la UATM?

☐ Nada motivado/a

☐ Poco motivado/a

☐ Moderadamente motivado/a

☐ Muy motivado/a

Me considero un(a) estudiante responsable y comprometido(a) con mis estudios

☐ Parcialmente en desacuerdo

☐ Parcialmente de acuerdo

☐ De acuerdo

Me considero un(a) estudiante responsable y comprometido(a) con mis estudios

☐ Parcialmente en desacuerdo

☐ Parcialmente de acuerdo

☐ De acuerdo

Marque los hábitos de estudio que considere que le caracterizan como estudiante:

☐ Disciplinado/a

☐ Tengo un horario de estudio

☐ Organizado/a

☐ Tomo notas, subrayo, resumen, etc.

☐ Automotivado/a por aprender

☐ Paciente

☐ Planifico mis tareas

☐ Repaso los apuntes

¿En qué medida le gusta leer en su tiempo libre?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Regular
- ☐ Mucho

Número de materias reprobadas durante el primer semestre

- ☐ Más de cinco
- ☐ De dos a cuatro
- ☐ Una
- ☐ Ninguna

Las secuencias de indicaciones que presenta por semana la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos me permitió entender las actividades a realizar con facilidad

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Tuve que comunicarme con mi asesor(a) a través de la plataforma Moodle porque no entendí alguna indicación

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Las piezas de contenido o recursos como vídeos, textos, enlaces, material interactivo, funcionaron correctamente durante todo el curso

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Las navegación y búsqueda de información al interior de la UATM fue de forma accesible

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia

☐ Siempre

¿Reprobó la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos en la evaluación ordinaria al final del semestre?

☐ Sí ☐ No

Porcentaje de cumplimiento de las actividades de la UATM durante el semestre

☐ Menos del 50%

☐ Entre el 50% y 70%

☐ Entre el 80% y 90%

☐ El 100%

Se presentaron factores externos que dificultaron mi atención en la UATM

☐ Nunca

☐ Ocasionalmente

☐ Con frecuencia

☐ Siempre

Los contenidos y actividades de aprendizaje con respecto a la lectura, análisis y síntesis de textos escritos me parecieron

☐ No importantes

☐ Poco importantes

☐ Moderadamente importantes

☐ Importantes

Las actividades de aprendizaje me permitieron alcanzar las competencias y conocimientos sobre los procesos de lectura, análisis y síntesis de textos escritos presentados cada semana

☐ Nunca

☐ Ocasionalmente

☐ Con frecuencia

☐ Siempre

Mi lectura en voz alta mejoró al final del semestre

☐ En desacuerdo

☐ Parcialmente en desacuerdo

☐ Parcialmente de acuerdo

☐ De acuerdo

Las rúbricas o criterios de evaluación contienen suficiente información para saber cómo debo entregar el producto final en cada actividad

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Al cursar la UATM en modalidad virtual, me permitió incorporar a mis hábitos de estudio las siguientes competencias

- ☐ Aprender de forma autónoma
- ☐ Planificar mis tareas
- ☐ Tomar decisiones
- ☐ Comunicarme de manera escrita
- ☐ Habilidad para buscar, procesar y analizar información
- ☐ Trabajar de forma colaborativa
- ☐ Pensamiento reflexivo
- ☐ Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- ☐ Capacidad para resolver problemas

Una vez que terminaba la(s) actividades de la semana ¿en cuánto tiempo recibía la retroalimentación y calificación por parte de su asesor(a)?

- ☐ Nunca
- ☐ Al siguiente día
- ☐ En cinco días, aproximadamente
- ☐ En quince días, aproximadamente
- ☐ En un mayor lapso de tiempo

Las retroalimentaciones realizadas por mi asesor(a) me permitieron identificar los aspectos en los que necesitaba mejorar

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Las calificaciones que me asignó mi asesor(a) reflejaron el dominio de mis conocimientos

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Mi asesor(a) estuvo disponible para atender mis dudas

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Mi asesor(a) fue respetuoso(a) en la interacción en línea

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

Mi asesor(a) motivó mi participación en las actividades a realizar en la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos

- ☐ Nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Con frecuencia
- ☐ Siempre

¿Tienes alguna propuesta, comentario o pregunta sobre la UATM Lectura, análisis y síntesis de textos escritos que quisieras compartir y mejorar su operación en el Plan de estudios?

Agradecemos tu valioso apoyo para responder a la presente encuesta para lograr el objetivo del proyecto.

En caso de tener dudas, inquietudes o si requieres más información, por favor escribe al siguiente correo y con gusto atenderemos a la brevedad tu solicitud.

nylia.alatorreca@ice.uaem.edu.mx

Anexo E. Guion de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes

1. ¿Qué opinas sobre que tu plan de estudios incluya en su mapa curricular una materia virtual durante el primer semestre?
2. ¿Cómo consideras que fue tu aprendizaje en modalidad virtual en comparación con una clase presencial?
3. ¿Consideras que el ambiente físico donde atientes la UATM *Lectura, análisis y síntesis de textos* te permite concentración y atención? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son las características del equipo que empleas para atender la asignatura?
5. ¿Cómo fue la forma en que te organizaste durante el primer semestre para poder atender la UATM de *Lectura, análisis y síntesis de textos escritos*?
6. ¿Experimentaste dificultades técnicas en el desarrollo de tus actividades?, Descríbelas, por favor
7. ¿Qué actividades de aprendizaje o recursos digitales consideras que favorecieron tu aprendizaje?
8. ¿Consideras que los contenidos y actividades cumplen el propósito de desarrollar competencias sobre lectura, análisis y síntesis de textos escritos?, ¿Por qué?
9. ¿Cuáles consideras que deben ser los principales conocimientos o habilidades que un estudiante debe tener para estudiar en una modalidad virtual?
10. ¿Cómo fue el acompañamiento o la interacción que te brindó tu asesor(a)?, ¿Por qué?
11. ¿Cómo fue la retroalimentación provista por tu asesor/a en tus actividades?, ¿Por qué?
12. ¿Podrías citar un tema que hayas aprendido en la UATM y que consideras que nunca olvidarás? ¿Por qué?
13. ¿Qué experiencias y nuevos conocimientos te deja haber cursado una asignatura virtual?
14. ¿Cuáles consideras que fueron las actividades más complicadas para resolver? ¿Por qué?
15. ¿Cómo consideras tu participación en la UATM?, ¿por qué?
16. ¿Consideras que lo que aprendiste a través de la UATM lo puedes aplicar en tus otras materias?, ¿Por qué?
17. ¿Qué podría hacer tu facultad para mejorar tu experiencia de la UATM?

Anexo F. Guion de entrevista semiestructurada dirigida a Asesores Virtuales

Perfil académico

- Género
- Edad
- Perfil profesional
- Grado académico
- Años de experiencia docente frente a grupo
- Años de experiencia como asesor virtual
- Formación docente con respecto a asesor virtual
- Equipo y conexión de internet que emplea para atender la UATM
- Espacio de trabajo que emplea para atender la UATM

Guion de entrevista

1. ¿Cuál es su experiencia con respecto a temas relacionados con lectura, análisis y síntesis?
2. ¿Cuál es su opinión respecto a los contenidos de la UATM sobre Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?
3. ¿Cómo fue su experiencia en plataforma en su primer acercamiento?
4. Con respecto al diseño del curso en plataforma ¿qué opiniones ha vivenciado por parte de sus estudiantes?
5. Con respecto al diseño del curso en plataforma ¿qué dificultades ha experimentado en conjunto con sus estudiantes?
6. Con respecto al diseño del curso en plataforma ¿qué bondades ha experimentado en conjunto con sus estudiantes?
7. ¿Qué conocimientos o habilidades considera usted que desarrollan los estudiantes al cursar la UATM de Lectura, análisis y síntesis de textos escritos?
8. ¿Con qué facilidad o dificultad aprecia el desempeño de los estudiantes en los ejercicios de lectura en voz alta?
9. Según su experiencia, ¿la habilidad de redacción para transmitir sus ideas en escrito, evoluciona con el curso?, ¿podría señalar algunos ejemplos?
10. A lo largo del curso ¿los estudiantes aprenden a comunicarse con respeto o cómo define sus formas de comunicación vía plataforma?
11. ¿Cuáles son las herramientas o medios que considera más efectivos para motivar a los estudiantes?
12. En su opinión ¿cuáles son las causas por las que un estudiante reprueba o deja de atender las actividades de plataforma?
13. De manera general ¿retroalimenta las actividades de los estudiantes?, ¿cómo lo hace?
14. ¿En sus cursos, ha recibido réplicas o quejas por las retroalimentaciones o calificaciones otorgadas a sus estudiantes?
15. ¿En cuánto tiempo realiza la revisión de tareas o actividades que desarrolla su estudiante?

16. ¿En qué aspectos considera usted que los estudiantes mejoran, haciendo un comparativo de inicios a final del semestre, de acuerdo con los temas que se presentan en la plataforma?
17. ¿Recordará el nombre de algún estudiante como ejemplo de la pregunta anterior?

Gracias por su tiempo y colaboración

Anexo G. Guía de e-observación para el registro del progreso del participante

Sección A

Datos generales de la actividad

Número y nombre de la actividad:

Propósito:

Fecha asignada:

Semana de clase:

Unidad / Bloque:

Dimensión: Instrumento de mediación (Recurso de aprendizaje como mediador Vygotsky)

Registro: Tipo de evaluación (momento/función)

Registro: Recurso(s) educativo (s) utilizado (s):

Registro: Descripción del recurso:

Registro: Contenido temático

Registro: Rúbrica de evaluación

Dimensión: Competencias a adquirir, desarrollar y/o fortalecer

Subdimensión: Competencias disciplinares:

Subdimensión: ¿Qué se evalúa?

Subdimensión: ¿Cómo se evalúa?

Registro: Conocimientos procedimentales de herramientas digitales

Sección B

Dimensión: Dossier del aprendizaje

Registro: Identificación del participante

Registro: Portafolio de evidencias (Enlace Dirve)

Registro: Formato de la entrega (Evidencia con captura de pantalla o portafolio)

Registro: Resultados grupales

Registro: Resultados individuales y grupales

Registro: Descripción de resultados: Principales logros o errores ortográficos y/o de redacción, desarrollo de argumentación, conocimiento previo etc.

Registro: Ponderaciones sugeridas

Registro: Ponderación asignada

Dimensión: Temporalidad

Registro: Fecha señalada en plataforma de entrega

Registro: Fecha en que inició la actividad el estudiante

Registro: Fecha en que finalizó la actividad el estudiante

Registro: Tiempo de atención a la actividad- Inicio

Registro: Tiempo de atención a la actividad- Finalizó

Registro: Tiempo requerido

Registro: Resultados grupales

Registro: Descripción de los resultados individuales entre el grupo

Dimensión: Interacción docente-estudiante

Registro: Solicitud de ayuda al docente

Registro: Actividad retroalimentada

Registro: Fecha de evaluación

Sección C

Comentarios finales observados

Fuente: Elaboración a partir de Hernández et al., (2020), Ramírez (2020) y Santos y Moreno (2004).

Anexo H. Competencias genéricas del Modelo Universitario 2010

Competencias Genéricas	Generación y aplicación del conocimiento	Aplicables en el contexto
	Capacidad para el aprendizaje de forma autónoma Capacidad del pensamiento crítico y reflexivo Capacidad crítica y autocrítica Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente Capacidad para la investigación Capacidad de comunicación en un segundo idioma Capacidad creativa Capacidad de comunicación oral y escrita Habilidad en el uso de la tecnología de la información y comunicación Habilidad para buscar, procesar y analizar información	Habilidad para el trabajo en forma colaborativa Habilidad para trabajar en forma autónoma Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Capacidad para formular y gestionar proyectos Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes Capacidad para tomar decisiones Capacidad para actuar en nuevas situaciones Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión
	Sociales	Éticas
	Culturales diversos	Compromiso ético

Fuente: Cita tomada de UAEM (2010, p. 43)

Anexo I. Elementos del Diseño Formacional de la UAEM de Ibarra y Zorrilla (2017)

Fase	Acciones
1. Análisis de las necesidades formativas	Se define el público a atender. Análisis de objetivos, propósitos, competencias genéricas, disciplinares, generales y específicas. Análisis de las necesidades formativas de ingreso y egreso. Análisis de duración carga crediticia, carga horaria y duración en semanas, de acuerdo a los semestres. Cada unidad académica, decide el tipo de modalidad educativa: presencial, virtual o híbrida
2. Diseño de estrategias generales	Determinar la forma de trabajo: teórica, práctica, teórica-práctica, trabajo por proyectos, por casos, sistemas de prácticas, etc. Formas de evaluación: Sumativa, formativa, inicial, procesual, final; heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Distribución del contenido temático.
6. Indicadores de alcance de competencia	Son las acciones que pueden ser observadas de manera concreta, para que el docente identifique si el estudiante logró desarrollar algún elemento de la competencia. Dichos indicadores permiten al docente dirigir el proceso formativo.
4A. Revisión y selección de piezas de contenido existentes	Implica buscar y seleccionas piezas de contenido confiables, que atiendan a las temáticas y competencias de la asignativa.
4B. Selección y desarrollo de actividades de aprendizaje	Para su desarrollo se consideran las competencias a desarrollar, la carga horaria y crediticia, las necesidades formativas de ingreso y egreso; la modalidad y los indicadores de alcance de la competencia.
5A. Diseño y producción de piezas de contenido	Implica diseñar los guiones literarios y técnicos necesarios, así como producir, revisar y realizar nuevas piezas de contenido
5B. Diseño de instrumentos de evaluación	Diseñar rúbricas, matrices de valoración o listas de cotejo, con base en los indicadores de alcance de la competencia y las competencias planteadas para cada asignatura
6. Revisión y validación de diseño	Implica las revisiones del experto en contenido, así como el experto en diseñador formacional del documento que integra todo lo previamente desarrollado: el guion formacional.
7. Integración en ambiente de aprendizaje	Se integran los elementos diseñados y producidos en un ambiente virtual, ya sea virtual o presencial.

8. Implementación	Comprende la operación del proceso formativo diseñado
9. Evaluación	Conlleva la valoración de la experiencia completa incluyendo al asesor o asesora.

Fuente: Ibarra y Zorrilla (2017).

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: **Factores curriculares, instruccionales y contextuales en una innovación multimodal para el desarrollo de la competencia lectora: estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos** que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Nylia Alatorre Castro**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal, después de haber revisado la tesis, otorgan los **VOTOS APROBATORIOS**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 25 de mayo de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR(A)	Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
LECTOR(A)	Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo
LECTOR(A)	Dr. Omar García Ponce de León
LECTOR(A)	Dra. Yessica Espinosa Díaz
LECTOR(A)	Dr. Leonardo Manríquez López
LECTOR(A)	Dra. Carolina Tapia Cortés



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2026-05-25 18:20:54 | FIRMANTE

as4LhiHxDzRynvFzVvbmEaA3NuhkWZrjzagBle4wssKzltfAqDcHczTbnUW7Aet9YWtke1+PTskP9hPl135kLL5P5p+GS1M1v4IU1kQRHF0k/k9VkiCx/tGFs8wTLNBZ9vdyKsHaOZDmSO6pICQ0+HcWoBr5QIQTa1EFJ9ZJeqwjgH2bNjNaPP80OIE9aN1hZAwj2f2JMRk4224Zg8gp192B2YkLOq1XcT3GRkgXNLSiM+O6JbKdZHiCefUYMgtYrc5vndnCcA4OlqTvMQb1nUizd124ABZ9Cj3tUlWWUL3B8m8QvVENMBILDaYd0XdStddvGRqd/PNEZrZ1yGQw==

YESSICA ESPINOSA DÍAZ | Fecha:2026-05-25 18:39:20 | FIRMANTE

mFMMOAPkhGjterOugtw0PKEGHmEBO0t2Eut4q5HnwsTwSaMP32a3dzmCS1Eznfx6IOE7hcxO1FyX6ej5sKrymetiE4H1E7O0dPXAlyuX3OEPOH03sm12xNzW7Ev5sQbFNvxtTryTQHOU/Adknu1ILWJsLrPkAYHmq6/Yi8qmlJrjGR0Zlmq3WlwpYIMlg67BpKo9Q2YgPUCYHiBgafgLLQvwwQUQ7jgwoZDrq7ztfCc8gdpIVHJ1yriLTZATG5Isa1Cy8yZdDHemGtOOSzm79Z2dT6VJ12ehBN4KQ6CyBB2wTT+MioblSvCSpTUEaDm7Ci1fWss9qkA2SR01lg==

MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO | Fecha:2026-05-25 18:52:53 | FIRMANTE

Mrd9Jer47LcKW66Nd3jBgEMz9oocFF7pHsm9s9YBvfp0xJYH7Y9vJIE0MTn1wX9+5uc7YW23YjY2ox1bl+rlkG1r5g1V54HV2ltV5JWzjoGPWnn1kKVO8/JTFh7Vqllg4oXHTTakfDo3EsrgbfUrUr1+1mafoJqQTdFUMe8cmRpVPHx9312IYU3shSGZH9slQXmhyOMVJdCOOFnMBxoJNlW05rVb5yqPDFqDRIAB6BF4jOasWGXiXfclZPJ+vVUYJoBZX8ZRTZGWLHxJTxweLvQa8YeEij1clQIOuekgukkqXUxfw/KB0lvm2HTRHhU2WxOICW8E0m8vkd99PQ==

CAROLINA TAPIA CORTÉS | Fecha:2026-05-25 19:05:28 | FIRMANTE

Q1IYPSIn6nZRXxo5Y7a32cBIHSZVuh5JKDYvsHXApVal0UXG9+wM+n9cHxmszpLrz6WiilUqUbT9Y9Wi/xi85RM2fv0rEQHuvbUZCXDP7uXPCENVY9ndcynLyD6cWeDKj+QONTseWaO8kb4cVWpkuUS7C/qdvoM/gPaO14tn4S2C5OJtIlgE0rvs+R6rCpiB6jvPoKpk7OpoEgx5SAzIIObb4FQsr2HJlIKReYla8N+Zh/tASy9lbDmva9qbDQW46GkKI+ku9wGPFE22ODQbNW/dFkyuluLWkwnOkcPhPnlK1rBRf0yCAAFm8Xya3PFtaPT5pVxt7AZeLc6/dBA==

OMAR GARCIA PONCE DE LEON | Fecha:2026-05-25 19:14:44 | FIRMANTE

f4+OFTvSq3w2+pjAjYllxpF3dZTAwc3vetRzF9PF8ZdV1iEYg+bBceEciVcPFTDI7j1CDi9hW5t1tu4L0twzDQBXMB8SZ5VW+03yCgTvmrloFZNmqyArEz0Wohq005Q8K0mWihda6R57zFG5FWXGiw8WuGaMgiNaVTeoi+tzeWKueQs5WwDpNb5AtdKaFQVZshmoFSeQ8lK26OArLvkSGAVXv57xmo3nvcenbe2sKfqyTq0rUzPND0wC/gM4iBcfWYDeCO+I4QDH1tFj/fVRnuKqCTuZIL/AkgSHONJSQVhscjW16YNPefFm7SFEolneqY1fd1Ed2CA4JMJSxyNQ==

LEONARDO MANRIQUEZ LOPEZ | Fecha:2026-05-25 19:18:54 | FIRMANTE

KFOGy2G/K4imPp2/9oFpx285GyrNyyOrHfrGUvGWQMR5Ftqxjrf5MO2LggP4WAKTu9N2WvrrqCW5b8rHwuMbfgtkFvBlxYCYALShkbNTuSEvgRLr5Wcm1DDP5DM+S1Nm/vmLx9YsoTvClw83MYeEktFPYeMiOWqYSmhBJwlXi9g7dDakgn+pVW0aH855QG5ixbHK5/h/rkdlyJ7N88L4P37PvmD1qYfjEz5uqQOIVEKO2wj0sJPuYmdmCsGm3z6gsylwDrKBFV35eO2mpfTKlKMuWkqNTXkMr2PxZ22K/1IDKvMAJ2EGMxQBxQkAAxLI+OSj4mgqge9JubeDRw==

OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2026-05-25 19:25:11 | FIRMANTE

D90jvv35CAhYsrqy5GQigkTzKjacfrdQUN/lerfrq+WtmFqbrjFU2WpMCDh1LoSAPXcu5UYvLyDOK+/Fy0ERGfPLNWkw1ph+wy2tR0E4KUGpUKXeqk8/dXMUAclmQ0id6zlNvkDn/LyN243cCykpOM5pPKhiujbKkHs4Wkt5+h3Kc8Dic1dTWB+UmDI0xKwEDYabzWmns6zXKctUo3UPJ11X+7JB609U94aj6QbzahilF9Fui3w8vtU+awqwwAGzRPLUAa/o0W9gyluY85oacqITo/6xmObhPEbfDoZ7mSBWVuCnlcERZ5KULW4lv1CblBru+bDmPVH96EGWbzm/Cg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



mgb4K2lfQ

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/yMtkKc38oSYTMh08N2Bh6WVnJEe9xQxl>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029