



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

**La generación de ambientes virtuales de aprendizaje
para favorecer la comunicación asertiva**

TESIS

Que para obtener el título de:

Maestra en Educación Media Superior

Presenta:

Fabiola Juárez Edgar

Teziutlán, Pue., 21 de agosto de 2021.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

**La generación de ambientes virtuales de aprendizaje
para favorecer la comunicación asertiva**

TESIS

Que para obtener el título de:

Maestra en educación Media Superior

Presenta:

Fabiola Juárez Edgar

Tutor:

Edith Lyons López

Teziutlán, Pue.; 21 de agosto de 2021.

DICTAMEN DEL TRABAJO
DE TITULACIÓN

Teziutlán, Pue., 19 de Agosto de 2021.

**C. FABIOLA JUÁREZ EDGAR
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de **Tesis**, titulado:

“La generación de ambientes virtuales de aprendizaje para favorecer la comunicación asertiva”

Manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su Examen de Grado, que tendrá lugar el día: **Sábado 21 de Agosto de 2021 a las 18:30 hrs.**, en la **Sala de Usos Múltiples**, con el siguiente jurado:


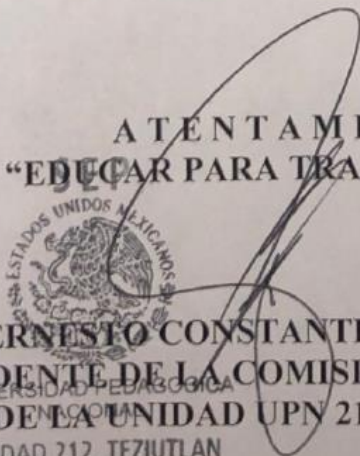
Presidente (a): *Dra. Edith Lyons López*

Secretario(a) *Mtro. Israel Aguilar Landero*

Vocal: *Mtro. Julio César Contreras Romano*

Representante de la Comisión de Titulación: *Mtra. María Magdalena Torres Villa*

A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



MTRO. ERNESTO CONSTANTINO MARÍN ALARCÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 212 TEZIUTLÁN
UNIDAD 212 TEZIUTLAN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Contexto Internacional: orígenes de la RIEMS.....	9
1.2 La RIEMS: su propuesta y desafíos.....	10
1.3 Retos y Roles actuales.....	12
1.4 Conociendo el problema: el Diagnóstico.....	15

CAPÍTULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Docente como investigador e interventor desde su campo disciplinar.....	25
2.2 El “problema” como eje rector de la intervención.....	26
2.3 Teorías pedagógicas.....	32

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 El enfoque de la investigación.....	36
3.2 Investigación acción participativa (IAP).....	40
3.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de información.....	42

CAPÍTULO IV PROYECTO DE INTERVENCIÓN

4.1 Los sujetos y el problema de intervención.....	46
4.2 Objetivo de la intervención.....	48
4.3 Estrategia y desarrollo de la intervención.....	49
4.4 Evaluación.....	53

CAPÍTULO V RESULTADOS Y PERSPECTIVAS DE LA INTERVENCIÓN

5.1 Resultados de la intervención.....	57
5.2 Logros en los ámbitos social y escolar.....	63
5.3 Balance general.....	64
5.4 Retos y perspectivas.....	66

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

APÉNDICES

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se aborda una de las problemáticas que, si bien no es nueva, está siendo objeto de estudio en distintos niveles educativos en el contexto de la modalidad a distancia: la necesidad de generar ambientes virtuales de aprendizaje donde los estudiantes se sientan en confianza para comunicarse de manera asertiva y así impactar en sus competencias no sólo comunicativas, sino sociales o interpersonales.

Esto a través de la implementación de un proyecto de intervención en donde todos los alumnos participen y haciendo énfasis en la comunicación asertiva y también promoviendo aspectos relevantes dentro del aprendizaje virtual como la autorregulación y la autogestión.

El ámbito educativo en México, como en todo el mundo, ha sido objeto de cambios significativos a lo largo de la historia, durante el siglo XX se desarrollaron diversos modelos educativos que surgieron de corrientes del pensamiento que eran acordes a la época. Así, surgieron diferentes perspectivas de lo que era educar o enseñar, en este contexto, surge también una nueva visión de la función del docente en la educación, pues era necesario que este fungiera como mediador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La llegada del siglo XXI, no obstante, ha traído consigo una vorágine de cambios en todos los ámbitos de la vida a nivel mundial y, en lo que respecta a la educación, ha representado una nueva ola de necesidades y exigencias para todos los agentes educativos, sobre todo, con respecto a los nuevos medios de enseñanza, pues la necesidad apunta a la virtualidad.

Producto de esta nueva realidad surge el presente trabajo de investigación, puesto que en plena pandemia por el virus COVID-19, el mundo entero se vio en la imperiosa necesidad de resguardar a sus ciudadanos, evitando así la propagación y lo que ello conlleva. Las escuelas, por lo tanto, planearon nuevos mecanismos de comunicación y aplicaron nuevos métodos para la enseñanza haciendo uso de herramientas digitales, en la medida de sus posibilidades.

No obstante, nuevos métodos y herramientas requieren también nuevos conocimientos y habilidades, por lo que tanto estudiantes como docentes redoblaron esfuerzos para continuar con las metas que ya estaban en marcha y, en el proceso, se detectaron problemas para socializar, comunicarse y aprender, específicamente en el Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de servicios No. 44 de la ciudad de Teziutlán, Puebla, donde se llevó a cabo la presente investigación.

De tal manera que el abordaje de este problema, y realizar un proyecto de intervención que busca analizar esta nueva realidad, arrojará nuevas perspectivas acerca de los métodos de enseñanza, así como del uso de las herramientas digitales y cómo estas impactan en la actitud de los estudiantes y, por ende, en cómo se relacionan con los demás.

En el primer capítulo se presenta el contexto de la Educación Media Superior, el surgimiento del modelo de enseñanza actual, así como los cambios que se han dado a través de la historia. Además, se da un panorama general de las competencias que se esperan de los docentes y lo que esto significa para su labor. En este mismo capítulo se presentan los resultados de la primera fase de la investigación: el diagnóstico. En este, el lector podrá observar los datos recabados mediante distintas técnicas e instrumentos y que marcaron la pauta para continuar con el proceso de investigación, específicamente, con la necesidad de desarrollar la comunicación asertiva mediante la consolidación del ambiente virtual educativo.

Posteriormente, en el segundo capítulo, se presentan las implicaciones del docente como investigador e interventor en su contexto educativo, pues, como bien se mencionó, la nueva realidad trae consigo nuevas exigencias en este sentido. Así mismo, se describen las características del problema en cuestión a través de la fundamentación teórica que aporta la investigación documental. Este capítulo da cuenta de la estrategia de intervención de las que se echó mano para la realización del presente proyecto.

En el tercer capítulo el lector conocerá la metodología que se siguió para la presente investigación, se hace una revisión de los paradigmas y enfoques, así como del método elegido, además, se describen los instrumentos que se utilizaron para recabar la información que sirvió de punto de partida para determinar el problema en cuestión.

Con respecto al capítulo cuarto, este describe de manera detallada el proyecto de intervención, es decir, la serie de acciones que se llevaron a cabo una vez que se determinó el problema y se investigó. El lector podrá conocer de manera amplia el objeto de investigación, los objetivos que dirigen el proyecto, las estrategias de intervención y los instrumentos de evaluación.

Finalmente, el quinto capítulo es una oportunidad para observar los resultados obtenidos y reflexionar sobre los alcances, pero también sobre las limitantes que se tuvieron durante la ejecución de este trabajo, puesto que, nuevas realidades representan nuevos retos. El lector podrá

encontrar, al término de este documento, el apartado Bibliografía donde se concentran las referencias a todos los textos que sirvieron de fundamento para el mismo. Posteriormente, en la sección Apéndice se encuentran los instrumentos elaborados para llevar a cabo la intervención educativa, tanto los que se utilizaron en el diagnóstico como en la implementación, entre otros de suma relevancia. Los Anexos corresponden a evidencias fotográficas de algunos momentos destacables, así como otros recursos que utilizó el docente para el desarrollo de su secuencia didáctica.

CAPÍTULO

I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

El proceso de globalización que se ha venido gestando desde el siglo pasado ha traído consigo cambios importantes en todos los ámbitos de la sociedad, con la llegada del siglo XXI, por ejemplo, el terreno educativo ha sido objeto de reorientaciones y reformas que, en pro de mejora, dan pie a nuevas maneras de abordar las metas y objetivos pedagógicos, aunque en el trasfondo subyazcan también implicaciones sociales, económicas y políticas.

En este contexto, surge el Proyecto Tuning, el cual es un intento de unificar criterios, sobre todo de titulación, en la educación superior de la Unión Europea como un esfuerzo para cumplir con las exigencias de los procesos políticos y sociales contemporáneos.

1.1 Contexto Internacional: orígenes de la RIEMS

A partir de las reflexiones y acuerdos que se tomaron en Italia en 1999, y que están registrados en la Declaración de Bolonia, la Unión Europea traza los objetivos que habrían de encausar el devenir de la educación en las décadas subsecuentes, los cuales rebasarían inclusive este territorio para dar pie a reformas en otros lugares del mundo, como es el caso de Latinoamérica, pues, en 2004 surge el Proyecto Tuning-América Latina.

Ante la necesidad de movilidad entre la población mundial, a causa de una apabullante globalización, quienes se ven en la necesidad de buscar nuevas oportunidades en países extranjeros, surge también la de establecer criterios que estandaricen los conocimientos y habilidades que dichos ciudadanos del mundo deberían poseer. Así, las naciones, incluidas las de Latinoamérica, buscaron la integración a dichos modelos de unificación, inicialmente en el nivel superior de educación, como se había implementado en Europa. Las implicaciones que trajo consigo apearse al Proyecto ALFA Tuning fueron tan importantes que rebasarían los objetivos principales y, consecuentemente, impactarían en todos los niveles de educación.

La metodología que se implementó en dieciocho países latinoamericanos, incluido México, tuvo como base cuatro líneas de trabajo fundamentales: competencias; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las mismas; créditos académicos y calidad de los programas. En lo que respecta a las competencias, se puede decir que, aunque este concepto no era nuevo, marcó un parteaguas en la educación contemporánea, pues a partir de esta cooperación entre países tan

diversos se buscaron los puntos de correlación entre las capacidades que los individuos deben poseer, sentando los criterios de la calidad que el mundo actual requiere.

Hablar de competencias en la educación implica establecer nuevos enfoques de enseñanza que se adecuen a los objetivos y metas trazados, “si la primera línea del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, la segunda busca el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas” (Tuning, 2007, p. 16); lo cual significa buscar criterios de evaluación acordes con las competencias que se busque desarrollar en los individuos.

La tercera línea de trabajo se enfoca en la definición de créditos académicos “se inicia una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos” (Tuning, 2007, p. 16); si se toma en cuenta que el objetivo principal del Proyecto es la unificación de criterios, entonces es necesario poner en claro el mecanismo de acreditación en la educación superior: el qué son, cómo se obtendrán, para qué, etcétera.

Finalmente, la cuarta línea de trabajo marca el eje rector de las anteriores puesto que la calidad debe subyacer en el proceso y es al mismo tiempo un fin. El Proyecto pretende que este rasgo articulador de pie a la generación de programas de enseñanza que, por ejemplo, cuenten con una metodología común y contrastada de evaluación de calidad. Además de que esta línea de trabajo permite la confianza y transparencia que se requiere en un proyecto trasnacional como el ALFA Tuning.

En México, la implementación de dicho proyecto trajo consigo implicaciones de alto impacto, no sólo en educación superior, sino en niveles inferiores, que se vieron en la necesidad de establecer reformas que se acoplaran a las nuevas exigencias de la educación superior, en este contexto, surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

1.2 La RIEMS: su propuesta y desafíos

Las reformas resultan necesarias para el mejoramiento de los procesos o métodos que no han dado los resultados previstos, es por esto que en el 2008 se establece en México la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que con base en el acuerdo secretarial 442 (2008) establece cuatro ejes: el primero es el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; el segundo, Definición y regulación de las modalidades de oferta; el tercero,

Mecanismos de gestión; el cuarto, Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

Se destaca la importancia del primer eje, el MCC con base en competencias, ya que ha sido un intento de homogeneizar las modalidades, subsistemas y métodos en la Educación Media Superior (EMS), proponiendo un perfil del egresado a través de competencias, aunque de esto se puede encontrar opiniones polarizadas y las evidencias demuestran que muchos docentes no aplican los mecanismos necesarios para el logro de dichas competencias (Razo, 2018). No obstante, el MCC es claro al indicar que “Definir el perfil del egresado en términos de desempeños terminales tiene la ventaja de que proporciona el marco común del bachillerato a partir de distintos desarrollos curriculares, sin forzar troncos comunes o asignaturas obligatorias” (Acuerdo 442, 2008).

Con respecto al segundo eje, Definición y regulación de las modalidades de oferta, se establece que las modalidades de la educación media superior deberán apearse los estándares mínimos que establece este acuerdo, y adecuarse al MCC, con el fin principal de construir objetivos concordantes y lograr una identidad común.

Por otro lado, el tercer eje incluye los mecanismos de gestión que deberán regir la implementación de la RIEMS, los cuales representan la búsqueda de estándares y procesos comunes que permitan el apego al MCC. El cumplimiento de los tres ejes anteriores, permitirá la certificación nacional del bachillerato, establecida en el cuarto y último eje, lo que representará que los estudiantes cuentan con los estándares apegados al MCC.

Fue entonces que se reunieron distintas autoridades educativas para establecer las competencias que se deberían desarrollar en los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) bajo lo establecido en el MCC, de dicha reunión se obtuvo el perfil de egreso, el cual se establece en el Acuerdo 444 (2008), y en el que se concluye que “las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él”, se trata de once competencias genéricas que cuentan con una serie de atributos que las complementan, además, estas van de la mano de las competencias disciplinares y profesionales.

Uno de los compromisos más grandes al ser docente es estar actualizado, ser crítico y reflexivo, además de autoevaluar constantemente su labor, de ello habla el acuerdo secretaria 447

(2008): las ocho competencias docentes que deben desarrollar quienes impartan la Educación Media Superior, en resumen, es un docente comprometido con su formación, que domina los saberes, que planifica, ejecuta y evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque formativo, de manera creativa e innovadora; pero también es un docente que propicia un ambiente sano de convivencia, que tiene principios éticos y valores para ser ejemplo de los alumnos que atiende.

La RIEMS también establece las competencias que se requieren para dirigir los planteles de EMS, y los establece en el acuerdo 449 (2008). Entre los que destacan el liderazgo desde una perspectiva creativa y eficiente, así como su formación continua a lo largo de su gestión. El director debe apoyar a los docentes y servir de vínculo entre la escuela y su entorno.

Otros acuerdos se emitieron para dar seguimiento a la RIEMS, los cuales establecen cuestiones más específicas, como algunos lineamientos o planes de estudio, todos encaminados a un fin común: elevar la calidad educativa, cuyas bases han servido para implementar nuevas políticas en años posteriores y que hasta la fecha siguen en proceso de modificación.

1.3 Retos y Roles actuales

Ante los cambios vertiginosos que el siglo XXI ha acarreado, resulta necesario que los docentes reflexionen acerca de su práctica y, sobre todo, la relación que se establece en las aulas con los alumnos, quienes comparten características propias de su generación y que merecen tomarse en cuenta para el buen ejercicio pedagógico.

Los alumnos de educación media superior, cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años, están considerados dentro de la adolescencia media; las características que los delimitan están determinadas, en su mayoría, por el contexto del que provienen: la familia, la cultura, el nivel socioeconómico; sin embargo, existen características que comparten de acuerdo con su generación y la situación general del mundo en el que se han desarrollado.

Tomando la denominación de Prensky (2010), los jóvenes que están en nuestras aulas son nativos digitales, “puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet” (p. 5), por lo tanto, su visión del mundo es distinta a la de sus docentes e innegablemente esta brecha trae consecuencias que ven reflejadas en los resultados de aprovechamiento escolar.

Es por ello que, ante tales circunstancias, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece en el acuerdo secretarial 447 las Competencias Docentes que buscan hacer frente a las exigencias de la sociedad, en este sentido, se pretende que los profesores estén en constante actualización y, sobre todo, que utilicen las herramientas tecnológicas y de información para la mejora de su práctica docente y en pro de una educación de calidad.

Una de las tareas del docente será la de generar empatía con el alumno, la cual se logra entendiendo que “en su mayoría, enfrentan problemáticas múltiples: violencia, bajo aprovechamiento escolar o inasistencia a la escuela, problemas de salud como la obesidad y desnutrición, entre otros, muchos de ellos derivados de la pobreza” (CNDH, 2020, s.p.) y que esto influye directamente en el desarrollo dentro y fuera de la escuela, es por esto que una de las competencias docentes establece que el profesor contribuirá a la generación de un ambiente que permita el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Además, como apunta Cruz García (2009), los adolescentes “en su dinámica familiar tal vez pasen más tiempo en casa, pero no por ello se vinculan con sus familiares; pueden consumir en soledad, de forma individual para socializar” (p. 234), entonces el docente debe crear un lazo más estrecho y generar ambientes de confianza, en donde el alumno se sienta motivado a aprender.

Prensky (2010) también hace énfasis en la labor de “traducción” que tiene el docente, es decir, transmitir los conocimientos en un lenguaje que el alumno entienda, adaptándolos y quizá hasta convirtiéndolos en un “juego” para lograr un vínculo entre lo tradicional y lo nuevo. Es en este último punto donde se resuelve cómo el docente debe establecer una relación pedagógica diferente con los adolescentes, en palabras de Prensky (2010) “debemos derrochar imaginación, debemos inventar” (p. 9), se deben dejar de lado los prejuicios, cambiar el paradigma y, sobre todo, la metodología.

Tanto el docente como el alumno son agentes que no se pueden desligar del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque a lo largo del tiempo y desde algunos diferentes enfoques educativos se les ha dotado de distintas responsabilidades o características deseables. El constructivismo, por ejemplo, privilegia las cualidades de un alumno activo que construye su propio conocimiento a través del enlace de sus conocimientos previos con los que se adquirirán posteriormente; mientras que el docente, tienen sobre sí el compromiso de ser al mismo tiempo

guía y participe del proceso, propiciando la participación de los alumnos de manera individual y colectiva.

Aunado a esto, dicho enfoque contempla que los alumnos propongan soluciones a problemas de manera individual, pero también a través de la experiencia de otros, es decir, en conjunto con su grupo o compañeros; por otro lado, el docente también tiene la encomienda de crear ambientes afectivos en donde los alumnos sientan confianza y estén estimulados para el aprendizaje.

Desde el enfoque sociocultural se considera al alumno como un ser social que adquiere conocimientos construyendo y co-construyendo su propio proceso con los demás. También se le hace co-partícipe de la planificación, ejecución y evaluación del mismo. En cuanto al rol del docente, se hace hincapié en que este debe guiar el proceso y llevarlos a la “zona de desarrollo próximo” establecidas por Vygotsky (1995), es decir, que el docente establezca condiciones para que el alumno adquiera conocimientos que sin él tendría mayor dificultad.

Es interesante mencionar que este enfoque también contempla la motivación de los estudiantes hacía el aprendizaje y destaca una de las habilidades imprescindibles para ello: saber convivir, pues de esta manera se facilita la adquisición de una cultura social. Entonces, al hablar de los roles del docente y del alumno desde el enfoque constructivista y sociocultural resulta importante mencionar que no se resume a la integración de las características descritas anteriormente, sino en un verdadero replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde ambos agentes (docente-alumno) tienen responsabilidades que se entrelazan para lograr objetivos conjuntos.

De esta manera, se puede concluir que el rol del alumno, desde esta perspectiva, es el de un ser activo que construye su propio conocimiento tomando en cuenta a sus pares, anclando sus nuevos conocimientos a los adquiridos previamente y estableciendo esquemas mentales. El rol del docente se define como un agente que guía, observa y es partícipe del proceso, además es quien organiza y planea en conjunto con los alumnos tomando en cuenta el medio en el que estos se desarrollan y estimulando en todo momento la autonomía de los alumnos.

Así, se puede observar que las responsabilidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son amplias y en algunas ocasiones parecieran poco alcanzables, no obstante, se debe

recordar que los modelos educativos actuales responden a las necesidades de hoy en día y estas, sin duda, son complejas. De tal manera que los retos actuales exigen que el docente se convierta en un agente activo y, sobre todo, investigador en su propia labor.

1.4 Conociendo el problema: el Diagnóstico

El rol actual del docente, así como las demandas de su práctica, que se encamine al logro de objetivos educativos, están asociados directamente con procesos de investigación y reflexión de su realidad que perfilan la toma de decisiones en el aula. En estos procesos investigativos, ya sea formales o no, el diagnóstico representa el punto de partida cuando se quiere conocer lo que verdaderamente ocurre, pues esta fase brinda la información necesaria para explicar las causas, motivos o alcances de un problema que se ha detectado.

A partir de la experiencia del profesor, probablemente surgirán hipótesis acerca de lo que observa, ya sea en algunos alumnos, en un grupo, en la institución, entre otras; posteriormente, la aplicación de una metodología acorde a las necesidades de dicha problemática podrá acercar al docente investigador a una respuesta más o menos concreta.

El diagnóstico es una actividad que se lleva a cabo en distintos momentos de la investigación, pues la realidad que se pretende analizar es compleja y cambiante; no obstante, la teoría y la recolección metódica de información permitirán que se llegue a conclusiones prácticas. Aunque el término diagnóstico sea comúnmente asociado al ámbito médico, en las últimas décadas del siglo XX ha jugado un papel esencial en el área pedagógica, en donde se han desarrollado metodologías con el propósito de transformar la educación y los alcances de ésta en la sociedad.

El diagnóstico es el paso que permite identificar las necesidades y la situación inicial del objeto; en educación este objeto puede ser individual o colectivo, dependiendo de los propósitos que se planteen. Desde un punto de vista general, el diagnóstico educativo se da al identificar un problema e intentar resolverlo, a partir de entonces se inicia el proceso de investigación que puede ser encaminado desde distintas perspectivas o enfoques.

Como en la medicina, el diagnóstico en el campo de la educación, requiere la recolección de información para su valoración, la cual influirá en la toma de decisiones futuras para la mejora o el plan de acción que se llevará a cabo, este proceso puede ubicarse en cualquier momento de la

investigación, sobre todo cuando se habla del ámbito social, pues la realidad está sujeta a cambios y reajustes.

Distintos teóricos a lo largo de estos años han tratado de definir el diagnóstico educativo, algunos han propuesto modelos y han generado discusiones en torno a las fases que se deben seguir para el cumplimiento de los objetivos establecidos, no obstante, Lázaro Martínez (2015) concluye que:

(...) el proceso diagnóstico es un proceso de indagación y de investigación, en donde se delimita un problema, se formulan unas hipótesis, procediendo a su rectificación, ratificación o modificación, para adoptar una decisión que requiere una información de la intervención o tratamiento, realizando un seguimiento cuyos resultados son permanentemente contrastados con la superación o no del problema formulado inicialmente. (p. 112)

Tomando en cuenta lo anterior, el diagnóstico educativo se considera un punto de partida para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde convergen docentes, padres de familia, alumnos y autoridades educativas, reconociendo que este proceso es perfectible y está sujeto a una renovación constante.

Los diagnósticos educativo y social se diferencian en el objeto y los propósitos de estudio, mientras que en el primer caso el objeto es la institución como una organización con estilo propio, que está sujeta a normas, en donde los individuos se adaptan y alinean a dichos parámetros. Por otro lado, el diagnóstico social busca conocer las necesidades de los individuos dentro de una comunidad o realidad social, siempre en miras de una mejora; de esta manera, el diagnóstico socioeducativo representa la conjunción de distintas herramientas, provenientes incluso de disciplinas diversas, que coadyuven en la transformación de la realidad en el ámbito educativo.

El contexto escolar es un ambiente de socialización innegable, ya que en este se producen interacciones naturales entre los alumnos, los docentes y padres de familia, entre otros. En este sentido, resulta necesario vincular la disciplina educativa con las sociales para llegar a puntos convergentes que permitan la investigación y acción exitosas.

Llevar a cabo investigación social sienta las bases para una posible transformación de la realidad, partiendo del conocimiento de la situación inicial y sus posibles causas, se busca la mejora de la realidad cotidiana de los individuos insertos en una comunidad, grupo o sociedad. Si una comunidad participa en esta investigación, buscando sus propias situaciones conflictivas y

estableciendo acciones de mejora, llegarán a la resolución de conflictos y al conocimiento de su realidad.

En el diagnóstico socioeducativo no se puede disociar el término intervención puesto que busca identificar los problemas que están afectando a un individuo o a un grupo dentro de un contexto y su finalidad será detectar las causas reales que subyacen a los problemas para buscar soluciones que transformen esa realidad, es decir, “sólo puede considerarse como tal si comporta una transformación o cambio en las capacidades de la persona que se educa. Si no se ha producido cambio, no se ha producido aprendizaje” (Ayuntamiento de Barcelona, citado en Giné y Parcerisa, 2014, p. 59).

De acuerdo con Espinoza y Zamora (2002, citado en Vargas, 2004) el diagnóstico socioeducativo tiene alcances mayores, pues busca diagnosticar la situación de una comunidad, mediante la participación de sus miembros, y se obtiene información que habrá de servir para el diseño de acciones concretas con el fin de transformar la realidad.

Al adentrarse en la investigación educativa resulta inevitable relacionar otras disciplinas que permiten explicar fenómenos naturales de la interacción humana, tal es el caso de la psicología que permite la indagación acerca del comportamiento del alumno (grupo de alumno o la propia institución) en el ámbito escolar.

De esta manera, el diagnóstico se vislumbra como una fase primordial en el ámbito educativo pues permite delimitar, analizar y planear acciones que servirán como propuesta de intervención. Ahora bien, el papel del investigador (el docente en este caso), resulta muy importante pues es él quien, al estar inmerso en el contexto, tiene herramientas a su alcance y una visión más clara y profunda de la situación. Generar acciones encaminadas a la mejora educativa debe formar parte del quehacer diario del docente.

Tomando en cuenta lo anterior, se realizó el diagnóstico socioeducativo para la presente investigación en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No.44. “Lic. Vicente Lombardo Toledano”, el cual se ubica en el barrio de Ahuateno de la ciudad de Teziutlán, en la Sierra Nororiental del estado de Puebla, a una distancia de 123 km de la ciudad capital.

Para establecer el contexto externo tanto de la escuela como de los estudiantes, es necesario conocer las características del municipio donde se encuentran, en este caso, el de Teziutlán, que de

acuerdo con información del INEGI (2017) al 2015 contaba con una población de 97, 590 habitantes, de los cuales, 45, 918 son hombres y 51, 672, mujeres. Además, se caracteriza por un clima templado húmedo con lluvias todo el año, y, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2009), el rango de la temperatura es de 12-22° C. Las lluvias abundan en los meses de julio a septiembre sobre toda la región, provocando ocasionalmente socavones y deslaves que repercuten en la circulación del transporte público, por lo que en esta temporada es común que algunos estudiantes falten a clase o lleguen tarde, pues la mayoría deben tomar al menos un transporte público para llegar al plantel.

En la localidad, los estudiantes cuentan con algunos lugares para realizar actividades culturales y de esparcimiento como áreas naturales, parques recreativos, gimnasios, cines, plazas comerciales, Casa de Cultura, biblioteca municipal, un museo en la antigua estación del ferrocarril, entre otros. En la zona centro y en los barrios que conforman el municipio existen lugares de conectividad a internet denominados cibercafés o café internet, los cuales ofrecen servicio en horarios que varían de entre las 8:00 am a las 8:00 pm, cuyos precios de renta por hora oscilan entre \$7.00 - \$12.00. La mayoría de estos, además, ofrecen servicio de impresión, fotocopiado y venta de artículos básicos de papelería.

La conectividad a internet en casa no es un servicio gratuito, aunque diversas compañías lo ofrecen por rentas mensuales de entre \$250.00 hasta \$400.00 o más; algunas inclusive ofrecen paquetes de internet directamente en los dispositivos móviles, aunque suelen ser más costosos con respecto al servicio fijo. Actualmente, de acuerdo con datos del INEGI (2020) en México existen 20.1 millones de hogares con acceso a internet fijo o móvil y 86.5 millones de usuarios de telefonía celular de seis o más años, de los cuales 9 de cada 10 poseen un teléfono inteligente o smartphone.

Con respecto a costumbres y tradiciones, se encuentran distintas festividades religiosas, sobre todo católicas, como la feria en honor a la Virgen de la Asunción que se realiza en el mes de agosto y durante la cual se llevan a cabo actividades culturales, artísticas y deportivas; otras festividades importantes son la celebración de la Virgen del Carmen, las del Día de la Santa Cruz y la del día de San Judas Tadeo, en las cuales se congregan feligreses de los barrios, comunidades y municipios aledaños.

La economía de la región es variada, aunque predominan la industria maquiladora, la agricultura y el comercio; además, existen en el municipio empresas nacionales y trasnacionales

como la Minera Autlán, Grupo Bimbo, Coca-Cola FEMSA, PEPSICO, entre otras, que dan empleo a una gran cantidad de la población, por ejemplo, a las familias de los estudiantes del CBTIS No. 44. Aunque en este periodo de confinamiento algunas empresas hicieron recorte de personal y esto afectó directamente la situación económica de la población en general.

El CBTIS No. 44 trabaja bajo una modalidad escolarizada bivalente; las especialidades que oferta son Contabilidad, Mecatrónica, Mantenimiento Automotriz, Administración de Recursos Humanos, Laboratorio Clínico, Programación y Ofimática. Actualmente, la institución tiene una matrícula de 1408 estudiantes en las diferentes especialidades y grupos, que son atendidos en un turno matutino. Las clases se imparten en un horario de 8:00 a 16:00 horas. La organización es completa, es decir, un director, un subdirector académico, un subdirector administrativo, 40 docentes y 40 personas de servicios administrativos.

En lo que se refiere a la estructura del plantel, cabe mencionar que hay 20 aulas didácticas, 2 laboratorios de cómputo para todas las carreras, una biblioteca, sala audiovisual, auditorio de usos múltiples, canchas de básquet y volibol, plaza cívica interna, una cafetería y tres módulos de sanitarios para hombres y mujeres. Existen también un laboratorio de análisis clínicos, un laboratorio de física-biología, un laboratorio de química, una sala de maestros, oficinas administrativas, así como una oficina de dirección, una de subdirección administrativa y una de subdirección académica, además de una oficina de servicios administrativos y del área académica, un almacén, un estacionamiento para los automóviles y rampas de acceso para personas con discapacidad.

Cabe mencionar que los salones están dotados con las butacas necesarias para 50 estudiantes, un pizarrón blanco, escritorio para maestro, contactos, así como iluminación y ventilación adecuadas, sin recursos audiovisuales. En cuanto a servicios que tiene la escuela, están el acceso a Internet limitado a una sala de cómputo y oficinas administrativas, agua potable, drenaje, recolección de basura, electricidad y servicio de limpieza realizado por el personal correspondiente.

Actualmente, el trabajo escolar del semestre, correspondiente a febrero–agosto 2021, se lleva a cabo mediante la modalidad a distancia, por lo que, para las clases, se utilizan plataformas virtuales de videoconferencia como Meet, Zoom o Microsoft Teams. Las sesiones virtuales tienen una duración de 40-50 min y la regularidad de las mismas está determinada por el docente titular,

quien debe apegarse al horario de la asignatura establecido por Servicios Docentes al inicio del semestre.

En este contexto de educación a distancia se realizó una observación inicial, mediante un registro de observación (ver Apéndice A), a los segundos semestres B, C, D, H e I, la cual atendió criterios como la asistencia, la actitud de los participantes, el manejo de las herramientas digitales y la integración de los alumnos al contexto virtual en general; no obstante, debido a los obstáculos que representó la asistencia a la primera sesión virtual, se decidió aplicar un nuevo instrumento de diagnóstico.

De tal manera que se solicitó a los estudiantes que respondieran una encuesta, mediante un cuestionario en línea en la plataforma Google Forms (ver Apéndice F) para conocer la situación académica y socioeconómica de los alumnos y así determinar las estrategias de trabajo durante el semestre. Dicho cuestionario arrojó información interesante con respecto al acceso a internet de los estudiantes, pues el 84% asegura tener servicio de internet en casa, en tanto que el 88% menciona tener un teléfono celular con acceso al mismo, y el 59% manifiesta contar con una computadora portátil o laptop.

En lo que se refiere al uso de redes sociales y otros recursos digitales, el 96% de la población estudiantil refiere que utiliza Facebook, el 92% hace uso de WhatsApp y el 70%, de YouTube. Los datos anteriores sirvieron de base para la planeación de las actividades del primer periodo del semestre, se tomó en cuenta, además que estos jóvenes son de nuevo ingreso al bachillerato y que su trayectoria académica ha sido mediante clases presenciales, por lo que la nueva forma de trabajo a distancia les resulta un tanto complicada.

Para la realización del presente proyecto se eligió al grupo de segundo semestre de la carrera de Programación (I), para lo cual se tomó en cuenta su índice de desempeño durante el primer periodo, así como la regularidad en la asistencia a las sesiones virtuales y, en general, a la observación realizada por el docente durante el periodo antes mencionado. Este grupo está integrado por 42 alumnos, de los cuales 13 son mujeres y 29, hombres. Las edades de estos alumnos oscilan entre los 15 y 16 años.

De acuerdo con la estrategia de observación participante, que se realizó mediante el instrumento denominado guía de observación (ver Apéndice A), durante el primer periodo de

evaluación, se detectó que no han conformado un grupo de trabajo, entre ellos no se conocen ni tienen algún tipo de contacto, por lo que no han creado una red de apoyo ni mucho menos de amistad. Los estudiantes de este grupo prefieren el trabajo individual al de parejas o equipos.

En el aspecto académico, se puede mencionar que el desempeño es bajo, pues el grupo mantiene un promedio de aprovechamiento en la asignatura de Lectura, expresión oral y escrita II (LEOyE II) de 6.5 y un porcentaje de reprobación del 19% en el primer parcial (ver Apéndice G).

La mayoría de los alumnos se mantienen en silencio cuando se lanzan preguntas detonadoras, además de que se muestran reacios a encender su cámara, a menos que el docente lo solicite y, cuando lo hacen, inmediatamente la apagan. Por lo que se concluye que los alumnos prefieren mantener el mínimo contacto con sus compañeros, es decir, no se ha creado un clima apropiado de aprendizaje. No obstante, algunos alumnos destacan por su dedicación a las actividades, pues son constantes en las entregas y participan en todo momento, además, obtienen los niveles de desempeño más altos del grupo.

Como se mencionó, a través de la técnica de observación participante y utilizando como instrumento una guía de observación (ver Apéndice A), se obtuvieron las primeras impresiones acerca del grupo en cuestión; no obstante, fue necesario utilizar una segunda técnica, la entrevista estructurada, a través de un guion que se aplicó a los alumnos del grupo de manera virtual mediante un formulario de Google (ver Apéndice B), así como a padres de familia, docentes y directivos, resultado de los cuales surge un problema, que a grandes rasgos se trata de la modalidad de educación a distancia y la necesidad de interacción entre los estudiantes, así como la generación de clima virtual de aprendizaje donde los alumnos se sientan en confianza para participar. A continuación, se describen los resultados de dicho instrumento.

La mayoría de los alumnos refieren en la entrevista (ver Apéndice B) que el hecho de estudiar representa para ellos una oportunidad de acceder a un mejor futuro y estar preparados para la vida adulta, es decir, valoran el estudio como un medio para mejorar su contexto. Con respecto a la pregunta “¿Qué planes tienes para tu vida futura?” del cuestionario para alumnos (ver Apéndice B), estos mencionan, en su mayoría, que desean tener una carrera universitaria, aunque algunos mencionan su anhelo por convertirse en empresarios, y algunos refieren que no tienen planes a futuro o que prefieren vivir el presente sin pensar tanto en lo que vendrá.

En esta entrevista también se cuestionó a los estudiantes sobre sus impresiones de la educación a distancia que están experimentando y la mayoría de ellos manifiesta que no está a gusto con esta modalidad, que prefieren no participar en clase porque les da pena o porque consideran que la conexión a internet no es de calidad, algunos inclusive mencionan que prefieren quedarse con la duda e investigar después, aunque ninguno menciona que se apoyen en sus compañeros de clase.

Los alumnos también se muestran decepcionados por no asistir presencialmente a clases, ya que mencionan que les gustaría conocerse en persona y hacer amistades con sus compañeros de clase, lo cual hasta ahora no ha sido posible. Aunque no se conocen, mencionan que existe respeto entre ellos y que el trabajo a distancia podría mejorar si existieran mejores recursos digitales y organizacionales, así como la unificación de herramientas o plataformas virtuales.

Por otro lado, se llevó a cabo la estrategia de la entrevista los padres de familia mediante un cuestionario semiestructurado que se les hizo llegar de manera virtual a través de un formulario de Google (ver Apéndice C), en donde manifiestan que prefieren la educación en modalidad presencial a la modalidad de educación a distancia, puesto que la mayoría deben trabajar y sus hijos se quedan sin supervisión en casa, lo que enfatiza la falta de organización de sus hijos y la acumulación de tareas escolares.

Algunos padres mencionan que conocen las metas de sus hijos y que están dispuestos a ayudarlos a conseguirlas, aunque varios manifiestan que no han hablado de eso con sus hijos. Con respecto a la modalidad a distancia, los padres de familia comentan que es necesario que sus hijos convivan con sus compañeros y que se conozcan entre ellos, pues de esta manera crean lazos de cooperación y apoyo mutuo, lo cual consideran importante para el óptimo desarrollo de sus hijos.

También se entrevistó a los docentes (ver apéndice D) que atienden este grupo, quienes manifestaron que obtienen calificaciones bajas y describieron al grupo como apático y con poca motivación por las actividades que ellos proponen; asimismo, describen el ambiente o clima del aula virtual como dispar, puesto que, por un lado, existen alumnos muy dedicados al estudio y tareas escolares, pero también están quienes no cumplen con ninguna actividad en absoluto. En general, los docentes se muestran preocupados y consideran que la causa de esta actitud puede ser

que gran parte de estos alumnos no tiene una trayectoria académica regular, es decir, tienen rezago en varias asignaturas.

Las autoridades escolares (director, subdirector académico y jefes de departamento) también participaron en estas entrevistas (ver apéndice E), en general, destaca su opinión con respecto a la pregunta “¿Qué factores cree que intervienen en la actitud de los alumnos ante la educación?”, donde las autoridades manifiestan que este grupo en específico está conformado por los alumnos que tenían este plantel como su última opción y con aquellos que obtuvieron los promedios más bajos para su admisión.

En conclusión y de acuerdo con la información obtenida en la fase de diagnóstico, se observó que los alumnos prefieren el contacto con sus compañeros y se muestran reticentes ante el trabajo en la modalidad virtual, de tal manera que no se crea un ambiente virtual de aprendizaje efectivo y, por lo tanto, un clima sano de aprendizaje, en donde los alumnos se sientan en confianza para participar, colaborar con los demás y, en general, socializar.

Si se recuerda que el modelo educativo actual en México tiene un enfoque socio-constructivista y que busca el desarrollo de competencias en los estudiantes, las cuales abarcan distintos aspectos, entre ellos los relacionados con “el saber ser”, es decir, que no se busca únicamente el desarrollo de aprendizajes en cuanto a las asignaturas sino el desarrollo humano y del individuo como un ser social, entonces, resulta necesaria la generación de climas de aprendizaje que propicien el desarrollo de dichas competencias, de acuerdo con Rodríguez (2014):

El ambiente es un lugar específico donde existen y se desarrollan condiciones de aprendizaje, propiciando un clima que se origina para entender a los estudiantes que están aprendiendo, donde se consideran los espacios físicos o virtuales como condiciones que van a estimular las actividades del pensamiento de los alumnos, por lo tanto si se origina un buen clima, dentro del ambiente se dará un aprendizaje eficaz, dependiendo de la relación entre alumno-maestro, alumno-alumno por eso es importantes que se den las relaciones interpersonales entre ellos. (párr. 6)

En este contexto surge la necesidad de resolver un problema, por lo cual se genera la pregunta ¿cómo lograr la comunicación asertiva a través de la construcción de un ambiente virtual de aprendizaje en los alumnos del segundo semestre grupo I del CBTIS 44?

CAPÍTULO
II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como resultado de la realización del diagnóstico socioeducativo en el Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 44, “Lic. Vicente Lombardo Toledano”, de la ciudad de Teziutlán, Puebla, se detectaron algunas causas que provocan un ambiente virtual de aprendizaje poco efectivo en el que los alumnos se comuniquen de manera asertiva, las cuales fueron referidas por los estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades educativas, tales como la poca o nula interacción entre el grupo de estudiantes, la necesidad de implementar trabajo colaborativo y la de desarrollar competencias de socialización entre los mismos.

A pesar de que en el subsistema se cuenta con algunos programas que buscan el conocimiento de sí mismos y de los demás, como el programa Construye-T o los cursos sobre el manejo de las TIC en la educación a distancia tanto para docentes como para alumnos, es evidente que aún no se logran resultados óptimos, por lo que es necesario establecer un proyecto de intervención que coadyuve en la disminución del problema a partir de la construcción de un buen ambiente virtual de aprendizaje.

2.1 Docente como investigador e interventor desde su campo disciplinar

Derivada de las necesidades que surgen en el nuevo milenio, la Reforma Integral de la Educación Media Superior establece nuevos propósitos y cambios tanto en el currículo como en los planes de estudio, siempre encaminados a “potenciar para desarrollar el pensamiento analítico, crítico, reflexivo, sintético y creativo, en oposición al esquema que apunte sólo a la memorización” (SEP, s.f., p. 5). En este documento se hace hincapié al carácter dinámico, centrado y relevante que deben tener las actividades para los alumnos, de tal manera que estos se sientan atraídos y motivados por aprender.

Las competencias, así como los cuatro propósitos de la Educación Media Superior (EMS) (aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir con los demás) forman el hilo conductor del plan de estudios, además se integran conceptos como la transversalidad y el trabajo colaborativo. Este último propósito de la EMS es en donde se centra el problema de investigación que se aborda en este trabajo de investigación, Aprender a convivir con los demás, pues dentro de los objetivos del plan de estudios se establece que la asignatura que servirá de base para el proyecto, Lectura, expresión oral y escrita I (LEOyE I), deberá propiciar el desarrollo de tres ámbitos: Lenguaje y

comunicación; Habilidades socioemocionales y proyecto de vida; además de Colaboración y trabajo en equipo.

En estos dos últimos se desarrollan las capacidades del alumno para relacionarse con los demás (aprender a convivir), además se menciona que el alumno debe plantearse metas a lo largo de su vida, el cultivo de sus relaciones interpersonales sanas y el trabajo no sólo cooperativo, sino constructivo con sus pares.

De esta manera, se observa que el plan de estudios de LEOyE II establece claramente que el docente debe buscar estrategias para el desarrollo de competencias no sólo de índole académica e individual, sino algunas que permitan que los alumnos gocen de armonía y den valor a los lazos afectivos o socioemocionales que, tanto en las aulas como de manera virtual, se generen.

Otras asignaturas en las que se sustenta el proyecto pertenecen al mismo campo disciplinar de Comunicación, como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que tiene como propósito general que el alumno utilice estas como herramientas para obtener información y generar aprendizajes en red, sobre temas pertinentes con su realidad cotidiana, se destaca, por ejemplo el aprendizaje esperado “Examina las limitaciones, veracidad y aportaciones de distintas fuentes de información en la red” (SEMS, 2012, p. 19), el cual se relaciona estrechamente con los aprendizajes esperados de la asignatura base.

Por otro lado, la asignatura de Lógica, perteneciente al campo disciplinar de Humanidades, pretende que los estudiantes aprendan a identificar, analizar, evaluar y elaborar argumentaciones escritas, orales y visuales de manera razonable, crítica, creativa y responsable; de tal manera que a través de esta se puede dar el entrecruzamiento entre asignaturas de distintos semestres. Así, con la conjunción de estas tres asignaturas, el docente intervendrá con base en fundamentos nutridos y sustentados en los propósitos de una enseñanza integral y de calidad centrada en el estudiante, lo que se verá reflejado en los resultados que se esperan de dicha intervención.

2.2 El problema como eje rector de la intervención

Si se parte del hecho de que el ser humano es un ser social por naturaleza, cuyo desarrollo se da en un marco de interacción, primero con su familia y después con los seres que le rodean, se puede considerar que las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con el devenir de

la vida del individuo, es decir, que un óptimo desempeño en las habilidades sociales marcará el éxito en diversos ámbitos de la actividad humana.

La habilidad social es un concepto que se debe relacionar con otros para su definición, se puede encontrar, por ejemplo, relacionado con las competencias sociales e interpersonales o la inteligencia social, entre otros. No obstante, de acuerdo con Caballo (citado por Van-der Hofstadt, 2005, p. 4) las habilidades sociales se refieren a las conductas gracias a las cuales un individuo se desarrolla en su contexto, expresando adecuadamente y de acuerdo a la situación, sentimientos, deseos, actitudes u opiniones. De esta concepción se deriva uno de los problemas en cuestión, la necesidad de establecer una comunicación asertiva para el logro de dicha habilidad social.

No obstante, el desarrollo de estas habilidades sociales se da originalmente en un marco de interacción física, en donde existen factores y elementos que facilitan el intercambio de información, sentimientos o experiencia. Bien durante la convivencia diaria entre personas cercanas, como la familia o en el salón de clases; bien durante los encuentros circunstanciales con personas desconocidas, donde se ponen en práctica la empatía o tolerancia.

Desarrollar ambientes de aprendizaje óptimos que permitan a los estudiantes desenvolverse con eficacia es imprescindible en cualquier modalidad escolar, sobre todo si se rescata la idea anterior de que estas habilidades son necesarias para el individuo que vive inserto en una sociedad, Rodríguez (2014) menciona que “El ambiente corresponde a los espacios en los que se van a desarrollar las actividades de aprendizaje, éste puede ser de tres tipos: áulico, real y virtual” (s. p.).

Por otro lado, el mismo autor distingue entre ambiente y clima de aprendizaje: “El clima de aprendizaje es la interacción, la comunicación entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, esta debe darse entre el docente y los alumnos y viceversa, así como alumno – alumno” (s. p.), de tal manera que una intervención educativa que busque el fomento de la comunicación asertiva, debe contemplar el desarrollo de un clima de aprendizaje óptimo, sobre todo si se toma en cuenta que la modalidad a distancia presenta nuevos obstáculos en el camino.

De acuerdo con Barreda (2012) el clima de aprendizaje debe ser gestionado por el docente, a través de normas de convivencia, pero también es un reflejo de la organización institucional y del trabajo colaborativo entre docente-alumnos, alumnos-alumnos y la propia institución educativa, por lo que la generación de climas sanos de aprendizaje será un trabajo en el que se involucren

todos los agentes educativos. La generación de estos ambientes virtuales de aprendizaje requiere un replanteamiento de los paradigmas establecidos con respecto a la planeación pedagógica, pues se corre el riesgo de realizar una traslación mecánica, en donde los objetivos y estrategias no estén en concordancia con las herramientas, recursos y materiales que exige esta modalidad.

Así, la elección y diseño de estrategias supone un trabajo del docente como mediador, el cual debe recurrir a la investigación para sustentar sus decisiones, diseñar con base en el conocimiento de sus estudiantes, de los recursos con los que cuenta y, por supuesto, del programa de estudios. Aunado a esto, el docente requiere poner en práctica sus competencias digitales y pedagógicas para lograr un equilibrio entre los objetivos que se pretenden: las estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, uso de las TIC, entre otros, para que, además, las actividades resulten amenas, interesantes y retadoras al alumno.

Según lo que plantea la Universidad Autónoma Metropolitana (s. f.) “una integración de medios como texto, gráficos, sonidos, animación y video, o los vínculos electrónicos, no tienen sentido sin las dimensiones pedagógicas que el diseñador del ambiente puede darles” (s. p.), no obstante, menciona la misma, que el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) se construye a la par del desarrollo de las actividades, mediante la interacción de los agentes educativos.

Continúa el texto haciendo mención de los entornos en los que se desarrolla el AVA son el de Conocimiento, el cual se construye a partir de “objetos de aprendizaje”; el entorno de Colaboración, en donde los agentes interactúan, dando y recibiendo retroalimentación, este entorno puede ser sincrónico (videoconferencia, chat) o asincrónico (correo electrónico); el entorno de Asesoría está dirigido a la retroalimentación personalizada entre docente y alumno, esta, generalmente, es asincrónica; un entorno de Experimentación en donde se pueden complementar los contenidos, aunque no es totalmente necesaria; por último, el entorno de Gestión, en el cual se realizan trámites de carácter administrativo, es donde los docentes hacen un seguimiento y registro del avance del desempeño de sus estudiantes. Así mismo, la UAM (s. f.) propone tres fases para la creación de un AVA:

En la primera fase se planea lo que se va a desarrollar y a quién va dirigido, además de los objetivos y los recursos necesarios, tanto materiales como humanos; En la segunda fase, se diseñan los entornos y se producen los contenidos digitales, así mismo, se toman en cuenta los principios pedagógicos que requiere el curso (objetivos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación,

etcétera); la tercera fase se refiere a la operación, es decir, la herramientas digitales desarrolladas se ponen a disposición de los estudiantes, quienes interactúan con ellos, llevan a cabo su evaluación, para lo cual es necesario que todos estos recursos sean accesibles para todos mediante un sistema informático-educativo.

Finalmente, para que este AVA tenga un clima adecuado para los agentes educativos, deben procurarse aspectos como la confianza en la calidad de los medios y materiales que se utilizarán. La interacción entre los agentes, así como la moderación por parte del facilitador. Debe ser, además, accesible para todos los participantes y motivador, a través de actividades y estrategias creativas e interesantes.

De acuerdo con Guaña, Llumiquinga y Ortiz (2015) la educación presencial implica ventajas, como la ayuda del docente, quien se convierte en un modelo a seguir, lo que deriva en un mayor entusiasmo de los estudiantes por aprender; no obstante, los autores se refieren a los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) como los espacios propicios para que el estudiante explore su capacidad de autoaprendizaje, pues es él quien, con apoyo de la investigación y de los recursos tecnológicos, autogestiona su acceso al conocimiento.

En las conclusiones de su investigación, Pino y Domínguez (2014), mencionan, además, otras ventajas de los entornos virtuales de aprendizaje, como la “mejora de habilidades sociales, habilidades comunicativas, motivación y rendimiento académico” (p. 312). De acuerdo con lo anterior, existe una relación directa entre las habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes con la generación de un AVA, puesto que unos complementan al otro.

Según Van-der Hofstadt (2005), la comunicación es una característica y una necesidad del ser humano y de las sociedades, la cual es necesaria para el intercambio de información y para relacionarse entre sí; esta se integra por elementos verbales y no verbales que de cierta manera se conjugan para transmitir mensajes entre los agentes.

Además de los elementos de la comunicación como el transmisor, el receptor, el mensaje, el contexto o la retroalimentación, el autor menciona tres que están directamente relacionados con las habilidades sociales: los conductuales, cognitivos y fisiológicos.

Tienen especial atención en su obra, los elementos conductuales-cognitivos, puesto que su eficacia, o no, puede determinar el grado de adquisición o dominio de las habilidades sociales. De

tal manera que los elementos conductuales están conformados por componentes no verbales, por ejemplo, la expresión facial, la mirada y la postura; así también por componente paraverbales como el timbre, el volumen o la fluidez; finalmente, por elementos verbales como el contenido, las respuestas o el humor.

Los elementos cognitivos hacen referencia a las competencias del individuo, por ejemplo, la empatía y la escucha activa, pero también a la autorregulación o las expectativas del hablante con respecto a las consecuencias de sus actos comunicativos, entre otros. Van-der Hofstadt, prosigue, haciendo una clasificación de la comunicación, denominando tres tipos: pasiva, agresiva y asertiva. De acuerdo con lo cual, la comunicación asertiva se logra cuando el individuo “es capaz de expresar sus sentimientos, ideas y opiniones, haciéndolo de forma que aún(sic) defendiendo sus propios derechos, se respetan de forma escrupulosa los derechos de los demás” (2005, p. 52).

Siguiendo las formulaciones de Van-der Hofstadt, se puede concluir que el logro de la comunicación asertiva se da cuando esta se adapta al contexto en que se desarrolla y se eligen los elementos conductuales y cognitivos de tal manera que se reduzcan posibles conflictos o malentendidos, transmitiendo el mensaje de la mejor manera posible e interactuando con el o los interlocutores de manera eficaz.

Las barreras que pueden suponer el fracaso de la comunicación asertiva, según el autor, pueden provenir tanto del emisor como del receptor y están ligadas a la falta de un código común, es decir, que los agentes no compartan el mismo léxico o referentes; también puede deberse a la ambigüedad en el mensaje o, inclusive, a actitudes negativas frente al proceso (si un agente se siente atacado o presionado, por ejemplo).

La comunicación asertiva puede darse en distintos contextos, dependiendo del canal por el cual se transmita el mensaje, en este caso, se puede vincular a medios virtuales de comunicación como llamadas telefónicas o videollamadas, aunque, para lograr la comunicación asertiva, es importante que se conjuguen los elementos verbales, paraverbales y no verbales.

Ahora bien, los estudiantes que son objeto de esta investigación son adolescentes de entre 15 y 16 años de edad, y en esta etapa se pueden distinguir características que deben tomarse en cuenta al momento de la formulación de objetivos, dichas características van desde lo biológico hasta lo social.

En el ámbito biológico, por ejemplo, García-Tornel (2011) menciona el cambio continuo hacia un cuerpo adulto, lo que supone cambios en la composición corporal y el metabolismo; por otro lado, menciona el despertar sexual, el coqueteo y la implicación romántica. El mismo autor sostiene que en esta etapa se da el pico máximo del desarrollo de la identidad, pues existe la constante interrogante ¿quién soy?; además, destaca que la aceptación por parte de sus compañeros es su mayor preocupación, pues existe el deseo por encajar.

Además de estas características, es necesario retomar las ideas de Prensky (2010) en cuanto a la diferenciación que hace entre los alumnos que se encuentran en estos momentos en las aulas (a los que denomina “nativos digitales”) y los profesores que los atienden (“inmigrantes digitales”), hace hincapié, por ejemplo, en que nativos e inmigrantes digitales no hablan la misma “lengua”, sobre todo si se toma en cuenta que tanto unos como otros no comparten la misma perspectiva en cuanto a los métodos para la adquisición del conocimiento.

En este sentido, Prensky (2010) menciona que, mientras los migrantes digitales (profesores) prefieren instruir mediante un orden establecido, siguiendo reglas, paso a paso; es común que a los nativos digitales (alumnos) “les impacienten y cansen las conferencias, así como la lógica del aprender ‘paso a paso’ y la instrucción que está cimentada en ‘pruebas de valoración’” (p. 7).

La necesidad, en este sentido, consiste, de acuerdo con Prensky (2010) en la traducción del “lenguaje” que hablan profesores y alumnos para lograr que los métodos de enseñanza-aprendizaje estén en consonancia con los objetivos y metas de ambos actores educativos y no sólo de uno de ellos, por lo que:

Debemos derrochar imaginación, debemos inventar. Hay que adaptar los materiales a la “lengua” de los Nativos –algo que ya se viene haciendo con éxito–. Personalmente opino que la enseñanza que debe impartirse tendría que apostar por formatos de ocio para que pueda ser útil en otros contenidos. Así, la mayoría de los estudiantes se familiarizaría con esta nueva “lengua”. (p. 9)

A partir de lo anterior, se puede concluir que la utilización de recursos digitales es necesaria para establecer una conexión entre las preferencias del adolescente y las metas del docente, pero también, para la generación de ambientes en donde el joven se sienta cómodo y en confianza para aprender y socializar, pues tal como apunta Cruz García (2009), a través de la mediación electrónica y la evidente anulación corporal el adolescente tiende a ser más sincero, a conectarse entre sí, ya que se sienten menos vulnerables.

Llegados a este punto, resulta importante rescatar el rol del docente como mediador y gestor de dichas conexiones, pues este debe elegir los métodos que mejor se adecuen a los propósitos de la planeación, tomando en cuenta las necesidades, el contexto, los objetivos, entre otros.

2.3 Teorías pedagógicas

El quehacer docente requiere de una constante valoración y reinterpretación, así como cambios que se adapten a las necesidades diarias de una escuela, de un grupo y de un estudiante, es por esto que surgen diversas estrategias para el cumplimiento de objetivos específicos y que, debido a sus características, pueden emplearse en distintos momentos de la actividad pedagógica.

La estrategia de intervención, por ejemplo, que Touriñán (2011) distingue entre educativa y pedagógica, tiene distintas implicaciones y características. Por un lado, la intervención educativa puede ser formal e informal, es decir, se puede dar inclusive fuera de la escuela y sin la participación de un docente; por otro, la intervención pedagógica, tiene una intencionalidad que sólo se da a través del agente mediador, en este caso el docente, y que tiene un objetivo claro que guía el devenir de las acciones posteriores.

En este sentido, la intervención pedagógica, según Watts, Dartois y Plant (1987, citado por Bauselas, *s. f.*), es una serie de actividades programadas con un fin específico, que, además, se centra en un sujeto activo (el estudiante) que incluso puede ser un grupo o una comunidad y el docente se vislumbra como un agente mediador. Menciona también que los objetivos de la intervención, actualmente, se enfocan en la prevención.

La mediación es un concepto que se define como una herramienta que permite al educador guiar al educando en su proceso de enseñanza aprendizaje para que éste logre objetivos específicos. Por lo tanto, un docente mediador es aquel que entiende cómo funciona el proceso de enseñanza aprendizaje y guía a los educandos de manera individual, pero orientándolos hacia el trabajo en equipo, tomando en cuenta que los educandos son seres sociales.

La mediación pedagógica tiene sus orígenes en las corrientes pedagógicas, tales como la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, Bruner y el cognitivismo, la teoría socio histórico cultural de Vigotski con la propuesta de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), y la de intervención entre el sujeto y el objeto que postula Piaget; debido a que todos estos autores tienen como eje conductor el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Chacón, 2006 citado por León, 2014, p. 138-139)

Existen distintos acercamientos al concepto de mediación, desde perspectivas diversas, pero la mayoría convergen en que esta se centra en los estudiantes y no en el docente ni en la mera transmisión de conocimientos, además, hacen énfasis en los ambientes de aprendizaje que el docente debe promover como parte de su función mediadora.

El ambiente de aprendizaje se refiere al espacio donde se llevan a cabo las actividades escolares, en este caso, el aula. También se puede hablar de clima de aprendizaje que se refiere a las relaciones que se dan entre los agentes (docentes y alumnos), es decir, la comunicación, la confianza, la motivación, el respeto, etcétera.

Para que se logre un ambiente de aprendizaje óptimo es necesario que el lugar cumpla con ciertas características mínimas como un espacio adecuado al número de alumnos, mobiliario suficiente, distractores mínimos, herramientas necesarias para la enseñanza, entre otros.

Por otro lado, un buen clima de aprendizaje se logra a partir de la generación de lazos entre docente y alumno, inclusive entre autoridades educativas, estos pueden ser afectivos y a través de los valores, pero también de la confianza que sientan los alumnos para comunicarse con sus docentes o del sentido de pertenencia con su institución educativa, de tal modo que:

El docente tiene un lugar de mediación entre el conocimiento y el alumno, mediación que es desarrollada por medio de estrategias como: El aprendizaje colaborativo. Las simulaciones. Elaboraciones de mapas conceptuales, mapas mentales. Prácticas en laboratorio o taller. Conferencias. Demostraciones. Aprendizaje basado en problemas. En el caso del uso de las Tecnologías de la Información y comunicación: el uso de internet, correo electrónico, foros de discusión. Actividades lúdicas. (Rodríguez, 2014, *s. p.*)

Los modelos pedagógicos han aportado a lo largo del tiempo distintos enfoques, estrategias y métodos que se han adecuado a las necesidades de la sociedad de acuerdo al tiempo y el espacio en que estas han surgido, de tal manera se puede recordar el modelo tradicional de la educación como aquel que se centró en un humanismo religioso que buscaba, primordialmente, la formación del carácter y se fundamentó en el transmisionismo de los valores a través del ejemplo, basando sus estrategias en la memorización y la repetición (Pinto y Castro, s.f.).

Por otro lado, surge el modelo conductista que entre otras aportaciones se menciona que el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente y la meta del proceso educativo es moldear la conducta de acuerdo con los parámetros que la sociedad considere adecuados. En

este modelo, el docente cumple la función de diseñador de situaciones de aprendizaje que logren las conductas deseadas en el estudiantado (Op. Cit.)

Pinto y Castro (s. f.) continúan con su recorrido haciendo mención de otro de los modelos que sentaron las bases para la educación actual: el progresista, cuyo fundamento se plantea en las ideas filosóficas del pragmatismo, de lo cual se deriva una propuesta de transformación total del sistema escolar, pues convierte al estudiante en el centro del sistema educativo, alrededor del cual giran los procesos de la escuela.

En esta obra también se menciona al modelo cognoscitivista, que aportó importantes perspectivas en la manera de concebir la educación, pues en él se reconoce que los individuos cuentan con necesidades y condiciones diferentes que deben ser tomadas en cuenta para que estos accedan, progresiva y secuencialmente, al desarrollo intelectual. En este modelo, el docente funge como orientador de los estudiantes a desarrollar aprendizajes, principalmente a partir de la experiencia.

Finalmente, el modelo constructivista es el parteaguas para la educación contemporánea, pues a partir de este se han desarrollado nuevas estrategias y se han reorientado algunas otras, de acuerdo con Almeida (s. f.) el aprendizaje humano es una construcción de cada individuo que logra modificar su estructura mental para contribuir al desarrollo del mismo. Desarrollo, entendido no como la mera acumulación de conocimientos, datos o experiencias aislados, sino como un proceso esencial y global desde el cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular.

CAPÍTULO
III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de las reflexiones anteriores y contemplando la necesidad de llevar a cabo un proyecto de intervención educativa, es necesario describir la metodología que sirve para los propósitos subyacentes en el mismo. En este sentido, se abordan a continuación los enfoques y métodos a utilizar, así como las técnicas e instrumentos que sirven como ejes del presente proyecto.

3.1 El enfoque de la investigación

El desarrollo científico a lo largo de la historia ha tenido distintas vertientes y se ha sujetado a diversas formulaciones que, de una manera u otra han permitido el desarrollo de creencias, teorías o leyes; no obstante, es sabido que para que la ciencia logre dichas formulaciones se ha aprendido de la prueba y el error, pues las actividades en que se basan las ciencias son la observación y la experimentación. De acuerdo con Kuhn (1962) “la ciencia es la constelación de hechos, teorías y métodos” (pág. 21) que, si bien, actualmente son por todos aceptadas, la revisión de la historia permite entender que estas no surgieron de un momento a otro, debido esto a que, como apunta el mismo escritor, la ciencia no surge a través de la acumulación de descubrimientos individuales. De hecho, de ninguna manera se puede asimilar a la ciencia como una serie de acumulaciones, si no, como un entretendido de conceptos y nociones que dieron lugar a nuevos descubrimientos.

El mismo autor menciona que la ciencia se desarrolla a partir de lo que denomina revoluciones científicas, entendidas como los cambios de compromisos que tienen los científicos con las teorías, conceptos o tradición que preceden a su investigación, dando como resultado una nueva práctica de la ciencia, lo cual implicó el rechazo de las anteriores y la aceptación de las nuevas por parte de la comunidad científica.

Estas revoluciones científicas dieron pie a la construcción de paradigmas, término que Kuhn (1962) relaciona estrechamente con el de “ciencia normal” al indicar que esta se refiere a aquella que basa sus investigaciones en una o más realizaciones científicas pasadas y ampliamente reconocidas por la comunidad como fundamento para la práctica posterior. De este modo, define a los paradigmas como las realizaciones científicas que, por un lado, carecen de precedentes que pudieran tener competencia en la actividad científica y, por otro, son lo suficientemente incompletas como para proveer de nuevos problemas que pudiesen resolver los partidarios de dicho paradigma. Se conceptualizan en su obra como los modelos (incluyen ley, teoría, aplicación e

instrumentación) que sirven para guiar las investigaciones y que impiden, en la medida de lo posible, el surgimiento de desacuerdos sobre los fundamentos en que se sustentan dichas investigaciones.

No obstante, Kuhn (1962) menciona más adelante, en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, que el término modelo o patrón no son los más usuales para definir un paradigma, pues, como él mismo apunta, “en una ciencia, un paradigma es raramente un objeto para renovación” (p. 51), sino más bien “es un objeto para una mayor articulación y especificación, en condiciones nuevas o más rigurosas” (p. 51), puesto que los paradigmas obtienen su status quo al tener más éxito que sus competidores para obtener resultados particulares, pero no ofrece la resolución de todos los problemas, de tal manera que es tarea de la ciencia normal retomar estos resultados y ampliar el horizonte científico, articulando estos con las predicciones del mismo paradigma o, en todo caso, dando pie a uno nuevo.

De esta manera se considera que cualquier investigación científica debe estar enmarcada en un paradigma que se adecue a sus necesidades y que provea de una serie de métodos o técnicas para el logro de resultados favorables o no. Así, a través del tiempo se han distinguido tradicionalmente dos paradigmas de la investigación: positivista e interpretativo; aunque recientemente se agrega, sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales y la educación, el sociocrítico.

En lo que respecta al paradigma positivista, que también es denominado cuantitativo debido a sus características, es necesario mencionar que se adoptó sobre todo en las ciencias físico-naturales, aunque también se ha aplicado a las ciencias sociales y educativas. Supone la existencia de un mundo real que se conoce a través de métodos libres de juicios (hipotético-deductivos), dando preponderancia a la razón, lo que resultará en el conocimiento de la verdad; sus objetivos son explicar, controlar y predecir, a partir de estos sus resultados pueden aplicarse de manera generalizada o universal.

Por otro lado, el paradigma interpretativo, surge como una manera de retomar los aspectos que el paradigma positivista deja de lado, de tal manera que se centra en la subjetividad y la reflexión. Considera que la realidad no es neutral ni estática, sino dinámica, interactiva y relativa; además, considera que esta se encuentra enmarcada en el contexto de los sujetos. Debido a dichas características también es denominada como cualitativa.

Con respecto al paradigma sociocrítico, es necesario retomar las ideas de Habermas (1986) acerca de la relación entre el ser humano, la ciencia y la naturaleza, pues expone que el individuo y la naturaleza tienen características subjetivas cuya relación es de interlocutores, y a los cuales la ciencia ha tratado como objetos cuasi independientes.

El mismo autor continúa exponiendo acerca de la necesidad de que el individuo se libere de los mecanismos de dominio que ha ejercido la ciencia a lo largo de la historia, esto dará origen al carácter emancipador de la teoría crítica, pues supone que el individuo, desde su subjetividad, es capaz de tomar conciencia de sus cualidades y de sus limitaciones, tanto internas como externas, para tomar el control de las decisiones que lo llevarán a superarlas.

El paradigma Crítico, o Sociocrítico, apareció como una alternativa a los paradigmas anteriormente citados, debido a que pretende el cambio de la realidad a través de acciones, tanto de los sujetos como del investigador. Aunque, comparte una visión holística con el paradigma interpretativo, el Sociocrítico considera que todos los sujetos que participan en la investigación deben ser activos. Además, este paradigma plantea la necesidad de un ciclo constante entre la reflexión y la acción de todos los sujetos para generar una verdadera transformación haciendo uso tanto de la teoría como de la práctica, por lo que se ha utilizado en el campo de la educación, en donde las tendencias actuales exigen este dinamismo entre los agentes para procurar el cambio desde y para los mismos.

Resulta necesario, en un proyecto como el presente, retomar las herramientas del paradigma sociocrítico, ya que, de acuerdo con Alvarado y García (2008), en el ámbito de la educación este permite tener una visión global, dialéctica y democrática de la práctica educativa, además, la relación entre la práctica y el conocimiento.

Por otra parte, la búsqueda de respuestas en todos los ámbitos humanos dio pie a la investigación, la búsqueda de la verdad, o lo verdadero orilló, al ser humano a establecer métodos formales que permitieran resultados comprobables, medibles u observables, originando así la investigación científica. Estos métodos son elegidos por el investigador libremente y de acuerdo con las necesidades que vayan surgiendo en el proceso investigativo; no obstante, la metodología se encarga de localizar y fundamentar las ventajas y limitaciones de los métodos, así la esta se puede dar desde diversos enfoques, dependiendo de la aproximación que se haga al objeto de estudio.

Por un lado, el enfoque de investigación cuantitativa, es un proceso sistemático que sigue una serie de fases que, de acuerdo con Polit y Hungler (1994) son cinco: conceptual, planeación y diseño, empírica, analítica y de difusión. Además de que busca explicación a los fenómenos estableciendo regularidades en los mismos, esto es, “hallar leyes generales que explican el comportamiento social” (Monje, 2011, p. 10); entre otras características, es deductivo, específico y limitado, analiza hechos objetivos existentes y sometidos a leyes y patrones generales y apresan la realidad, sometiéndola a controles que permitan un estudio sin contaminantes.

Con respecto a la investigación cualitativa se puede mencionar que “produce datos descriptivos, con las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (López y Sandoval, s. f., p. 3), y sus características fundamentales destacan su carácter inductivo, holístico, humanista y flexible, además de que estudia significados intersubjetivos situados y la vida social en su propio marco natural sin distorsionarlo ni someterlo a controles experimentales. Existen dos tradiciones dentro de la investigación cualitativa, una orientada a la comprensión, y la otra, al cambio y la toma de decisiones.

En la primera tradición se encuentra la etnografía que fue desarrollada por antropólogos y sociólogos; de acuerdo con González y Hernández (2003) son descripciones puntuales de eventos, situaciones, comportamientos, personas e interacciones que pueden observarse, además de que incluye las experiencias de los participantes, sus actitudes y creencias (citado por Murillo y Martínez, 2010).

Dentro de esta tradición se encuentra también la investigación fenomenológica que tiene sus bases en la filosofía y que, según la Universidad de Colima (2021), pretende explorar los significados que la gente da a sus experiencias, a través de la descripción literal de sus narraciones o mediante la interpretación que haga el propio investigador.

Por otro lado, dentro de la segunda tradición, enfocada al cambio y la acción, se encuentra la Investigación Acción Participativa (IAP) la cual se define como “tipo de metodología que se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas, sea una comunidad, asociación, escuela o empresa” (Universidad de Colima, 2021, s.p.).

De tal modo que, en el presente proyecto se partirá de un paradigma sociocrítico, tomando en cuenta las adaptaciones de este al campo educativo; aunado al enfoque cualitativo de la investigación, el cual permite tomar en cuenta aspectos relacionados con el ser humano y su relación con el mundo que le rodea; no obstante, como en toda investigación científica, es necesario seguir un método que esté en consonancia con lo antes mencionado, como la IAP, que se describe a continuación.

3.2 Investigación acción participativa (IAP)

Como bien lo indica Colmenares (2012), la investigación en el ámbito educativo ha sufrido cambios significativos durante los últimos años y en distintos aspectos, tal es el caso de la metodología; la cual, en un principio, solía tener un carácter cuantitativo, cuestión que, debido a las características del método fue necesario modificar, surgiendo así el método cualitativo.

Estos dos enfoques de la investigación guardan relación debido a su carácter científico y a que ambos permiten la sistematización del proceso para la generación de nuevo conocimiento. No obstante, las características que los diferencian hacen posible que se pueda elegir a partir de los objetivos de la investigación y las herramientas que se requieran.

La investigación cualitativa toma en cuenta las necesidades de las ciencias sociales y las humanidades, pues al tener estos como objeto de estudio la propia humanidad, es necesario tomar en cuenta muchos factores que con ella convergen, como la cultura, el lenguaje o el comportamiento en un contexto dado, ya que como apuntan López y Sandoval (s.f.) “un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos” (p. 3).

Sobre estas aseveraciones recae la importancia del método de investigación cualitativa en el ámbito educativo, que, además, ofrece diferentes variantes y vertientes que posibilitan un ajuste adecuado al objetivo principal que se haya propuesto y que es tan importante para el ejercicio docente, pues resulta necesario investigar y buscar respuestas a tantas interrogantes que surgen a diario en las escuelas. Los estudios pedagógicos se decantan por la implementación de la Investigación acción participativa (IAP) puesto que:

constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y [...] desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación. (Colmenares, 2012, p. 103)

Bajo este método el docente debe fungir como un agente activo dentro del ámbito de la enseñanza, pues, al ser quien interactúa directamente con el objeto de estudio, cuenta con todas las facilidades para observar, analizar e investigar, pero también para tomar decisiones, actuar en consecuencia y así, junto con los demás agentes, modificar la realidad en que se desenvuelven, por estos motivos, en el presente proyecto se seguirá dicho método, pues representa una buena oportunidad para integrar a los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de servicios No. 44 en una dinámica que permita la transformación de su propia realidad.

Para cumplir con los propósitos descritos, la IAP se desarrolla mediante fases, las cuales, de acuerdo con Colmenares (2012) “implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas” (p. 107).

No obstante, Colmenares basa sus reflexiones en autores como Kemmis (1998), quien establece dos ejes, el primero denominado estratégico y comprende acción y reflexión; el segundo, llamado organizativo, implica la planificación y la observación. Estos dos ejes están incluidos en cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión (citado por Colmenares, 2012).

Con respecto al presente trabajo de investigación se toman en cuenta cuatro pasos, basados en los antes mencionados; la primera fase, consiste en descubrir el tema de lo que se pretende llevar a cabo, con base en la observación, de tal modo que se analizan las posibles causas del problema a partir de lo que se refleja dentro del salón de clases, esta fase se llevó a cabo en un lapso de dos meses aproximadamente y corresponde a la recolección de datos que más adelante se describen a detalle y cuyos instrumentos se pueden observar en los apéndices A hasta el F.

En esta fase I se detectó el problema que persistía en el grupo del segundo semestre, grupo I, de la carrera de Programación, pues mediante entrevistas a los alumnos, padres de familia, docentes y directivos, se llegó a la conclusión de que la modalidad a distancia o virtual representaba dificultades de comunicación entre los estudiantes y, por lo tanto, el grupo necesita reforzar sus

competencias comunicativas mediante la generación de ambientes virtuales de aprendizaje donde el alumno se sienta en confianza para desenvolverse.

Posteriormente, en la segunda fase, la de co-construcción del Plan de Acción se elaboró la secuencia didáctica (ver apéndice H), la cual se divide en las cuatro fases del método por proyectos (intención, preparación, ejecución y evaluación) y en esta se encuentra el diseño de la propuesta de intervención, la cual está enfocada en la construcción del ambiente virtual de aprendizaje y, sobre todo, en el desarrollo de la comunicación asertiva dentro del grupo objeto de estudio. Mediante una asignatura base (Lectura, expresión oral y escrita II) y dos de apoyo (Lógica y Tecnologías de la información y comunicación) se entrelazan los aprendizajes esperados con los objetivos del presente proyecto de intervención.

La fase III se desarrolló mediante la plataforma virtual de videoconferencias Google Meet y se recurrió a distintas herramientas virtuales para la ejecución del proyecto de intervención (como YouTube, editores de video o Whatsapp), además de que en todo momento se buscó la generación de un ambiente virtual apropiado donde los estudiantes se sintieran en confianza para participar libremente, aunado a esto, fue necesario fomentar la autorregulación que exige esta modalidad de enseñanza. Además, esta fase implicó la técnica de observación, pues en todo momento del desarrollo de las sesiones programadas en la secuencia se tomaron en cuenta las actitudes de los agentes participantes y se llevó un registro sistemático de los acontecimientos que aportaran nuevas perspectivas o elementos para la reflexión mediante una guía de observación (ver apéndices I, J, M, O, R, T, V, X, Z, A.B, A.D).

Finalmente, en la fase IV se reflexionó acerca de los resultados y se evaluaron los alcances del proyecto, así como el logro de los objetivos planteados al inicio de la implementación del proyecto mediante algunos instrumentos que dan preponderancia a la autoevaluación y coevaluación (ver apéndices S, A.C, A.E, A.F) pues se pretende que los estudiantes sean quienes reflexionen acerca de su propio proceso y resultados, además de que el docente es partícipe de este proceso en todo momento, pues este método lo conmina a reflexionar sobre su práctica.

3.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de información

El método de la IAP requiere el acopio de la mayor cantidad de información posible debido a que se trata con problemas de carácter humano y, también, a las características propias de este

tipo de investigación, que no es una serie de pasos inamovibles, sino que pueden presentarse en distintos momentos de la investigación, adecuándose a las necesidades de la misma. De tal manera que se recurre a técnicas, entendidas como las modalidades que se tienen para recolectar datos y que se pueden desarrollar a través de distintos instrumentos, los cuales varían en cuanto a formatos, ya que se elaboran con base en los propósitos que se tengan planteados.

Así, entre las más importantes, se distinguen como técnicas a la observación, que “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, 2014, p. 399) y para la cual se pueden utilizar herramientas como la guía de observación o el diario de campo, en donde algunos de los aspectos que se pueden tomar en cuenta son el ambiente físico, el comportamiento, el ambiente social y humano o las actividades que realizan los individuos que se están observando.

Fue de gran utilidad esta técnica, no únicamente en la primera fase, sino a lo largo de todo el desarrollo de este proyecto, puesto que la observación aporta información relevante en todo momento, sobre todo en investigaciones de tipo cualitativas como la presente. En este caso, se observaron las actitudes de los estudiantes ante el trabajo a distancia, así como el uso o manejo de las herramientas virtuales, de igual manera, las guías de observación (ver apéndices I, J, M, O, R, T, V, X, Z, A.B, A.D) aportaron información valiosa para la toma de decisiones durante todo el proyecto de intervención.

Por otro lado, se debe hacer mención de la entrevista como técnica, cuyas características dan lugar a tres tipos: estructurada, semiestructurada y no estructuradas, como menciona Hernández (2014):

Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura. (p. 403)

Dicha técnica puede llevarse a cabo mediante herramientas como el cuestionario, en donde se conjuntan las preguntas que propicien un intercambio de información relevante y pertinente de acuerdo con el propósito de la investigación. Estas preguntas pueden ser de distintos tipos y responderán siempre a las necesidades antes mencionadas. Este instrumento sirvió para la recopilación de información en la primera fase del método IAP, este se aplicó a estudiantes (ver

apéndice B), a padres de familia (ver apéndice C), a docentes que impartían clases al grupo objeto de estudio (ver apéndice D) y a directores, subdirectores y jefes de departamento (ver apéndice E) con el fin de obtener información directa de los agentes involucrados acerca de la opinión sobre la educación a distancia, las inquietudes que este genera en los agentes, así como aspectos relevantes que permitieran el diseño de la intervención, gracias a los resultados obtenidos se pudo tomar decisiones con respecto a las problemáticas detectadas. De esta manera se resalta que el papel del investigador en la recolección de datos ya que este no es un simple recolector, sino un agente activo; del grado de interacción, reflexión y análisis que muestre, dependerá el éxito de esta fase medular del proyecto.

CAPÍTULO

IV

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

A continuación, se abordan las características del proyecto de intervención que se realizará con el objetivo de fomentar la comunicación asertiva mediante la generación de un ambiente virtual de aprendizaje en el grupo I del segundo semestre de la carrera de Programación del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” de la ciudad de Teziutlán, Pue.

Debido a que, mediante el diagnóstico socioeducativo, surgió la necesidad de generar un ambiente virtual de aprendizaje óptimo que permitiera la comunicación asertiva entre los estudiantes, por lo que es imperante que los alumnos estén al centro de las actividades, pues son ellos quienes tendrán en sus manos el poder del cambio y, el docente, en este tenor, se mantiene como un guía que planifica y orienta para que, en conjunto, todos los agentes educativos logren mejorar su entorno y, o, situación inicial. Por lo tanto, se detallan las características así de los individuos como del problema de intervención, también se establecen los objetivos y las estrategias que se utilizarán para lograr los mismos.

4.1 Los sujetos y el problema de intervención

Los estudiantes que forman parte del grupo en cuestión provienen de familias biparentales en su mayoría, pues en la entrevista estructurada aplicada mediante la herramienta virtual Google Forms (ver apéndice F) la mitad del grupo hace mención que vive con ambos padres, aunque otra porción dice vivir únicamente con su madre. La mayoría de las madres de familia sólo tienen estudios básicos, mientras que los padres alcanzaron un grado un poco mayor, pues una buena parte menciona que cuenta con secundaria y, algunos, bachillerato.

Las actividades económicas a las que se dedican los padres de familia son, en su mayoría, la industria (obreros) y comerciantes, lo cual es una constante en el municipio, puesto que la principal fuente de empleo es la industria maquiladora, en donde se obtienen sueldos bajos y jornadas de trabajo extensas. Por su parte, la mayoría de las madres de familia en este grupo se dedican a las labores del hogar.

No obstante, gran parte del grupo dice contar con servicios como internet, televisión por cable o satélite y teléfono celular con acceso a internet. Además, todos cuentan con los servicios básicos, como agua potable, drenaje o luz eléctrica. Con respecto a sus gustos e intereses, la

mayoría de los estudiantes utiliza redes sociales como FaceBook, Instagram o WhatsApp y navegar en estas se ha convertido en su principal pasatiempo, aunque también mencionan que les gusta hacer deporte, escuchar música o jugar videojuegos.

La percepción de los padres de familia, obtenida mediante una entrevista estructurada (ver apéndice C) con respecto a la actitud de sus hijos frente al trabajo a distancia, concuerda en que estos necesitan asistir a clases presenciales y socializar, puesto que en casa se distraen con facilidad y prefieren realizar sus actividades sin la supervisión de ellos.

Aunado a esto, debido a las actividades de los padres no existe una verdadera comunicación en el hogar, ya que la ausencia y el desconocimiento de los padres con respecto a las actividades escolares no permiten que los estudiantes establezcan diálogo e interacción para generar confianza y seguridad al expresar sus inquietudes y deseos con quienes comparten a diario, padres o hermanos. Esta actitud de desconfianza para hablar y mostrar sus opiniones se ve reflejada en las sesiones virtuales de la asignatura, donde se observó de manera inicial que, al ser un grupo de reciente ingreso, no existe interacción entre ellos y prefieren mantenerse en silencio, a menos que se les hagan preguntas directamente.

La situación actual del mundo entero, ha obligado a los sistemas educativos a mantener una modalidad virtual, a la que la mayoría de los estudiantes eran ajenos. Estas circunstancias obstaculizan el carácter socializante de la educación, por lo que el desarrollo de habilidades, como la comunicativa, representa un gran reto. Otro factor que incide en el problema es la dificultad para socializar en un ambiente virtual, pues las sesiones tienden a convertirse en espacios donde el docente es el único que toma la palabra y a mantener una estrategia tradicionalista de la enseñanza, pues se cae en estrategias meramente instruccionales donde este es quien provee toda la información o el conocimiento sin llegar al diálogo o la reflexión.

En este sentido, estas mismas circunstancias exigen un replanteamiento de las estrategias que se trasladan de la modalidad presencial a la virtual, pues es necesario que los adolescentes en cuestión sean conscientes de sus necesidades de autogestión y que el docente funja como mediador de la misma para lograr que el ambiente virtual se convierta en una herramienta más que coadyuve al logro de las habilidades comunicativas y no al contrario.

4.2 Objetivo de la intervención

Para dar seguimiento a lo anterior y establecer pautas claras en el presente proyecto de intervención que dirijan un trabajo formal se establecen los siguientes objetivos, los cuales se adecuan a las características, tanto del modelo por competencias, como del enfoque constructivista de la educación en México. Por lo que el investigador busca, de manera general:

- Fomentar el desarrollo de la comunicación asertiva mediante la generación de un ambiente virtual de aprendizaje en la asignatura de Lectura, expresión oral y escrita II en los estudiantes del segundo semestre, grupo I, del CBTIS No. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano”.

En consecuencia, se propone los siguientes objetivos específicos en cada una de las etapas del proyecto:

- Llevar a cabo un trabajo por proyectos que involucre a todos los estudiantes del grupo con la temática de la comunicación asertiva.
- Identificar las características, función y ventajas de la comunicación asertiva.
- Realizar una campaña de concientización sobre la comunicación asertiva.

Estos objetivos están orientados hacia un trabajo basado en el método por proyectos, por lo cual se diseñaron actividades que se construyen en conjunto (estudiantes y docente) y donde el docente funge como mediador; en una primera etapa, se da a conocer el proyecto de intervención, así como los objetivos que se persiguen, se solicita la participación de los estudiantes para comentar sus inquietudes y necesidades, además, en esta fase de proyecto se pretende que el ambiente virtual de aprendizaje se convierta en un espacio ameno, de confianza, donde todos los estudiantes sepan que pueden participar sin temor.

En la segunda etapa del proyecto las actividades tienen el propósito de establecer los objetivos en común y conocer las ventajas y desventajas de tener, o no, comunicación asertiva, para cual se diseñaron dinámicas integradoras en donde los estudiantes se conozcan entre sí, escuchen y valoren las participaciones de los demás y emitan comentarios constructivos en pro de la mejora.

Posteriormente, el grupo colaborará en la ejecución del proyecto y el docente supervisará que las metas se estén cumpliendo. En este momento, las actividades planeadas están dirigidas a la integración de todo el grupo, a poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la comunicación asertiva y a que el ambiente virtual de aprendizaje sea una base sólida donde los estudiantes se desarrollen de manera eficaz.

Finalmente, se lleva a cabo la fase de evaluación, una actividad imprescindible en el método por proyectos, pues los alumnos reflexionarán, mediante instrumentos acordes como la rúbrica y la bitácora COL, acerca de las actividades realizadas, el impacto que estas tuvieron en la comunidad escolar y, sobre todo, la comparativa entre la situación inicial del grupo contra su situación final, para así tener conciencia de la necesidad de conformar grupos virtuales de trabajo que cuenten con las debidas herramientas comunicativas que los conduzcan a la generación de productos de relevancia a nivel social y académico.

4.3 Estrategia y desarrollo de la intervención

Este proyecto de intervención se basa en el método por proyectos, el cual consta de cuatro etapas y tiene como característica esencial la autogestión del estudiante para desarrollar su proceso de aprendizaje, en donde el docente es un agente mediador que provee de herramientas y guía en todo momento dicho proceso. De modo que la planeación de la secuencia didáctica se elaborará tomando en cuenta las posibles variantes o vertientes que del mismo proyecto puedan surgir.

En esta planeación se conjugan tres asignaturas que sirven para los objetivos de la investigación puesto que comparten intereses y objetivos comunes y que, además, están en consonancia con los del presente trabajo. En primer lugar, la asignatura base, Lectura, expresión oral y escrita II (LEOyE II) aporta los aprendizajes esperados relacionados con la habilidad de la Comunicación, la cual se vislumbra como potenciadora de otras habilidades necesarias para la convivencia y socialización humanas. En este sentido, se parte de la competencia genérica “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados” con el atributo “Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue”.

Para el cumplimiento de los objetivos de esta intervención es necesario recurrir a otras asignaturas de apoyo, mediante las cuales se logren las metas propuestas, tal es el caso de la asignatura de Tecnologías de la información y comunicación (TIC) que, a través de la competencia disciplinar “Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información” se convierte en una herramienta que ayuda tanto a generar el ambiente virtual de aprendizaje óptimo, como a que los estudiantes asocien conocimientos previos con los que se adquieran en este proyecto.

Por otra parte, dentro de los aprendizajes esperados de la asignatura base, LEOyE II, se encuentra el de: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo, el cual se relaciona directamente con la asignatura de apoyo Lógica, pues entre sus competencias disciplinares está: Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno, y se retoman en la primera fase el proyecto (intención) pues se propone que los estudiantes, reunidos mediante la plataforma virtual Google Meet, analicen y reflexionen acerca de un cartel alusivo al tema del COVID y de la información (Ver anexo 1) y se espera que lleguen a inferir el mensaje que este pretende transmitir mediante una breve discusión acerca del mismo.

El ambiente virtual de aprendizaje se comienza a afianzar mediante las herramientas virtuales de la plataforma Google Meet y el docente establece reglas de convivencia dentro de la misma solicitando la participación ordenada y respetuosa, así como la atención necesaria a los comentarios de los asistentes. En esta fase del proyecto, la intención, se dan a conocer los objetivos y, mediante una lluvia de ideas, los estudiantes hacen aportaciones, modificaciones o propuestas para llevar a cabo el proyecto grupal.

Para la segunda etapa del proyecto, la preparación, los estudiantes, con la mediación del docente, realizarán actividades que abonan al aprendizaje esperado “Identificar el contexto de la argumentación y a evaluar si quien argumenta es responsable y si se logra la intención” correspondiente a la asignatura base de LEOyE II y se refuerzan con los conocimientos previos tanto de Lógica como de TIC, pues los estudiantes indagarán en las redes sociales comentarios de la gente acerca del tema del COVID y analizarán si estos comentarios están fundamentados y si quienes los emiten utilizan herramientas de la argumentación, en estos ejemplos tomados de la WEB deberán responder una serie de preguntas guía (Ver apéndice N) con el propósito de orientarlos al tema de la necesidad de estar bien informados para lograr la comunicación asertiva.

En esta etapa, los estudiantes llegarán a la conclusión de que existe la necesidad de llevar a cabo acciones para que la comunidad utilice la argumentación como una herramienta generadora de discusiones razonadas, de tal manera que se planeará en grupo qué tipo de proyecto se llevará a cabo, así mismo, los roles que cada integrante del grupo tomarán en dicho proyecto (se propone un blog aunque también puede ser una página de Facebook), esto mediante un cronograma de actividades y la asignación del trabajo por equipos.

El docente introduce a los alumnos al tema de la comunicación asertiva proyectando un video mediante Meet denominado “La importancia de escuchar” del escritor Víctor Küppers <https://youtu.be/LtMQDPAnauE>. En esta sesión, el docente solicitará a los alumnos que compartan sus opiniones con respecto al contenido del video y que mencionen de qué manera pueden integrar este nuevo conocimiento al proyecto que se está planeando, así mismo les solicita que elaboren una bitácora COL (Ver apéndice L) en donde plasmarán de manera individual sus reflexiones finales.

Siguiendo el trabajo de manera virtual, los estudiantes organizan las actividades que realizarán para la campaña de concientización sobre la necesidad de tener una comunicación asertiva y mediante los equipos conformados se reunirán para tomar decisiones y realizar la investigación correspondiente, además de diseñar y elaborar los materiales necesarios. En una sesión virtual grupal el docente solicita a los representantes de cada equipo que expongan sus avances y que los demás realicen un listado de fortalezas y debilidades (Ver apéndice U) de lo expuesto, además de que redacten un escrito breve en donde sugieran estrategias para mejorar.

En la tercera fase del proyecto, la ejecución, se reúne a los estudiantes de manera virtual mediante Google Meet y se solicita que, entre todos, se elabore un video clip para invitar a la comunidad escolar a participar en las actividades del blog o página de Facebook, en esta fase se rescatan conocimientos previos de LEOyE I y TIC.

Una vez realizado el videoclip y difundido a la comunidad escolar, se programará una charla virtual acerca de la importancia de estar bien informado y la comunicación asertiva en tiempos de pandemia, se invitarán a todos los agentes de la comunidad escolar y será guiada por el docente, pero todos los estudiantes participarán con las reflexiones que han generado durante las sesiones anteriores, los estudiantes deberán elaborar una bitácora COL (ver apéndice Q) para compartirla en la siguiente sesión virtual. Toda vez que se lleve a cabo dicha charla y que el blog sea presentado ante la comunidad escolar, el docente reunirá a los estudiantes mediante Meet y solicitará que

compartan sus opiniones con respecto a lo ocurrido, guiándose con la bitácora COL (ver apéndice Q).

Antes de finalizar esta fase, el docente solicitará a los estudiantes, reunidos de manera virtual, que comente acerca de la necesidad de evaluar sus actividades, la importancia y pertinencia de elaborar un instrumento para llevarla a cabo y, mediante una plenaria se solicita que proporcionen los aspectos que consideran de relevancia para la evaluación del proyecto, de tal manera que los estudiantes reflexionen en la importancia del trabajo colaborativo y por equipos para el logro de un bien común. En esta sesión, el docente comparte las características de la rúbrica y sugiere un formato para su consideración (ver apéndice A.E).

Al llegar a la última fase del proyecto, la evaluación, los estudiantes habrán desarrollado competencias de comunicación asertiva, habrán valorado la importancia del trabajo colaborativo y se habrá afianzado el ambiente virtual de aprendizaje mediante el establecimiento de normas de convivencia virtual, en este momento del proyecto, se pretende también que se hayan elaborado y presentado los productos de cada equipo y que se hayan conjugado para abonar al proyecto grupal (blog), así mismo que se hayan compartido inquietudes y opiniones con la comunidad escolar, por lo que será momento de dar paso a la evaluación.

En las sesiones finales, el docente orientará a los estudiantes hacia la generación de un escrito argumentativo en el que fundamente sus opiniones con respecto a la necesidad de estar bien informados en tiempos de pandemia, para lo cual deberá investigar por su cuenta sobre las características del ensayo, leer algunos ejemplos y elaborar un borrador del mismo. Los estudiantes evaluarán en parejas y mediante una lista de cotejo (ver apéndice A.C) los borradores elaborados con el fin de compartir sus experiencias y retroalimentar la actividad. Una vez hecho esto, de manera grupal, se decidirá el método de presentación de los resultados y el docente propone la aplicación de una encuesta final para obtener datos sobre el impacto del proyecto ante la comunidad escolar. Posteriormente se realizará una presentación mediante PowerPoint o aplicación similar con los datos obtenidos.

Como actividad final, en plenaria y reunidos de manera virtual, los estudiantes, guiados por docente, comentan sus impresiones finales de las actividades llevadas a cabo y elaboran una bitácora COL (ver apéndice A.F) del grupo, en donde plasmarán dicha reflexión. El docente

sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de la comunicación en espacios virtuales como el que se generó a partir del proyecto ejecutado.

4.4 Evaluación

El término evaluación se relaciona con distintas actividades inherentes al ser humano, muchas veces se ha ligado, e incluso sustituido, por otros como calificar o medir; no obstante, las necesidades educativas han permitido reformular una y otra vez este concepto, que si bien, parece ser claro en un primer momento, cuando se reflexiona acerca de sus implicaciones, se corre el riesgo de caer en una trampa semántica de la cual es difícil salir.

En el siglo pasado, a mediados de la década de los treinta, el estadounidense Ralph Tyler estableció el primer método sistemático de la evaluación educacional, cuyas bases se fundamentan en la comprobación del comportamiento final del alumno con respecto a los objetivos formulados, de tal manera que “El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza” (Toaquiza, 2015, p. 35) .

La “práctica del ranking”, como lo designa Díaz-Barriga (2017) se fue convirtiendo en una práctica constante de quienes asocian los resultados de una evaluación, generalmente estandarizada, con la calidad de la enseñanza, lo cual es un ejemplo de las ambigüedades que el término evaluación puede implicar, pues en este caso, evaluar se reduce simplemente a calificar y jerarquizar los resultados.

Se considera que todo lo relacionado con la educación puede ser evaluable y que esta no es independiente al proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, los métodos e instrumentos, así como los agentes e inclusive los objetivos pueden variar dependiendo de la corriente que se sigan como se ha mencionado antes. Zabalza (1990) apunta que la evaluación orientada al perfeccionamiento busca la integración de los evaluados en el propio proceso, cuya intervención es importante pues ellos mismo plantean los rasgos a evaluar. De esta manera, la evaluación requiere una visión más amplia y la utilización de diversos instrumentos que permitan al docente elaborar propuestas de mejora.

Díaz Barriga (2006) hace una distinción entre evaluación centrada en el desempeño y la evaluación auténtica, en donde menciona que, de acuerdo con el enfoque constructivista, debe

existir un equilibrio entre la enseñanza y la evaluación, es decir, debe haber congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa y esta congruencia estará dada si se respetan las bases de las teorías con que se han planeado las estrategias de enseñanza, así como los métodos de evaluación.

Si se atiende al momento de la evaluación, según Díaz Barriga (2010), se puede hablar de tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales, en conjunto, permiten una valoración global y objetiva. Según la autora, estas deben considerarse como necesarias y complementarias entre sí.

La evaluación formativa utiliza distintos instrumentos de evaluación, la mayoría son desde la perspectiva del docente, no obstante, existen mecanismos que coadyuvan en este sentido, como los de autorregulación. Si se recuerda que el enfoque constructivista dota de poder al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, entonces también tendrá la oportunidad de evaluarlo, así como el de sus pares, esto es lo que Díaz Barriga (2010) clasifica como evaluación formadora.

En esta, el estudiante adquiere la responsabilidad de la evaluación y el aprendizaje, apropiándose de criterios para evaluarse y evaluar a otros, en este sentido, se puede soslayar el carácter socioeducativo, pues los estudiantes tienen la oportunidad de reconocer sus aciertos y desaciertos no sólo desde un único agente evaluador. Menciona la autora, tres tipos de evaluación complementarias a la evaluación desde la perspectiva del docente: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua.

De acuerdo con lo anterior, resulta necesario vincular la evaluación sumativa con la evaluación del proceso, pues de esta manera se toman en cuenta aspectos que son inherentes al mismo y que un examen final no puede recuperar, como los ámbitos actitudinales o procedimentales.

Retomando lo expuesto anteriormente, se puede justificar la importancia de la evaluación en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando este se sustenta en teorías como el socio constructivismo. De tal modo que un proyecto de intervención educativa que se base en la investigación acción participativa (IAP), como es este caso, y que utilice la estrategia de trabajo por proyectos está directamente relacionado con la evaluación en sus tres momentos y recurrirá a distintos agentes evaluadores, haciendo énfasis en la autoevaluación y la coevaluación, debido al

papel activo que tiene el alumno y a la necesidad de socialización que corresponde con el problema que se pretende resolver.

Son diversos los instrumentos que se asocian a este tipo de intervención educativa, en el presente proyecto surge la necesidad de recurrir a diversas técnicas de evaluación, sobre todo la observación y análisis de desempeño. Debido a las características de la misma, sin embargo, se hace hincapié en la observación de los procesos mediante guías de observación del docente (ver apéndices I, J, M, O, R, T, V, X, Z, A.B, A.D) y bitácora por parte de los alumnos (ver apéndices L, Q, A.F), además, para la evaluación formativa se recurre a la autoevaluación y coevaluación mediante la técnica de análisis del desempeño, a través de instrumentos como listas de cotejo (ver apéndices K, Ñ, P, S, W, A.A, A.C) y rubricas (ver apéndice A. E). Además, producto de las necesidades y características del presente trabajo, en el primer momento del proyecto se utiliza también la técnica del interrogatorio mediante un cuestionario (ver apéndice N).

CAPÍTULO

V

RESULTADOS Y PERSPECTIVAS DE LA INTERVENCIÓN

El presente capítulo da cuenta de los resultados de la aplicación del proyecto de intervención en el grupo I del segundo semestre de la carrera de Programación del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de servicios No. 44, ubicado en la ciudad de Teziutlán, municipio del estado de Puebla. Proyecto resultado del diagnóstico socioeducativo que se realizó en el periodo que comprende los meses de agosto y septiembre del 2020.

Esta investigación de tipo cualitativa estuvo orientada por el método de la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual consta de cuatro fases, de las cuales, la evaluación es un momento de suma importancia para el docente, puesto que es una oportunidad para la valoración y, sobre todo, la reflexión con respecto a los alcances e impacto que ha tenido la intervención, no sólo en el ámbito académico, sino en el social.

De tal modo que, a continuación, se describen los alcances y logros, tanto de objetivos específicos como generales, así como de los aprendizajes esperados durante la secuencia didáctica y, sobre todo, el desarrollo de competencias en los estudiantes. Así mismo, se describe el impacto que tuvo esta intervención en el contexto social y, finalmente, se hace un balance general de la misma.

5.1 Resultados de la investigación

En el primer momento de la IAP se aplicaron instrumentos acordes con la técnica de observación participante, como la guía de observación, de la cual se obtuvieron rasgos importantes para la toma de decisiones posteriores, pues el grupo muestra presentaba casos de poca participación, varios alumnos que no se integraban al grupo y, al estar en un ambiente virtual de aprendizaje, las relaciones interpersonales eran escasas, además de que entre ellos no se conocían y, mucho menos, habían trabajado en equipo.

Al contar con esta información, se decidió aplicar otra técnica para recoger información: la entrevista, a través de un cuestionario semiestructurado en donde se buscaba comprender los motivos de los primeros problemas detectados. De esta manera, se entrevistó a alumnos, padres de familia, docentes y autoridades educativas como director, subdirector académico, subdirector administrativo y jefes de departamento. Gracias a la información que se recabó con dicho instrumento, se detectó que los alumnos provienen de familias de escasos recursos y, aunque la

mayoría cuenta con acceso a internet, carecen de otros elementos que son necesarios para crear un buen ambiente virtual de aprendizaje, como la comunicación asertiva entre sus compañeros, pero también en casa, ya que muchos alumnos están solos en casa y deben cuidar a sus hermanos, otros tienen la responsabilidad de trabajar para aportar económicamente, todo esto derivado de la pandemia que inició a principios del 2020.

El conjunto de hallazgos dirigió la investigación hacia la necesidad de crear un ambiente virtual de aprendizaje sano en donde se pudiese dar la comunicación asertiva, por lo que se decidió elaborar un plan de intervención basado en el método por proyectos haciendo énfasis en la comunicación asertiva y durante el cual se construyera, entre todos los agentes, un buen ambiente virtual de aprendizaje.

La secuencia didáctica (Apéndice H) abarcó tres asignaturas, la base fue Lectura, expresión oral y escrita II, las de refuerzo fueron Lógica y Tecnologías de la información y comunicación. Esta secuencia comprendió cuatro etapas, acordes con el método por proyectos: intención, preparación, ejecución y evaluación; fue planeada para llevarse a cabo en 12 sesiones con una duración de una hora cada una, para su diseño se tomaron en cuenta las herramientas y recursos con los que se contaba, tanto de parte del docente como de los alumnos, las sesiones fueron totalmente virtuales, así como todas las actividades llevadas a cabo, puesto que la situación de confinamiento se prolongó desde el 2020 hasta el 2021.

La competencia genérica que se buscó desarrollar a lo largo de toda la secuencia fue: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, el cual fue logrado significativamente, sobre todo durante la tercera etapa del proyecto, pues los alumnos participaron en repetidas ocasiones tanto en plenarios como en reflexiones grupales, dirigidas por el docente, y en su discurso utilizaron lenguaje apropiado al contexto, además de que, a lo largo de la secuencia, escucharon aportaciones de los demás y emitieron juicios. Así mismo, utilizaron herramientas digitales para analizar mensajes o publicaciones de distintos tipos de usuarios de redes sociales y, a partir de estos, lograron su interpretación.

Por otra parte, se tomó en cuenta la competencia disciplinar de la asignatura de Tecnologías de la información y comunicación: Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. Dicha competencia

se desarrolló durante todo el proyecto, en todas sus fases, se pueden ver evidencias desde la utilización de la plataforma Google Meet para las reuniones virtuales (ver anexo 9), así como la investigación que hicieron los alumnos en redes sociales, donde buscaron ejemplos de comentarios de los usuarios de redes sociales que no tuvieran un fundamento argumentativo, además de que investigaron otros temas relevantes y recurrieron a herramientas virtuales para la elaboración de productos, tales como Canva, Infogramer y editores de video.

Así mismo, se evidencia el desarrollo de la competencia disciplinar de la asignatura de Lógica: Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno, en la participación en discusiones acerca de la importancia de la comunicación asertiva, en las reflexiones grupales y plenarios que se llevaron a cabo en la mayoría de las sesiones, además de que, la argumentación fue un tema macro en la secuencia didáctica, pues abona a la transversalidad entre esta asignatura de apoyo y Lectura, expresión oral y escrita II, que es la asignatura base.

Este punto convergente entre las asignaturas se ve reflejado también en los aprendizajes esperados que articulan la secuencia didáctica. En primer término: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo, aprendizaje que se esperaba alcanzar durante las dos primeras sesiones virtuales, correspondientes a la primera fase del proyecto (intención) y durante las cuales se presentó un cartel sobre la importancia de la información en tiempos de pandemia (Anexo 1) y los alumnos se mostraron poco participativos al principio, pues mostraban falta de confianza al opinar y sólo lo hacían si el docente se los solicitaba.

Durante esta actividad, se realizó una reflexión grupal alrededor de la temática “La importancia de estar bien informado”, el docente registró sus observaciones en una guía de observación (Apéndice I) y destacó la poca o nula interacción entre los estudiantes, además de que la mayoría mantuvo en todo momento su cámara apagada y únicamente la encendía cuando el docente lo solicitaba.

Esta primera observación del desarrollo de las sesiones fue de utilidad para el docente pues a partir de la misma se tomaron decisiones con respecto al tratamiento y lenguaje que se utilizaría con los alumnos para generar lazos de confianza y estrechar la distancia entre los mismos. De modo que, en la segunda sesión, opinaron con más soltura acerca del proyecto que el docente les propuso llevar a cabo, algunos dieron sus puntos de vista y otros hicieron algunas sugerencias para el mismo.

En la siguiente fase el proyecto se retomó el aprendizaje esperado de la asignatura de Lógica: Identificar el contexto de la argumentación y evaluar si quien argumenta es responsable y si se logra la intención. Durante esta fase, los alumnos analizaron argumentos encontrados en las redes sociales, emitidos por usuarios de distintos tipos, a través de plenaria se comentó si estos se trataban de argumento o no y por qué.

Además, esta actividad fue importante para iniciar la etapa de planeación del proyecto pues los alumnos vieron la necesidad de establecer acciones para que la gente que utiliza las redes sociales como medio de comunicación sea consciente y responsable de sus juicios u opiniones, problemática que los mismos alumnos identificaron. Esto se pudo evaluar a través de la guía de observación del docente (Apéndice J).

Las primeras sesiones virtuales fueron de mucha importancia para revisar algunas de las actividades planeadas en la secuencia didáctica, pues se notó que los alumnos preferían comunicarse por medio de WhatsApp, así que, de manera conjunta, se tomó la decisión de crear un grupo en donde se pudieran compartir evidencias, anuncios, entre otros (ver anexo 10). Además, fue necesario motivar a los alumnos para que crearan grupos de trabajo pues, al principio, se mostraban reticentes ante estas actividades.

Un momento de gran impacto para los estudiantes fue cuando se presentó el video del escritor Victor Küppers (<https://youtu.be/LtMQDPAnauE>) en el que explica la importancia de escuchar, sobre todo en nuestra época. Los alumnos se mostraron atentos a esta actividad y al final hicieron comentarios pertinentes, siempre guiados por el docente, pero cabe destacar que estas participaciones se dieron de manera más espontánea que en las primeras sesiones. Esta fue una oportunidad para reflexionar acerca de la importancia de la comunicación y cómo esta se puede lograr, algunos alumnos mencionaron que en casa también es importante estar bien comunicado y que es una actividad sin la que el ser humano no podría subsistir.

A lo largo de estas sesiones de preparación se lograron identificar algunos cambios en las actitudes de los alumnos, pues algunos se mostraron más participativos y con más confianza para opinar o mostrar sus inquietudes. Los alumnos tomaron decisiones en grupo, dispusieron qué productos se podían elaborar para que el proyecto cumpliera su propósito: ayudar a que la comunidad escolar sea crítica y reflexiva ante lo que publica en redes sociales, además de que valore la importancia de estar bien informado.

Las características del problema que encamina esta intervención exigen que se dé preponderancia a la autorregulación y la autoevaluación, pues se busca que los estudiantes sean capaces de gestionar su propio conocimiento dentro de un ambiente virtual de aprendizaje, por lo que se utilizó, en diversas ocasiones, la bitácora COL para que el alumno reflexionara al final de cada sesión cuáles fueron sus sentimientos, emociones y qué información o experiencias tuvo (Apéndice L).

Una vez que los alumnos decidieron los roles de participación y elaboración de los materiales que se compartirían, realizaron de manera grupal un cronograma de actividades (Anexo 2) en el cual plasmaron el tiempo en que las realizarían, para esto se les permitió reunirse virtualmente sin el acompañamiento del docente y entregaron el cronograma a través de WhatsApp para su revisión y corrección.

Una vez que tuvieron su plan de acción, en las sesiones posteriores, se elaboraron los productos y ellos mismos hicieron una coevaluación a través de la herramienta cuadro de registro que proporcionó el docente (ver anexo 3) en el que se observó que los alumnos eran capaces de emitir opiniones constructivas para el mejoramiento del material, una vez hecho esto, se procedió a la corrección. En esta coevaluación se pudo detectar un uso adecuado del lenguaje, una actitud crítica y reflexiva, así como la responsabilidad en el cumplimiento de los tiempos que ellos mismos habían establecido.

No obstante, se debe mencionar que surgieron imprevistos que ocasionaron un retraso en la fase de ejecución del proyecto, derivado de actividades institucionales no previstas en la secuencia didáctica, que estuvieron fuera del alcance del docente y de los mismos alumnos. Sin embargo, esto también representó una oportunidad para que el docente observara el grado de compromiso y responsabilidad de los estudiantes, pues ellos mismos se mostraron preocupados por el devenir del proyecto, lo cual manifestaron en las sesiones virtuales posteriores, en donde algunos estudiantes se ofrecieron a realizar otras actividades para poder concluir con éxito lo planeado.

Otra de las actividades de gran impacto fue el video que se planteó para invitar a la comunidad escolar a visitar la página de Facebook: <https://www.facebook.com/Por-un-mundo-sin-falacias-105447708352527> (que sería el producto final), pues se mostraron motivados para grabar y propusieron la utilización de herramientas digitales para su creación. Reunidos virtualmente y en plenaria, expusieron sus opiniones para realizar el video, además de que elaboraron, con la guía

del docente, una lista de cotejo (ver anexo 5) que sirvió para lograr un video de calidad. En esta actividad se pudo observar cómo los estudiantes lograron mayor confianza para hacer trabajo en equipo y, aunque no fueron todos, se notó una mayor participación, sobre todo porque se integraron alumnos que en las sesiones anteriores no habían colaborado ni opinado. Este video (ver anexo 8), que se puede ver en el enlace: <https://fb.watch/5j8QE4W4r2/>, fue compartido con la comunidad escolar y formó parte de la fase de ejecución.

Para que los alumnos fueran conscientes de su grado de participación, así como de los cambios que habían tenido hasta el momento, hicieron una autoevaluación mediante una lista de cotejo (ver anexo 4) en donde se evidencia su nivel de autorregulación y gestión de su aprendizaje. A pesar de que se logró que más alumnos participaran, varios alumnos no entregaron estas actividades; a pesar de que se siguió con la estrategia de motivación por parte del docente, existieron diversas causas por las que no se logró la participación al cien por ciento. Entre estas causas, se puede mencionar que algunos alumnos le comunicaron al docente que se encontraban trabajando y que sus obligaciones en casa no les permitían ponerse al corriente con las actividades escolares.

Originalmente, en la secuencia didáctica se había propuesto una charla virtual con la comunidad escolar, la cual incluía la participación de padres de familia y autoridades, no obstante, esta actividad tuvo que posponerse debido a otras actividades institucionales que se llevaron a cabo durante el tiempo establecido para el proyecto en cuestión. Por lo anterior, los alumnos votaron por otra alternativa y decidieron que únicamente se compartiría el video de invitación y el enlace para que la comunidad viera el contenido de la página de Facebook (<https://www.facebook.com/Por-un-mundo-sin-falacias-105447708352527>), lo cual les resultó más viable.

Para la evaluación del impacto de estas acciones, los alumnos decidieron que se elaborara una encuesta, un equipo de tres alumnos se ofreció a realizarla mediante la herramienta Google Forms que se puede observar en el enlace <https://forms.gle/DStttL4Hudy9dJAZ7>, (ver anexo 6) y los demás se comprometieron a difundirla entre sus conocidos, padres y compañeros de la propia institución.

En esta última fase del proyecto se notó el cumplimiento del aprendizaje esperado: Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación, pues los estudiantes utilizaron distintas herramientas digitales para

la elaboración de carteles, videos e infografías (ver anexo 7), los cuales se compartieron en la página de Facebook.

Mediante la encuesta antes mencionada, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca del impacto que tuvo su trabajo y lo expresaron a través de una bitácora COL, además de que en la última sesión se vivieron momentos emotivos pues, de acuerdo con sus testimonios, los estudiantes valoraron el trabajo en equipo y se dieron cuenta de que es necesario unir fuerzas para lograr los objetivos en común. Además, al notar un impacto fuera del salón de clases, los estudiantes se mostraron entusiasmados y mencionaron que nunca habían hecho un trabajo similar durante el tiempo que han estado en el bachillerato, sobre todo, porque nunca han tenido clases presenciales y la mayoría de ellos no se conocen en persona, pero ahora han creado lazos de amistad y redes de trabajo, puesto que se conocen un poco más.

5.2 Logros en los ámbitos social y escolar

La realización del proyecto “La importancia de estar bien informados”, tuvo un gran impacto a nivel grupal e institucional, y se pudo observar, sobre todo, en la creación de redes de trabajo, pues los alumnos invitaron a toda la comunidad a visitar su página de Facebook, lo cual tuvo una buena respuesta de parte de la misma, ya que se involucraron estudiantes de todos los semestres, además de autoridades educativas y otros docentes.

Con respecto a las autoridades educativas, existió respaldo al compartir la página de Facebook en medios oficiales como los grupos de WhatsApp de docentes y de personal en general, además de que se dio la oportunidad de compartir los productos también mediante la cuenta oficial de Facebook de la escuela.

Por otra parte, fue en el ámbito social en donde se tuvo mayor impacto, pues en la encuesta final que se aplicó (ver anexo 6) se pudo observar cómo los padres de familia y otros miembros de la comunidad se mostraron interesados por este tipo de contenido y valoraron el esfuerzo de los alumnos por lograr que la comunidad estuviera mejor informada y fuera crítica ante toda la información que encontramos en las redes sociales.

El hecho de utilizar temas de asignaturas de primer y segundo semestre, como la argumentación, fue una excelente manera de acercar el conocimiento a la comunidad y los mismos miembros (padres o familiares) así lo expresaron. Además, los padres valoran el esfuerzo que sus

hijos hacen para mostrar un poco de lo que aprenden y cómo buscan que esto sea útil para los demás. Aunado a esto, fue interesante explorar las herramientas que ofrece la virtualidad, de modo que tanto estudiantes como docentes y padres de familia se vieron involucrados en el uso de las TIC.

Fue importante también el desarrollo de las habilidades para socializar en los estudiantes, pues durante el proyecto se integraron en equipos de trabajo y formaron lazos afectivos entre ellos, pero de la misma manera, buscaron integrar a la comunidad estudiantil al contactar a sus compañeros de semestres superiores, compartir con ellos el material elaborado e invitarlos mediante el videoclip, lo que demuestra que existió un impacto importante en los ámbitos social y escolar.

5.3 Balance general

Realizar el balance de un proyecto requiere retomar los objetivos que se tenían planeados al inicio del mismo, para reflexionar sobre el grado de cumplimiento, así como las causas que pudieron influir. El objetivo general de esta investigación fue el de fomentar un clima efectivo de aprendizaje virtual que permita el desarrollo de la comunicación asertiva en los alumnos del segundo semestre grupo I del CBTIS 44 de Teziutlán, Puebla, dicho objetivo se cumplió de manera parcial.

Uno de los factores que influyó para que este objetivo no se cumpliera completamente fue el tiempo, ya que, a pesar de que la secuencia didáctica se planeó tomando en cuenta el calendario escolar, surgieron actividades institucionales a nivel estatal que impactaron directamente en el manejo del tiempo, como la organización del Festival Académico, del cual nuestra institución fue sede. Además de actividades de otros programas como Fomento a la salud, Programa de fomento a la lectura y demás conferencias que se programaron en horario de clases. Lo anterior derivó en el recorte de sesiones virtuales, las cuales se redujeron de 12 a 9, además de que se modificaron los medios de comunicación y entrega de productos, pues resultó más viable la utilización de WhatsApp, la cual fue una propuesta de los mismos estudiantes.

Por otro lado, el primer objetivo específico: planear, desarrollar y ejecutar un trabajo por proyectos que involucre a todos los estudiantes del grupo con la temática de la comunicación asertiva, se cumplió parcialmente, puesto que se esperaba que todos los alumnos se involucraran

de manera homogénea en el proyecto, lo cual no fue así. Se mantuvo un alto número de alumnos que no se conectaban a las sesiones virtuales y otros tantos que no participaron en ninguna de las fases del proyecto.

Los factores que influyeron son diversos, de primera mano, se puede mencionar que la modalidad virtual de la enseñanza es algo relativamente nuevo para los estudiantes, quienes aún no desarrollan la autonomía, autogestión y autorregulación de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunado a esto, se encuentran los factores socioeconómicos, los cuales influyen en el manejo del tiempo y de los recursos materiales con que cuenta el alumnado, sobre todo, de los de escasos recursos o de comunidades alejadas.

Con respecto al objetivo específico: identificar las características, función y ventajas de la comunicación asertiva, se cumplió, puesto que los alumnos fueron capaces de valorar la utilidad de la comunicación asertiva en su vida cotidiana, además de que identificaron su importancia a nivel social, sobre todo después de analizar material audiovisual y comparar su conocimiento sobre el tema con los ejemplos tomados de las redes sociales.

El último objetivo específico se cumplió, ya que sí se logró realizar una campaña de concientización sobre la comunicación asertiva, en dicho cumplimiento fueron los alumnos quienes tuvieron un papel protagónico, puesto que ellos lo planearon, lo organizaron y lo llevaron a cabo, bajo la guía y supervisión del docente. Es necesario mencionar que se hicieron algunos ajustes, no obstante, el objetivo se cumplió.

Estos ajustes a la secuencia didáctica, que se han mencionado anteriormente y que responden a factores como la reducción del tiempo de aplicación y motivos personales o familiares de los estudiantes, fueron la causa de que no se cumplieran totalmente los objetivos planteados al inicio de este proyecto; no obstante, en general, se considera que se obtuvieron buenos resultados y un gran impacto tanto en los estudiantes como en la comunidad escolar.

El papel que desempeñó el docente tuvo fortalezas y áreas de oportunidad que pueden convertirse en objeto de reflexión para estudios posteriores y, definitivamente, para la mejora de la práctica pedagógica. Así, se puede mencionar como fortalezas las aptitudes para reorganizar las actividades ante los obstáculos que surjan, imprevistos como la falta de alumnos para integrar los

equipos o la necesidad de modificar algunas estrategias al momento de la implementación del proyecto.

Por otra parte, las áreas de oportunidad del docente durante este proyecto están relacionadas con la empatía necesaria para entender las características individuales de los estudiantes, así como la situación en la que viven, en general, su contexto, ya que en una época como la que prevalece en la actualidad es difícil dimensionar todos los posibles motivos por los que un alumno deja de cumplir o asistir a clases.

5.4 Retos y perspectivas

La situación mundial de confinamiento debido a la propagación del virus COVID 19 ha marcado un hito en la enseñanza, sobre todo, ha acelerado un proceso natural que se vislumbraba como posible dentro de algunos años o incluso décadas, al menos en México. Este es el mayor reto al que se enfrentan los docentes en la actualidad, pues trasladar los métodos tradicionales de enseñanza a un ambiente virtual no es suficiente ni mucho menos deseable, sino que es necesario conocer realmente el contexto de los estudiantes y adaptar las actividades tomando en cuenta los recursos con los que se cuenta.

Esta nueva realidad exige el desarrollo de competencias docentes que refuercen su dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten para poder establecer ambientes virtuales de aprendizaje donde el estudiante se sienta en confianza para participar, para compartir y adquirir conocimientos, lo cual no es un proceso fácil ni tiene resultados inmediatos.

Al ser esta modalidad virtual relativamente nueva para los alumnos, estos se enfrentan a distintos obstáculos, pues, aunque sean nativos digitales y cuenten con habilidades tecnológicas que muchas veces supera a las de los docentes, es necesario fomentar en ellos el sentido de responsabilidad y, sobre todo, de autogestión, pues la enseñanza a distancia así lo exige. La mayoría de los adolescentes que se encuentran en los primeros semestres de bachillerato requieren de un acompañamiento y mediación docente aún mayor que los de semestres superiores o de nivel universitario, que es en donde más se han explorado los métodos como el e-learning o el b-learning.

Por otro lado, la comunicación asertiva es una herramienta de gran utilidad para los estudiantes, sobre todo, en esta época donde las relaciones interpersonales se han visto mermadas y los lazos afectivos son cada vez más difíciles de construir. El desarrollo de competencias

comunicativas en los estudiantes es una de las necesidades más urgentes pues tiene una relación directa con temas como las habilidades socioemocionales o de convivencia en la sociedad, pues, aunque existen programas dentro del currículo de Educación Media Superior, como Construye-T, se requieren acciones personalizadas de acuerdo con el diagnóstico aplicado en cada grupo y diseñado acorde con la información que se obtenga del mismo.

CONCLUSIONES

Las características de la educación en la actualidad propician que el docente se convierta en un agente activo dentro de su práctica, así, las competencias que este requiere desarrollar son acordes a los objetivos mundiales. En este sentido, la presente investigación siguió los preceptos del método científico para lograr resultados fidedignos que aporten nuevas luces, en la medida posible, para enfrentar la nueva realidad que se vive hoy en día.

Para lograr dichos resultados, se utilizó el enfoque cualitativo de la investigación, ya que se trabajó con situaciones de carácter humano, además, bajo el paradigma sociocrítico, aportó las herramientas necesarias para que los individuos objeto de estudio analizaran, reflexionaran y actuaran para mejorar su propia realidad. De modo que, la Investigación Acción Participativa fue el método que marcó las pautas a seguir, gracias al cual se pudo diseñar un plan de acción.

La situación mundial de confinamiento por el COVID-19 originó diversas situaciones, tanto económicas como sociales, inclusive emocionales, que impactaron en la vida de todos. En este contexto, la modalidad de enseñanza a distancia fue un reto más a vencer, de igual manera para alumnos que para docentes y demás agentes educativos. Este proyecto, por lo tanto, representó una oportunidad para solucionar un problema que se detectó en los alumnos de segundo semestre del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de servicios No. 44 de la ciudad de Teziutlán, Puebla: la falta de comunicación asertiva entre los estudiantes debido a que no se había establecido un ambiente virtual de aprendizaje que la propiciara.

De esta manera, se pusieron en marcha acciones que generaron un ambiente virtual donde los estudiantes se sintieron en confianza para aprender, se recurrió a herramientas digitales que estuvieran al alcance para todos y se entrelazaron los objetivos del proyecto con los aprendizajes esperados de las asignaturas base y de apoyo. No obstante, existieron factores que obstaculizaron el cumplimiento total de los objetivos, sobre todo con respecto al tiempo, pues este no fue suficiente para desarrollar algunas actividades.

En conclusión, aunque se obtuvieron logros significativos que permitieron observar una mejor comunicación entre los estudiantes, resulta necesario analizar algunas evidencias que demuestran, de primer momento, que los estudiantes requieren desarrollar la autogestión del tiempo y, en general, la autorregulación de su proceso de aprendizaje, ya que, al ser una modalidad de

enseñanza relativamente nueva para ellos, aún requieren un acompañamiento mayor tanto de docentes como de autoridades educativas y, sobre todo, de los padres de familia.

Se resalta la importancia de llevar a cabo diagnósticos que arrojen información importante para el diseño de las actividades, pero también para la toma de decisiones en cuanto a los métodos y estrategias que se utilizarán, pues esta época, más que nunca, requiere de docentes investigadores de su práctica que exploten sus competencias para proyectarlas en los estudiantes y su contexto. Así mismo, es necesario que las acciones docentes estén basadas en teoría pedagógico-didáctica actualizada, pues el mundo en que se vive cambia a pasos agigantados y, por ende, las características de los estudiantes. No se debe olvidar también que la evaluación es una fase primordial para poder analizar los niveles de logro y, con base en ellos, redirigir los objetivos o establecer nuevas estrategias.

Los resultados de la presente investigación pueden convertirse en una base para la reflexión en trabajos posteriores, en donde se profundice acerca de los ambientes virtuales de aprendizaje y cómo esta modalidad se relaciona con el desempeño de los estudiantes, poniendo especial atención en el desarrollo de su competencia autodidacta, debido a que, como se muestra en esta investigación, es necesario que los estudiantes de Educación Media Superior se familiaricen cada vez más con la enseñanza a distancia pues la nueva realidad indica que el futuro nos alcanzó.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. DOF (2008). Recuperado de:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. DOF (2008). Recuperado de:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. DOF (2008). Recuperado de:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5071919&fecha=02/12/2008#:~:text=ACUERDO%20n%C3%BAmero%20449%20por%20el,educaci%C3%B3n%20del%20tipo%20medio%20superior.

Almeida Ruiz, Galo. (s. f.). El constructivismo como modelo pedagógico.
<https://www.dropbox.com/s/3d4flamgb1u2o6m/u-0-07-introduccion-constructivismo.pdf?dl=0>

Barreda Gómez, Ma. Soledad. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. Recuperado de:
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>

CNDH. (2020). Análisis Situacional de los Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=40071>

Cruz García, Xóchitl. (2009). Jóvenes del siglo xxi, identidades multimedia. En *Tramas*. UAM: México. Recuperado de: <http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2012/06/6-446-6529gvn.J%C3%B3venes-del-s.XXI.pdf>

García-Tornel, Santiago, et al. (2011). El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década. Recuperado de https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1877.1-Faros_5_cast.pdf

- Giné Freixesa, Núria y Parcerisa-Aranb, Artur. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. En *Edetania*. España: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/391752>
- Guaña - Moya, Edison Javier; Llumiyinga-Quispe, Sylvia del Rosario; Ortiz-Remache, Ketty Jadira. (2015). Caracterización de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) en la educación virtual. En *Ciencias Holguín*, 4, pp. 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181542152006.pdf>
- INEGI. (17 de noviembre de 2020). En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019 [Comunicado de prensa]. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Lázaro Martínez, Ángel J. (2015). Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. En *Tendencias pedagógicas*, 7, pp. 97-116. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1819>
- León León, Giselle. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. En *Revista Calidad en la Educación Superior*. 5(1), pp. 136-155.
- Pino-Juste, Margarita R. y Domínguez Alonso, José. (2014). Ventajas de la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva del alumnado y familias. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), pp. 307-315. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6918183>
- Pinto Blanco, Ana Myriam y Castro Quitora, Lucila. (s. f.). Los Modelos Pedagógicos. Recuperado de: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>
- Prensky, Marc. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. Recuperado de: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Razo, Ana Elizabeth. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. En *Perfiles educativos*, 40(159), pp. 90-106. Recuperado

de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es.

Rodríguez Vite, Hugo. (2014). Ambientes de aprendizaje. En *Ciencia Huasteca*, 4 (2). Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/view/1069/4776>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2012). Programa de estudios del marComponente Básico del Marco Curricular Común de La Educación Media Superior. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT_TIC.pdf

Touriñán López, José Manuel. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*, , pp. 283-307. Recuperado de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5325/2/29%20-%20Intevencion%20Educativa.%20Intervencion%20Pedagogica%20y%20Educacion-%20La%20Mirada%20Pedagogica.pdf>

Tuning-América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Universidad Autónoma Metropolitana. (s. f.). Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Recuperado de: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/practica_entornos_actv_AVA.pdf

Van-der Hofstadt Román, Carlos J. (2005). El libro de las habilidades de comunicación. Cómo mejorar la comunicación personal. España: Díaz-Santos. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259564059_El_libro_de_las_habilidades_de_comunicacion

Vargas U., Harold. (2014). Diagnóstico Socioeducativo. Recuperado de: https://www.academia.edu/8380714/Diagn%C3%B3stico_Socioeducativo

Vygotsky, Lev S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Recuperado de: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1



Cartel alusivo a la situación que generó la pandemia por virus COVID-19

ANEXO 2

Id	Modo de tarea	Nombre de tarea	Duración	Comienzo	Fin	Predecesoras	21 mar '21	D	L	M	X	J	V	S
1	★	cronograma y la formacion de equipos con su tema	1 día	lun 22/03/21	lun 22/03/21									
2	★	realizacion del trabajo y propuestas para el nombre de la pagina de facebook	1 día	mar 23/03/21	mar 23/03/21	1								
3	★	realizacion del trabajo, mas revision del trabajo por si alguna falla	1 día	mié 24/03/21	mié 24/03/21	2								
4	★	publicacion en la pagina de facebook los trabajos ya hechos y revisado	1 día	jue 25/03/21	jue 25/03/21	3								
5	★	platica con padres y alumnos	1 día	vie 26/03/21	vie 26/03/21	4								

Cronograma realizado por los estudiantes, en donde proponen actividades y tiempos de ejecución.

ANEXO 3

Registro de Fortalezas y Debilidades/Conclusiones
 Fecha evaluador: Pina Guzmán Horta
 Fecha evaluado: 14/09/21

Fortalezas	Debilidades
El cartel está bien hecho tiene una buena presentación	Toda esta cartelera tiene una buena ortografía
<p>Conclusiones</p> <p>El cartel está bien elaborado tiene una buena presentación, buena ortografía aunque le faltaron algunas cosas.</p>	

Ejemplo de cuadro de registro, donde se observan opiniones constructivas para mejorar los productos.

Registro de fortalezas y debilidades
 Evaluación

Evaluador: De la Cruz Ortega Juan Miguel
 Evaluador: Angel Ramirez
 Fecha: 14/09/21

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un fondo atractivo • Letra legible • Utiliza imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Falto mas imágenes • Hay algunas faltas de ortografía
<p>comentarios</p> <p>La letra está con claridad ya que no hay problema para leerlo, pero falta poner mas imágenes para que así llame la atención mucho mejor y por último debes cuidar la ortografía.</p>	

Ejemplo de cuadro de registro 2

ANEXO 4

14-04-2021

	SI	NO
Comparto con mis opiniones e inquietudes con mi grupo	✓	✓
Escucho y valoro las aportaciones de mis compañeros	✓	
Emito juicios con base en mi experiencia y mis nuevos conocimientos para retroalimentar a mis compañeros		✓
Establezco un lazo de comunicación con todos los integrantes de mi grupo		✓
Soy respetuosa y tolerante ante las opiniones de mis compañeros	✓	
Dentro del grupo me considero un miembro valioso, propositivo y que aporta ideas útiles y pertinentes		✓

Ejemplo de lista de cotejo, aquí se puede notar que el alumno aún no considera que esté colaborando activamente con su grupo.

Nombre: Miguel Cortes Martinez		Grupo: I	
Lista de cotejo / Autoevaluación			
ASPECTOS	SI	NO	
Comparto con mis opiniones e inquietudes con mi grupo.		NO	
Escucho y valoro las aportaciones de mis compañeros.	SI		
Emito juicios con base a mi experiencia y mis nuevos conocimientos para retroalimentar a mis compañeros		NO	
Establezco un lazo de comunicación con todos los integrantes de mi grupo		NO	
Soy respetuoso y tolerante ante las opiniones de mis compañeros	SI		
Dentro del grupo, me considero un miembro valioso, propositivo y que aporta ideas útiles y pertinentes.		NO	

Ejemplo de lista de cotejo 2, con el mismo caso del ejemplo anterior

Autoevaluación

Aspectos	SI	No
Compartir con mis opiniones e inquietudes con mi grupo		✓
Escucho y valoro las aportaciones de mis compañeros	✓	
Emito juicios con base a mi experiencia y mis nuevos conocimientos	✓	
Establezco un lazo de comunicación con todos los integrantes	✓	
Soy respetuosa y tolerante ante las opiniones	✓	
Dentro del grupo me considero miembro valioso	✓	

En este ejemplo se puede notar que es un alumno participativo.

ANEXO 5

LISTA DE COTEJO / Coevaluación		
ASPECTOS	SÍ	NO
Tiene buena presentación y utiliza plataformas para mejorar la misma.		
Cuenta con elementos visuales atractivos.		
Los integrantes expresan adecuadamente las ideas.		
La extensión es breve, pero contiene la información más relevante (nombre de la página de Facebook, contenido o propósito, quién o quiénes la realiza, información de la escuela, asignatura).		
Debe seguir un orden de ideas: 1. Saludo/presentación 2. Invitación (página, propósito de la página, a quién va dirigida) Despedida/datos de nuestra asignatura, escuela y grupo.		
Participaron todos los integrantes del grupo.		

Lista de cotejo que fue realizada en plenaria, por los alumnos del grupo.

ANEXO 6

POR UN MUNDO SIN FALACIAS

ENCUESTA PARA MEJORAR PAGINA

NOS AYUDARÍA SABER TU OPINIÓN SOBRE LA PAGINA

*Obligatorio

EDAD *

Tu respuesta _____

SEXO *

HOMBRE

Mujer

COMO TE ENTERASTE DE LA PAGINA *

Tu respuesta _____

TIENES ALGÚN INTERÉS POR LA PAGINA? *

Si

No

TE FUE ÚTIL LA INFORMACIÓN DE LA PAGINA?

Si

No

LOS SUBTEMAS MOSTRADOS EN LA PAGINA ESTÁN RELACIONADOS AL TEMA?

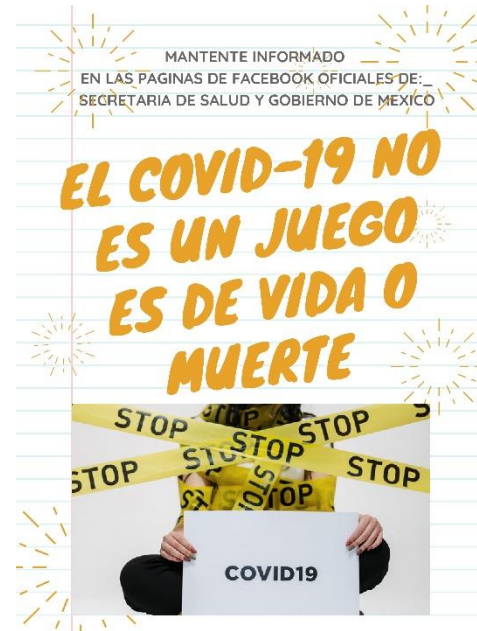
*

Encuesta elaborada por los estudiantes, se puede ver en el enlace:
<https://forms.gle/DStttL4Hudy9dJAZ7>

ANEXO 7

Importancia de estar bien informado en redes sociales

Es muy importante estar informado hoy en día en las redes, durante estos últimos meses en las redes sociales se ha estado hablando de diferentes temas que necesitan la opinión de todos, sin embargo, no todas las personas son expertas en un tema en el que están participando, a veces esa falta de información afecta a la persona haciéndola ver como una inexperta sobre el tema




IMPORTANCIA DE ESTAR BIEN INFORMADO

al momento de argumentar

Falacias argumentativas
¿Cómo identificarlas?





FALACIAS EN LOS SINTOMAS DEL COVID-19

SINTOMAS FALSOS DEL COVID-19

Fibrosis pulmonar: es crado por estar en contacto de tabaco, fluido acido gastrico, antidepressivos, acerrin, ect se produce durante años

Sinusitis, Rinitis, Amigdalitis: son tipos de tos que se originan de una forma especifica y no tiene nada que ver con la tos que origina el covid-19

el clima no influye en los sintomas del covid

se a verificado por especialistas que el clima no afecta a los sintomas del covid -19 y tampoco los agrava





INFORMACIÓN DEL COVID EN FACEBOOK

COMO SABER SI LA INFORMACIÓN ES FALSA

- **DUDA DE LOS TÍTULOS**
El primer acercamiento hacia una noticia se hace a través de los encabezados. Los titulares de noticias falsas, generalmente, son sorprendentes, exagerados, ocultan información.

COMO SABER SI LA NFORMACION ES REAL

- **Debe ser relevante:** tiene que ser importante y la que necesitamos.
- **Debe estar actualizada:** debe utilizarse en el momento de ser generada.
- **Debe ser comparable:** que permita ser confrontada con datos similares.



COMO SABER SI UNA PAGINA DE FACEBOOK ES REAL

LA INSIGNIA VERIFICADA APARECE JUNTO A UN PERFIL O UNA PÁGINA DE FACEBOOK. SIGNIFICA QUE FACEBOOK CONFIRMÓ QUE EL PERFIL O LA PÁGINA SON LA PRESENCIA AUTÉNTICA DE LA FIGURA PÚBLICA O MARCA GLOBAL QUE REPRESENTAN. ASI PODRAS SARTER CUESTA SI LA INFORMACION DE ALGUNA PAGINA ES REAL.

¿CÓMO IDENTIFICAR UNA NOTICIA FALSA?

Facebook realizó actualizaciones para luchar contra la desinformación. Estos son 10 consejos para determinar si una noticia es falsa.



1 DUDA de los títulos	2 OBSERVA la URL	3 CONFIRMA la fuente
4 REVISAR el formato	5 PRESTA ATENCIÓN a fotos y videos	6 COMPROBADA fechas
7 REVISAR la evidencia	8 CONSULTA otros medios	9 REVISAR que no sea una broma
10 PREGÚNTATE si es intencionalmente falsa		

GRANICO DEL FUENTE: FACEBOOK

EL COVID-19 NO ES UN JUEGO ES DE VIDA O MUERTE



MANTENTE INFORMADO EN LAS PAGINA DE FACEBOOK OFICIAL DE: SECRETARIA DE SALUD

Tips para estar bien informados

En la actualidad hay muchas fuentes de comunicación, entre los más conocidos se pueden mencionar los periódicos, la radio, la televisión y a ellos se suman las nuevas tecnologías. A lo largo del tiempo han tomado gran relevancia estos medios de comunicación en distintos niveles, como la economía, la cultura y la política, debido a su capacidad de informar en grandes poblaciones. Con la llegada de la tecnología, el internet y diferentes sitios web, estar informado de los acontecimientos que suceden en el mundo, es más sencillo. La innovación de las redes sociales nos hace más cómodo enterarnos de cualquier cosa, el problema es que estos sitios nos brindan mucha información falsa. El fácil acceso a las redes sociales permite que cualquier persona difunda información que no siempre es real, es una herramienta de información y desinformación para la población.

Coronavirus (COVID-19)

Cómo combatir información falsa

- Verifica la confiabilidad del sitio web.** ¿La información de contacto es falsa? ¿El artículo tiene un autor? Es aconsejable consultar organismos oficiales, universidades y asociaciones científicas, entre otros.
- Comprueba si los datos están actualizados.** ¿Cuál es la fecha de publicación? ¿El sitio web se actualiza periódicamente?
- Cotiza las fuentes adicionales.** Un sitio web confiable siempre muestra sus fuentes bibliográficas, ingresa a los enlaces y comprueba que estos avalen la información.
- Ten en cuenta la presentación de los contenidos.** La información debe estar bien escrita y organizada. Muchos mensajes falsos suelen tener errores ortográficos y de redacción. Los archivos de imagen, video y audio pueden estar editados para engañar.
- Siempre verifica la información antes de compartirla.** En situaciones críticas, la circulación de información falsa genera miedo y alarma.

www.net-learning.com.ar - info@net-learning.com.ar
Proyecto: Consejo Nacional de Educación (CNEC) - Universidad Digital /
Asociación de Instituciones, A.I. España, Desinformación

Debido a esto, es muy común opinar de temas que en ocasiones no tenemos mucha información, creemos que, al ver la televisión, leer algún sitio web o incluso escuchar los comentarios de los demás, es suficiente pero no, informarnos va

más allá. Como habitantes es un derecho que tenemos que ejercer para no ser engañados con la difusión de estos rumores; además es importante tomar en cuenta que debemos comprobar la información antes de difundirla, buscar en otros portales si es real la información, ver si el titular y la imagen son parecidas, etc. Con el suceso actual de la pandemia por Covid-19, las noticias falsas no se han hecho esperar, al minimizar, negar el virus, incluso difundir remedios caseros milagrosos, entre otras falsas noticias. Desafortunadamente la desinformación pone en riesgo la vida de las personas, al hacer caso con las indicaciones.



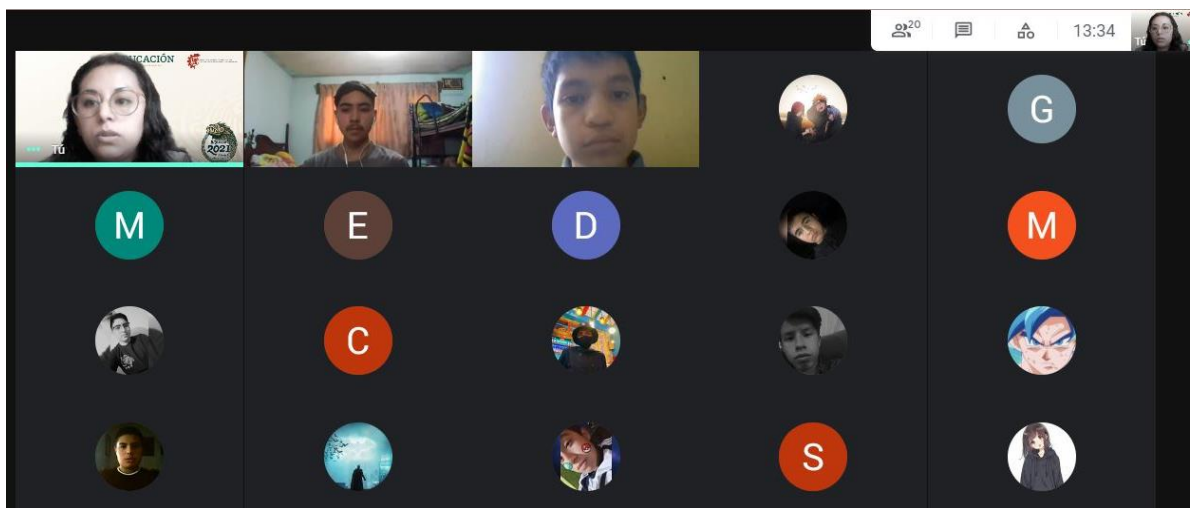
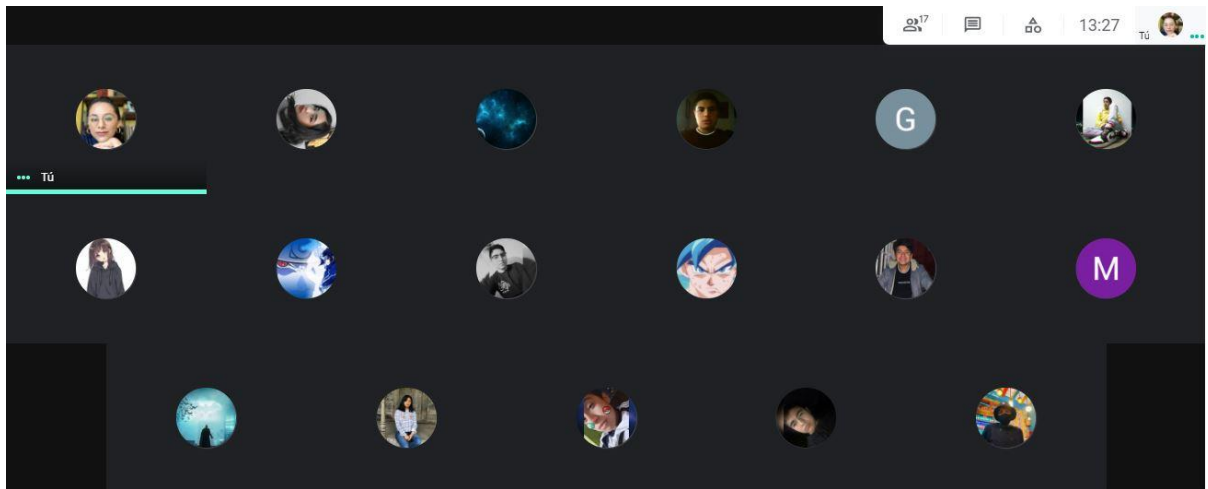
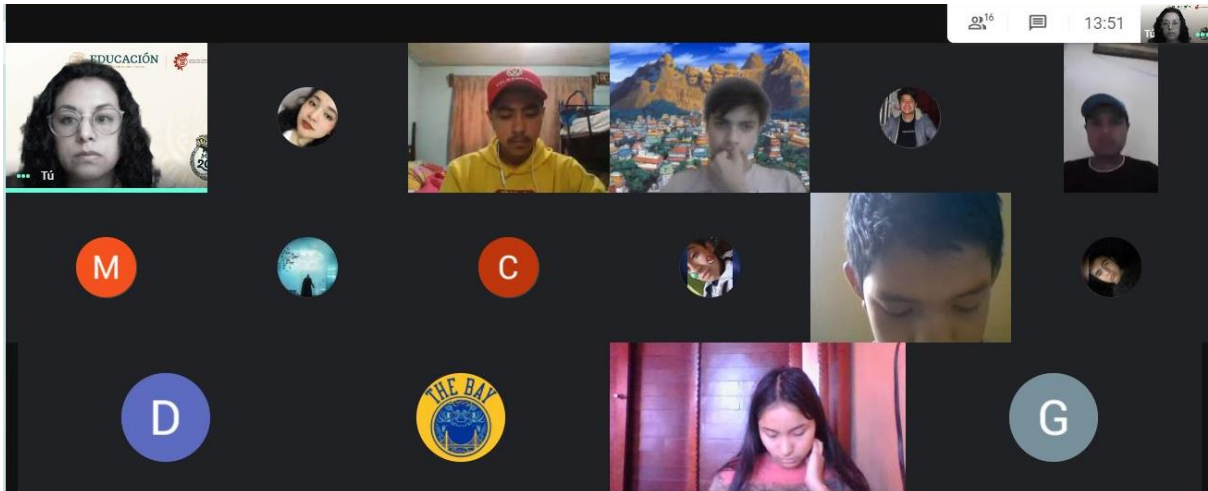
Estos son algunos ejemplos de los materiales que elaboraron los alumnos para compartir en redes sociales, se puede notar el uso de herramientas digitales y el manejo de lenguaje formal, además de la investigación a la que tuvieron que recurrir para lograr dichos productos.

ANEXO 8



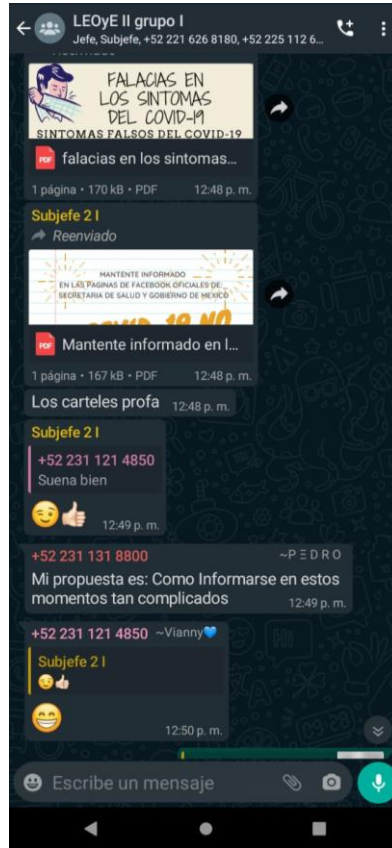
Se muestran algunas capturas del video que elaboraron los alumnos, para tal actividad se organizaron solos y propusieron herramientas digitales para mejorar, este video se puede ver en el enlace: <https://fb.watch/5j8QE4W4r2/>

ANEXO 9



Sesiones virtuales mediante Google Meet

ANEXO 10



Utilización de Whatsapp

APÉNDICES

APÉNDICE B

Cuestionario para alumnos

(Dirigido a los alumnos del segundo semestre, grupo I, con la finalidad de obtener información sobre su percepción de la escuela, en general, pero sobre todo de la modalidad a distancia).

Escuela:

Especialidad:

Semestre:

Alumno:

Edad:

Sexo:

Fecha:

Docente:

1. ¿Qué significa estudiar para ti?

2. ¿Cuáles son tus asignaturas favoritas?

3. ¿Por qué motivos lo son?

4. ¿Cómo consideras que es tu desempeño académico en general?

5. ¿Por qué crees que tienes ese desempeño?

6. ¿Qué sientes cuando repruebas?

7. ¿De qué manera afrontas las dificultades escolares?

8. ¿Qué planes tienes para tu vida futura?

9. ¿Consideras que estás motivado para estudiar?

10. ¿Has considerado seguir tu educación universitaria de manera virtual?, ¿por qué?

11. ¿Qué tipo de actividades son las que más te motivan?

12. ¿El trabajar de manera virtual te genera mayor confianza para preguntar si tienes dudas?, ¿por qué?

13. ¿Te gusta trabajar en equipos?, ¿por qué?

14. ¿Tu experiencia en la escuela es cómo la imaginabas? , ¿Por qué?

15. ¿Cuáles eran tus expectativas antes de iniciar este semestre?

16. ¿Consideras que existe respeto, empatía y tolerancia entre tus compañeros de grupo?

17. ¿Cómo te ves a futuro?

18. ¿Conoces a tus compañeros del grupo?

19. En general, ¿cómo te sientes estudiando en la modalidad virtual?

APÉNDICE C

Cuestionario para padres

(Enfocado a los padres de familia de los alumnos del segundo semestre, grupo I. Con la finalidad de obtener información acerca de la relación padres-hijos, de la percepción de la educación en general y, sobre todo, de la modalidad a distancia).

Nombre del padre:

Edad:

Ocupación:

Nombre del alumno:

Fecha:

1. ¿Cómo considera que ha sido el desempeño académico de su hijo a lo largo de su escolaridad?
2. ¿Su hijo hace tareas escolares a diario?
3. ¿Sabe qué asignatura se le facilita más a su hijo?
4. ¿Sabe si su hijo tiene clases o maestros favoritos?, ¿ha comentado por qué los son?
5. ¿Lo han llamado de la escuela porque su hijo ha tenido incidencias como inasistencias, incumplimiento o mala conducta?
6. ¿Sabe si su hijo tiene metas a corto, mediano o largo plazo? Si las conoce, descríbalas.
7. ¿Qué opina de las metas de su hijo?
8. ¿De qué manera considera que puede ayudar a cumplir las metas de su hijo?
9. ¿Su hijo le comenta si se siente a gusto con la modalidad de educación virtual?
10. ¿Cree que su hijo está motivado para continuar en la escuela?, ¿por qué?
11. ¿Considera que su hijo está satisfecho con su vida?
12. ¿Cree que la modalidad virtual en la educación trae beneficios para su hijo?, ¿por qué?
13. En general, ¿considera la educación virtual como una opción para los estudios superiores de su hijo?, ¿por qué?
14. ¿Considera que la poca convivencia con sus compañeros influye en el comportamiento o desempeño escolar de su hijo?, ¿por qué?

APÉNDICE D

Cuestionario para docentes

(Dirigido a los docentes que imparten asignaturas al segundo semestre, grupo I. Con el objetivo de obtener información acerca de la percepción de los docentes sobre el desempeño del grupo; así como de la relación entre este y la modalidad a distancia).

Nombre del docente:

Perfil:

Asignatura que imparte:

Fecha:

1. ¿Cómo considera que es el desempeño académico de sus alumnos de segundo semestre?
2. ¿Cuáles cree que son sus mayores deficiencias o áreas de oportunidad?
3. ¿Cree que la modalidad virtual influye en el desempeño académico de sus alumnos?
4. ¿Ha identificado casos de alumnos que no se integren al ambiente de aprendizaje (no participan, no asisten a reuniones virtuales, no preguntan, no interactúan)?
5. ¿Cuáles cree que son los motivos de estos alumnos?
6. En general, ¿cómo considera que es el ambiente de aprendizaje en su clase?
7. ¿Cree que los alumnos están motivados en esta modalidad virtual?, ¿por qué?
8. ¿Considera que los alumnos tienen metas de vida a corto, mediano o largo plazo?
9. ¿Qué actitud observa de los alumnos ante el trabajo a distancia?
10. ¿Qué factores cree que intervienen en la actitud de los alumnos ante la educación a distancia?
11. ¿Considera que los alumnos se han integrado a los grupos a los que pertenecen?
12. ¿Qué factores cree que intervienen en la integración de los alumnos a los grupos a los que pertenecen?
13. ¿Cree que existe un clima de respeto, tolerancia y empatía entre los alumnos de nuevo ingreso?, ¿por qué?
14. En general, ¿cree que la educación a distancia tiene beneficios para todos los agentes educativos?, ¿por qué?
15. ¿Considera a la educación a distancia como una estrategia viable para su utilización permanente a futuro?, ¿por qué?
16. ¿Cree que es necesaria la interacción no virtual entre alumnos, docentes y autoridades educativas, para el logro de los propósitos educativos?, ¿por qué?

Comentarios:

APÉNDICE E

Cuestionario para autoridades educativas

(Dirigido a las autoridades educativas de la institución. Con el objetivo de obtener información acerca de la percepción de las autoridades con respecto al desempeño del grupo; así como de la relación entre este y la modalidad a distancia).

Nombre:

Perfil:

Cargo:

Fecha:

1. **¿Cómo considera que es el desempeño académico de los alumnos de nuevo ingreso en la institución?**
2. **¿Cuáles cree que son sus mayores deficiencias o áreas de oportunidad?**
3. **¿Ha identificado casos de alumnos de nuevo ingreso que no se integren al ambiente virtual de aprendizaje?**
4. **En general, ¿cómo considera que es el ambiente virtual de aprendizaje en la escuela comparado con el ambiente tradicional?**
5. **¿Cree que los alumnos de nuevo ingreso están motivados para tomar clases de manera virtual?**
6. **¿Considera que los alumnos de nuevo ingreso tienen metas de vida a corto, mediano o largo plazo?**
7. **¿Qué actitud observa de los alumnos de segundo semestre ante la modalidad a distancia?**
8. **¿Qué actitud observa de los padres ante la modalidad a distancia?**
9. **¿Qué factores cree que intervienen en la actitud de los alumnos ante la educación a distancia?**
10. **¿Qué factores cree que intervienen en la actitud de los padres ante la educación a distancia?**
11. **¿De qué manera cree que la escuela interviene en la actitud de los estudiantes?**

12. ¿De qué manera cree que la escuela interviene en la actitud de los padres?
13. ¿Qué medidas se toman actualmente para guiar a los alumnos en la adaptación al ambiente virtual de aprendizaje?
14. ¿De qué otra manera considera que la escuela podría aportar en este sentido?
15. ¿Considera que los alumnos de nuevo ingreso se han integrado a los grupos a los que pertenecen?
16. ¿Qué factores cree que intervienen en la integración de los alumnos de nuevo ingreso a los grupos a los que pertenecen?
17. ¿Cree que existe un clima de respeto, tolerancia y empatía entre los alumnos de nuevo ingreso?, ¿por qué?
18. En general, ¿cree que la educación a distancia tiene beneficios para todos los agentes educativos?, ¿por qué?
19. ¿Considera a la educación a distancia como una estrategia viable para su utilización permanente a futuro?, ¿por qué?
Comentarios:

APÉNDICE F

<https://forms.gle/M3xH1the5DMhn5YbA>

APÉNDICE G

AVANCE PROGRAMATICO, EFICIENCIA Y EFICACIA INDICADORES DE ACADEMIAS LOCALES															
NOMBRE: JUAREZ EDGAR FABIOLA			ACADEMIA: LEO y E												P
ASIGNATURA	SEM. Y GRUPO	ALUMNOS ATEN DIDOS	No. DE CONTENIDOS CENTRALES	No. DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS	No. DE APRENDIZAJES ALCANZADOS	% AVANCE PROGAM (EFICIEN)	PROM APROV APROV (EFICAC)	1a. EVALUACION					INDICE DE REPROB (%)		
								APRO BADOS	REPRO BADOS	NP	SD	BAJAS			
LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	1o. B	42	1	3	2	33%	8	24	11	7	0	0	31%		
LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	1o. C	45	1	3	2	33%	6.8	26	19	7	0	0	42%		
LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	1o. D	45	1	3	2	33%	6.7	24	21	9	0	0	46%		
LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	1o. H	43	1	3	2	33%	7	26	17	6	0	0	39%		
LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	1o. I	42	1	3	2	33%	6.5	22	8	12	0	0	19%		

APÉNDICE H

Secuencia didáctica

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Objetivo general:

Fomentar un clima efectivo de aprendizaje virtual que permita el desarrollo de la comunicación asertiva en los alumnos del segundo semestre grupo I del CBTIS 44.

Competencia Genérica:

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

Atributo: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Competencias Disciplinarias:

C12 Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

H6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.

Aprendizaje esperado	Actividades	Técnicas	Recursos	Evidencias/ Productos	Instrumentos de evaluación
<p>Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.</p>	<p>Fase del proyecto: Intención Sesiones (diarias): 1 y 2 Tiempo: 1 hora por sesión.</p>	<p>-Reflexión grupal</p>	<p>-Internet -Dispositivo para videollamadas</p>	<p>-Discusión</p>	<p>-Guía de observación</p>
	<p>1. El docente organizará la primera sesión virtual, a través de la plataforma Google Meet, en cuanto al día y la hora, además de enviar oportunamente a los alumnos el enlace y la contraseña para ingresar. Durante esta primera sesión, el docente dará la bienvenida a los alumnos y mostrará una viñeta acerca del tema de la pandemia por COVID-19, la cual se compartirá sin el mensaje textual que aparece en la parte superior para motivar la imaginación de los estudiantes. El docente solicitará a los jóvenes que reflexionen acerca del mensaje, que discutan entre ellos y que lleguen a una conclusión mientras éste permanece con su cámara apagada y sin intervenir en la discusión. Para esta actividad se les dará un tiempo de aproximadamente 15 min.</p>				



Una vez transcurrido el tiempo, el docente interviene solicitando la reflexión o conclusión a la que llegaron. Los estudiantes toman la palabra encendiendo sus micrófonos ordenadamente y exponiendo sus comentarios u opiniones. El docente guía en todo momento las participaciones y procura orden y respeto entre los asistentes a la reunión.

Para concluir la sesión, el docente muestra el texto que acompañaba originalmente a la viñeta y se hace una reflexión final. Posterior a esto, se explican los propósitos del proyecto y se problematiza la situación mediante la pregunta ¿Por qué es necesario estar bien informado y tener un criterio razonado para lograr una buena comunicación en tiempos de pandemia? Cuyas respuestas se discutirán en la próxima reunión.

2. En una segunda sesión virtual, a través de Meet y previamente establecida por el docente, éste solicita a los alumnos que,

-Lluvia de ideas

-Reflexión

-Internet
-Dispositivo para videollamadas

-Notas de la lluvia de ideas

le observación

<p>mediante una lluvia de ideas y respetando los turnos de participación, compartan sus aportaciones con respecto a la pregunta planteada en la sesión anterior “¿Por qué es necesario estar bien informado y tener un criterio razonado para lograr una buena comunicación en tiempos de pandemia?” Además, el docente solicita que los alumnos opinen acerca de cómo se puede lograr que la comunidad escolar esté bien informada y tenga un criterio razonado para lograr la comunicación eficaz.</p> <p>El docente solicita al jefe de grupo que tome notas de las posibles soluciones al problema planteado. Una vez que la lluvia de ideas ha terminado, el docente guía la búsqueda de soluciones más viables para la ejecución del proyecto.</p> <p>Finalmente, solicita a los alumnos que investiguen acerca de los argumentos y las falacias argumentativas en distintas fuentes, para lo cual deberán elaborar un mapa conceptual en su libreta, la cual se evaluará mediante una lista de cotejo que será proporcionada a los estudiantes. Además, solicitará que busquen ejemplos en internet (sobre todo en redes sociales) de opiniones de la gente con respecto al tema de la pandemia por COVID-19 y las consecuencias que esta ha traído, para lo cual deberán guardar evidencia como imagen o captura de pantalla. Como actividad para realizar después de la sesión, se solicita a los estudiantes que realicen en su libreta una bitácora COL de primer nivel.</p>	<p>- Investigación</p>	<p>-Libreta de apuntes -Lapiceros, colores, plumones, regla. -Dispositivo con acceso a redes sociales -Internet</p>	<p>-Mapa conceptual -Imágenes o capturas de pantalla -Bitácora COL</p>	<p>-Lista de cotejo</p>
<p>Fase del proyecto: Preparación Sesiones (diarias): 3, 4, 5 y 6 Tiempo: 1 hora por sesión.</p> <p>3. En la tercera sesión virtual, a través de Meet, el docente guía la retroalimentación de la bitácora COL de primer nivel que los alumnos realizaron en la sesión anterior,</p>	<p>-Plenaria</p>	<p>-Internet -Dispositivo para videollamadas</p>	<p>-Preguntas guía</p>	<p>-Guía de observación</p>

<p>Identificar el contexto de la argumentación y a evaluar si quien argumenta es responsable y si se logra la intención.</p>	<p>solicita que los alumnos compartan sus impresiones y que comenten de manera respetuosa las participaciones de los demás. El docente hace hincapié en la necesidad del trabajo en equipo y la comunicación eficaz.</p> <p>Posteriormente, el docente guía un análisis de los ejemplos tomados de redes sociales que los alumnos llevaron como evidencia, donde se da cuenta de que las personas comparten sus opiniones y/o argumentos con respecto a la situación actual, producto de la pandemia por COVID-19. En plenaria, los alumnos comparten sus ejemplos y reflexionan guiados por el docente, quien les proporciona un listado de preguntas guía, las cuales serán respondidas en la libreta.</p> <p>El docente solicita que los alumnos rescaten en su libreta de apuntes las aportaciones más importantes de sus compañeros y, posteriormente, que realicen un escrito donde expongan su conclusión con respecto a las preguntas detonadoras, lo cual se autoevaluará con una lista de cotejo que proporcionará es docente.</p> <p>Finalmente pide a los alumnos que formen equipos para organizar el proyecto y que se generen propuestas (plan de acción) por escrito para la solución del problema (el docente sugiere la creación de un blog en donde los alumnos compartan información relevante sobre la importancia de estar bien informado, cómo formarse un criterio y no dejarse llevar por toda la información que se encuentra en la red). Anima a los estudiantes a reunirse por equipos, fuera del horario de la sesión, para continuar con su propuesta y generar ideas o aportaciones.</p>	<p>-Reflexión individual</p>	<p>-Libreta de apuntes -Imágenes de ejemplos o capturas de pantalla</p>	<p>-Conclusión por escrito</p>	<p>Lista de cotejo</p>
--	---	------------------------------	---	--------------------------------	------------------------

<p>proponga mejora o se hagan comentarios positivos sobre el desempeño de sus compañeros.</p> <p>Finalmente, en plenaria y con la guía del docente, se afinan detalles sobre la ejecución del proyecto.</p>	<p>-Plenaria</p>		<p>-Registro de fortalezas y áreas de oportunidad</p>	
<p>Fase del proyecto: Ejecución Sesiones (diarias): 7, 8 y 9 Tiempo: 1 hora por sesión</p>				
<p>7. Durante la séptima sesión, reunidos virtualmente a través de Meet, se retoman los propósitos del proyecto que se ejecutará. Posteriormente, se planea un videoclip donde todos los estudiantes participan en la invitación a la comunidad escolar a ver el contenido del blog.</p> <p>Con la guía del docente se deciden los aspectos a resaltar en dicha invitación virtual, mediante una lluvia de ideas, los estudiantes comentan las más relevantes y creativas con las cuales se elabora una lista de cotejo para evaluar el videoclip.</p> <p>En una tabla de registro, el jefe de grupo, toma nota de los aspectos más relevantes a tener en cuenta para elaboración del guion, se registran también las actividades de cada integrante del grupo. Finalmente, se graba el videoclip con la supervisión y guía del docente.</p>	<p>-Trabajo colaborativo</p>	<p>-Internet -Dispositivo para videollamadas -Herramienta de videograbación</p>	<p>-Lista de cotejo</p>	<p>-Guía de observación</p>
<p>8. Después de realizar la presentación e invitación al blog (producto del proyecto) se invitan a las autoridades locales, así como a los padres de familia a una charla virtual mediante la plataforma Meet (previamente calendarizada y planeada por todo el grupo, sesión 4) donde se aborde la importancia de estar bien informado, de la</p>	<p>-Lluvia de ideas</p> <p>-Diálogo</p>	<p>-Internet -Dispositivo para videollamadas</p>	<p>-Videoclip</p> <p>-Charla mediante Meet</p>	<p>-Lista de cotejo</p> <p>-Guía de observación</p>

Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación	<p>necesidad de la comunicación eficaz entre toda la comunidad escolar y de la relevancia del blog que se ha presentado.</p> <p>Durante esta charla, que será guiada y moderada por el docente, los alumnos tomarán notas para posteriormente realizar un andamio argumentativo donde aborden el tema “importancia del acceso a la información fidedigna en tiempos de pandemia”.</p> <p>Como actividad para realizar después de la sesión y de manera individual, el docente pide a los alumnos que elaboren una bitácora COL de segundo nivel, la cual se comentará en la siguiente sesión.</p> <p>9. En esta sesión virtual, reunidos a través de Meet, el docente solicita a los alumnos que comenten acerca de su experiencia en la charla de la sesión anterior.</p> <p>Invita a los alumnos a que retomen la bitácora COL en donde plasmaron puntos importantes a partir de dicha experiencia. El docente guía y modera en todo momento para que los jóvenes se sientan en confianza de compartir sus impresiones con el resto del grupo.</p> <p>Finalmente, el docente realiza una retroalimentación del trabajo realizado destacando los puntos fuertes del grupo y los puntos débiles. Rescata las características básicas de la rúbrica y solicita a los equipos que realicen una para evaluar el proyecto, la cual se presentará en la próxima sesión y a partir de ellas, se elaborará una final entre todos los integrantes del grupo.</p>	-Reflexión grupal -Reflexión individual		-Andamio argumentativo -Bitácora COL	-Guía de observación -Lista de cotejo
	Fase del proyecto: Evaluación Sesiones (diarias): 10, 11 y 12 Tiempo: 1 hora por sesión			-Internet -Dispositivo para videollamadas	-Rúbrica por equipos

		<p>-Diálogo</p> <p>-Exposición</p> <p>- Investigación</p> <p>-Diálogo</p> <p>-Reflexión grupal</p>	<p>-Internet -Dispositivo para videollamadas -Word u otro procesador de textos</p> <p>-Internet -Dispositivo para videollamadas -Rúbrica para evaluar proyectos</p>	<p>-Tabla comparativa</p> <p>-Borrador del ensayo</p>	<p>-Guía de observación</p> <p>-Lista de cotejo</p> <p>-Guía de observación</p>
--	--	--	---	---	---

<p>Examina, por escrito, las limitaciones y aportaciones de un texto.</p>		<p>-Plenaria</p> <p>-Diálogo</p> <p>-Plenaria</p> <p>-Trabajo en equipo</p>	<p>-Internet</p> <p>-Dispositivo para videollamadas</p> <p>-Resultados de la encuesta</p>	<p>-Encuesta en Google Forms</p> <p>-Bitácora COL</p>	<p>-Rúbrica</p>
---	--	---	---	---	-----------------

	<p>10. En esta sesión virtual, reunidos mediante Meet, el docente solicita a los estudiantes que rescaten sus andamios argumentativos.</p> <p>El profesor invita al alumno a que comenten sus argumentos más fuertes. En todo momento, el docente refuerza las ideas de los estudiantes y guía un diálogo tolerante y respetuoso.</p> <p>Posteriormente, el docente rescata las características del texto argumentativo, haciendo énfasis en el ensayo.</p> <p>Solicita a los alumnos que investiguen en diversas fuentes acerca de la estructura del ensayo y pide que lean al menos dos ejemplos para cotejar la información encontrada con lo que se encuentra en los textos de ejemplo mediante una tabla comparativa.</p> <p>Finalmente, solicita que elaboren un borrador del ensayo relacionado con el tema que se ha abordado desde el inicio del proyecto, en dicho borrador deberán subrayar o destacar con colores los elementos básicos del ensayo (estructura, argumentos, opiniones, citas textuales...), este se evaluará en parejas mediante una lista de cotejo proporcionada por el docente.</p> <p>11. En esta sesión virtual, reunidos mediante Meet, los asistentes, guiados por el docente, comparten sus conclusiones acerca del ensayo y su relevancia para persuadir a ciertos grupos, además se rescata la importancia del tema del proyecto y su relación con la situación del grupo y las consecuencias de tener clases a distancia.</p> <p>Después de esta reflexión grupal, el docente orienta a los estudiantes a la evaluación final del proyecto, así como la propuesta de herramientas de difusión de</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>los resultados. El docente propone una presentación en PowerPoint o en línea. El grupo debate y elige la manera en que se presentarán los resultados. Se basan en la rúbrica para evaluar proyectos y deciden los aspectos que van a destacar, el cómo y el cuándo se hará la presentación de la misma.</p> <p>Como actividad final, los estudiantes realizan una encuesta digital mediante Google Forms dirigida a toda la comunidad escolar, incluyendo a padres de familia, con el propósito de conocer el impacto que ha tenido el blog en el contexto inmediato. Dicha encuesta es elaborada en plenaria, con las preguntas propuestas por cada equipo.</p> <p>Mediante herramientas digitales y utilizando los resultados de la encuesta, los representantes de cada equipo realizarán la presentación de los resultados en horario fuera de la sesión. Los alumnos decidirán si requieren la guía del docente para esta actividad.</p> <p>12. En esta última sesión virtual, reunidos mediante Meet, el docente recupera el objetivo principal del proyecto e invita a los estudiantes a que compartan sus impresiones al respecto.</p> <p>En plenaria, se recuperan también las respuestas de la encuesta y con base en ellas se sensibiliza a los estudiantes acerca de la importancia de la comunicación, la confianza y el trabajo en equipo.</p> <p>El docente comparte en pantalla un formato de bitácora COL de segundo nivel, donde todos los integrantes del grupo pueden escribir sus respuestas.</p>				
--	---	--	--	--	--

	Finalmente, el docente realiza la retroalimentación grupal enfatizando los temas principales del proyecto.				
--	--	--	--	--	--

APÉNDICE I

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: análisis de la viñeta	Sesión: 1	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
Guía de observación / Heteroevaluación			
Aspectos: -Actitudes frente a la imagen mostrada. -Eficacia al seguir indicaciones. -Participación de los estudiantes en la discusión. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Opiniones de los alumnos acerca de la importancia de la comunicació.	Registro:		

APÉNDICE J

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Lluvia de ideas	Sesión: 2	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	

Guía de observación / Heteroevaluación

Aspectos: -Actitudes de los alumnos ante la actividad de lluvia de ideas. -Participación de los estudiantes en la lluvia de ideas. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de las opiniones o comentarios de los alumnos.	Registro:
---	------------------

APÉNDICE K

Lista de cotejo

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Mapa conceptual	Sesión: 2 Y 3	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
LISTA DE COTEJO / Autoevaluación			
ASPECTOS	SÍ	NO	
El mapa conceptual distingue un tema principal y evidencia subtemas o subcategorías.			
Se utilizan elementos gráficos o visuales para destacar, resaltar y organizar las categorías y subcategorías.			
Las ideas más importantes se muestran mediante palabras clave.			
El mapa es claro y conciso.			
La ortografía es adecuada.			

APÉNDICE L

Bitácora COL

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Trabajo de la sesión 2	Sesión: 2	Fecha:	Docente:
--	-----------	--------	----------

Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.
--	---

BITÁCORA COL 1er. Nivel / Autoevaluación

Nombre del estudiante:	Número:
Semestre y grupo:	Fecha:

1. ¿Qué pasó?	
2. ¿Qué sentí?	
3. ¿Qué aprendí?	

APÉNDICE M

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Plenaria	Sesión: 3	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación. Identifica el contexto de la argumentación y evalúa si quien argumenta es responsable y si se logra la intención.	
Guía de observación / Heteroevaluación			
Aspectos: -Actitudes de los alumnos ante la solicitud de exponer sus opiniones. -Participación de los estudiantes en la plenaria. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de las opiniones o comentarios de los alumnos. -Desarrollo de las opiniones y su impacto en el grupo.		Registro:	

APÉNDICE N

Cuestionario guía

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Plenaria	Sesión: 3	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación. Identifica el contexto de la argumentación y evalúa si quien argumenta es responsable y si se logra la intención.		

CUESTIONARIO GUÍA

1. *¿Los ejemplos son argumentos u opiniones?*
2. *Si se trata de argumentos, ¿estos son válidos o se trata de falacias argumentativas?*
3. *¿Qué consecuencias tiene que opinemos sin tener argumentos sólidos?*
4. *¿Qué se necesita para evitar las falacias argumentativas?*
5. *¿Por qué es importante la comunicación eficaz?*

APÉNDICE Ñ

Lista de cotejo

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Texto de opinión	Sesión: 3	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación. Identifica el contexto de la argumentación y evalúa si quien argumenta es responsable y si se logra la intención.	
LISTA DE COTEJO / Autoevaluación			
ASPECTOS	SÍ	NO	
En el texto se distingue la estructura formal (introducción, desarrollo y conclusión).			
Las opiniones del autor son explícitas, claras y concisas.			
Se procuran las reglas de acentuación y puntuación.			
Se contrastan las opiniones de otros con la propia.			
El texto contiene ejemplos para apoyar la opinión del autor.			
Se llega a una conclusión clara y coherente con el desarrollo del texto.			
En general, el texto evidencia la reflexión del autor con respecto a los temas solicitados.			
Utiliza herramientas digitales para procesar el texto y demuestra dominio de las mismas.			

APÉNDICE O

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Exposición de los proyectos	Sesión: 4	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.		

Guía de observación / Heteroevaluación

Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Participación y desempeño de los estudiantes en la exposición. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. - Apoyo de los equipos en la exposición. -Pertinencia de las opiniones o comentarios de los alumnos. -Desarrollo de las opiniones y su impacto en el grupo.	Registro:
--	------------------

APÉNDICE P

Lista de cotejo

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Cronograma	Sesión: 4	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
LISTA DE COTEJO / Autoevaluación			
ASPECTOS		SÍ	NO
Las actividades del cronograma están distribuidas de manera equilibrada.			
Cada una de las metas están planeadas en relación con el objetivo principal.			
El cronograma contempla el periodo de tiempo establecido para el cumplimiento del proyecto.			
Las actividades están asignadas a los integrantes del equipo de manera equitativa.			
El cronograma es claro y conciso.			
La ortografía y puntuación es correcta.			

APÉNDICE Q

Bitácora COL

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Trabajo de la sesión 2	Sesión: 4	Fecha:	Docente:
--	-----------	--------	----------

Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.
--	---

BITÁCORA COL 2do. Nivel / Autoevaluación

Nombre del estudiante:	Número:
Semestre y grupo:	Fecha:

1. ¿Qué pasó?	
2. ¿Qué sentí?	
3. ¿Qué aprendí?	
4. ¿Qué propongo?	
5. ¿Qué integré?	
6. ¿Qué inventé?	

APÉNDICE R

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Diálogo sobre comunicación asertiva	Sesión: 5	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.		

Guía de observación / Heteroevaluación

Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Actitudes de los estudiantes durante la reproducción del video. -Participación y desempeño durante el diálogo. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de las opiniones o comentarios de los alumnos. -Desarrollo de las opiniones y su impacto en el grupo.	Registro:
---	------------------

APÉNDICE S

Lista de cotejo

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Desempeño durante la sesión	Sesión: 5	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
LISTA DE COTEJO / Autoevaluación			
ASPECTOS	SÍ	NO	
Comparto con mis opiniones e inquietudes con mi grupo.			
Escucho y valoro las aportaciones de mis compañeros.			
Emito juicios con base en mi experiencia y mis nuevos conocimientos para retroalimentar a mis compañeros.			
Establezco un lazo de comunicación con todos los integrantes de mi grupo.			
Soy respetuoso y tolerante ante las opiniones de mis compañeros.			
Dentro del grupo, me considero un miembro valioso, propositivo y que aporta ideas útiles y pertinentes.			

APÉNDICE T

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Exposición de los avances del proyecto	Sesión: 6	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.		

Guía de observación / Heteroevaluación

Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Participación y desempeño de los estudiantes durante la exposición. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de las opiniones o comentarios de los alumnos. -Desarrollo de las opiniones y su impacto en el grupo. -Actitud de los estudiantes.	Registro:
---	------------------

APÉNDICE U

Tabla de registro

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada:	Sesión: 6	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
Registro de fortalezas y debilidades / Coevaluación			
Equipo evaluador:		Fecha:	
Equipo evaluado:			
FORTALEZAS	DEBILIDADES		
COMENTARIOS			

APÉNDICE V

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: planeación del videoclip	Sesión: 7	Fecha:	Docente:
--	-----------	--------	----------

Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación. Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.
--	--

Guía de observación / Heteroevaluación

Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Participación y desempeño de los estudiantes durante la toma de decisiones. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de los aportes de los alumnos. -Actitud de los estudiantes.	Registro:
---	------------------

APÉNDICE X

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Charla con padres de familia y autoridades educativas	Sesión: 8	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.		

Guía de observación / Heteroevaluación

Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Participación y desempeño de los estudiantes durante charla. -Actitud de los estudiantes ante la presencia de padre y autoridades. -Actitud de los padres y autoridades. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los asistentes.	Registro:
--	------------------

APÉNDICE Y

Andamio de argumentos

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040				
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II				
Actividad evaluada: : Charla con padres de familia y autoridades educativas		Sesión: 8	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación. Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.		
Andamio de argumentos				
AGENTES	ARGUMENTOS	A favor	En contra	Falacias argumentativas
	Padres de familia			
	Autoridades			
	Estudiantes			

APÉNDICE Z

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44

“Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040

Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva.

Semestre: segundo **Grupo:** I **Carrera:** Programación

Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II

Unidad: II

Actividad evaluada: Retroalimentación	Sesión: 9	Fecha:	Docente:
--	-----------	--------	----------

Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.
--	---

Guía de observación / Heteroevaluación

Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Participación y desempeño de los estudiantes durante retroalimentación. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de las aportaciones. -Actitud ante los comentarios de los demás.	Registro:
--	------------------

APÉNDICE A. A

Lista de cotejo

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: elaboración de la rúbrica	Sesión: 9	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Reactiva aprendizajes previos de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita I, y Tecnologías de la Información y Comunicación. Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
LISTA DE COTEJO / Covaluación			
ASPECTOS	SÍ	NO	
Los aspectos que se evalúan son pertinentes y coherentes con el objetivo principal.			
Cada uno de los aspectos está descrito de manera clara y concisa.			
Los parámetros o indicadores permiten la valoración eficaz del proyecto.			
Se utiliza un lenguaje formal y accesible al lector.			
La ortografía y puntuación son adecuados.			

APÉNDICE A. B

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Diálogo	Sesión: 10	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
Guía de observación / Heteroevaluación			
Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Participación y desempeño de los estudiantes durante la sesión. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de los argumentos. -Actitud ante los comentarios de los demás.	Registro:		

APÉNDICE A. C

Lista de cotejo

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: borrador del ensayo	Sesión: 10	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Examina, por escrito, las limitaciones y aportaciones de un texto. Emplea herramientas para el análisis de textos que le permitan extraer y procesar información, y los emplea en un tema de su interés.	
LISTA DE COTEJO / Coevaluación			
ASPECTOS	SÍ	NO	
Reconoce en su totalidad la estructura de los textos argumentativos y la expresa claramente en el producto.			
Utiliza en todo momento opiniones fundamentadas con argumentos lógicos.			
Expresa totalmente ideas coherentes y lógicas al recurrir a las reglas de acentuación y puntuación.			
Manifiesta una postura clara mediante una tesis que defiende en el desarrollo del texto.			
Maneja la estructura del párrafo argumentativo.			
Se apoya de elementos como citas textuales, paráfrasis y hace referencia de ello en el cuerpo del texto, así como en la bibliografía.			
Utiliza adecuadamente herramientas de las TIC para la presentación y organización del texto.			

APÉNDICE A. D

Guía de observación

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Plenaria	Sesión: 11 y 12	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
Guía de observación / Heteroevaluación			
Aspectos: -Puntualidad en el ingreso a la plataforma. -Participación y desempeño de los estudiantes durante la sesión. -Lenguaje que utilizan y otros elementos para comunicarse. -Eficacia en el uso de herramientas digitales para comunicarse en la sesión virtual. -Interacción entre los estudiantes. -Pertinencia de los comentarios. -Actitud ante los comentarios de los demás.	Registro:		

APÉNDICE A. E

Rúbrica

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040				
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II				
Actividad evaluada: borrador del ensayo		Sesión: 11 y 12	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados			Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
Rúbrica / coevaluación				
Indicadores	Niveles de logro			
	Muy bien	Bien	Regular	Insuficiente
Identifica una problemática a la que se dará solución.	Todo el grupo participó para encontrar una problemática para dar solución.	La mayor parte del grupo participó para encontrar una problemática para dar solución.	Algunos integrantes del grupo participaron para encontrar una problemática para dar solución.	Pocos integrantes del grupo participaron para encontrar una problemática para dar solución.
Organiza y planea el trabajo colaborativo.	Organizaron y planearon todas las actividades de manera equitativa, repartiendo roles entre todos los integrantes, lo plasmaron en un cronograma.	Organizaron y planearon la mayoría de las actividades de manera equitativa, repartiendo roles entre la mayoría de los integrantes, lo plasmaron en un cronograma.	Organizaron y planearon algunas actividades de manera equitativa, repartiendo roles entre algunos de los integrantes, lo plasmaron en un cronograma.	No organizaron ni planearon actividades de manera equitativa, no repartieron roles entre todos los integrantes ni lo plasmaron en un cronograma.
Diseña actividades/productos creativos y originales para dar solución al problema.	Crearon una gran variedad de actividades y productos, todos ellos creativos y originales; hicieron uso de conocimientos previos de las	Crearon varias actividades y productos, algunos de ellos creativos y originales; hicieron uso de conocimientos previos de las TIC y de su	Crearon pocas actividades y productos, algunos de ellos creativos y originales; hicieron uso de conocimientos previos de las TIC y de su	No crearon actividades y productos y no hicieron uso de conocimientos previos de las TIC y de su experiencia personal.

	TIC y de su experiencia personal.	experiencia personal.	experiencia personal.	
Ejecuta el plan de acción en un ambiente de solidaridad y colaboración.	Colaboraron en todo momento de manera respetuosa y tolerante para ejecutar el plan de acción.	Colaboraron, casi en todo momento, de manera respetuosa y tolerante para ejecutar el plan de acción.	Colaboraron en algunos momentos de manera respetuosa y tolerante para ejecutar el plan de acción.	No colaboraron de manera respetuosa y tolerante para ejecutar el plan de acción.
Resuelve situaciones que obstaculizan la ejecución del plan de acción.	Resolvieron de manera cooperativa todas las situaciones que obstaculizaban la ejecución del plan de acción.	Resolvieron de manera cooperativa la mayoría de las situaciones que obstaculizaban la ejecución del plan de acción.	Resolvieron de manera cooperativa pocas de las situaciones que obstaculizaban la ejecución del plan de acción.	No resolvieron de manera cooperativa las situaciones que obstaculizaban la ejecución del plan de acción.
Escucha y valora las opiniones, sugerencias y alternativas que ofrecen los integrantes del grupo/equipo.	Tomaron en cuenta las opiniones, sugerencias y alternativas de todos los integrantes del equipo/grupo por igual en un ambiente de respeto y tolerancia.	Tomaron en cuenta las opiniones, sugerencias y alternativas de la mayoría de los integrantes del equipo/grupo por igual en un ambiente de respeto y tolerancia.	Tomaron en cuenta las opiniones, sugerencias y alternativas de algunos de los integrantes del equipo/grupo por igual en un ambiente de respeto y tolerancia.	No tomaron en cuenta las opiniones, sugerencias y alternativas de los integrantes del equipo/grupo por igual en un ambiente de respeto y tolerancia.
Socializa los resultados y recibe retroalimentación.	Compartieron los resultados de sus actividades y/o productos ante toda la comunidad estudiantil y recibieron tolerantemente la retroalimentación de sus compañeros, del mismo modo, dieron su opinión acerca del trabajo de los demás de manera respetuosa.	Compartieron los resultados de sus actividades y/o productos ante la mayoría de la comunidad estudiantil y recibieron tolerantemente la retroalimentación de sus compañeros, del mismo modo, dieron su opinión acerca del trabajo de los demás de manera respetuosa.	Compartieron los resultados de sus actividades y/o productos ante algunos integrantes de la comunidad estudiantil y recibieron tolerantemente la retroalimentación de sus compañeros, del mismo modo, dieron su opinión acerca del trabajo de los demás de manera respetuosa.	No compartieron los resultados de sus actividades y/o productos ante la comunidad estudiantil y no recibieron tolerantemente la retroalimentación de sus compañeros, tampoco dieron su opinión acerca del trabajo de los demás de manera respetuosa.

APÉNDICE A. F

Bitácora COL

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 44 “Lic. Vicente Lombardo Toledano” CCT: 21DCT02040			
Proyecto de intervención: Los ambientes virtuales de aprendizaje como generadores de comunicación asertiva. Semestre: segundo Grupo: I Carrera: Programación Asignatura: Lectura, Expresión oral y escrita II Unidad: II			
Actividad evaluada: Reflexión final	Sesión: 12	Fecha:	Docente:
Competencias: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados		Aprendizajes esperados: Aprecia, da importancia y deduce la perspectiva de cada argumento y del suyo.	
BITÁCORA COL 2do. Nivel / Autoevaluación			
Nombre del estudiante:		Número:	
Semestre y grupo:		Fecha:	
1. ¿Qué pasó?			
2. ¿Qué sentí?			
3. ¿Qué aprendí?			
4. ¿Qué propongo?			
5. ¿Qué integré?			
6. ¿Qué inventé?			