



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje de literatura  
en bachillerato**

Tesis para obtener el grado de:

**Doctora en Investigación e Innovación Educativa**

Presenta:

**Mtra. Laura Itzel Ibarra Olayo**

Director de tesis:

**Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez**

---

Vo.Bo. Director de Tesis

Asesores de tesis: Dra. Dulce María Cabrera Hernández, Dra. Laura Viviana Pinto, Dra. Lilia Mercedes Alarcón y Pérez y Dr. Alexandro Escudero Nahón.

Diciembre, 2025.

## RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, extiendo mi agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo y respaldo económico que brindo para que proyectos como éste puedan realizarse y contribuir al desarrollo científico, académico y educativo de las diversas instancias académicas.

También reconozco y agradezco profundamente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por ser una comunidad académica que inspira, reta y acompaña a quienes buscamos comprender y transformar las realidades educativas. Gracias por darme la oportunidad de formar parte de la generación 2022-2026 del programa de estudio del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

Mi gratitud, igualmente, se dirige a la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso (urbana) y a sus directivos, administrativos y docentes quienes dieron la oportunidad de llevar a cabo esta investigación. Asumiendo interés y compromiso por el trabajo colaborativo en pro de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su apertura a este proyecto hizo posible que la investigación se desarrollara en un entorno flexible y propicio.

Del mismo modo, hago un reconocimiento especial a los estudiantes que participaron como sujetos de estudio en este proyecto; su disposición y apertura fueron fundamentales, ya que su experiencia enriqueció profundamente los hallazgos obtenidos. Ustedes fueron el motor del conocimiento que contribuyó y nutrió este trabajo.

Finalmente, extiendo mi total agradecimiento a mi asesor el doctor Benjamín Gutiérrez Gutiérrez y a mi comité tutorial quienes se dieron el tiempo de leer, reflexionar, dialogar y cuestionar sobre este trabajo de investigación. Sin sus retroalimentaciones y su paciencia no hubiera logrado la conclusión del estudio.

Y, por último, espero que el conocimiento aquí presente no se quede en este documento, ni en el aula, sino que circule y sea divulgado para promover la reflexión.

## DEDICATORIA

La vida y Dios me dieron la oportunidad de existir y de experimentar este camino para transitar, paso a paso este sendero que me ha formado como hija, madre, amiga, profesionalista y, sobre todo, como mujer. Esto jamás hubiera sido posible sin el aprendizaje y las experiencias que me han forjado, marcado, desafiado y enseñado a vivir.

Si no hubiese tenido la dicha de vivir esta pequeña historia, quizás hoy no existirían mis dos pequeños motores: **Emiliano y Camila**. Mis pedacitos de carne son mi impulso más puro. En sus ojos encuentro la luz cuando todo es oscuridad. Son mi fuerza silenciosa y mi valor diario en los momentos que siento desfallecer. Este logro es tanto mío como suyo porque sé que algún día estarán orgullosa de su mamá.

También agradezco a mi familia y amigos, por ser mi sostén y mi equilibrio. Por estar presentes con palabras, silencios y fe. Este apoyo ha sido el ancla que me ha mantenido firme cuando las tormentas me inundaban. Sin ustedes, este sueño y mis demás metas no habrían encontrado raíz ni alas.

A ti, mamá, mi amor más fiel, mi guía y mi mejor maestra. Gracias por sembrar en mí la semilla del valor y el coraje para mirar siempre hacia adelante. Tú me diste las bases para construirme y construir cada uno de los proyectos que he logrado. Gracias por creer en mí, incluso cuando yo dudaba. Hoy, por ti, soy esta mujer que ha sabido renacer desde las cenizas, una y otra vez.

Y, por último, gracias, Pereda. Gracias por coincidir, por acompañarme y aceptarme con mis luces y sombras. Por apoyarme con una lealtad que hoy en día es tan escasa. Yo sé que la vida es incierta y sus caminos impredecibles, pero quiero que sepas que nunca dejaré de decirte gracias.

Personas como tú, con ese temple, con esa entereza ya no abundan.

## Índice

Resumen.....	10
Capítulo 1: Introducción.....	11
1.1 Tema.....	13
1.2 Problema de investigación.....	16
1.3 Preguntas de investigación.....	21
1.4 Objetivo general.....	21
1.4.1 Objetivos específicos.....	21
1.5 Premisa.....	22
1.6 Relevancia de la investigación.....	22
1.7 Propuesta de estrategia metodológica.....	26
Capítulo 2: Estado de arte.....	30
2.1 Educación literaria.....	30
2.1.1 Origen del concepto <i>literatura</i> .....	31
2.1.2 Adopción del concepto de <i>literatura</i> en México.....	37
2.1.3 Propuestas sobre didáctica literaria.....	43
2.2 Tecnología en la educación media superior.....	45
2.2.1 Una mirada a la configuración de la tecnología en la educación.....	49
2.2.2 Recorrido histórico de la tecnología en la educación.....	50
2.2.3 Tecnología en la educación actual.....	57
2.3 Innovación educativa.....	59
2.3.1 Innovación en el contexto educativo.....	62
2.3.2 Metodologías activas.....	65
2.3.3 <i>Flipped classroom</i> o aula invertida.....	70

2.4	El concepto de enseñanza y aprendizaje.....	73
2.4.1	Estrategias didacticas.....	74
2.4.4	Estrategias de aprendizaje en educación media superior.....	76
2.4.5	Estilos de aprendizaje .....	78
Capítulo 3: Marco contextual.....		82
3.1	Contexto internacional .....	82
3.1.1	La Unesco y una educación para la ciudadanía .....	82
3.1.2	Unesco: la literatura en la educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).....	86
3.1.3	Delors y los cuatro pilares de la educación en literatura .....	90
3.1.4	BM: la crisis del aprendizaje .....	91
3.1.5	OCDE: uso de las TIC en la asignatura de Literatura .....	93
3.2	Contexto nacional.....	96
3.2.1	ANUIES: propuestas para la EMS para el rediseño del marco curricular común (MCC).....	96
3.2.2	RIEMS .....	99
3.2.3	Plan de estudios (PE): Bachillerato Universitario - Plan 07.....	102
Capítulo 4: Teoría .....		104
4.2	Constructivismo .....	104
4.2.1	Jean Piaget y el constructivismo cognitivo.....	108
4.2.2	Vygotsky y el constructivismo social.....	111
4.2.3	Ausubel y el aprendizaje significativo.....	113
4.2.4	Bruner y el aprendizaje por descubrimiento .....	115
4.3	Conectivismo .....	118

4.4 Coll y la concepción socioconstructivista del aprendizaje dentro del aula invertida .....	121
4.5 Fundamentos pedagógicos para implementar el aula invertida .....	125
4.4.1 Aplicación de un ejemplo: <i>Canto a mí mismo</i> de Walt Whitma .....	132
Capítulo 5: Estrategia metodológica.....	134
5.1 Diseño de la investigación cualitativa.....	134
5.1.1 Estudio de caso .....	138
5.2 Técnicas de investigación .....	142
5.2.1 Grupo focal: aproximaciones conceptuales .....	143
5.2.2 Encuesta.....	145
5.3 Población.....	147
5.4 Categorías y subcategorías.....	148
5.4.1 Categorías de análisis .....	149
5.5 Instrumento .....	154
5.5.1 Validación del instrumento.....	155
5.6 Procedimiento para hacer aula invertida.....	157
5.7 Aplicación del aula invertida en la unidad de Lirica .....	162
5.8 Análisis y procesamiento de datos .....	167
Capítulo 6: Análisis y resultados .....	170
6.1 Análisis y tratamiento de la información .....	170
6.2 Influencia del aula invertida.....	172
6.2.1 Rol del docente .....	173
6.2.2 Rol del estudiante .....	178
6.2.3 Diseño de contenido .....	184

6.2.4	Gestión de recursos TIC .....	188
6.3	Implicaciones del aula invertida en el aprendizaje de literatura .....	193
6.3.1	Potencialidad .....	195
6.4	Cierre del capítulo .....	208
Capítulo 7:	Conclusiones .....	211
Anexos.....		222
Referencias.....		243

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Los 17 ODS</i> .....	87
Tabla 2. <i>Elementos del aula</i> .....	126
Tabla 3. <i>Horario de las clases</i> .....	148
Tabla 4. <i>Resultados cualitativos y cuantitativos del rol del docente</i> .....	175
Tabla 5. <i>Resultados cualitativos y cuantitativos del rol del alumno</i> .....	180
Tabla 6. <i>Resultados diseño de contenido</i> .....	185
Tabla 7. <i>Resultados sobre gestión de recursos TIC</i> .....	190
Tabla 8. <i>Resultados sobre la potencialidad</i> .....	196
Tabla 9. <i>Resultados sobre la participación</i> .....	198
Tabla 10. <i>Resultados sobre la potencialidad</i> .....	202
Tabla 11. <i>Resultados sobre la potencialidad</i> .....	205

## Índice de figuras

Figura 1. <i>Grupos de literatura</i> .....	18
Figura 2. <i>Interés en el aprendizaje de literatura</i> .....	19
Figura 3. <i>Actividades de clase</i> .....	20
Figura 4. <i>Actividades no realizadas</i> .....	20
Figura 5. <i>Proceso aula invertida</i> .....	127
Figura 6. <i>Diferencias entre modelo tradicional y aula invertida</i> .....	128
Figura 7. <i>Elementos del aula invertida</i> .....	173
Figura 8. <i>Nube de palabras sobre el rol del docente</i> .....	174
Figura 9. <i>Nube de palabras sobre el rol del alumno</i> .....	179
Figura 10. <i>Nube de palabras sobre el diseño de contenido</i> .....	185
Figura 11. <i>Nube de palabras sobre la gestión de recursos Tic</i> .....	189
Figura 12. <i>Nube de palabras sobre el rendimiento académico</i> .....	194
Figura 13. <i>Nube de palabras sobre potencialidad</i> .....	190

## Resumen

Este proyecto de investigación buscó explorar el uso del aula invertida para mejorar el aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato. Para el desarrollo de este trabajo se propuso como diseño metodológico una investigación de tipo exploratoria con un enfoque cualitativo y un alcance cuantitativo. El diseño fue cuasiexperimental de corte transversal, con una población de 42 estudiantes. Para la recolección de los datos se implementaron dos técnicas un grupo focal y una encuesta y para el análisis se utilizó el programa atlas. Ti y Question Pro.

Los resultados demostraron que esta técnica no solo favoreció el aprendizaje de los contenidos literarios, sino que también transformó la percepción del rol docente, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador, guía y apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio también tuvo un impacto positivo en la participación del estudiantado, quien adoptó un rol más activo y reflexiva antes, durante y después de las clases. Asimismo, se identificó que el docente tuvo un papel fundamental en el diseño de materiales, la selección de recursos digitales y la planificación de actividades centradas en el estudiante, en pro de favorecer la construcción del conocimiento literario. Entre las áreas de oportunidad destacadas se encuentra la posibilidad de tener otras formas de enseñar literatura mediante el diseño y uso de materiales digitales en diversos formatos (videos, infografías y presentaciones interactivas) que faciliten el acceso al aprendizaje. También se resalta el uso de dispositivos móviles, como el celular, y plataformas digitales como *Teams*, para promover la interacción, el seguimiento del aprendizaje, la evaluación y el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula. El aula invertida como técnica innovadora se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al promover un aprendizaje activo, inclusivo y centrado en el estudiante como agente de su propio proceso formativo

## Capítulo 1: Introducción

La educación es y será tema de investigación en diversas áreas de estudio, especialmente porque muchas de ellas se han enfocado en dar respuesta a múltiples interrogantes suscitadas por la innovación educativa y la implementación de herramientas tecnológico-digitales. Sin embargo, a pesar de los avances logrados, parece que aún falta mucho por hacer y explorar dentro de este contexto. Esto se debe a que persiste incertidumbre respecto a las respuestas que las instituciones y los docentes ofrecen en relación con las nuevas demandas y las propuestas metodológicas actuales.

Según Macanquí *et al.* (2020), “se cuenta con un sin número de productos, tecnología y metodologías que han promovido el cambio educativo” (p. 397). En este sentido, resulta necesario ajustar las practicas a los nuevos escenarios y enfocar la atención en aquellos aspectos de la educación que todavía requieren transformación. Desde esta perspectiva, la enseñanza de literatura se ha vuelto objeto de análisis y estudio, con el propósito de comprender el significado e importancia que tiene en la actividad académica de los estudiantes, así como identificar las nuevas formas de enseñarla. Al ser una asignatura para desarrollar la sensibilidad estética, la construcción de identidad y la formación ciudadana que promueve la NEM.

Por otra parte, el aula, como centro formal de la educación, también es un elemento esencial de análisis. En este contexto, se observa que, en diversas áreas de aprendizaje, “se sigue observando la educación basada en el aprendizaje memorístico, donde el análisis, la autocrítica y la construcción de nuevos conocimientos brillan por su ausencia y donde el docente se limita a transferir un conocimiento predeterminado” (Guzmán y Ortega, 2019, p. 64). Esto evidencia que, a pesar de las nuevas tendencias y de los esfuerzos por parte de algunos docentes para transformar la práctica educativa, sigue predominando la educación tradicional, en el que el maestro es considerando el experto en la materia y su enseñanza conlleva un carácter de transferencia, fomentando así que el alumno memorice o reproduzca los contenidos.

Aunado a esto, estudios recientes reportan que los docentes demuestran muy poca o nula disposición hacia la autoinspección de sus prácticas (González-Weil *et al.*, 2013). Esta situación se evidenció en los testimonios recopilados por Rodríguez y Hernández (2018), quienes identificaron las problemáticas manifestadas en las aulas. Según estos autores, algunos de los

problemas recurrentes se reflejan en alumnos con poca o ninguna motivación hacia el estudio, así como una falta de curiosidad por los temas abordados; en otras palabras, muestran desinterés en todo lo relacionado con su educación. Esto dificulta que logren adquirir algún tipo de aprendizaje, puesto que, en ocasiones, solo comprenden la mitad de lo solicitado. En este sentido, la incertidumbre sobre cómo abordar estas problemáticas ha llevado a que tanto las instituciones como los docentes reconozcan los retos presentes en el aula de literatura, con el objetivo de enfrentarlos y responder a escenarios más innovadores en el marco de sus prácticas cotidianas.

Por esta razón, se subraya la necesidad de incorporar metodologías activas que promuevan un aprendizaje más significativo, colaborativo y activo. En este marco, el aula invertida (AI) propone, como su nombre lo indica, invertir las actividades realizadas habitualmente en el aula para dar lugar a otras que favorezcan el aprendizaje en entornos colaborativos (Collazos *et al.*, 2006). Por consiguiente, el uso del AI como técnica de aprendizaje puede facilitar el acceso a contenidos seleccionados por el docente, para su uso antes, durante y después de clases, o como espacio colaborativo. Al mismo tiempo, crea un espacio colaborativo que promueve la interacción entre estudiantes y profesores a través de entornos virtuales.

En este sentido, el presente estudio, ubicado en la línea de innovación educativa, tiene como objetivo general explorar el uso del aula invertida como técnica para mejorar el aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato. Para con ello, identificar la influencia de la implementación del aula invertida en el aprendizaje de literatura y analizar cómo esta técnica facilita el desarrollo de competencias literarias. Y, así comprender de qué manera el aula invertida promueve el logro de los aprendizajes esperados en la materia de literatura. Por lo cual, la importancia de realizar este estudio es que a través de éste se podrá revisar la práctica educativa y analizar la situación en la que se encuentra la enseñanza de la literatura.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, el cual permitió una comprensión contextualizada del impacto del aula invertida en el aula de literatura. Mediante el uso de la técnica del grupo focal, se buscó generar interpretaciones que contribuyeran a enriquecer el conocimiento sobre cómo el aula invertida puede transformar la dinámica educativa. Además, para evitar sesgos y tener una mayor comprensión del estudio, se complementó la investigación con una encuesta aplicada a los estudiantes, que permitió recoger datos cuantitativos sobre sus experiencias,

percepciones y resultados relacionados con la técnica implementada.

En resumen, este trabajo es de gran importancia, ya que no solo responde a la necesidad de mejorar el rendimiento académico en literatura, sino que también busca fomentar en los estudiantes habilidades clave como el pensamiento crítico, la colaboración y la autorregulación del aprendizaje. Los beneficiarios directos de este estudio fueron los estudiantes, quienes pudieron experimentar una experiencia educativa diferente y motivadora. También se esperó que los docentes encontrarán en el aula invertida una herramienta útil para renovar sus prácticas y adaptarse a las demandas actuales.

En este caso, esta investigación no solo se alinea con los esfuerzos por incorporar tecnologías y metodologías activas en la educación, sino que también buscó contribuir al debate académico sobre la enseñanza de la literatura, un área que requiere ser revitalizada para conectar con las nuevas generaciones. Asimismo, aunque esta propuesta de implementación del aula invertida surgió inicialmente como un proyecto individual de innovación en la práctica docente, los resultados obtenidos permiten reconocer su potencial para ser incorporada a nivel institucional como una metodología alineada con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana. En este sentido, se plantea que esta experiencia puede servir como base para su inserción formal en las prácticas educativas de la institución, y como ejemplo de cómo un proyecto personal puede convertirse en una estrategia valiosa a nivel colectivo.

## **1.1 Tema**

Con la llegada de la tecnología y su implementación en el ámbito educativo, han surgido nuevas alternativas consideradas como innovadoras, que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, diversas instituciones educativas, en todos niveles, se han visto obligadas a realizar cambios en la metodología empleada por el docente. Una de las metodologías activas de aprendizaje propuestas en la actualidad es el aula invertida, también conocida como *flipped classroom*. Esta técnica se presenta como una opción viable para aplicarse con estudiantes de nivel básico, medio superior y superior. Además, utiliza herramientas tecnológicas, las cuales contribuyen a la mejora de la práctica docente.

En relación con lo anterior, algunos autores argumentan que esta técnica implica

transformar la pedagogía tradicional, dejando de lado la exposición de los contenidos impartidos en las aulas para priorizar el análisis y las actividades basadas en el aprendizaje colaborativo entre compañeros de clases para la resolución de problemas, mientras el docente orienta el desarrollo de las actividades (Cedeño y Viguera, 2020). Por lo tanto, *flipped classroom* se presenta como una alternativa diferente frente a la nueva era, basada en paradigmas que requieren el compromiso tanto de las escuelas como de los docentes para su incursión como una técnica para enseñar.

Respecto al tema, Bergmann y Sams (2012) fueron quienes introdujeron el concepto de aula invertida, inicialmente a través del uso de videos para grabar clases que sirvieran como apoyo para aquellos alumnos que, por alguna situación, no podían asistir a clases. Esta técnica tuvo una gran aceptación entre los estudiantes. Sin embargo, aunque en su momento fue una excelente opción, en la actualidad la implementación del aula invertida requiere el uso de diversas herramientas tecnológicas, no solo videos, como medio para acceder al material de apoyo fuera del aula. Como resultado, han surgido diversas investigaciones sobre el tema, en las cuales distintos autores han propuesto la técnica adaptando diferentes estrategias a las realidades de cada materia.

Algunas investigaciones consideran esta técnica apropiada para diversas disciplinas, puesto que fomenta la responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje y, a su vez, libera el tiempo en clase para que los maestros puedan exponer una variedad de estrategias de instrucción que favorecen el aprendizaje del estudiante (West y Graham, 2007). Esto se logra mediante el uso de herramientas tecnológicas que contribuyen a los procesos de enseñanza-aprendizaje con la calidad, efectividad y eficacia que los programas académicos requieran.

Considerando lo anterior, diversos teóricos continúan reflexionando sobre aula invertida y su implementación en numerosas áreas de estudio, con el objetivo de identificar las ventajas y desventajas derivadas de su aplicación por parte de los docentes. En relación con ello, Cedeño y Viguera (2020) mencionaron que la técnica de aula invertida presenta:

Un conjunto de ventajas que la hacen muy atractiva como herramienta complementaria, y en otros casos como alternativa a las clases tradicionales, sin embargo, al aplicarla hay que ser muy cuidadoso, ya que puede surgir circunstancias problemáticas, convirtiéndola en desventajas. (p. 887)

Por otra parte, estudios realizados en diferentes países como Estados Unidos, España y

América Latina corroboran las ventajas del uso del aula invertida, puesto que su técnica se basa en la transmisión de información a través de herramientas tecnológicas digitales. Estos estudios reflexionan sobre los resultados obtenidos de en diversas asignaturas y, según Galindo (2018), muestran evidencias como mejoras en el rendimiento académico, satisfacción de experiencias y cambios motivacionales favorables de los estudiantes.

No obstante, pese a los numerosos estudios sobre el tema, la educación actual parece no responder plenamente al reto de la era digital. Por esa razón, es necesario un cambio en la enseñanza, que permita transformar la práctica educativa en los diferentes niveles educativos. En consecuencia, como ya se mencionó, el aula invertida, busca romper con los modelos y las estrategias preestablecidas para mejorar lo existente. Es importante subrayar que, dentro de la práctica educativa, no basta con emplear metodologías innovadoras para alcanzar los objetivos educativos. Además, es necesario un salto de tipo cualitativo para que la implementación del aula invertida implique cambios en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que el contexto educativo busca responder a las demandas y exigencias de la sociedad para romper con los esquemas tradicionales al ofrecer otras formas de llevar a cabo las prácticas educativas a través del uso del aula invertida. Esta técnica como ya se mencionó se acompaña del empleo de herramientas tecnológicas, lo que hace necesario plantear metodologías innovadoras para demostrar cómo favorecer el aprendizaje. Al respecto, Curtis (2011), consultor-asesor educativo, explicó en el programa Redes de RTVE que la educación se enfrenta a una innovación [...], definida como un cambio radical que requiere afrontarse con urgencia, puesto que representa una transformación brusca que afectará inminentemente a la educación. En ese sentido, resulta fundamental destacar la importancia del aprendizaje [...]través del aula invertida

Sin embargo, a pesar de las nuevas tendencias educativas, aún es frecuente encontrar instituciones y docentes de diferentes niveles educativos que se resisten a adoptar transformaciones en las estrategias y modos de enseñar debido a la implementación de herramientas tecnológicas digitales. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre cómo la incorporación de herramientas tecnológicas en el aula puede proporcionar a las estudiantes técnicas para buscar, seleccionar, organizar, transformar e integrar información, con el propósito de formar seres autónomos en la

construcción de sus propios conocimientos.

Esto también podría favorecer el rendimiento académico a los estudiantes, siempre que se implemente en función de los objetivos del programa. Esto representa una gran oportunidad para plantear la innovación en las aulas, con el fin de aprovechar al máximo todo el potencial que la tecnología ofrece, no solo como herramienta práctica, sino también como una vía para enriquecer el aprendizaje en los alumnos. En este sentido, resulta relevante destacar que este tema sentará las bases para futuras investigaciones destinadas a evaluar los resultados obtenidos con respecto a la ruptura de los paradigmas educativos tradicionales.

## **1.2 Problema de investigación**

En la actualidad, la educación en México se enfrenta a grandes retos derivados de la revolución tecnológico-digital, así como de su implementación en el aula. No obstante, a pesar de los avances y las nuevas demandas, persiste una brecha entre el futuro deseado y la realidad que se vive en muchos contextos educativos. Estas instituciones, en su mayoría, todavía se encuentran en un proceso de adopción de nuevas metodologías dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos.

Esta situación llevó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) a plantear la necesidad de realizar cambios radicales y fomentar la innovación en los métodos de enseñanza. Según esta organización, “a comienzos del siglo XXI, las cada vez más apremiantes necesidades de los individuos y de la sociedad en general ejercen una presión importante sobre el sistema educativo actual y exigen una reforma inmediata” (pp. 20-21). En este marco, surge la necesidad de plantar nuevas formas de enseñar, puesto que, como mencionó la Unesco (2015), los métodos de enseñanza tradicionales resultan cada vez menos efectivos para afrontar los desafíos actuales.

Las instituciones de nivel medio superior se enfrentan al desafío de mejorar la calidad de la educación en sus diversas áreas de aprendizaje, especialmente en el área de Lenguaje, como parte de un proceso de innovación. En respuesta a las demandas sociales, los docentes se ven obligados a atender a las necesidades de una sociedad en constante crecimiento y cambio. En este contexto, Zabalza (2004) argumentó que “[...] la elaboración de los planes de estudio y la

consideración de la reforma de planes de estudio deber ser un proceso de innovación” (p. 120). Desde de esta perspectiva, no sólo los planes requieren reformas, sino que también la práctica educativa y las metodologías necesitan transformarse, adoptando una actitud de innovación para mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los alumnos dentro del sistema. Por lo tanto, tanto las instituciones como los docentes deben contar con las herramientas necesarias para implementar los cambios requeridos. Sin embargo, la discrepancia entre lo que las escuelas y los docentes entienden por innovación educativa sigue siendo un tema de investigación relevante.

Además, los docentes de diversas áreas académicas, particularmente del área de Lenguaje, han comenzado a analizar el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de Lenguaje y Literatura, con el objetivo de buscar una reorientación pedagógica que permita mejorar la enseñanza en ambas disciplinas. De acuerdo con Lamas (2015), “el estudio del rendimiento académico de los estudiantes es, por su relevancia y complejidad, uno de los temas de mayor controversia en la investigación educativa, y se le ha dedicado especial atención en las últimas décadas” (p. 314).

Este escenario resulta pertinente como objeto de estudio, puesto que, en la actualidad, tanto las instituciones como los docentes no responden al reto de la innovación. Por esta razón, se hace necesario un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso que permita romper con los modelos tradicionalistas. En este sentido, Jhonson (2011) mencionó que “la innovación [...] promueve un cambio radical, provoca nuevas maneras de aprender, personaliza las experiencias de aprendizaje y vincula la realidad con la enseñanza” (p. 17).

En ese orden, se consideró fundamental abordar la enseñanza de la literatura a nivel medio superior, puesto que se ha construido como uno de los puntos clave entre las expectativas educativas, los cambios sociales, los avances teóricos y tecnológicos, así como las prácticas educativas. Además, es importante destacar que, en México, los programas educativos de esta materia no han adquirido la relevancia necesaria en el bachillerato. Como consecuencia, el lenguaje, como disciplina, no se encuentra acompañado de una adecuada enseñanza de la literatura.

Efectivamente, la situación de la literatura en el ámbito de la práctica educativa ha llevado forzosamente a cambios vertiginosos en la enseñanza de la materia, especialmente en el contexto actual. Esta época está marcada por transformaciones relevantes en materia de innovación

educativa, caracterizada por la aparición de nuevos paradigmas educativos, metodologías, enfoques y, sobre todo, recursos tecnológicos, los cuales han permitido, al menos teóricamente, un salto cualitativo impresionante.

Sin embargo, a pesar de las innovaciones dentro de la práctica docente, es evidente un fenómeno recurrente: entre el total de los alumnos inscritos en el programa, existen aquellos que muestran interés por la materia y la disfrutan, pero también están quienes no se sienten atraídos por los programas, manifestando un desinterés durante el semestre o ciclo escolar, haciendo imposible su estancia en las diferentes sesiones. Por lo general, el contraste entre un grupo y otro se cuantifica a través de la siguiente situación (ver Figura 1).

Figura 1. *Grupos de literatura*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada.

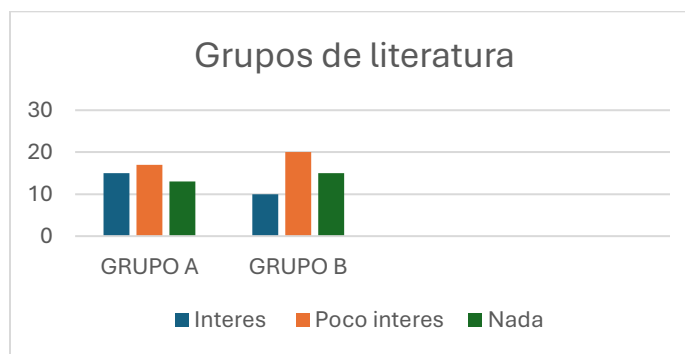
En la Figura 1, se muestran los datos obtenidos de un estudio exploratorio realizado en el Colegio Miguel Ángel, cuyo objetivo fue describir el aprendizaje de la literatura en alumnos de bachillerato y proponer el aula invertida para la enseñanza y aprendizaje de la materia. Para dicho estudio se aplicó una encuesta a dos salones de 45 alumnos cada uno, de la cual se obtuvo la siguiente información: en el grupo A, 32 estudiantes se involucran en las actividades de aprendizaje, mientras que en el grupo B solo 29 se interesan por las actividades. Esto significa que la mayoría de los estudiantes están dispuestos a involucrarse en el aprendizaje de la materia, mientras que el resto solo se limita a realizar lo básico para obtener alguna nota aprobatoria.

Este resultado fue relevante porque, según el estudio, se pudo reflexionar sobre la calidad de la educación del programa educativo en la asignatura de Lenguaje y Literatura. Como se mencionó, los estudiantes mostraron un bajo rendimiento académico, lo cual podría estar

relacionado con diversos factores. Por lo anterior, los docentes de la Academia de Español en el Colegio Miguel Ángel, en 2019, se dieron a la tarea de crear instrumentos de diagnóstico para localizar todas las variables posibles. Estos instrumentos se aplicaron a los alumnos de tercer semestre del ciclo escolar (2020-2021), tanto al inicio como al final el curso. Sin embargo, es importante mencionar que este diagnóstico se realizó antes de la aparición del COVID-19, aunque su aplicación coincidió con la llegada de la pandemia.

La primera prueba se aplicó al inicio del semestre del ciclo escolar 2020, lo cual permitió obtener la siguiente información (ver Figura 2). De acuerdo con el número total de alumnos inscritos (45), 10 mostraron interés por saber sobre la materia, 17 tuvieron poco interés por aprender sobre literatura y 13 no mostraron interés por la asignatura. Es decir, los estudiantes presentaron conflicto y apatía para contestar preguntas relacionadas con la materia, además de que tenían problemas de lectura y comprensión, lo cual se reflejó en las respuestas que cada uno proporcionó. Por lo tanto, los docentes, al revisar los resultados, concluyeron que los estudiantes de nivel medio superior carecen de conocimientos básicos sobre temas literarios, así como de habilidades de comprensión lectora, lo cual puede estar derivado de factores como la falta de lectura.

Figura 2. *Interés en el aprendizaje de literatura*



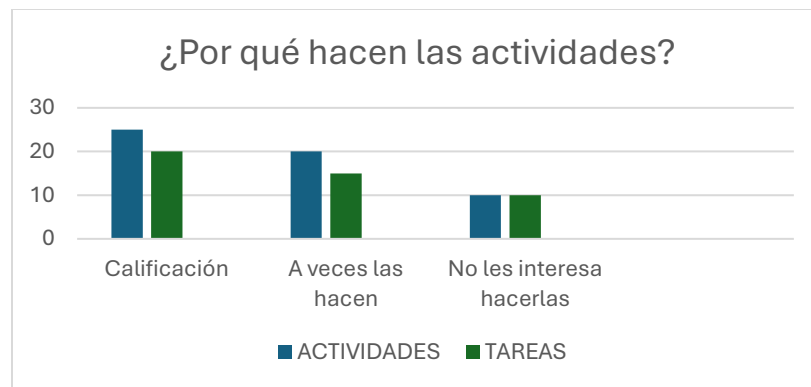
*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada.

La segunda prueba se aplicó casi al finalizar el primer semestre, con el fin de conocer su avance académico en la materia. Respecto a las mediciones obtenidas, se pudo observar que, de los 45 estudiantes, 25 cumplieron con las actividades solicitadas para obtener una calificación, pero sin hacer conciencia del proceso de aprendizaje; 10 lo realizan ocasionalmente, sobre todo cuando les parecen atractivas; y los otros 10 no hacen las actividades y esperan llegar al momento

de evaluación para hacer el mínimo necesario y aprobar la materia (ver Figura 2). Dicho de otro modo, ellos solo preparan el material solicitado, el cual muchas veces buscan en internet para entregarlo en las fechas establecidas en la planeación.

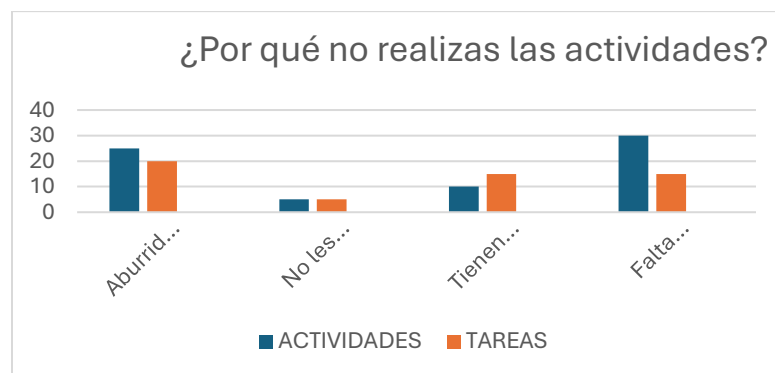
También se evidenció que muchos de los contenidos proporcionados por el docente se vuelven tediosos debido al uso de estrategias poco dinámicas, lo cual parece aburrir a los estudiantes, razón por la cual prefieren faltar a las clases o salir durante las sesiones (ver figuras 3 y 4). Por lo tanto, los docentes se han dado a la tarea de buscar nuevos modelos de aprendizaje con el fin de revalorar la práctica docente y promover un sistema o modelo educativo de calidad que favorezca el rendimiento académico de los alumnos en la materia de literatura.

Figura 3. *Actividades de clase*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada.

Figura 4. *Actividades no realizadas*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada.

Sin embargo, también se observó otro problema: la carencia de la implementación y

reflexión sobre la enseñanza en las diversas áreas del conocimiento literario, así como la falta de uso de herramientas tecnológicas que ayuden al estudiante a mejorar el aprendizaje dentro de la materia de literatura. Por lo tanto, la academia siente la necesidad de extender sus esfuerzos hacia otras áreas mediante un ejercicio interdisciplinar que involucre y comprometa a otros docentes con la implementación del aula invertida, como técnica en la cual se busca inicialmente que los estudiantes lleguen al salón de clase con fundamentos sobre el tema que se va a estudiar y que se adapte a las distintas necesidades.

En línea con lo anterior, este proyecto surgió a raíz de las debilidades observadas en los estudiantes, específicamente en la asignatura de Literatura del tercero año de nivel medio superior, y con el interés de implementar y poner a prueba experiencias didácticas en esta materia que ayuden a fortalecer el aprendizaje de la teoría literaria. En ese sentido, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el aula invertida puede favorecer en el aprendizaje de literatura en alumnos de bachillerato?

### **1.3 Preguntas de investigación**

1. ¿Cómo aporta la técnica del aula invertida en el aprendizaje de conocimientos literarios en estudiantes de bachillerato?
2. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la implementación del aula invertida en el aprendizaje de literatura?
3. ¿Por qué la implementación del aula invertida favorece el aprendizaje de literatura?

### **1.4 Objetivo general**

Explorar el uso del aula invertida para mejorar el aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato.

#### **1.4.1 Objetivos específicos**

1. Identificar la influencia de implementar el aula invertida para favorecer el aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato.
2. Analizar cómo la técnica del aula invertida facilita en el aprendizaje de literatura en los estudiantes.

3. Comprender cómo el uso del aula invertida, como técnica, promueve el logro de los aprendizajes en literatura.

## **1.5 Premisa**

Los estudiantes se ven favorecidos en el logro de los aprendizajes mediante el uso del aula invertida como técnica en la materia de literatura a nivel medio superior.

## **1.6 Relevancia de la investigación**

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020) ha mostrado una serie de indicadores nacionales sobre la mejora continua de la educación en México, los cuales ha sido un indicativo de lo siguiente:

[...] ofrece información relevante, sistemática y consistente sobre el comportamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), como base para promover la reflexión y orientar los procesos de mejora continua que requieren todos los tipos y niveles de servicios educativos que se ofrecen a lo largo y ancho del territorio nacional. (p. 2)

En este sentido, las instituciones educativas de cualquier nivel han mostrado un gran interés por revisar tales indicativos, con la finalidad de reflexionar sobre los programas oficiales de los diferentes grados académicos, dado que estos constituyen un indicador de la perspectiva que el país tiene sobre la educación que imparte a su sociedad. Por lo tanto, se convierten en una fuente de referencia, análisis y discusión cuando se requiere diseñar propuestas alternativas para mejorar las metodologías de enseñanza en sus materias.

El objetivo de las instituciones de educación superior (IES) y del Estado es “asegurar que la impartición de los servicios educativos sea pertinente y adecuada para los diferentes contextos y poblaciones del país” (2021, p. 12). El presente proyecto está dirigido a la enseñanza de la literatura a nivel medio superior, en particular hacer un análisis respecto a la metodología aplicada en la actualidad, y así conocer el rendimiento académico que los alumnos muestran a través del uso de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante el uso del AI.

En este sentido, se revisaron diversos artículos en lo que se reflexiona sobre el paradigma educativo en México y los cambios vertiginosos en los procesos de enseñanza. Al respecto, Chávez

(2014) señaló lo siguiente:

El nivel de educación alcanzado por los diferentes pueblos del mundo los divide entre aquellos que solo un pequeño segmento ha logrado los beneficios y aquellos que están alcanzado grandes avances al conjugar una distribución más equitativa de oportunidades de formación y educación con mayor rendimiento. (p. 2)

Esto también lleva a reflexionar sobre la brecha que aún existe entre la innovación en la metodología y las nuevas alternativas de enseñanza. De esta manera, el proyecto es viable, puesto que, a partir de esta situación, se realizó un análisis sobre la práctica educativa y se revisó por qué, a nivel medio superior, los estudiantes cada vez muestran un mayor desinterés por estar dentro de un aula e incluso por desarrollar las actividades establecidas por el docente.

En la asignatura de Literatura en la preparatoria, la enseñanza no ha sido relevante, lo que ha generado una serie de problemas que afectan el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Además, los docentes también han sido una parte fundamental en que las clases se conviertan en simples transmisoras de conocimiento, basándose aún en metodologías completamente tradicionales. Otra situación presente es que la falta de uso de la tecnología digital en la educación ha llevado a la búsqueda de nuevos modelos educativos caracterizados por romper las barreras de espacio y tiempo en los que comúnmente se encuentran profesores y estudiantes.

Actualmente, y de acuerdo con las demandas sociales, se buscan espacios que sirvan de escenario para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos contenidos, rompiendo con los paradigmas convencionales. En este sentido, como ejemplo, surgen los más empleados por las diferentes plataformas, como la educación a distancia, la educación virtual, la educación híbrida y la educación móvil. Sin embargo, cada una de ellas tiene enfoques diferentes, aunque en su aplicación ambas generan más responsabilidad de estudio entre los alumnos con el uso de tecnología digital.

Con la llegada de la innovación al contexto educativo, se siguen buscando alternativas que modifiquen la práctica docente. Por ello, algunas de las opciones observadas están enfocadas en la implementación de herramientas tecnológicas, que se han convertido en aliadas de la educación. Por esta razón, la sociedad actual demanda a la escuela una renovación e incorporación de nuevos medios de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de proveer al estudiante las herramientas

necesarias para el desarrollo de competencias que posibiliten su aprendizaje y el desarrollo de capacidades para las diferentes áreas.

Desde esta perspectiva, el aula invertida se presenta como una propuesta de enfoque metodológico que desarrolla los procesos de aprendizaje fuera del aula mediante tecnologías digitales. Ros y Rodríguez (2021) argumentaron que “aula invertida (*flipped classroom* en inglés) tiene su origen en 2007 cuando Jon Bergmann y Aaron Sams comenzaron a grabar sus presentaciones en video como material adicional para sus estudiantes” (p. 464). Esta técnica se basa en cuatro premisas cuyas iniciales conforman el acrónimo FLIP: ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y educadores profesionales (Hamdan *et al.*, 2013).

De esta forma, el aula invertida funciona como una opción factible dentro de la educación, puesto que, desde esta técnica, el docente es más flexible en las estrategias y cuida los recursos y el material para llevar a cabo la enseñanza. Además, varios autores sostienen que la técnica de *flipped classroom* puede aplicarse en todos los niveles educativos: educación primaria, educación secundaria, educación superior e, incluso, educación para adultos (Blasco *et al.*, 2016).

En su investigación, Fornons y Palau (2016) analizaron la implementación del aula invertida en la enseñanza de las matemáticas en el grado octavo de educación secundaria obligatoria en España. El objetivo del estudio era mejorar los resultados de las evaluaciones académicas y la actitud de los estudiantes. Para dicho propósito, los autores realizaron un análisis comparativo entre dos grupos: uno con aula invertida y otro control con metodología tradicional. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes del grupo guiado mediante aula invertida obtuvieron mejores resultados que los del grupo de metodología tradicional, además de que la técnica favoreció su actitud y el ambiente de trabajo en el aula. Durante las sesiones, se evidenció trabajo colaborativo, participación, responsabilidad e interacción con el docente.

Por tal motivo, para llevar a cabo dicha propuesta, es importante tener en claro que la diferencia entre esta técnica y las clases presenciales radica en el cambio de rol tanto del estudiante como del maestro. Esto se debe a que el estudiante adopta un papel más activo, mientras que el docente dirige su labor hacia el seguimiento y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, para lograr lo anterior, es necesario integrar diversas aplicaciones que permitan al estudiante acceder al conocimiento y procesarlo en beneficio de su propio aprendizaje.

En este sentido, la consolidación del aula invertida en la asignatura de Literatura podría facilitar el análisis de aprendizajes, dado que, en la actualidad, esta técnica ofrece un amplio rango de herramientas para desarrollar múltiples actividades con los estudiantes, con la intención de evaluar su progreso académico y, de esa manera, favorecer su rendimiento e identificar problemas educativos potenciales presentes. Al respecto, Merla y Yáñez (2016) afirmaron lo siguiente:

[...] esta situación plantea un gran reto para los docentes quienes afrontan el desafío de implementar nuevas estrategias para fortalecer dichos procesos. Del mismo modo, las instituciones educativas tanto de nivel medio superior como de nivel superior se han visto obligadas a propiciar la utilización de la tecnología por los docentes para la impartición de sus cursos con el objetivo de mejorar los resultados académicos. (p. 68)

Los diversos estudios realizados sobre la implementación del aula invertida destacan algunos resultados relacionados con su uso en diferentes áreas de aprendizaje. Este argumento se deriva del análisis realizado por Ros y Rodríguez (2021), quienes mencionaron que los estudios reportan ventajas derivadas de la implementación. En estos estudios, se resalta que se favorece, mejora o aumenta: la atención a la diversidad (García, 2013), las estrategias para aprender a aprender, como la metacognición (Baydas y Yilmaz, 2017); la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico (Hinojo *et al.*, 2019).

Por lo tanto, este proyecto resultó viable desde el punto de vista didáctico, puesto que no requirió inversión económica, pues se contó con el material y los recursos humanos, además del tiempo necesario para aplicarlo. La metodología se basó en proyectos pedagógicos de aula, a través de los cuales se exploraron los intereses de los estudiantes, se negociaron las acciones y se estableció un cronograma de trabajo. La relevancia de la investigación está orientada hacia la innovación en el aula de la asignatura de Literatura para estudiantes de nivel medio superior, con el objetivo de implementar una nueva técnica que favorezca el rendimiento académico y el aprendizaje de los contenidos, tal como lo mencionaron Aguilera *et al.* (2017):

[...] permite aprovechar importantes ventajas, independientemente del modo exacto en que se lleve a cabo. Es importante el hecho de que conlleva un gran ahorro en tiempo lectivo. Los estudiantes mostrarán más interés y se sentirán más comprometidos. En definitiva, el individuo se convierte en el protagonista de su aprendizaje. (p. 262)

En coherencia con lo anterior, se puede afirmar que el aula invertida es una técnica innovadora en un contexto digital que se presenta como un recurso eficaz en aras de incorporarse al mundo de las metodologías activas. Por lo tanto, es responsabilidad de los involucrados aprovechar sus funciones.

### **1.7 Propuesta de estrategia metodológica**

El presente proyecto es una investigación en la línea de la innovación educativa, centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la educación y el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, Peraza *et al.* (2021) precisaron lo siguiente:

La innovación educativa, en el contexto de las enseñanzas previas a la universitaria, podría entenderse como el proceso de cambios llevados a cabo en el aula o en el centro que tienen como finalidad la mejora de la calidad educativa (enseñar mejor) y del rendimiento académico del alumnado (aprender más). El primer propósito de la innovación educativa es introducir cambios en la praxis metodológica tradicional. (p. 30)

Por lo tanto, a través de la línea de innovación, se propuso analizar la implementación del aula invertida como una técnica que surge de una necesidad concreta: la de favorecer aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento académico y dificultades de aprendizaje asociadas a la asignatura de Literatura. Para lograr este objetivo, es necesario desarrollar el pensamiento crítico y fomentar el ejercicio activo de los estudiantes y docentes, a través de la incorporación de diferentes estrategias de aprendizaje y el uso de tecnologías digitales.

En este sentido, la propuesta de este estudio se basó en la investigación cualitativa como estrategia para la obtención de información sobre el tema. La investigación cualitativa es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p. 123). Por su parte, Rodríguez (1996) mencionaron:

La investigación cualitativa, en sus diversas modalidades: investigación participativa, investigación de campo, participación etnográfica, estudio de casos, etc., “tienen como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su

totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones.” Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 72)

A partir de lo anterior, la metodología cualitativa formó parte de la construcción de todo el proceso de investigación. Esto permitió realizar un procedimiento ordenado y esquemático de la exploración y el análisis de la realidad presente en el aula de literatura. Asimismo, ayudó a identificar dentro la práctica educativa aquellas situaciones que requieren atención con la implementación del aula invertida. De esa manera, mediante el análisis cualitativo se examinó el objeto de estudio en detalle y se establecieron interpretaciones de los hallazgos que contribuyan a obtener una comprensión más profunda de la realidad y de todos los participantes dentro de su interacción.

Ahora bien, ¿cuál será la labor del investigador dentro de esta estrategia? Bisquerra (2004) mencionó que el investigador, en una metodología cualitativa, tiene “la función de interpretar, comprender y transformar las percepciones, creencias y significados que proporcionan los sujetos estudiados” (p.). Por lo tanto, a través de la investigación cualitativa, fue posible interpretar situaciones, conductas, expresiones y materiales que forman parte de la realidad, otorgándoles un nuevo significado a las acciones de los involucrados (alumnos-docente). No obstante, cada individuo tiene, de manera particular, una orientación y comprensión del mundo y de los eventos que se construyan. Para la investigadora, esto implicó relacionarse y convivir con las personas para poder interpretar la realidad educativa sobre el uso de la técnica.

Desde esta perspectiva, resultó crucial establecer el tipo de orientación del estudio. Al respecto, Bartolomé (1992) identificó dos principales enfoques en la investigación cualitativa: uno orientado a la comprensión del contexto de estudio y otro orientado a la transformación social y emancipación de las personas (cambio). En este caso, la investigación se enfocó en la comprensión.

Sin embargo, el estudio del objeto de investigación puede llevarse a cabo mediante “diversos métodos de investigación, tales como la teoría fundamentada, la etnometodología, el método narrativo-biográfico, la etnografía, el estudio de casos, etc., siendo estos dos últimos los más utilizados en el campo educativo” (Dorio *et al.*, s.f., p. 282).

Debido a la naturaleza del objeto de estudio, se consideró prudente valorar el estudio de caso como una alternativa para abordar la investigación. Esto se debe a que “la realidad es que los estudios de caso [...] poseen sus propios procedimientos y clases de diseños [...]” (Durán, 2012, p. 127). En ese sentido, mediante el proceso de investigación cualitativa, fue posible responder al planteamiento y probar la premisa, y a través del estudio de caso, se pudo abordar el fenómeno de manera profunda. Bajo dicha perspectiva, Gurdían (2010) afirmó:

[...] el método (estudio de caso) es una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos; ayuda a no desviarse del camino a seguir e indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas, sin sucumbir ante las técnicas y los datos. También cumple con la función de solucionar problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación. (p. 137)

El estudio de caso, por lo tanto, se empleó como estrategia para acercarse al fenómeno de estudio, al contexto y a la interacción de los implicados. Además, permitió vincular la investigación, la teoría y la práctica, facilitando la construcción de interpretaciones. En este sentido, resultó prudente utilizar múltiples fuentes de datos y métodos.

Esta investigación se llevó a cabo con un grupo de literatura (A-III-2) de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). De manera empírica, se recopiló la información necesaria mediante una serie de técnicas de información, análisis e interpretación que formaron parte de la construcción de los resultados. Asimismo, se aplicarán métodos de recolección de datos mediante la selección de materiales que obedecieron a la naturaleza de la investigación y a los criterios de pertinencia y factibilidad.

Uno de los instrumentos seleccionados fue el grupo focal, que es una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre el investigador y los participantes, con el propósito de obtener información (Hamui, 2021). Este instrumento permitió valorar las experiencias de los

participantes al utilizar el aula invertida, así como la interacción del grupo y el intercambio de conocimientos que surgieron durante las sesiones.

De este modo, la propuesta metodológica estuvo compuesta por una serie de técnicas para recopilar información sobre la práctica docente, lo que permitió realizar un análisis detallado del objeto de estudio. Por tal motivo, este proyecto brinda la oportunidad de aprender y dirigir los resultados hacia la transformación de la práctica docente dentro de la asignatura de Literatura.

## Capítulo 2: Estado de arte

El presente capítulo aborda el estado de arte sobre la enseñanza de la *literatura*, la cual, en la actualidad, constituye uno de los temas centrales dentro de las investigaciones pedagógicas, al ser una problemática real en las aulas a nivel medio superior. Interpretar el estado de arte sobre este tema implicó un recorrido por el origen del concepto de literatura y la manera en que este se ha integrado al ámbito educativo. Este enfoque reconoce la relevancia que ha adquirido la asignatura de Literatura a partir de la innovación en la educación, la cual ha impulsado la voluntad de recuperar el lugar de la literatura en el currículo escolar.

Por otra parte, la educación literaria se ha convertido, desde la perspectiva social, en un fenómeno histórico y cultural. Ya no se limita a la relación autor-obra y obra-lector, sino que también incluye la actividad individual de la lectura con la finalidad de transformar al lector a partir de la revisión y reflexión de obras literarias. Con lo anterior, se confirma la estrecha relación que existe entre la formación y el desarrollo de un lector competente. En consecuencia, la reflexión sobre el tema retoma la noción de lenguaje y literatura en sus diversas funciones, abordando distintas concepciones que siguen caracterizando el pensamiento teórico-literario.

### 2.1 Educación literaria

La literatura, como materia educativa, sigue en proceso de construcción de una didáctica específica, puesto que, desde hace varios años, ha formado parte de la didáctica de la lengua. Se espera que, ante las nuevas vicisitudes, esta relación comience a fragmentarse para llegar a una disciplina de formación y enfocarse en los estudios pertinentes sobre la materia en particular. No obstante, es fundamental revisar los estudios sobre la situación actual para reconocer si, efectivamente, la enseñanza de la literatura está orientada hacia el desarrollo de la capacidad crítica, la construcción del pensamiento propio, el reconocimiento de la retórica y el discurso oral, o si simplemente se enseña a apreciar el valor de las palabras mediante la producción y la revisión de textos literarios.

Este planteamiento permite delimitar la educación literaria en el contexto actual, dado que, hoy en día, se presenta como uno de los temas cruciales en la enseñanza de la literatura en el aula, influenciado por los avances teóricos, tecnológicos y las nuevas metodologías. Esto refleja un

cambio en la forma en que se aprende literatura en el ámbito educativo.

En este sentido, corresponde al sistema educativo delimitar la naturaleza de la educación literaria y establecerla de acuerdo con el currículo escolar, los programas de estudio, la orientación metodológica y los libros de textos, que son los encargados de regir el sentido del proceso de formación. Desde esta postura, la formación literaria atraviesa un proceso de transformación, dando lugar a la lectura, el comentario oral y escrito, la posibilidad de compartir modos de leer, y mostrando a los estudiantes cómo extraer información, interpretar lo que dice el texto, extrapolar sus significados y sentidos más allá de la enunciación (Montaño, 2013). Esto sugiere que las ideas sobre el tema se orientan hacia el consumo de la lectura y su interpretación.

Por lo anterior, “la literatura se presenta como una práctica de lectura que, antes de ser convertida en un conocimiento a enseñar moralizante o de carácter histórico, impacta en niños y jóvenes como destinatarios de una experiencia estético-cultural” (Bombini, 2001, p. 2). Este modelo se fundamenta en la construcción de un lector literario a partir de las viejas concepciones, y busca desde hace años una renovación metodológica en la formación literaria para sustituir las enseñanzas tradicionales que han dado validez a dichos fundamentos. Por consiguiente, la literatura y su enseñanza se han convertido en un tema importante en la formación de los estudiantes, con el fin de asumir una didáctica que contribuya a la construcción de aprendizajes significativos sobre el área.

### **2.1.1 Origen del concepto literatura**

En el plano de las consideraciones epistemológicas, la educación literaria ha considerado a la literatura como una forma de expresión, comunicación e interpretación, que ha acompañado siempre al ser humano en la trayectoria histórica, marcada por el desenvolvimiento progresivo del conocimiento racional (González, 2017). La literatura es concebida como la historia del racionalismo humano, por lo que es fundamental advertir sobre su origen, no solo en términos de la proliferación de textos literarios, sino también en su formación académica. En este punto, resulta relevante abordar un asunto central dentro de la educación literaria: ¿Cómo y por qué nació la literatura?, particularmente en lo que respecta a la construcción de la competencia literaria a nivel medio superior. Antes de avanzar, es importante conocer una de las cuestiones fundamentales dentro de la educación literaria: la aparición del concepto de literatura.

Este hecho exige una interpretación sobre el término literatura y su significado en el ámbito escolar, con el fin de comprender su evolución. Para ello, este recorrido inicia en la época clásica. En esta época, el término tal como se le conoce hoy en día no existía, pero ya se conocía el concepto debido a la abundante producción literaria que surgía. El primer acercamiento al concepto de *literatura* está vinculado principalmente con la poesía y la oratoria, géneros que las personas experimentaban a través de la transmisión oral como una manera de aprender y conocer sobre el cosmos. Por lo tanto, no requería un modelo específico para la enseñanza; la literatura se utilizaba principalmente para escuchar las obras literarias y utilizarlas en los eventos religiosos. Esta situación revela que el constructo “literatura” tiene su origen en Europa, cuya génesis es griega<sup>1</sup>. Según González (2017), “La literatura tiene su origen en la consecuencia de la transformación de los dioses de las religiones politeístas de la antigüedad en personajes ficticiales” (p. 47).

Por otra parte, Aristóteles concebía la literatura como una disciplina relacionada con la poética a través de la mimesis y el lenguaje, con el objetivo de construir saberes considerados acrílicos e irracionales con respecto a la formación de textos. En este sentido, la mayoría de los autores clásicos asociaban la concepción de la literatura como parte de la *Tékhnē Grammatiké* griega, una obra atribuida a Dionisio de Tracia que funcionaba como un compendio técnico sobre el análisis de la lengua griega antigua. Este texto servía como apoyo para conocer las reglas gramaticales de la lengua y poderlas aplicar en el aprendizaje del griego y de los textos escritos en la lengua natural. A través de la revisión de los textos, las personas adquirirían un bagaje académico y cultural. Sin embargo, este tipo de literatura no era considerada como una materia de enseñanza en las culturas antiguas; más bien, se utilizaba para la interpretación de los textos.

Etimológicamente, el constructo *literatura* proviene del latín *litteratura*, cuya raíz es *littera* (letra). Esta raíz permitió que la palabra adquiriera dos sentidos: *literatura*, que reconocía los límites de la gramática, y *litterae* entendida como sabiduría letrada. En relación con esto, López subrayó que ambos sentidos permitieron una relación entre las letras y la gramática. Quintiliano, en sus *Instituciones Oratorias*, fue el primero en mencionar la *litteratura* como sinónimo de

---

<sup>1</sup> González (2017) argumentó que el nacimiento de la literatura tuvo lugar en el seno de un conjunto confuso de saberes irracionales y acrílicos, determinados por la nebulosa del mito, la religión y la magia, y sujetos a técnicas de expresión completamente rudimentarias y simples, desde la oralidad ritualizada o espontánea hasta la más elemental escritura jeroglífica, criptofigura o alfabética.

*grammatiké*. Para Quintiliano, el término se concebía como el arte de hablar y escribir correctamente. Los alumnos, mediante la interpretación, debían ser capaces de emitir juicios sobre las lecturas para, posteriormente, configurar una nueva, dando lugar a los inicios de la retórica.

Siguiendo esta tradición, durante varios años el concepto respondió tanto al proceso del saber cómo a la creación artística. Sin embargo, con el tiempo, el estudio de la retórica comenzó a centrarse exclusivamente en las figuras de estilo dentro del discurso. Fue en este punto cuando literatura se consolidó como un concepto más estable en comparación con la tradición oral, dado que adquirió un objetivo educativo enfocado en la formación académica.

De acuerdo con lo anterior, el concepto literatura conservó el mismo uso hasta finales del siglo XIV y principios del XV. Durante la época medieval, se empleaba el término *letradura* como una derivación lingüística del latín. Según el *Gran diccionario clásico de la lengua española* de Rodríguez (1847), *letradura* era una palabra antigua relacionada con “la instrucción en las primeras letras o el arte de leer y demás rudimentos de primera enseñanza” (p. 1084). Paralelamente, como parte del progreso, a finales del siglo XV se incorporó el cultismo latino *literatura*, entendido como un arte bello cuyo objetivo era expresar ideas a través de la palabra. Corominas, en su *Diccionario crítico etimológico*, confirmó que literatura es un cultismo derivado de *letra* y propio de fines del siglo.

Posteriormente, con la llegada de la imprenta, se comenzó a hablar de literatura en relación con la enseñanza de la expresión escrita, aunque en aquel entonces este saber aún formaba parte de la retórica. Este concepto, como actividad, retomaba parte de la oralidad, los cuales incluían el “acceso directo a las sagradas escrituras y, posteriormente, con la difusión generalizada de conocimientos religiosos católicos a través del catecismo y de los libros de piedad” (Colomer, 1996, p. 3). Esta época marcó una etapa crucial en la evolución del concepto literario, ya que ahora se enfocaba en la producción de materiales a partir del desarrollo de las habilidades de escritura.

Años más tarde, en Francia surgieron especulaciones con respecto a la enseñanza retórica, lo que produjo críticas dirigidas a la falta de inspiración artística en dicha enseñanza. Este debate buscaba la resignificación del término *retórica* con el objetivo de establecer un estudio unificado que abarcara el concepto de literatura. Esta situación originó argumentos sobre esta orientación educativa en España, donde se promovieron reformas sobre los estudios literarios para introducir

cambios como la creación de lugares para la enseñanza y el desarrollo de un enfoque histórico unificado, lo que dio origen a la historiografía literaria. Esta fungió como una disciplina para seleccionar autores y obras clave de cada patrimonio, que debían ser divulgados y resueltos durante la etapa escolar.

Esta concepción permitió que, dentro de los estudios literarios, se distinguieran “tres disciplinas diferentes: la historiografía, la crítica y la teoría literaria, por lo que se entiende que esos estudios pueden realizarse diacrónica o sincrónicamente, y de manera teórica o de modo práctico-analítico” (Maldonado, 2006, p. 10). Ello implica que dicho campo abarca todos los textos que, en algún momento, cumplieron y siguen desempeñando una función literaria. Además, supuso un proceso de comunicación con los participantes (autores, lectores, críticos, editores, entre otros), permitiendo explicar las condiciones históricas, sociales, culturales y pragmáticas del fenómeno literario.

Entre los siglos XVI y XVII se inició una renovación sobre el área a partir de los avances de la lingüística, lo que generó nuevas incertidumbres respecto al aprendizaje de la lengua y redirigió la enseñanza a ejercicios comunicativos de una lengua extranjera. En este contexto, surgió el área de Lenguaje y Literatura como resultado de la búsqueda incesante por encontrar un método eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con González (2020), una de las situaciones que mejor ilustran este proceso es la literatura, puesto que “gozó del protagonismo más absoluto en el método gramática-traducción, pero también quedó apartada con métodos como el directo o el audio-oral, o incluso en los primeros años del enfoque comunicativo”.

La literatura también desempeñó un papel importante en los primeros métodos de lenguas extranjeras; sin embargo, con la llegada del humanismo, se promovió una mirada a la cultura grecolatina que impulsó el análisis de textos griegos y latinos, construyendo con ello modelos de corrección lingüística. Es probable que, debido a esta orientación, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como los métodos utilizados, se centraran en las lenguas clásicas (Sánchez, 2009). Esta época marcó un periodo destacado por la aparición del pensamiento humanista filológico y literario, enfocándose en el estudio de los textos antiguos como parte de una renovación en el pensamiento.

En el siglo XVIII, con la fundación de la RAE, la literatura comenzó a adquirir diferentes

acepciones, lo cual contrastó con su reputación previa. Según Nevado (2015), el papel de la literatura no experimentó cambios en esta época, pues siguió “fielmente el modelo latino para la enseñanza de una lengua extranjera” (p. 155). Más adelante, hacia finales del siglo, en Prusia, surgió el método gramática-traducción<sup>2</sup> de Richards y Rodgers<sup>3</sup>. Este método se basaba en que los estudiantes realizaran traducciones, con un enfoque en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocablos para aprender una segunda lengua. En este marco, la literatura pasó a ocupar una posición privilegiada, dado que los textos empleados en las actividades de traducción eran, en su mayoría, obras literarias. Esto partía de la premisa de que, si se quería aprender un idioma, lo más recomendable era a través de las obras de quienes tenían una mejor competencia escrita.

Por otra parte, a mediados del XIX, surgieron avances que propiciaron la renovación del área de Lenguaje y Literatura a partir de las teorías lingüísticas, las cuales rechazaban la centralidad de la literatura y su acercamiento con la lengua. En consecuencia, el enfoque de la enseñanza literaria se orientó hacia el aprendizaje de la lectura como medio de acceso a la información, marcando un retorno a las retóricas tradicionales con el uso de manuales. En este punto, se produjo un cambio en la percepción sobre el término. Giménez (1998) señaló que el periodo se hallaba “ante la nueva concepción de la literatura y de cómo esta nueva concepción conlleva unos nuevos métodos de enseñanza, métodos que se verán reflejados en los propios manuales de literatura que empiezan a surgir” (p. 169). Esta renovación quedó enmarcada en la construcción de los planes de estudio de nivel básico, señalando los pilares que enjuiciaban la enseñanza de literatura. Se coincidía en el hecho de que la didáctica se debía regir bajo el enfoque retórico a partir de la revisión de las gramáticas para hablar y escribir bien.

Posteriormente, el Congreso de Cérisy-La Salle de 1969 marcó una ruptura con la enseñanza de la historia literaria, sentando las bases para una nueva orientación en la enseñanza literaria. Todorov y Doubronski señalaron que para enseñar literatura era necesario abordar el texto a partir de dos ejes esenciales: el concepto de *literariedad* y la *función poética* dentro del texto

---

<sup>2</sup> “Este método es el primero conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas. Su objetivo [...] es el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta” (Alcalde, 2011, p. 12).

<sup>3</sup> La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda (Richards/Rodgers, 1998).

literario. Sin embargo, la aparición de este eje condujo al desarrollo de un área de literatura que influyó en la necesidad de crear una educación para toda la población, es decir, que dejó de percibir la formación de poetas u oradores como la finalidad del estudio de la literatura (Núñez, 1994).

Como resultado, la enseñanza de la literatura adquirió un propósito distinto: identificar la cultura nacional a través del patrimonio literario. Este modelo constituyó la práctica de la enseñanza de literatura en España, a través de la revisión de obras completas y fragmentos de textos literarios nacionales, acompañados de actividades que permitieran la explicación y el acceso a la cultura.

A partir del siglo XX, la literatura experimentó un resurgimiento en el ámbito de la didáctica debido a un cambio de paradigma. Este cambio tuvo lugar, especialmente, en países anglosajones, como Estados Unidos, donde la enseñanza dejó de centrarse en la transmisión del patrimonio literario a través de un manual histórico. En su lugar, se ubicó dentro de un enfoque pragmático que situaba la enseñanza en un contexto más funcional y cercano a las necesidades escolares.

Regida por la crítica de Richards y volcada al *close reading*<sup>4</sup>, donde el aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían sobre la función ideológica de la literatura en la cultura y la educación. (Colomer, 1996, p. 9)

Esta tendencia, al igual que en otros países, tuvo fracasos en su modelo. En el caso de los países latinos, se habla de una influencia pedagógica francesa, particularmente a través de la introducción de la lectura para desarrollar la competencia literaria, así como la creación de textos creativos. Los objetivos del aprendizaje literario se canalizaron mediante el énfasis en la escritura y la lectura libre. En este contexto, surgieron aportaciones lingüístico-semióticas para fomentar una actitud de análisis textual en los estudiantes, con el propósito de que adquirieran elementos de análisis que permitieran comprender la construcción de la obra, dado que lo importante eran las obras y no su relación con la literatura.

---

<sup>4</sup> Este método analítico de los textos literarios fue creado por el profesor británico Richards y su estudiante William Empson. Richards profesaba un gran interés por el proceso de lectura de la poesía y el impacto que esta era capaz de dejar en el lector.

### **2.1.2 Adopción del concepto de literatura en México**

En el caso de México, el término literatura comenzó a aplicarse entre 1750 y 1850, manteniendo una línea conceptual similar a la de Quintiliano. Sin embargo, algunos autores sostenían que en el país no había estudios literarios propiamente dichos. En respuesta a esta percepción, en 1755 surgió la Biblioteca Mexicana, cuyo propósito era demostrar que en México existía erudición y se realizaban estudios literarios. Más aún, se afirmaba que “los mexicanos [se refiere a los indígenas nahuas] cultivaron [...] la poesía, la retórica, la oratoria, la aritmética, la astronomía y otras disciplinas de las que nos quedan testimonios insignes” (Urrejola, 2011, p. 1698).

Es importante subrayar Resulta que, aunque durante este periodo el concepto hacía referencia a la erudición, no fue sino hasta inicios del siglo XIX que el término adquirió un nuevo matiz. En este momento, se utilizaba principalmente para describir una cualidad asociada a los religiosos y letrados (abogados), enfocándose en el saber, el bien común y la utilidad pública.

Con esto, surgió una segunda etapa en la que, a partir de diversas discusiones, se comenzó a centrar el concepto de literatura en la educación, destacando la importancia del aprendizaje del castellano. En este contexto, se fundaron academias de la lengua con el propósito de retomar el modelo tradicional. Paralelamente, entre 1805 y 1839, el concepto literatura continuó utilizándose como un saber letrado, aunque ahora con un enfoque más centrado en la educación española. Esta etapa, se resalta el uso privilegiado del castellano, marcando un cambio significativo en la concepción del saber letrado en México. La preocupación por el papel social y moral de la literatura llevó a un interés por asegurar que los textos fueran accesibles y comprendidos por un amplio número de personas, en lugar de limitarse al patrimonio cultural. En este periodo, la literatura era vista como parte de la creación y la erudición, y se vinculaba también a la manifestación artística.

Por otra parte, durante el siglo XIX, México mantuvo una estrecha relación entre la literatura con la enseñanza de la escritura, lo que posicionó a la educación como un elemento clave para determinar la importancia de los modelos de letras, los estilos caligráficos, los métodos de enseñanza y los documentos literarios para la formación. La marcada preocupación por establecer distinciones entre las clases sociales de la época motivó a los instructores y tutores encargados de

instruir en la lectura y la escritura a extender su labor académica en la enseñanza (Jiménez, 2020). De esta manera, el español y la literatura adquirieron mayor relevancia como materias en los diferentes niveles educativos, impulsando la construcción de materiales para la enseñanza de la ortografía y la gramática. No obstante, la proliferación de textos literarios también motivó a los docentes a incluir su revisión en las aulas, con el fin de acercar a los estudiantes a la literatura mexicana.

Años más tarde, el concepto de literatura evolucionó a partir de las perspectivas lingüísticas de comprensión y producción de textos, así como en la enseñanza de la literatura con base en el modelo historicista, que transmitía el patrimonio histórico-literario mundial, americano y mexicano mediante lecturas antológicas de obras consagradas (Orozco y Pérez, 2021). Por lo tanto, esta orientación buscaba promover la educación literaria mediante la inclusión de la literatura en los libros de texto utilizados en el nivel básico. Posteriormente, a partir del siglo XX, la literatura comenzó a cobrar mayor importancia dentro de los estudios del lenguaje, lo que llevó a que la dimensión literaria recibiera una atención significativa. Esto derivó en la creación de escuelas con un enfoque teórico-filosófico centrado en el fenómeno literario.

En este punto, la literatura dejó de concebirse como un corpus de textos literarios y pasó a considerarse “como algo más complejo que la suma de obras, autores y receptores” (Maldonado y Alemán, 2006, p. 23). Este cambio supuso una transformación del concepto tradicional, abriendo las puertas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura como campo específico. Durante este periodo, se buscó fomentar una cultura literaria, cuyo fin era aprender a desarrollar una actitud interpretativa frente a los textos de la cultura mexicana. El objetivo, sin duda alguna, recae en la formación de lectores competentes a través de la práctica de la lectura y la escritura de los estudiantes. Estos fueron los horizontes de la educación literaria en México del siglo XX, caracterizada por una ruptura con el pasado institucional basado en la revisión de obras literarias históricas, dando lugar a la renovación a partir del florecimiento cultural de la literatura mexicana.

El tiempo transcurrido ha sido insuficiente para afirmar con certeza si este periodo marcó un cambio definitivo en el panorama sobre el concepto de literatura en el contexto mexicano. Durante años, este concepto mantuvo una estrecha relación con el español, formando parte del corpus académico de dicha área. La enseñanza literaria estuvo ligada a las múltiples controversias

sobre la enseñanza del español, que se centraba en la instrucción de técnicas lingüísticas orientadas al desarrollo de competencias básicas del lenguaje. En el contexto actual, sin embargo, el énfasis sobre el concepto literario ha cobrado una relevancia particular. Se ha buscado desvincularlo de su proximidad a la enseñanza del español, para acentuar su importancia en el campo educativo.

A partir del siglo XIX, se observa una renovación en la concepción de la literatura, basada en el análisis de su marco teórico-histórico, con el objetivo de centralizarla como área específica de formación. Esta reconfiguración ha implicado la adecuación de los objetivos de la materia al currículo escolar, el cual aún está en busca de su autonomía como materia formativa. Por lo tanto, resulta imprescindible mencionar que la literatura continúa luchando para no ser eliminada dentro del currículo escolar. Como se mencionó anteriormente, este concepto ha logrado sobrevivir a todos los contextos históricos, acompañando cada etapa del ser humano para perpetuarse, perseverarse y enriquecerse a través de los textos. La literatura es la que ha tenido que adaptarse a todos los cambios industriales, científicos y tecnológicos que han servido para resaltar su valor y reconocimiento en el escenario educativo. Sin embargo, ¿cuál es el devenir de la didáctica de la literatura en la actualidad?

Desde sus orígenes, la literatura se ha concebido como un modelo de formación lectora enfocado en fomentar el desarrollo de competencias que despierten en el estudiante la pasión tanto por la lectura como por escritura. Analizar el proceso histórico de la didáctica literaria implica trazar un panorama de los programas de enseñanza y su configuración como área disciplinar. Este análisis permite comprender cómo la literatura se ha definido en la educación y cómo las reformas han modificado la manera de enseñarla a lo largo de la historia. Dichos planteamientos evidencian que la construcción de la competencia literaria en el ámbito escolar presenta una de las posibilidades que la literatura ofrece. Esta competencia se encuentra claramente relacionada con la lingüística y la historia, lo que genera una estrecha relación entre la educación lingüística, la historia y la literatura.

La enseñanza de la literatura se encuentra sometida a cambios vertiginosos procedentes de las transformaciones producidas por la visión social, la formación lingüística, la función histórica, literaria y los objetivos educativos. Por ello, la didáctica contemporánea enfrenta el constante desafío de responder a las demandas que plantea la educación en relación con la formación literaria

de los estudiantes. En este contexto, resulta fundamental, en primer lugar, identificar los factores que inciden en la conformación de la disciplina didáctica y, en segundo lugar, establecer los enfoques adecuados para la enseñanza de la literatura.

Desde la década de los noventa, la didáctica de la literatura ha buscado consolidar su especificidad, diferenciándose progresivamente de la didáctica de la lengua. Existe un amplio consenso académico que sitúa sus orígenes en el modelo tradicional de enseñanza de la literatura, el cual ha dado lugar a dos líneas principales de reflexión: el modelo historicista y el modelo tradicional.

El modelo historicista se enfocaba en la transmisión del patrimonio literario como medio de acceso a la cultura. Este enfoque encontraba en la lectura intensiva de clásicos y literaturas nacionales, complementada con explicaciones detalladas por parte del profesorado, la vía ideal para cumplir sus propósitos (Munita, 2017). Durante años, los estudios historicistas gozaron de una gran aceptación debido a que este modelo consideraba a la literatura como un sistema cultural influenciado por factores sociales, tales como valores éticos y religiosos, estructuras económicas, políticas y filosóficas, normas sociales y avances tecnológicos.

En este sentido, puede afirmarse que tanto el modelo historicista como la valoración de las metodologías tradicionales contribuyeron al diseño de propuestas de trabajo que permitieron una renovación paulatina en la didáctica de literatura. Estas propuestas lograron superar la metodología de enseñanza a través de la historia y de la lingüística “en los que la actividad del educando se limitaba a recibir, memorizar y reproducir contenidos” (Bombini, 2001, p. 6).

La configuración de la didáctica como un campo específico ha estado vinculada al nuevo paradigma de educación literaria, lo que ha generado cambios en el ámbito escolar y en las disciplinas que han impulsado la enseñanza de la literatura. Este cambio ha implicado un alejamiento de la mera transmisión de conocimientos hacia un enfoque que busca desarrollar una competencia literaria. Sin embargo, a partir del último cuarto de este siglo, han surgido una serie de inconsistencias con respecto al devenir de la didáctica de la lengua, destacando especialmente la situación actual de la literatura en el ámbito educativo.

La didáctica contemporánea continúa orientada hacia los objetivos fundamentales de la educación, que en un primer momento se enfocaron en el proceso de la lectura, posteriormente en

la formación de la competencia lectora y, finalmente, en el desarrollo de la escritura creativa como parte de la educación literaria.

En este contexto, desde una concepción pedagógica, se ha planteado la necesidad de que los diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior) incluyan contenidos literarios para formar lectores competentes y autónomos que simpaticen con la literatura más allá del currículo y los programas de estudio. Lo anterior ha originado una escasa unanimidad entre las áreas involucradas, los principios teóricos, las estrategias y procedimientos didácticos a la hora de implementarlos en el aula de cada nivel educativo. Asimismo, se ha señalado que, en los últimos años, la literatura no debería considerarse como una asignatura, sino como una disciplina de formación que exige un método didáctico con procedimientos de evaluación y estrategias que no despojen lo literario de lo formativo, y que se ubique en un modelo de formación específica de acuerdo con la edad de los educandos.

De acuerdo con Altamirano (2012), “la función de la didáctica de la literatura no solo es enseñar, sino también contagiar” (p. 227). Esto se debe a que, desde los orígenes de la didáctica como disciplina, se busca enseñar literatura a través de métodos tradicionalistas cargados de teoría e historia, los cuales resultaron efectivos en determinados contextos históricos. Sin embargo, con el paso del tiempo, se evidenció la necesidad de un cambio que permitiera desarrollar gusto y la pasión por el área.

En este sentido, Landero (1994) sostuvo que es importante sensibilizar al estudiante antes de enseñarle literatura, y que, para lograr dicho objetivo, es necesario contagiar al otro. En respuesta a esta premisa, López y Fernández (2005) afirmaron que la didáctica debe sustentarse en una metodología basada en la teoría literaria, tomando al texto literario como objeto de estudio. Este enfoque permitirá establecer las bases de la enseñanza de la literatura.

Para alcanzar este propósito, diversos especialistas han recurrido a los principios de las teorías clásicas, abordando la enseñanza a través de la revisión de textos literarios considerados como objetos estéticos. No obstante, la principal dificultad radica en cómo incorporar el “contagio” por el ámbito literario, puesto que no existe una teoría específica que respalde o desarrolle este concepto. En consecuencia, es a través de las experiencias pedagógicas que se logra transmitir la pasión por la literatura.

Por su parte, Rueda y Sánchez (2013) plantearon que la literatura, como disciplina académica, requiere de una enseñanza alineada a las políticas y lineamientos curriculares. Según estos autores, esto implica desarrollar una metodología que conciba la lectura como práctica social, valorando los textos literarios con el propósito de construir una identidad literaria, social y humana. Tal enfoque se fundamenta en la experiencia dialógica y un rasgo entre la vinculación y pertenencia de los textos literarios con su contexto.

A diferencia de enfoques anteriores, esta propuesta busca que la literatura sea un medio y no el fin que dirija los procesos de construcción de identidad mediante la estética del lenguaje. Esto sugiere un modelo de educación literaria que profundice en los procesos cognitivos, promoviendo en los alumnos conocimientos de literatura a través de la experiencia didáctica y no solo el aprendizaje de contenidos teóricos sobre el área. Desde este punto de vista, Gómez-Arteta (2021) sostuvo que dicha propuesta debe fomentar en los alumnos el desarrollo de competencias literarias, abarcando habilidades como la comprensión lectora y la producción de textos. Asimismo, se plantea que la metodología y el enfoque regresen a cuestiones lingüísticas fundamentales y a la lectura de los clásicos como medios para alcanzar la competencia literaria.

Bajo este panorama, la didáctica que se propone desde sus orígenes hasta la actualidad está orientada hacia el diseño de un modelo educativo sociocrítico-cognitivo, enfocado en la formación de individuos competentes. Esto se lograría mediante el desarrollo de competencias específicas en el área literaria, promoviendo un enfoque por competencias que destaque la competencia literaria. Esta competencia debe dirigir al estudiante hacia el desarrollo de “capacidades y destrezas alcanzadas resultado de la articulación entre sus conocimientos literarios, saberes interculturales, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional a través del contacto directo con la obra literaria” (Tiza *et al.*, 2016, p. 120).

De este modo, se espera que el estudiante adquiera herramientas dinámicas y enriquecedoras que no solo les permitan disfrutar de lo que leen y escuchan en los textos literarios, sino también desarrollar la creatividad necesaria para producir textos orales y escritos. Esta situación invita a todos los niveles educativos (básico, medio superior y superior) a replantear los objetivos de la enseñanza de la literatura en relación con la formación literaria. Cada nivel, a partir de lo establecido, deberá adaptar las competencias necesarias para construir de manera progresiva

la competencia literaria en los estudiantes.

### **2.1.3 Propuestas sobre didáctica de la literatura**

En su obra *Didáctica de la literatura*, Lineros (2010) sostuvo que la literatura tiene como objetivo enriquecer, preparar, esclarecer, despejar y dotar a los hombres y mujeres de hoy y de cualquier momento de [...] armas para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida. En este marco, una de las propuestas dentro del ámbito literario es la implementación de una didáctica diferente, en la que exista una participación colaborativa e interdisciplinar con las demás áreas, como la música, las artes plásticas y la informática, para generar experiencias diferentes en las aulas de bachillerato, secundaria, primaria y preescolar. Esta propuesta tiene como propósito activar la lectura a través de un enfoque participativo e interdisciplinar, promoviendo los hábitos de lectura entre los estudiantes. A partir de ello, se espera generar dinámicas de aprendizaje que permitan no solo cumplir los objetivos curriculares, sino también trabajar de manera más profunda en la educación literaria.

No obstante, esta propuesta enfrenta grandes desafíos en su aplicación, puesto que, aunque resulta innovadora, parece retomar elementos de didácticas anteriores, que incluyen:

Formar al alumnado en las estrategias de animación a la lectura, entusiasmarles con los libros escogidos, coordinación entre las diferentes áreas, organizar bien los grupos, ajustar el tiempo adecuadamente, atender a los diferentes grupos y un ejercicio de coordinación y trabajo. (Hernández, 2018, p. 26)

Esto parece una propuesta ambiciosa, dado que ofrece un abanico de posibilidades para diseñar actividades de aprendizaje que permitan trabajar la educación literaria desde un enfoque diferente y con la participación de varios especialistas en el área. Su análisis permite observar que la didáctica de la literatura aún está lejos de alcanzar las expectativas planteadas en el ámbito de la educación literaria, especialmente debido a su conexión con otras áreas de aprendizaje. La revisión de las diferentes propuestas destaca la necesidad de identificar un modelo que facilite la interdisciplinariedad entre áreas y los niveles interesados.

De este modo, y de acuerdo con la revisión, es importante insistir en la necesidad de concebir una didáctica de la literatura como una disciplina capaz de responder a una formación de

competencias literarias. Esto se debe a que, como se señaló, la enseñanza de la literatura todavía carga con la concepción tradicional de una formación basada en la memorización de los contenidos por parte de los estudiantes. La renovación del área obliga al sistema educativo a replantear los objetivos de la asignatura, con el propósito de superar los prejuicios y las secuencias ideológicas sobre el saber acumulativo de autores, obras y lenguaje literario. Este replanteamiento es esencial para evitar obstaculizar la adecuada orientación de la enseñanza literaria.

Por otra parte, es común observar que, a pesar de lo avances teóricos y tecnológicos, la falta de interés y entusiasmo por la literatura continúa siendo una de las realidades del aula, particularmente en el nivel medio superior, donde el peso del modelo didáctico de la historia de la literatura sigue siendo indiscutible, como se puede traslucir del análisis de algunos libros de texto y de las pruebas de evaluación habituales en muchos centros (Vila, 2017). Por consiguiente, desde esta concepción se busca crear conciencia sobre el quehacer educativo dentro del área de literatura y, de esa manera, replantear qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar la asignatura. Serrano y Martínez (1999) reconocieron que la función de la didáctica es el secreto de cómo hacer la clase. De acuerdo con los autores, el punto de partida está en desarrollar una didáctica que sea específica del área de literatura y que contribuya a la enseñanza de esta a través del entusiasmo y la motivación.

Atendiendo a esta problemática, es necesario profundizar sobre la situación de la educación literaria y sus esfuerzos por encaminar la enseñanza a través de un enfoque que permita el aprendizaje del área. Desde el capítulo anterior se observa que aún están vigentes las prácticas tradicionales en la mayoría de las instituciones educativas, por lo que, a través de las reformas educativas, se busca cambiar las nuevas prácticas pedagógicas a partir de un modelo y enfoque que se adapte a las necesidades de los alumnos. En las últimas décadas, han surgido diversas investigaciones que ponen en evidencia lo limitado del campo literario, por lo que aún se sigue trabajando en la elaboración de un enfoque de la enseñanza sobre el área que opere en la construcción de un canon literario. Por tal motivo, se pone en tela de juicio los estudios literarios, puesto que aún continúan limitadas las investigaciones con respecto a la literatura y su aplicación dentro del ámbito educativo.

Como se expuso anteriormente, es necesario, como primer punto, una didáctica que sea

específica de la disciplina de literatura para evitar seguir estancándose es los modelos tradicionales de otras áreas de aprendizaje. Sin embargo, parece que la realidad es que, a pesar de las nuevas concepciones, las diversas áreas de aprendizaje siguen trabajando bajo la sombra de la didáctica de la lengua, lo cual limita el desarrollo de una didáctica específica. Esto evidencia las necesidades de la asignatura de Literatura a la hora de configurarla como materia formativa a nivel medio superior.

## **2.2 Tecnología en la educación media superior**

Este segundo apartado abordó el estado de arte sobre la tecnología digital y su incorporación al contexto educativo. A través de este, se describe la innovación como concepto emergente de los últimos años. Esta concepción sigue generando un gran revuelo en pleno siglo XXI, especialmente por el progreso y el desarrollo de herramientas que han servido al ser humano para (r)evolucionar todos los aspectos de su vida cotidiana. En este sentido, fue necesario abordar el tema de la tecnología digital e innovación en el ámbito educativo y hacer hincapié sobre el papel que ha adquirido dentro de este contexto. Por lo tanto, el siguiente apartado exploró el estado sobre tecnología e innovación dentro de la educación media superior (EMS), con la finalidad de develar los objetivos de cada una en el escenario actual como elementos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tecnología educativa (TE) es la disciplina pedagógica encargada de concebir, aplicar y valorar de forma sistemática los procesos de enseñanza y aprendizaje, valiéndose de diversos medios para que la educación alcance sus objetivos (Sancho Gil *et al.*, 2015). Dicho sustento implica acciones reflexivas y analíticas en torno al tema para tener una mirada retrospectiva sobre la evolución de la tecnología y su incorporación en la educación. Si bien es cierto, la llegada de la tecnología a las instituciones educativas ha traído una serie de vicisitudes dentro de la práctica educativa, también es notorio ver cómo, conforme avanzan y se incorporan en todos los ámbitos, promueven que la forma de pensar y de actuar de los actores sufra cambios, haciendo pensar si las transformaciones son cambios positivos o negativos. Esto se debe a que la mayoría considera que la tecnología digital solo es un distractor en el aula, por lo que en la actualidad se busca crear una conciencia sobre el uso y la implementación de herramientas digitales.

Cuando se habla de tecnología, comúnmente se hace referencia a la influencia de las

tecnologías, especialmente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que han experimentado un crecimiento vertiginoso en todos los espacios. Sin embargo, este término también ha estado asociado a los artefactos u objetos, como libros, televisión, computadoras, filmadoras, cámaras digitales, entre otros (Begoña, 2004). Esta situación ha generado controversia sobre el significado y el valor real de la tecnología en la educación, a partir del juicio y la toma de postura respecto a la dimensión social, cultural, económica y pedagógica.

Debido a esto, es importante considerar que la tecnología, al ser parte de la creación humana, no puede estar exenta de algunos ámbitos de las personas, puesto que cada espacio y lugar conecta un contexto con el otro. Por lo tanto, es inevitable no utilizar tecnología en todas las áreas del ser humano. Además, desde su llegada ha sido aprovechada para facilitar algunas actividades, pero también ha provocado problemas como la explotación de recursos, los problemas de lenguaje, la distracción, el sedentarismo, los problemas de salud, entre otros.

El avance y perfeccionamiento de la tecnología ha estado en función del progreso para mejorar la calidad de los espacios personales y profesionales de las personas. Por tal motivo, es necesario que los diversos ámbitos, en especial el contexto educativo, ofrezcan alternativas que respondan a todas las demandas que los propios estudiantes exigen. La tecnología ha traído grandes cambios. Sin embargo, aún falta mucho por explorar sobre su incorporación en el contexto actual, para comprender el verdadero reto que ha sido implementar tecnología digital, especialmente en la EMS, provocando cambios en la percepción de la enseñanza, las metodologías, los enfoques y el rol de los actores, los cuales deben adaptarse a las nuevas tendencias y afrontar las responsabilidades que consigo trae.

Si bien es cierto, que la tecnología ha sido un aliado del contexto educativo, su implementación no ha sido fácil en el aula de bachillerato, puesto que los docentes aún suelen trasladar sus clases magisteriales a través de un dispositivo o plataforma digital, haciendo tediosas y aburridas las sesiones.

La EMS se encuentra en una nueva situación debido a los avances tecnológicos y a la creciente cantidad de personas que tienen acceso a ellos, lo que ha hecho posible que la interacción en las diversas áreas y ámbitos de las actividades educativas sea diferente, haciendo que lo viejo parezca obsoleto y lo nuevo, innovador. Esto permite evidenciar una revolución tecnológica, la

cual plantea nuevos paradigmas, revolucionando el mundo de la escuela y la enseñanza a través de la tecnología. Al respecto, Maldonado *et al.* (2021) precisaron que “el uso de la tecnología ha transformado todos los ámbitos, la educación, la salud, el comercio, las comunicaciones, la forma de trabajar, la cultura, la política, han provocado una verdadera innovación disruptiva” (p. 178). Por esta razón, el desafío actual es vincular a la EMS a la nueva sociedad de la información y del conocimiento, implementando las TIC a los procesos educativos como una opción para innovar y mejorar las clases, y así analizar si las estas producen un cambio significado en el aprendizaje de los alumnos dentro del aula.

La tecnología ha demostrado cambios en el actuar y pensar de los actores, por lo que en la actualidad la EMS se cuestiona si, efectivamente, incorporar tecnología está provocando mejoras en el aprendizaje o solo facilita el conocimiento a partir del uso de herramientas tecnológicas. Partiendo de lo anterior, se hace evidente que tanto instituciones como docentes del nivel medio superior deben adaptar sus metodologías y sus procesos de enseñanza-aprendizaje a las nuevas demandas, con la implementación de la tecnología digital. Esto obliga a los agentes a replantear las estrategias educativas para dar mayor importancia a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y así poder descubrir de qué manera el uso de esta puede o no favorecer.

Desde este planteamiento, la EMS se convierte en un sector óptimo para aplicar innovaciones que contribuyan al mejoramiento de programas, planes de estudio, estrategias, infraestructura y organización. No solo en bachillerato se debe aplicar innovación, sino en todo el contexto educativo de cualquier nivel. Lo que de verdad interesa es generar cambios en la práctica educativa, la cual no necesariamente tiene que ser con tecnología digital.

En otras palabras, el escenario educativo comienza a asumir esta revolución para estar a la altura de lo que un mundo hiperactivo e hiperconectado demanda y afrontar los desafíos inevitables (Maldonado *et al.*, 2019). Con la implementación de tecnología como proceso innovador, se generan nuevos ambientes educativos. Ambientes que, en teoría, son atractivos y productivos, pero que en la práctica han generado un gran revuelo, puesto que tanto las instituciones educativas como los docentes solo implementan tecnología como sinónimo de moda. Esto, en particular, llama la atención porque pareciera que el hecho de incorporar tecnología genera prestigio y no mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que la mayoría de las instituciones educativas,

especialmente en el sector privado, han acaparado la atención por la renovación de sus instalaciones, así como por su oferta educativa, que en su mayoría lleva el sello de innovación con la implementación de herramientas digitales. Esto ha generado una competencia entre las escuelas privadas y el sector público, debido a que algunas escuelas consideran que la innovación a través de la tecnología digital mejora la enseñanza, mientras que las escuelas públicas aún están en proceso de adaptarse a las nuevas exigencias con respecto al uso de dispositivos y herramientas digitales.

Las instituciones públicas de nivel medio superior no responden al reto de la era digital, y por esta razón se habla de un cambio disruptivo de las pedagogías. En la búsqueda de aquellas innovaciones que ayuden a transformar la práctica educativa en las diferentes asignaturas, la propuesta en este nivel involucra la discusión en torno a dos importantes ámbitos: la innovación y la implementación de tecnología digital. Estos aspectos permiten reflexionar sobre lo que está ocurriendo en la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad. Estudiantes y docentes se encuentran inmersos en este mundo globalizado, lo que ha llevado a que la mayoría de las actividades giren en torno al uso de dispositivos, lo cual se ha vuelto imprescindible dentro de la educación.

Es inevitable no mencionar que la mayoría de las personas, especialmente en la ciudad, poseen mínimo un celular, *laptop* o computadora de escritorio en casa, conectada a internet. Esto ha dado lugar a alternativas educativas que se han vuelto opciones viables para acceder a la educación sin tener que estar en un salón de clase.

La educación a través de la tecnología intenta mostrar las áreas de oportunidad a las que se enfrenta el nivel medio superior del país. Por lo tanto, se consideró necesario realizar una revisión sobre ¿cómo y cuándo la tecnología ocupó un espacio en la EMS?, para luego contrastar la evolución de la tecnología en la educación a partir de la incorporación de herramientas tecnológicas y el desarrollo de una TE como disciplina. Aunque a simple vista no parecen diferir, en términos pedagógicos, cada una marca una tendencia en su manera de concebir a la educación y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es importante conocer ¿cómo ha influido la tecnología en la educación actual?

### **2.2.1 Configuración de la tecnología en la educación**

La gestación tecnológica comienza con los trabajos primitivos del ser humano, pero adquiere mayor importancia conforme avanza la ciencia y el desarrollo de herramientas digitales. El aprovechamiento de materiales como el sílex, una roca natural, es producto de un pensamiento analítico que condujo al ser humano a utilizar sus propiedades para la fabricación de herramientas, con las cuales, a su vez, pudo producir otras herramientas (Cárdenas, 2012). Esta situación muestra cómo la revolución de inventos inició a partir del uso de materiales que se consideraban innovadores, lo cual provoca que los seres humanos estén en constante evolución para crear herramientas que sean más eficientes que las anteriores.

Por lo tanto, esto ha traído grandes implicaciones con el paso del tiempo, ya que lo que hoy se considera nuevo, mañana puede quedar obsoleto. En consecuencia, las personas deben estar en constante actualización para no dejar que la tecnología pierda su valor y avanzar de la mano con las generaciones. Esto, sin duda, genera una sociedad de consumo en la que el individuo compra, gasta y consume todos aquellos productos tecnológicos que resultan atractivos en el momento.

Es por lo anterior que la tecnología está ligada al ser humano como una forma de procesos de pensamiento tecnológico, en los que el desarrollo ha fomentado el progreso en diversos ámbitos del ser humano. Por tal motivo, el significado de la educación tecnológica (ET) queda influenciado por esta situación, como una fuente del desarrollo tecnológico-industrial, establecida por razones políticas, sociales, económicas y educativas.

En este sentido, la tecnología en la educación se diferencia de la educación tecnológica a partir del propósito, el cual no es formar especialistas en tecnología o en uso de máquinas, sino ofrecer a los estudiantes la posibilidad de acceder, con base en los conocimientos más avanzados de la ciencia y la tecnología, a la comprensión de un mundo lleno de artefactos. Y no solo comprenderlo, sino también participar críticamente (Soto, 2000). Por estas razones, la educación busca, a través de su implementación, generar consciencia en los alumnos sobre el uso de herramientas tecnológicas, con la finalidad de evitar el mal uso que se les da a estas. Este mal uso no es un problema de descuido o de mal funcionamiento, sino un producto de la misma sociedad de consumo.

Las tecnologías en educación no son parte de la innovación actual y tampoco se han

considerado como recientes y emergentes. Este concepto se ha aplicado al contexto educativo para desarrollar y potenciar las actividades áulicas, las praxis de los actores educativos, la investigación, los financiamientos y las políticas educativas actuales (Rodríguez *et al.*, 2017). Este supuesto evidencia cómo la tecnología ha estado presente en todos los aspectos del quehacer educativo a lo largo del tiempo. Aunque pareciera que en su momento no adquirió relevancia, de una manera u otra, ha ido tomando un valor impactante para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, porque la era digital ha mostrado nuevas alternativas para mejorar la práctica y las actividades académicas. Por esta razón, es necesario alfabetizar digitalmente tanto a los docentes como a los alumnos, debido a que el simple hecho de conocerlas no significa que sepan usarlas correctamente.

### **2.2.2 Recorrido histórico de la tecnología en la educación**

La historia de la tecnología en la educación se remonta, al menos, a 2500 años atrás. Los primeros indicios sobre el tema surgieron en la antigüedad para apoyar la comunicación oral. Los textos orales, como los cuentos, el folclore, las historias y las noticias, se transmitían y mantenían a través de la comunicación oral, por lo que la memorización precisa era una habilidad fundamental. La tradición oral sigue siendo utilizada en muchas culturas (Bates, 2014). Posteriormente, la oratoria, a través del discurso, formó parte del avance tecnológico para aprender y transmitir conocimiento. Sin embargo, para el siglo V a. C, surgieron los textos escritos como una vía alterna para sostener a la educación. Luego, en el siglo XII, las placas de pizarra<sup>5</sup> comenzaron a utilizarse en las escuelas como instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

Para el siglo XV, en Europa, la invención de la imprenta fue otra de las tecnologías que propició el saber escrito, y a partir de la producción de documentos escritos, las personas se vieron obligadas aprender a leer y escribir. Desde este planteamiento, la expresión oral y escrita son los recursos más antiguos que ha existido y que forman parte fundamental de la formación en los estudiantes. Desde sus inicios, han sido medios esenciales para el desarrollo de las competencias

---

<sup>5</sup> Las placas de pizarra ya se utilizaban en la India en el siglo XII d. C., y las pizarras de tiza comenzaron a emplearse en las escuelas alrededor del siglo XVIII (Dr. A. W. (Tony)) (Bates, 2014).

de lectura y escritura. Por lo tanto, su presencia es indiscutible en todas las aulas y, al igual que el pizarrón, se han convertido en recursos indispensables en los escenarios educativos.

Otro tipo de acercamiento de la tecnología al escenario educativo surgió a partir del quehacer artesanal a finales del siglo XIX y principios XX en Alemania, como parte de las necesidades industriales del comercio y la economía. Al igual que en otros países, Alemania buscaba implementar métodos para trabajar la tecnología en el aula a partir del trabajo práctico. La educación tecnológica en artes y oficios trabajó con el método de diseñar y realizar ejercicios. En un principio, el modelo predominante abarcó todo el proceso de planificación, diseño y producción de un objeto (Cárdenas, 2012). La idea de la educación tecnológica en este contexto partía de la integración de las áreas académicas y técnicas, a partir del conocimiento de sistemas tecnológicos, los métodos de pensamiento y el proceso que influye en la formación, invención y producción.

Por lo tanto, es apropiado señalar que este tipo de tecnología utilizada en la educación no se desarrolló específicamente para la formación académica, sino para fines económicos (negocios). Esto permite entender por qué la mayoría de los países europeos siguieron este enfoque para fomentar la fabricación de productos y llevarlos al mercado.

En el Reino Unido, el origen de la educación con tecnología estuvo influenciado por la Revolución Industrial, la cual generó transformaciones en los talleres establecidos por el contexto alemán hasta la formación en la academia. Luego, a finales de 1965, surgió una tendencia tecnológica relacionadas con las metodologías y orientaciones pedagógicas y tecnológicas. El informe Porter del Reino Unido<sup>6</sup> reforzó en 1967 el informe Crowther de 1959, extendiendo la enseñanza de la tecnología a los centros de educación en general (Romero, 2007). La concepción tecnológica del Reino Unido estuvo enfocada en el concepto y desarrollo de la educación tecnológica, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a comprender los fenómenos tecnológicos. Este tipo de educación buscaba la alfabetización científica y tecnológica, centrándose en el desarrollo de competencias y habilidades para diseñar herramientas innovadoras. Su formación

---

<sup>6</sup> Recomendaba las enseñanzas técnicas prácticas para los estudiantes más dotados de 13 y 14 años. Esta vez, extienden las enseñanzas técnico-prácticas a los centros de educación general, estableciendo tres niveles: primer nivel: de 11 a 13 años; segundo nivel de 14 a 16 años; y tercer nivel: de 16 a 18 años (Romero *et al.*, 2006).

pedagógica-tecnológica estaba basada en la capacitación de personas que fueran competitivas para la vida.

Por lo tanto, la influencia de la ET de Alemania y el Reino Unido permitió establecer alianzas entre las instituciones de educación y la industria. A partir de la formación de individuos capaces de crear innovaciones, la influencia de este tipo de educación se reflejó en el modelo que utilizan para preparar a los alumnos al sistema industrial, sistema que forma parte de instituciones con visiones empresariales.

Estados Unidos estableció las bases de la tecnología en la educación a través de la formación militar norteamericana de los años 40, mediante un programa instruccional que buscaba generar mecanismos de formación a los ciudadanos preparados para asumir tareas y acciones bélicas. La formación militar de Estados Unidos se considera tradicionalmente como el embrión del cual nació un enfoque de enseñanza caracterizado por la búsqueda de procesos eficaces de formación general, y por la utilización de medios y recursos técnicos y sofisticados (Moreira, 2009). Esta concepción estaba definida por los cambios de materiales y herramientas aplicados a la escuela, tales como el cine mudo o sonoro, los periódicos escolares, las imágenes fijas, que pueden ser vistas directamente o proyectadas en forma de diapositivas o filminas; los materiales de museo y láminas, mapas y figuras (Monroe, 1941). Todas estas herramientas fueron parte del auge que surgió en la época para controlar el proceso y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que la producción de ellas configura el contexto educativo de Norteamérica a partir del impacto y de la difusión de estas.

A diferencia de los países europeos, Estados Unidos comenzó a orientar la educación hacia la tecnología, con el objetivo de formar estudiantes capaces de comprender el mundo tecnológico mediante la creación de nuevos productos. En la década de los 60, surgió un programa interdisciplinario que promovía el uso de la tecnología en los currículos esenciales, como ciencias, matemáticas e ingeniería, con la finalidad de desarrollar competencias y habilidades específicas y transversales, a partir de un modelo de enseñanza basado en la formación industrial y cursos vocacionales integrando otras disciplinas. Estados Unidos, al igual que Alemania y el Reino Unido, también promovió la formación de individuos innovadores mediante alianzas estratégicas, lo que ocasionó la alfabetización tecnológica en este contexto y en otros países cercanos.

Sin embargo, la influencia de Estados Unidos en la educación tecnológica radica en que, a partir de su proyecto educativo, surgieron los modelos educativos centrados en ambientes de aprendizaje activos, soportados en la información y el conocimiento de la innovación tecnológica. Estos modelos forman parte de las nuevas tendencias de aprendizaje en México. En este sentido, el actual contexto busca la manera de incorporar estas nuevas modalidades, lo cual ha sido complejo para el país debido a que México no cuenta con suficiente infraestructura ni apoyo económico para superar las brechas que han surgido debido a la innovación tecnológica digital.

En Japón, como en otros países asiáticos, la educación tecnológica formó parte de la educación tradicional. Comenzó con la incorporación de las manualidades en primaria y, posteriormente, con la inclusión de la enseñanza de oficios en la educación secundaria, donde el sistema educativo desarrolló un conocimiento general para la gran masa de la población (Tokugawa, 1603 como se citó en Loaiza, 2004). Para lograr una educación tecnológica, primero fue necesario realizar una reestructuración de las instituciones políticas y sociales para enfrentar la industrialización del país, lo que llevó al desarrollo de una legislación para crear universidades imperiales al servicio del estado.

En este momento, la educación se convirtió en el objetivo de la ciencia aplicada y la tecnología, con el apoyo de políticas externas para crear un sistema educativo eficiente. Aunque Japón avanzó hacia la industrialización, primero tuvo que consolidar la alianza entre la empresa y el estado para apropiarse del conocimiento científico-tecnológico, y así fortalecer un sistema educativo centrado en la teoría del capital humano. Por este motivo, Japón, aun en la actualidad, concibe la educación tecnológica como una oportunidad para satisfacer necesidades y demandas a través del desarrollo de productos y artefactos tecnológicos, con el fin de transformar la cultura y la sociedad.

China, por el contrario, ha logrado avances significativos a lo largo de los años, como el invento de la brújula, la imprenta, el papel, la pólvora, entre otros importantes descubrimientos tecnológicos. Por ello, algunos autores consideran que este es uno de los países más avanzados del mundo en términos tecnológicos. En cuanto al contexto educativo, su modelo era completamente tradicional, basado fundamentalmente en la memorización de datos, lo que debilitaba la calidad del proceso educativo. Sin embargo, a partir de la incorporación de herramientas tecnológicas, la

educación tecnológica empezó a sustituir el modelo tradicional de las artes industriales en cursos vocacionales, para desarrollar seminarios de trabajo práctico.

El objetivo de la educación en este contexto era formar ingenieros, científicos e investigadores, gracias a la inversión en organismos públicos de tecnología, universidades y laboratorios nacionales, lo que constituyó la base de la educación tecnológica. A diferencia de otros contextos, China ha proporcionado un mayor apoyo al ámbito educativo, y a través de su modelo de enseñanza busca crear ambientes de aprendizaje que formen seres productivos en el sector industrial. Para China, la educación es la base del desarrollo y el progreso, lo que permite explicar su gran avance y crecimiento en diversos ámbitos.

Una de las cuestiones clave de China radica en el crecimiento económico y en la capacidad para lograr un sector industrial avanzado. En este sentido, la influencia de la educación tecnológica se manifiesta en la creación de un parque universitario cuyo objetivo era vincular la universidad con la industria, para construir instituciones de clase mundial especializadas en la investigación y en el progreso de alta tecnología. Como resultado, en la actualidad existe una gran cantidad de empresas chinas que han llegado con educación tecnológica, especialmente en Estados Unidos y Europa, los cuales se instalan en los grandes parques tecnológicos (Cárdenas, 2012). Este país logró instaurar espacios académicos que permitieron formar a los estudiantes desde niveles básicos hasta el universitario. Al igual que Japón y los demás países europeos, este contexto consiguió establecer una alianza entre la empresa y la academia, con el fin de crear escenarios que desarrollaran la capacidad de innovación en los estudiantes.

La relevancia y el aporte de este contexto radican en la formación de científicos e ingenieros con un alto conocimiento en tecnología, capaces de trabajar en proyectos que incentivarán la creación de nuevas empresas. Esta situación es relevante, puesto que, en la actualidad, China se considera una superpotencia debido a la fabricación de productos con alta tecnología. Si bien es cierto que China ha sido uno de los países con mayor influencia tecnológica, Estados Unidos ha buscado la manera de competir con el país en la producción de herramientas tecnológicas, lo que ha generado una rivalidad entre estas dos potencias.

En el caso de México, su desarrollo partió de una nación agrícola que avanzó hacia una industrialización, y, con el apoyo de políticas externas, logró consolidar un sistema educativo,

resaltando la importancia que tiene la fuerza de trabajo en el progreso de las naciones. En 1920, bajo el gobierno de José Vasconcelos, se decretó la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo objetivo era ampliar la cobertura educativa a través del uso de la radio y el cine, como medios de educación. Este acontecimiento marcó un hito al destacar “la necesidad de incorporar nuevos recursos educativos, con el fin de mejorar la calidad y amplitud en el área educativa” (Abarca, 2020, p. 256).

Esta necesidad surgió a raíz de la relación con Estados Unidos, lo que motivó a México a dirigir su atención al sector educativo para enfrentar las insuficiencias escolares. No obstante, a pesar de esta gran influencia, es claro que México no ha logrado consolidar un progreso que vaya al mismo ritmo que los avances tecnológicos. Esta situación, sin duda, ha afectado la calidad en las prácticas educativas, provocando un estancamiento en los modelos de enseñanza.

Posteriormente, en 1940, otro medio masivo de comunicación comenzó a cobrar relevancia, impulsando un nuevo proyecto a partir del programa de alfabetización a través de señales televisivas, denominadas “telesecundarias”. El objetivo era combatir el rezago educativo en aquellas localidades con menos de 2500 habitantes, donde, debido al número limitado de egresados de primaria, o las condiciones de tales localidades, era imposible establecer secundarias generales o técnicas (Calixto y Rebollar, 2008). Este modelo aún prevalece en muchas comunidades rurales. Sin embargo, es importante subrayar que, a pesar de las nuevas modalidades, este tipo de modelo refleja el gran rezago que persiste en el país, derivado del creciente avance tecnológico y la incapacidad de los diferentes gobiernos para actualizar el contexto educativo. Este análisis parte de la reflexión sobre los diferentes contextos en los cuales el progreso ha sido motivo de actualización y avance, mientras que, en México, el progreso ha sido más sinónimo de moda, mercadotecnia y consumismo.

Por otro lado, en los años 70 comenzaron a utilizarse computadoras con fines educativos. Este auge surgió a nivel internacional, especialmente en Estados Unidos, a partir de la creación de compañías que desarrollaban computadoras personales. Esto ocasionó que, en México, se comenzaran a diseñar los primeros equipos de cómputo basados en microprocesadores dentro de instituciones académicas (Arrollo *et al.*, 2008). Los avances en este campo se fueron ampliando en los años posteriores, provocando una conexión con red académica. La primera conexión se dio

entre Ciudad Universitaria y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y de ahí a Texas, en Estados Unidos.

Dos años después, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hizo historia por ser la primera institución en Latinoamérica en incorporarse a internet, para su uso exclusivamente académico y de extensión al público, utilizando fibra óptica (Universidad Nacional Autónoma de México, S.F.). Este hecho marcó el inicio para que otras instituciones comenzaran a conectarse a internet, lo que, con el tiempo, impactó en los procesos académicos a través del uso de la red, como un medio para brindar escenarios educativos de manera sincrónica y asincrónica.

Para 1991, se creó la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD), cuya finalidad primordial era servir de enlace para todas las instituciones educativas que ofrecieran sistemas abiertos y a distancia (Abarca, 2020). Este fue un logro importante para las reuniones de trabajo y la educación a distancia. Luego, en 1995, comenzaron a aplicarse los servicios satelitales, telefónicos y de comunicación vía módem a programas educativos, gracias a la colaboración entre el Sistema Educativo Satelital Mexicano, la Unidad de Televisión Educativa, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, y universidades a distancia (Bosco y Barrón, 2008).

El objetivo era crear un perfil y una identidad dentro de la educación abierta y a distancia, mediante el intercambio entre instituciones mexicanas y extranjeras. De esa manera, en la década de 1980, se empezaron a utilizar internet, computadoras y dispositivos con fines educativos, buscando llevar la educación a los sectores de la población que no tenían acceso, a través de técnicas de aprendizaje y medios tecnológicos como videos, libros, equipos audiovisuales y *software* educativo.

Es evidente que, a partir de lo mencionado, la tecnología comenzó a tener un gran impacto en el contexto educativo mexicano. Sin embargo, la mayoría de los avances han sido impulsados por el sector privado, que se ha encargado de mantenerse al día con el uso de la innovación a través de la tecnología digital, provocando una competencia con las instituciones públicas, la cuales aún están en proceso de adaptarse a estos avances.

### 2.2.3 Tecnología en la educación actual

El gran auge de las nuevas tecnologías, en pleno siglo XXI, ha despertado la visión y las esperanzas del ser humano al brindar una infinidad de instrumentos que posibilitan el desarrollo, el progreso y el avance hacia un futuro incierto. Los seres humanos transforman su entorno, adaptándolo a sus necesidades, pero, al final, estas transformaciones, los cambian a sí mismos y, por tanto, a la sociedad en la que se mueven (Domínguez, 2005). Las tecnologías forman parte de esta colaboración, jugando un papel crucial en el desarrollo y la configuración de la sociedad y la cultura. Se encuentran integradas en la vida diaria de las personas, quienes las utilizan para realizar sus actividades cotidianas, por lo que la sociedad actual se enfoca principalmente en reconocer como innovaciones los instrumentos o herramientas tecnológicas que son nuevas. Si bien es cierto que la sociedad está presenciando una generación completamente digital, altamente familiarizada con el uso de la tecnología, esto no implica que la tecnología sea algo permanente, puesto que lo que hoy se presenta como novedoso, mañana puede quedar obsoleto.

Las tecnologías han provocado innovaciones significativas en la sociedad y en los diversos ámbitos, especialmente en el sistema educativo en México, de ahí la insistencia por reconocer la inclusión de las tecnologías digitales como una manera de romper con las viejas tradiciones. Por ello, la tecnología en la educación sigue siendo parte de los dilemas de los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI. En la búsqueda de respuestas a pregunta como ¿cómo y por qué implementar tecnología en el aula?, las instituciones educativas incorporan a sus medios de trabajo un número de herramientas tecnológicas para promover la adquisición de nuevas competencias.

En su estudio, Serrano *et al.* (2016) afirmaron que la TE constituye una disciplina encargada del estudio de los medios, materiales, portales web y plataformas tecnológicas al servicio de los procesos de aprendizaje. En este campo, se encuentran los recursos aplicados con fines formativos e instruccionales. Sin embargo, a pesar de que aplicar tecnología es una opción viable para desarrollar las clases, es notorio observar que los alumnos cada vez superan al docente en el dominio de estas herramientas. Los educandos viven la era digital como parte de su vida, poseen habilidades para utilizarlas, pero no necesariamente para aplicarlas en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, es necesario instaurar la TE como una disciplina de apoyo que permita desarrollar una teoría, metodología y enfoque en la práctica educativa.

La demanda de innovación en el aula es parte del nuevo contexto globalizado, en el que se destaca la importancia de mejorar los procesos educativos a partir de la implementación de herramientas tecnológicas. De acuerdo con Zenteno y Mortera (2011), la integración y el uso de las tecnologías son parte de una tendencia global de las sociedades del conocimiento y de la información en la que las escuelas y todos los niveles educativos están, de alguna manera, involucrados. Impulsadas por la presión social-cultural, las diversas instituciones educativas participan en el nuevo contexto tecnológico para no quedarse atrás e ir de la mano con la revolución tecnológica. Esta situación ha generado controversia con respecto a lo que es innovar para mejorar la enseñanza e innovar para aumentar la matrícula en las instituciones.

Para satisfacer las diversas necesidades de los diferentes sectores, la tecnología se considera hoy en día un elemento indispensable para el sistema educativo, económico, político y social. En la actualidad, se destaca la importancia de utilizar los diferentes medios y herramientas tecnológicas para incorporarse a las nuevas tendencias. No obstante, a pesar de los avances tecnológicos, persiste una falta por parte de las diversas instituciones por generar un plan de acción que garantice el progreso la calidad en la educación. Esto se debe, sin duda, a que la mayoría de los actores solo modifican sus estrategias y herramientas a partir del uso de tecnología, sin un objetivo o fin estratégico claro.

Además, en la actualidad han surgido innumerables instrumentos tecnológicos dirigidos a la formación de personas, cada uno diseñado y orientado hacia un fin y un nivel educativo. Por esta razón, la tecnología ha adoptado nuevas formas de trabajar a través del desarrollo de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Acosta (2019), “la tecnología puede ser utilizada para realzar el pensamiento crítico y las habilidades de alfabetización crítica; la evaluación de la legitimidad y la exactitud de los contenidos disponibles en línea es una parte fundamental de la educación del siglo XXI” (p. 38).

En este sentido, el manejo de recursos tecnológicos debe estar diseñado, planeado y evaluado de acuerdo con los objetivos y programas de estudio. Implementarlos sin un plan claro no garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Esta situación lleva a considerar el valor de los recursos tecnológicos, puesto que aplicarlos no garantiza que se obtenga un aprendizaje de calidad o que se genere más conocimiento. Por lo tanto, el empleo de la tecnología

en el ámbito educativo dependerá en gran medida de los docentes y los fines educativos, los cuales deben propiciar condiciones idóneas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando herramientas y dispositivos tecnológicos.

La TE debe garantizar que las experiencias de aprendizaje se configuren basándose en los principios de la globalización, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, empleando acciones derivadas del aprendizaje experiencial, por descubrimiento, por proyectos y por problemas (Torres y Cobo, 2017). La sociedad está cambiando y, por ende, también lo está la educación, debido a la demanda de nuevas formas de enseñar y aprender. Así, las instituciones educativas deben preparar a los alumnos para enfrentar las nuevas vicisitudes, dotándolos de nuevas competencias y destrezas. Con estas herramientas, se busca desarrollar nuevos métodos de enseñanza y entornos de aprendizaje que faciliten la multiculturalidad entre estudiantes y profesores, y con ello, romper las barreras espaciotemporales mediante el uso de medios electrónicos que favorezcan la adquisición de nuevos conocimientos en los diferentes niveles educativos.

No obstante, es fundamental tener en claro que la TE puede valerse de medios tradicionales como libros, la pizarra y los cuadernos, así como de las herramientas alternativas que ofrecen las TIC. En consecuencia, la calidad de la educación no recae en el uso de las nuevas tecnologías, sino en la manera en que, a partir de su aplicación, se logra que los estudiantes aprendan de mejor y diferente manera.

### **2.3 Innovación educativa**

En la actualidad, el término *innovación* ha generado un gran revuelo en diversos sectores, los cuales están siendo demandados a responder a los nuevos requerimientos del mercado, lo que los incita a ser más competitivos a través de la producción a gran escala. Este enfoque reduce el concepto de *innovación* a la creación de nuevos o diferentes productos. En este contexto, en las últimas décadas, el ámbito educativo ha intentado responder a los desafíos planteados por la sociedad a raíz del impacto de la tecnología. Por consiguiente, reflexionar sobre la implementación de la innovación en la educación es de suma importancia para comprender cómo este concepto se aplica dentro de este sector. En este apartado, se describe el estado del conocimiento sobre el origen del concepto y su aporte al sistema económico, para luego enfatizar su incorporación en el contexto educativo.

El concepto *innovación* proviene del verbo “innovar”, que se asocia con términos como cambio, renovación, transformación, reformas o modificación. Esto implica un proceso de reflexión que dirige a la introducción “de un nuevo conocimiento, tecnología, recurso que es producto de la creación de alguna idea científica teórica o concepto que pueda conducir a la innovación cuando se aplica a la práctica” (Macanchí *et al.*, 2020b, p. 397). En este sentido, hacer innovación requiere, por un lado, reconocer una necesidad y, por el otro, contar con el reconocimiento técnico que puede ser resultado de una investigación. Esta consideración explica que la innovación se presenta como un cambio o mejora; sin embargo, para ser considerada como tal, estos deben sustituir las antiguas maneras de hacer las cosas por concepciones, tecnologías y valores nuevos. No obstante, este fundamento también lleva a pensar que la innovación surge como una solución a un problema que, aunque inicialmente se resuelve, con el tiempo puede dar paso a nuevos desafíos.

Por otra parte, el concepto *innovación* se considera un término antiguo, que ha sido parte del proceso evolutivo del hombre. A partir del uso de la imaginación y la creatividad, los seres humanos se han adaptado a los nuevos contextos, buscando la manera de sobrevivir y de crear bienestar por medio de la innovación. Es así como el concepto tiene su desarrollo en la mayoría de los sectores, pero especialmente dentro del ámbito económico a través de la invención. Por lo tanto, los inventos o nuevas ideas se convierten en hechos científicos-tecnológicos que, en la economía, generan ganancias, pero también son hechos sociales que buscan mejorar la calidad de vida.

El término *innovación* sucede cuando una nueva forma de hacer las cosas reemplaza una antigua manera de realizarlas, aprovechando las tecnologías existentes (el sistema de iluminación por red con bombillas reemplazó la iluminación en cada casa con lámparas de combustible) (Martiniano, 2021). Esto representa una ruptura con el paradigma y genera oportunidades diferentes, ofreciendo cambios a la humanidad y transformando el modo de actuar, pensar y vivir de las personas. Desde esta perspectiva, los seres humanos están obligados a ser innovadores si desean sobrevivir y no ser reemplazados. Si bien es cierto que la innovación es parte de las nuevas tendencias, también ha provocado confusión en su aplicación, puesto que parece que muchos solo aplican herramientas digitales como sinónimo de actualización.

Es relevante revisar la aportación realizada por el economista Schumpeter para entender cómo vincula su teoría sobre el desarrollo económico con el término *innovación*. Dicho autor basó su teoría en el capitalismo, y entendió el concepto de *innovación* como una de las causas del desarrollo económico. Según su perspectiva, el proceso de transformación económico surge por dos factores: el primero, cambios causados por factores sociales y políticos (exógenos), y el segundo, por el desarrollo del sistema capitalista (endógeno). Es este último el que fundamenta su teoría, al afirmar que las nuevas tecnologías sustituyen a las antiguas.

El autor propuso que el proceso de innovación se convierte en el mecanismo interno que genera la evolución del sistema capitalista, impulsado por el accionar de un emprendedor que busca el reconocimiento científico (Schumpeter, 1934). De acuerdo con este enfoque, el proceso innovador aparece como una herramienta competitiva, y la empresa y el emprendimiento se presentan como factores determinantes de este proceso (Quevedo, 2019). En este contexto, la innovación se concibe como sinónimo de cambio. Las empresas deben adaptarse a las nuevas tendencias para mantenerse en el mercado. Los productos o procesos tienen cada vez ciclos de vida más cortos, por lo que no solo es necesario ofrecer productos vanguardistas, sino también brindar nuevos procesos de fabricación y atreverse a trascender en el sistema.

Desde una perspectiva similar, Escorsa y Valls (2003) realizaron un análisis sobre la misma teoría y llegaron a la reflexión de que la innovación es el proceso mediante el cual una idea, invención o reconocimiento de una necesidad da lugar al desarrollo de un producto, bien o servicio. Sin embargo, a diferencia de Schumpeter, los autores incorporaron el término de *utilidad*, el cual hace referencia a que la innovación no solo debe aplicarse o crearse, sino que también debe ser comercialmente aceptada en el mercado.

Esta concepción, aunque no mencionada explícitamente en la teoría económica, permite reconocer que las bases de la innovación siguen estando arraigadas en la utilización y el conocimiento de la economía y la tecnología. Según este argumento, innovar no es más que el proceso de desarrollar algo nuevo o desconocido a partir del estudio y análisis de una necesidad observada en algún contexto, con el objetivo de lograr una meta económica. Este resultado, según los autores, implica atribuir un valor al nuevo producto o proceso; es decir, no solo se debe cumplir con el objetivo final, sino que además la innovación deberá proporcionar una mejora real a la

sociedad.

Lo anterior remite al capítulo de historia de la tecnología, en el sentido de que la tecnología surgió como un proceso de innovación. Esa noción ha estado vinculada desde sus orígenes al ámbito industrial, por lo que, desde el contexto educativo, se busca formar a los alumnos para el trabajo calificado, que respondan a las necesidades de la empresa y desarrollen productos innovadores. Pero no solo eso es importante, sino que además los nuevos productos, procesos o servicios deberán tener éxito; es decir, funcionar y ser aceptados en el mercado. En caso de que no cumplan con los estándares y sean rechazados por la sociedad, entonces se consideraría un fracaso en la innovación.

Es importante destacar, además, que desde la aparición de la tecnología se ha generado una concepción errónea sobre ella, pensando que esta por sí sola constituye innovación. Este análisis surge porque, en ocasiones, se cree que al usar tecnología ya se está innovando. No obstante, lo anterior no siempre será así, y puede existir innovación con o sin el protagonismo de la tecnología.

### **2.3.1 Innovación en el contexto educativo**

Abordar el término *innovación* dentro del contexto educativo implica realizar una profunda reflexión sobre aquellos autores expertos en el tema. Estos han dedicado sus esfuerzos a definir el concepto, añadiendo matices personales, y a analizar la situación de los ámbitos en los que se ha aplicado para generar cambios o transformaciones en su forma de actuar y pensar. Desde este punto de vista, es importante reconocer el aporte que el concepto ha brindado a diversas áreas, incluyendo el ámbito educativo, puesto que dicho término, como referente, ha adquirido mayor relevancia a lo largo del tiempo. En este sentido, Suarez (2018) mencionó que, en los últimos 10 años, la palabra *innovación* se ha convertido en un referente utilizado tanto por científicos académicos como por empresarios.

Este fenómeno ha sido el resultado de una serie de sucesos marcados por la historia, el progreso y el aumento de la producción, lo que ha llevado a diversos ámbitos a reflexionar sobre las nuevas vicisitudes en el mundo global. Por lo tanto, la incorporación del concepto *innovación* en la actualidad requiere la adquisición y generación de ideas que sean pertinentes, relevantes y viables sobre aquellos ámbitos que merecen transformarse. Con ello, se busca llevar a estos

sectores a ser más productivos y competitivos. En consecuencia, hoy en día, los diferentes sectores deben plantear el tema de innovación para mantenerse a la vanguardia.

Dicho paradigma, como se observó anteriormente, ha estado enmarcado por la implementación del término dentro del ámbito económico. Este ha originado grandes transformaciones, inscritas con el objetivo de introducir con éxito al mercado una idea en forma de nuevos o mejores productos, bienes, servicios u organización. Tejada *et al.* (2019) precisaron que el desarrollo de un país está marcado por el desarrollo de sus instituciones; en la medida en que estas se tornen competitivas, innovando en sus métodos, procesos, productos y/o servicios, se contribuirá a alcanzar su desarrollo sostenido.

La innovación ha estado asociada, en palabras del autor, a los experimentos del mercado y a la transformación de los sectores productivos para favorecer el desarrollo económico. Esto provoca que cada empresa esté en constante cambio para continuar dentro del mercado y, de esa manera, evitar ser sustituida por otra que esté dispuesta responder a las demandas económicas. Por tal motivo, plantear el concepto en cualquier sector debe asumirse como un proceso de aprendizaje, con una estrategia adecuada que logre que la introducción de la innovación provoque un impacto no solo en el incremento de la productividad, sino también en el contexto que lo rodea. Esto permitirá que las diferentes instituciones disfruten de las ventajas que se originen de ello.

Partiendo de estas premisas, diversos autores han reflexionado sobre el concepto de *innovación* y su incorporación al sector educativo. Esto autores hacen énfasis en la necesidad de disponer de los conceptos básicos requeridos para abordar la innovación y la tecnología en este contexto. En este sentido, debido a que el término ha sido reciente en su aplicación dentro del escenario educativo, ha generado controversia, dado que este no se limita solo al sector económico, sino que, además, se utiliza en diversos ámbitos y cada contexto la entiende o interpreta de manera distinta.

Por su parte, Westley (1969a) comentó que la innovación es un término engañoso, atractivo y a la vez ambiguo porque, al parecer, el concepto sugiere mejoramiento y progreso, cuando en realidad solo significa algo nuevo y diferente. Desde el punto de vista del autor, el vocablo desvía la atención de la esencia de la actividad de que se trata (la enseñanza) hacia los problemas de la tecnología en la educación. En efecto, cuando se habla de innovación, se hace referencia a los

temas de tecnología, por lo que es justo que, desde este planteamiento, se comience a distinguir sobre el tema para seguir evitando que socialmente se confunda tecnología con innovación.

Por ello, existe la necesidad de aclarar si la innovación también puede llamarse “cambio” o “transformación”. Como sugirió Westley (1969b), se debe hacer una distinción de cada uno de los términos y así evitar confusión en su aplicación. Al respecto, el autor mencionó que, la mayoría de las veces existe un desconcierto entre lo que se considera nuevo o lo que para los demás es nuevo en su aplicación, por la incorporación de la tecnología. Dicha percepción permite reflexionar sobre la estrecha relación entre innovación y tecnología, debido a que la tecnología no trae la promesa de mejorar la calidad ni de resolver los problemas que enfrenta la educación.

Por lo tanto, definir el papel que juega cada uno dentro del contexto educativo es necesario para su aplicación dentro de este sector. En términos genéricos, Carbonell (2001) realizó un razonamiento sobre la palabra innovación, así como una aproximación a su definición, la cual, después de una serie de reflexiones, define como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 17).

Al respecto, Vázquez y Ortiz (2018) explicaron que hablar de innovación en el contexto educativo es considerar, además del cambio, una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas, a través de la introducción de nuevos contenidos curriculares, la utilización de diferentes materiales y diversas tecnologías, la aplicación de nuevas estrategias o modelos de enseñanza y el cambio de las creencias acerca de los roles de los actores educativos. Por esta razón, la innovación implica partir de lo vigente para transformarlo, lo que quiere decir que el cambio puede partir de las estructuras y concepciones ya existentes. Aunque con la nueva oleada tecnológica, parece ser que la innovación educativa ha tomado un nuevo sentido, perfilándose, de manera prioritaria, a la inclusión de TIC al aula de clases.

Esto hace parecer que la innovación está enfocada en el uso de herramientas tecnológicas y no en proposiciones académicas. De esa manera, por ejemplo, la adquisición de herramientas tecnológicas y la implementación de estas en el aula suponen un cambio que debe explotarse de manera adecuada, pero para que sean consideradas como innovación deberán provocar cambios significativos con respecto a lo que implica la práctica educativa, metodología, los procesos de

enseñanza-aprendizaje, la organización y el funcionamiento de la institución o el aula.

### **2.3.2 Metodologías activas**

Las personas aprenden de manera natural. Sin embargo, enseñar se ha vuelto una tarea cada vez más exigente para quienes ejercen la docencia en los diferentes niveles. Según González y Martínez (2009), ambas licenciadas en Pedagogía han realizado reflexiones sobre la exigencia de desarrollar metodologías que concuerden con el sistema educativo y con los estudiantes. Lo anterior destaca la urgencia de innovar la labor docente y encontrar mejores metodologías para hacer asequible el aprendizaje a los estudiantes. Al inicio del capítulo, se vio cómo, a través de la historia, el ser humano ha experimentado una serie de dificultades para desarrollar un método que facilite el proceso de enseñanza y el aprendizaje de cualquier área, por lo que, a través de diferentes enfoques y estrategias, han buscado la manera de educar. Sin embargo, a pesar de todo el recorrido histórico, la humanidad ha enfrentado una serie de situaciones que lo han orillado a continuar con los mismos métodos. Aun con la llegada de la tecnología, los diversos actores involucrados solo han migrado sus clases presenciales al uso de dispositivos móviles.

Aunado a esto, en la actualidad, la EMS atraviesa un momento crítico en los modelos formativos. Derivada por la incorporación de la innovación y la tecnología al contexto educativo, se han explorado diferentes métodos, enfoques y técnicas para replantear la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades esenciales que les permitan desenvolverse en todos los ámbitos de su vida. Esta situación ha llevado a la diversificación de las instituciones en aras de concretar una nueva alternativa que no sea tradicional y que permita una calidad en el aprendizaje.

Por lo anterior, surge la necesidad de replantear los diferentes elementos y actores que dan vida a la formación: profesor, alumno, materiales, evaluación, contenidos, actividades, tecnologías y metodologías (Silva y Maturana, 2017). Dentro del contexto educativo, las metodologías se consideran el elemento guía de la formación académica, especialmente aquellas que favorecen el rol activo en el estudiante y el aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. Tal parece que la solución a todos los problemas educativos recae en el desarrollo y en el uso de una metodología que sea eficiente en el proceso de enseñanza. Sin embargo, lo que no se han planteado los actores involucrados es que el éxito de esta transformación dependerá de la manera en que se conciba e

implemente el método, enfoque y estrategia, así como de cómo se reconozca el rol del alumno y del profesor dentro del aula.

En este contexto, es importante hablar de las MA. Las MA<sup>7</sup> son consideradas dentro de la educación disruptiva como la oposición de los métodos tradicionales utilizadas para la enseñanza. Definir el concepto no resulta sencillo. Para autores como Torres (2019), estas metodologías consisten en que el estudiante construya su conocimiento a partir de pautas proporcionadas por el docente. Gálvez (2013) mencionó que el desarrollo de la metodología activa consiste en un sistema de enseñanza que facilita la interacción de la persona con su entorno. En ambas definiciones, se coincide en el fortalecimiento de la construcción del conocimiento y del aprendizaje significativo. Esto apuesta por una nueva forma de enseñar, donde se busca que el estudiante sea el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Si bien es cierto que se apuesta por un proceso de enseñanza-aprendizaje espontáneo, el gran desafío es transitar del modelo tradicional, en el que todo es receptivo y memorístico, a uno que promueva la participación y colaboración de los estudiantes. Por esta razón, las MA han ido adquiriendo relevancia en los diferentes niveles educativos, especialmente dentro de la EMS.

Lo anterior remite a la definición de Labrador y Andreu (2008), quienes entendieron las MA como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y conduzcan al aprendizaje. Estas metodologías cambian la forma de entender el aprendizaje, dado que centran su atención en las actividades más que en los contenidos, modificando la forma de pensar y de actuar del docente y de los alumnos. Usar estas metodologías requiere la modificación del programa de estudios de la materia, así como de la planeación de las actividades formativas y evaluativas.

Por ello, pensar en el proceso formativo desde estas metodologías no significa incorporar actividades aisladas que promuevan la participación, sino que implica pensar en el rol protagónico del alumno, a partir del aprendizaje colaborativo y autónomo. Lo anterior requiere un mayor compromiso y trabajo del educando, puesto que el docente solo se convierte en el mediador en el

---

<sup>7</sup> “Las metodologías activas retoman tres ideas principales: 1. El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje. 2. El aprendizaje es social. 3. Los aprendizajes deben ser significativos” (González y Martínez, 2009, p. 102).

proceso de enseñanza. Aunque esto es importante, es claro que se debe tener en cuenta que todo aprendizaje requiere esfuerzo, por lo que es necesario considerar que cada metodología será pertinente según la materia y el grupo.

Por lo tanto, aplicar una metodología activa implica provocar cambios en el aula que permitan transformar el aprendizaje memorístico a uno más interactivo, donde la comunicación sea permanente entre docente-alumno y alumno-alumno. En este sentido, surgen diversas opciones para la enseñanza a través del uso de la tecnología:

1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una de las metodologías activas que ha generado revuelo dentro del contexto educativo es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP tiene un largo trayecto histórico, y los primeros indicios de esta metodología activa aparecen en el siglo XX. García *et al.* (2017) retomaron el postulado de Dewey (1933), quien había señalado la importancia de desarrollar un aprendizaje multidisciplinar que permitiera al alumno trabajar desde diferentes áreas de conocimiento. Los proyectos tienen un carácter colaborativo, por lo que se apostaba por ellos para propiciar aprendizajes. Otro autor impulsor de este tipo de metodología fue Kilpatrick (1918), quien defendió al ABP como una metodología dentro de la escuela. Él consideraba que aplicarlo en el aula era la mejor manera de motivar y hacer responsable al alumno.

Desde estos planteamientos, se observa que el método construye el aprendizaje individual y autónomo a partir del desarrollo de un trabajo establecido. En este caso, los estudiantes son responsables de su aprendizaje, participan durante el proceso diseñando las estrategias, seleccionando los contenidos y la evaluación de este. Sin embargo, esto no quiere decir que el docente queda exento de la práctica pedagógica, sino que el mismo método está diseñado para que el profesor sea el que guíe al alumno.

2. Aprendizaje Basado en Proyectos implementado por TIC: referirse a la utilización de las TIC en el ABP es precisamente destacar la importancia y necesidad del mejoramiento de la calidad de la educación (Martí *et al.*, 2010). Con la implementación del ABP asistido por las TIC, los alumnos aprenden a resolver problemas centrándose en las tareas y en el uso correcto de herramientas tecnológicas. Desde esta postura, la educación busca definir como estrategia didáctica al proyecto, a partir del uso de la tecnología digital en cualquier disciplina. Ponerlo en práctica requiere una serie de acciones y recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Aunque lo anterior resulta atractivo, es importante que tanto el alumno como el docente tengan conocimientos sobre herramientas digitales antes de comenzar a utilizarlas en el ABP. Este argumento es relevante porque, una vez que se tengan los conocimientos básicos sobre el tema, ambos actores podrán dominarlas e integrarlas en cualquier materia.

3. Aprendizaje Basado en Problemas: el Aprendizaje Basado en Problemas dirige la enseñanza y el aprendizaje a la discusión y solución de un problema. Sus antecedentes se encuentran en la década de los 60, en las universidades de McMaster (Canadá) y Case Western Reserve (Estados Unidos), en programas de ciencias de la salud y, de manera particular, en medicina<sup>8</sup> (Cohen-Schotanus *et al.*, 2008; Prince *et al.*, 2005). Bajo el nombre de Técnica Problémica y el Método de Solución de Problemas, estos autores plantearon la solución de problemas en el proceso de enseñanza como lo que ocurre en el método científico. Para Restrepo (2009), el ABP es un método didáctico que se enmarca en el dominio de las pedagogías activas y, más particularmente, en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral.

El ABP guarda una estrecha relación con el Aprendizaje Basado en Problemas, pero ¿cómo diferencian? En este sentido, es importante entender que el ABP está dirigido atender un problema específico, así como prestar atención a la adquisición de habilidades durante el proceso. Aquí lo que importa es el producto final. En contraste, el Aprendizaje Basado en Problemas se enfoca en dirigir la solución hacia un problema identificado, por ejemplo: evitar el consumo de tabaco para evitar enfermedades, el rescate de un animal en peligro de extinción, el COVID -19, entre otros.

4. Aprendizaje Basado en Retos (ABR): otra de las MA que ha intentado responder a las demandas que la educación exige es el ABR. Este modelo se convierte en una experiencia de aprendizaje que se desarrolla en un contexto establecido. El objetivo es buscar soluciones a problemas reales, a partir de la presentación de una idea innovadora de integración de conocimientos y una estrategia eficiente para la motivación de los alumnos, en la cual se emplea

---

<sup>8</sup> Para Hernández y Moreno (2021), su génesis en la formación médica estuvo enmarcada por la pretensión y la exigencia de cambiar el desarrollo curricular de contenidos basados en temas por uno fundamentado en problemas de la vida real, que permitiera la integración y convergencia de diferentes áreas de conocimiento, con el fin de plantear soluciones a problemas reales a los que se debe enfrentar un futuro médico.

la combinación de actividades de construcción de conocimientos con creatividad (Martínez, 2020). Al igual que las metodologías antes mencionadas, también motiva al alumno a tomar las riendas de su aprendizaje de manera autónoma y autorregulada, en la búsqueda de soluciones, donde los participantes enfrentan actividades que se vuelven un reto. Por consiguiente, este tipo de acciones no pueden resolverse de manera individual, puesto que requieren un enfoque interdisciplinario con la participación de alumnos, profesores y actores externos.

Debido al enfoque pedagógico del ABR, este se ha incorporado en áreas de estudio como la ciencia y la ingeniería. Esto demanda una perspectiva del mundo real, porque sugiere que el aprendizaje involucra el hacer o actuar del estudiante respecto a un tema de estudio (Jou *et al.*, 2010). Esta visión permite un marco de aprendizaje más amplio, puesto que el fin propio del ABR es hacer práctico el aprendizaje mientras se desarrollan las competencias clave, como el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la crítica y el liderazgo. No obstante, es importante mencionar que, aunque resulta ser una metodología atractiva, esta tampoco puede aplicarse a todos los niveles educativo. Esta situación permite entender por qué solo es recomendable en niveles superiores.

5. Método de caso (MdC): el MdC es una técnica de aprendizaje activa que tiene sus orígenes en la Universidad de Harvard<sup>9</sup>. En dicho contexto, se le conocía como análisis o estudio de casos. Se aplicó a estudiantes de Derecho, con el fin de que, a partir del aprendizaje de las leyes, estos se enfrentaran a situaciones reales para tomar decisiones y emitir juicios fundamentados. De Miguel (2005) argumentó que el MdC engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas. En general, este método de enseñanza es una técnica recomendable que permite al alumno la construcción de su aprendizaje, a partir del análisis y discusión de situaciones problemáticas de la vida real (denominados casos).

Ante esta situación planteada, el MdC se muestra como una estrategia eficaz para los

---

<sup>9</sup> En 1870, Christopher Columbus Langdell, profesor de la Universidad de Harvard, empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar de leer libros de texto. Hacia 1914, el caso se formalizó como método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el término "*Case System*". El método pretendía que los alumnos buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran.

educandos, los cuales tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos a un ambiente más práctico. Sin embargo, este tipo de metodología no es recomendable para todos los niveles educativos. Su aplicación recae en niveles superiores donde el alumno ya posee competencias comunicativas y lingüística más desarrolladas.

5. *Flipped Classroom* o AI: esta técnica se aborda de manera más detallada en el siguiente apartado.

### **2.3.3 *Flipped classroom* o aula invertida**

Como se ha visto, desde el inicio del capítulo del estado de arte, la educación ha basado la enseñanza utilizando los mismos modelos tradicionales. Esta situación invita a cuestionar sobre la efectividad que han tenido en el aprendizaje de los alumnos. Otro de los puntos presentes es que, a pesar de la incorporación de las TIC, se sigue cuestionando por qué, con la llegada de la era digital, los maestros continúan usando tecnologías más rudimentarias como el pizarrón, cañón, libros de texto, entre otros. Por lo tanto, una de las grandes interrogantes es: ¿Por qué, aun teniendo alumnos nativo-digitales, el docente sigue utilizando pedagogías tradicionales?, sabiendo que, en la actualidad, existen herramientas y tecnologías de aprendizaje que generan ambientes más atractivos y dinámicos. Bajo esta perspectiva crítica, se busca reflexionar sobre la noción de aula invertida dentro del proceso educativo y su aporte para mejorar la calidad de la formación de los estudiantes.

Los primeros en implementar el aula invertida fueron dos profesores<sup>10</sup> de Woodland Park High School, Colorado, cuya finalidad era grabar y distribuir videos a aquellos alumnos que no asistían. Era una manera de recuperar las sesiones de las cuales no formaban parte. A través de los recursos, podían acceder a la sesión ya brindada por el docente. Esta situación orilló a los maestros a descubrir que los alumnos solo acudían al docente cuando presentaban alguna dificultad en la aplicación, y no en el momento de recibir la información. Además, pudieron identificar las necesidades de los alumnos de manera individualizada. Si bien es cierto que esta técnica, en un

---

<sup>10</sup> Los primeros autores en acuñar este término fueron Lage, Platt y Treglia (2000), para referirse a un modelo pedagógico en el que se invierte el orden: lo que tradicionalmente ha sucedido dentro del aula, ahora tiene lugar fuera de ella.

principio, se entendía como la presentación de videos, en la actualidad es importante señalar la necesidad de ampliar la oferta de materiales para la aplicación.

El aula invertida requiere trasladar las clases tradicionales a espacios no presenciales, para lo cual la implementación de tecnologías digitales es fundamental. Es decir, las explicaciones de carácter teórico que tenían lugar dentro del aula se ofrecen en formato digital para que los estudiantes, de forma autónoma, aprendan; y en el tiempo presencial en el aula se realizan las actividades de dudas y resolución (UPM, 2020). En este sentido, se busca que, a partir de la implementación de ésta, la instrucción directa (teórica) mute.

Esta técnica supone un cambio con la metodología tradicional, donde los alumnos ahora son los encargados de estudiar por sí mismos la parte teórica, el docente es el encargado de facilitar los materiales y el tiempo de clase es utilizado para resolver dudas, hacer prácticas o reflexiones sobre los contenidos. En definitiva, el individuo se convierte en el protagonista de su aprendizaje, por lo que se espera que muestren más interés y compromiso por aprender. Sin embargo, al igual que los anteriores métodos, este requiere de la capacitación del docente para poder aplicarla y, así evitar confusiones en el proceso.

La dinámica propia de esta técnica va dirigida a reducir los índices de fracaso escolar de los estudiantes (Pérez *et al.*, 2020), favoreciendo su motivación para la participación en actividades colaborativas, donde todos aprenden y emplean herramientas innovadoras, tales como videos educativos y videolibros (Sánchez, 2018a), que permiten asimilar las teorías con el desarrollo de prácticas y, por ende, el aprendizaje de dichos conocimientos (Rodríguez *et al.*, 2020). El AI se presenta como una técnica viable frente a la implementación de TIC como medios de aprendizaje. Si bien es cierto que este tipo de metodología activa abre paso a nuevos modelos de aprendizaje, es necesario reafirmar el compromiso del docente y las instituciones para ofrecer otros espacios de aprendizaje que permitan al educando obtener aprendizaje significativo, crear alternativas de solución y resolver problemas de su vida diaria. Por lo tanto, es importante aclarar que, para poder implementar dicha técnica, es inevitable que los alumnos posean las competencias y las habilidades necesarias para incursionar en el aprendizaje, así como los medios para revisar, analizar y estudiar los conocimientos

El AI o *flipped classroom* fomenta en los alumnos valores de responsabilidad y

cooperación, lo cual les permite optimizar el tiempo y el ritmo de aprendizaje, haciendo uso de los recursos digitales las veces que sea necesario con el fin de favorecer el aprendizaje significativo (Sánchez, 2018b). La tecnología da un gran aporte al aula invertida, proporcionando y facilitando el acceso a la información tanto a estudiantes como a docentes. En este contexto, el maestro debe orientar e inducir, mediante qué plataformas virtuales o canales digitales estará disponible la información. Aquí recae la importancia de localizar aquellas herramientas tecnológicas-digitales que serán el apoyo para el docente en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Asimismo, el alumno contó con los medios y materiales que le sirvan como instrumento para la comunicación, interacción y revisión de los temas de estudio. Con ello, se espera que se liberen los tiempos de las sesiones y se dé paso a la retroalimentación, construcción y aplicación de los aprendizajes al contexto del estudiante.

Por otra parte, Rivera (2019) argumentó lo siguiente:

Este enfoque no consiste solo en hacer el trabajo de clase en casa, ni en sustituir la explicación del docente en el aula por un vídeo, sino que implica adoptar una metodología en la que las nuevas tecnologías son una herramienta fundamental. (p. 12)

Lo que se busca es dar un giro al método tradicional, mejorando la experiencia en el aula. El docente deja de ser el experto que solo transmite el aprendizaje. En esta metodología activa, se imparte la instrucción fuera de clase, por lo que el tiempo en clase se aprovecha para compartir y consolidar los aprendizajes. Aunque es cierto que el aula invertida supone un cambio respecto a la pedagogía tradicional, pareciera que esta técnica representa un proceso en el que se simplifican los contenidos de una clase tradicional a través de una grabación, cuando en realidad constituye un enfoque más integrador que compromete al docente y al estudiante en el aprendizaje.

Se ha revisado la MA de *flipped classroom* y se ha mostrado la relevancia que ha adquirido en la educación, debido a su implementación en diferentes áreas y al éxito que ha tenido. Por lo tanto, algunos autores comentan lo apto e idóneo que es. Tal situación muestra la importancia que tiene la innovación dentro del contexto educativo, lo cual resulta primordial para cambiar los métodos tradicionales. En consecuencia, es necesario estar al día y animarse a transformar los escenarios educativos, sopesar la ventajas y desventajas que trae el aplicar métodos diferentes a las clases magisteriales. Métodos que sean capaces de motivar, fomentar el pensamiento crítico y

preparar al alumno a las exigencias del mundo real, así como aplicar los conocimientos que muchas veces adquieren y terminan olvidando.

## **2.4 El concepto de enseñanza y aprendizaje**

Es importante ubicar alguna definición sobre enseñanza y aprendizaje para marcar la diferencia entre su naturaleza y su influencia en el contexto educativo. La enseñanza se concibe como una actividad humana en la que las personas ejercen influencias sobre otras (Lobrot, 1974). Además, es “una práctica social, una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas” (Granata *et al.*, 2000, p. 43). Estas influencias y prácticas tienen que ver con una relación de jerarquía establecida entre los participantes (ejemplo: docente-alumno), muchas de las veces con intenciones educativas. Por estas razones, la enseñanza compromete de forma moral a quien la realiza.

El concepto de *enseñanza* está relacionado con el proceso de formación en el contexto educativo. Este hace referencia a la manera en que los docentes o involucrados enseñan. Sin embargo, para demostrar la eficiencia del proceso de aprendizaje, es primordial conocer que la forma más representativa de involucrar al proceso educativo en el aula es con la interacción de la enseñanza, siendo este un factor determinante para mejorar el aprendizaje. En este sentido, es fundamental construir diferentes escenarios educativos para desarrollar nuevas estrategias de enseñanza. Con ello, se espera que exista un compromiso por parte de las instituciones y la comunidad educativa para innovar. Con esto, los cambios que surjan serán llevados a un clima de efectividad y calidad.

Por otra parte, el aprendizaje, a diferencia de la enseñanza, se considera como la adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración (González, 1997a). Desde este punto de vista, durante el desarrollo del estudiante se irán integrando gradualmente sus conocimientos y habilidades a lo largo de la vida, la mayoría de ellas de manera natural y otras a partir de la enseñanza. En este sentido, aprender a través de la enseñanza, en el contexto educativo, implica la utilización apropiada de estrategias de estudio para el aprendizaje de textos, participación en lecturas y, especialmente, en la preparación para tareas o exámenes (González, 1997b). En esta concepción, se confirma que el estudiante tiene la capacidad para aprender mediante la aplicación de estrategias, tales como exámenes, lecturas,

tareas, actividades de destreza, entre otras.

Al respecto, Hergenhahn (1976) (citado en Castro, 2019) mencionó que el aprendizaje es “un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y que no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad, la fatiga o las drogas” (p. 78). Esta definición sostiene que la experiencia es parte de la condición necesaria para que el aprendizaje implique cambios en el comportamiento. Por lo tanto, es fundamental comprender que el aprendizaje, una vez que ocurre, genera cambios. Estos, sin duda, se notan no solo en la conducta, sino también en la forma de pensar y de trabajar. Por ello, es importante que, cuando se lleve a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se establezcan los objetivos o metas a alcanzar para ubicar los recursos y herramientas que ayudarán durante el proceso.

#### **2.4.1 Estrategias didácticas**

En este apartado se aborda el estado de conocimiento de las estrategias didácticas en EMS, las cuales han sufrido transformaciones derivadas de la incorporación de la tecnología. En este sentido, la EMS sigue enfrentando retos significativos derivados de las solicitudes que los alumnos hacen con respecto a los procesos de enseñanza. De tal manera que, en la actualidad, las instituciones educativas de nivel medio superior reconocen la necesidad de una pedagogía centrada en el aprendizaje del alumno (aprender-aprender<sup>11</sup>). Esto exige, dentro de la praxis, un proceso que oriente al docente en la planificación e identificación de instrumentos y estrategias adecuados para la formación de los estudiantes. Díaz-Barriga (2009) mencionó que el proceso se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Por lo tanto, es necesario reconocer la importancia de definir el significado de estrategias didácticas y su adecuada utilización en el proceso educativo, para poder aplicarlas adecuadamente al contexto o nivel que se requiera.

---

<sup>11</sup> Al respecto, Fernández (2007) mencionó que aprender a aprender sería tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, destacando la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes o cómodos.

Son muchos los autores que aún continúan explicado qué son y qué supone la utilización de las estrategias didácticas, pero para analizarlas con más profundidad se considera relevante definir las. El concepto de estrategia didáctica tiene diversas acepciones. No obstante, se coincide con Rodríguez (2015), quien, desde el campo de la pedagogía, señaló que “las estrategias didácticas se refieren a las tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática, para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes” (p. 23).

Para Monereo (1999), la estrategia es un procedimiento para el aprendizaje o una guía de acciones ordenadas dirigida a una meta. Cualquiera de las definiciones anteriores indica que las estrategias son procedimientos que sirven como medios para realizar una actividad con un objetivo o meta en común. Asimismo, estos procedimientos permiten que los alumnos organicen todos los recursos para obtener resultados positivos. Si bien es cierto las estrategias son diseñadas por el docente, estas deben estar orientadas hacia un fin, tomando en consideración al alumno y al rumbo que estas van a seguir.

El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Velazco y Mosquera 2010). Es importante diseñar estrategias didácticas que sean acordes con los objetivos de la práctica educativa y con las diferentes metodologías. Además, estas deben estar enfocadas en las necesidades particulares de cada asignatura. De aquí que exista una búsqueda incesante de medios y herramientas que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje con las diferentes formas de acceso al conocimiento. Esta situación invita a todas las instituciones y docentes a plantear una variedad de actividades para concretar aquellas estrategias didácticas que mejor se adapten al alumno. Sin embargo, parece que los docentes solo repiten las actividades que han marcado su formación, así como el uso de herramientas que no son atractivas para el alumno.

Por otra parte, los avances educativos experimentados a través de la historia han estado focalizados en gestionar aprendizajes valiosos que respondan a las aspiraciones planteadas en las metas educativas (Navarro *et al.*, 2019). Es claro que cada contexto ha sido diferente y, por ende, aún continúa en la búsqueda de medios que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, cada época ha sabido crear y emplear herramientas educativas que han estado enfocadas

de acuerdo con el modelo, enfoque y capacidad del alumno. No obstante, en la actualidad, el avance tecnológico ha permitido que se desplieguen otras oportunidades de acceso al conocimiento. La nueva realidad posibilita otras experiencias de aprendizaje, por lo que es importante incursionar en ellas y ofrecer distintas maneras de aprender. Por consiguiente, es importante que los actores involucrados comiencen a innovar y transformar la práctica educativa, la cual no necesariamente tiene que ser con la implementación de TIC.

La didáctica actual se sitúa cada vez más como herramienta de aprendizaje en el aula. Aunado a esto, la era digital, aplicada a la educación, favorece a la didáctica y a su desarrollo en los diversos contextos escolares. Sin embargo, la interrogante es la siguiente: ¿Cuál es la relevancia de las estrategias didácticas en la formación de los alumnos? Por este motivo, el propósito fundamental del presente apartado es indagar sobre los tipos de estrategias y su evolución con la implementación de tecnología digital.

#### **2.4.2 Estrategias de aprendizaje en educación media superior**

Una de las grandes interrogantes actuales dentro de la EMS es: ¿Cómo aprenden los alumnos? La respuesta a esta pregunta remite, inevitablemente, a la revisión de las estrategias de aprendizaje. Como se mencionó en los apartados anteriores, ya se definieron estas estrategias y se presentaron algunas clasificaciones; ahora corresponde identificar aquellas que son útiles para los estudiantes de EMS en su proceso de formación. Estas estrategias de aprendizaje influyen significativamente en el éxito o fracaso de cada alumno, especialmente en aquellos que hacen la transición del nivel de educación secundaria a convertirse en estudiantes universitarios (Sesento, 2021).

Desde el punto de vista de la autora, las estrategias de aprendizaje se conceptualizan conforme el alumno avanza en sus grados escolares. Sin embargo, es común que, durante el nivel básico, los estudiantes continúen con los mismos procesos de aprendizaje. Esto provoca que, al llegar a la EMS, muchas de estas estrategias no se modifiquen, lo que puede derivar en una falta de interés y empeño por aprender.

El uso de estrategias de aprendizaje en EMS implica que el estudiante desarrolle un plan de acción para gestionar su aprendizaje. Por esta razón, en este nivel resulta fundamental que el

alumno sepa qué debe hacer para aprender. Las estrategias de aprendizaje comprenden un conjunto de recursos y procedimientos cognitivos que los estudiantes utilizan durante su proceso de aprendizaje. Estos dependen directamente de otros factores disposicionales y motivacionales, los cuales abarcan acciones de planificación, control y supervisión (Sesento, 2021).

No obstante, este tipo de estrategias son implementadas en contadas ocasiones por los estudiantes, siendo un porcentaje reducido el que logra aplicarlas efectivamente. En este caso, se reitera que la mayoría de los alumnos llegan a las aulas de EMS sin elementos estratégicos que los ayuden en el proceso de aprendizaje de sus materias formativas. Por lo tanto, a partir de este apartado, se pretende demostrar la importancia de crear estrategias de aprendizaje que sean fundamentales en EMS.

Las estrategias en EMS simbolizan el esfuerzo que los estudiantes tienen que hacer para resolver, concebir y adoptar la información que acumulan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tay, 2013). En otras palabras, estas estrategias hacen referencia a los trabajos que los estudiantes utilizan para dar sentido a la información. Cada sujeto realiza diferentes tipos de análisis durante su proceso de formación. Por ello, autores como Gargallo (2009) consideran tres dimensiones coherentes con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (querer, poder y decidir). Estos conceptos tienen un carácter subjetivo en cada alumno. En este caso, no existe una metodología que permita comprender estos procesos; por lo tanto, cada alumno requiere estrategias que lo ayuden a instalar en el camino del aprendizaje.

Como consecuencia a lo anterior, la educación del siglo XXI propone una visión distinta respecto a las estrategias de aprendizaje, donde el alumno se posiciona como el elemento central. Desde la perspectiva de Beltrán (1998), el aprendizaje requiere un proceso de reajuste y organización de diversos factores, tales como la motivación, las creencias, los conocimientos previos, las interacciones, la nueva información, las habilidades y las estrategias. A partir de estas demandas, las instituciones educativas se ven obligadas a diseñar planes de estudio y programas para cada materia que replanteen los modelos de enseñanza y aprendizaje. Aunque este enfoque siempre ha estado presente, es claro que no ha sido fácil para los actores identificar los modelos que mejor se adapten a las necesidades de los estudiantes en EMS. No obstante, la llegada de la era digital ha abierto el panorama a otras alternativas de aprendizaje, permitiendo que el papel del

docente y el estudiante muten hacia un compromiso con el aprendizaje.

La EMS en México busca responder a las múltiples problemáticas que enfrentan los estudiantes de bachillerato en la actualidad. Uno de los objetivos fundamentales de la educación es fortalecer y vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el binomio educativo maestro-alumno, mediante la aplicación de diversas estrategias didácticas que diversifiquen las formas de aprender en los alumnos, adaptándose a sus estilos de aprendizaje (Rodríguez, 2012). En este contexto, la implementación de nuevos modelos, enfoques y estrategias didácticas tiene como propósito alinearse con los estilos de aprendizaje, de manera que contribuyan a mejorar tanto el aprovechamiento académico como el aprendizaje significativo. Por lo tanto, es crucial que el rol del docente sea más interactivo, explorando y aprovechando una amplia gama de posibilidades que no solo optimicen el aprendizaje en la EMS, sino que también desarrollen en los alumnos habilidades y capacidades adicionales.

En este caso, las estrategias didácticas en educación media superior son un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, porque los estudiantes en este nivel enfrentan desafíos académicos y personales que requieren de otras alternativas para aprender. En este contexto, el aula invertida (AI) se presenta como una técnica que rompe con los paradigmas tradicionales y traslada las actividades de transmisión de conocimiento al espacio personal del estudiante y dedicar el tiempo en el aula a actividades prácticas y colaborativas. Esta técnica se vuelve relevante en la materia de Literatura, donde se busca desarrollar competencias analíticas y reflexivas en los estudiantes. Sin embargo, para poder aplicarla es necesario prestar atención a los diferentes estilos de aprendizaje, ya que a partir de éstos se seleccionan los materiales a utilizar.

### **2.4.3 Estilos de aprendizaje**

El ser humano aprende durante toda su vida y busca la forma de adquirir conocimientos. Estos procesos de aprendizaje varían con las circunstancias y los objetivos de cada persona. En el transcurso del aprendizaje, los individuos descubren las preferencias y las aptitudes por temas o actividades, las cuales pueden ir cambiando a medida que avanzan e integran nuevas competencias o habilidades. Esto es lo que, en el ámbito académico, Alonso, Gallegos y Honey (1994) denominaron “estilo”, término que suele usarse para señalar una serie de comportamientos distintos reunidos bajo un solo concepto que, aplicado al aprendizaje, ofrece indicadores que

ayudan a guiar las interacciones de la persona con la realidad. Los estilos de aprendizaje tienen que ver con la forma o manera en que las personas aprenden. Estas maneras varían conforme al método o conjunto de estrategias, por lo que emplearlas dependerá de lo que se quiere aprender y cómo se quiere aprender.

En este caso, los estilos de aprendizaje determinan la forma en que las personas perciben, atienden, recuerdan y/o piensan para adquirir conocimiento. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje son un aspecto importante a considerar, dado que permiten al docente o al interesado en enseñar a reconocer la forma en que los estudiantes desarrollan sus habilidades para adquirir conocimiento. Para esto, es primordial conocer: ¿Cuáles son los tipos de aprendizaje? Con base en esta afirmación, se han desarrollado diferentes clasificaciones. A continuación, se revisa el Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder<sup>12</sup>.

Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), se fundamenta en la idea de que existen tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: el visual, el auditivo y el kinestésico (Reyes *et al.*, 2017a). En otras palabras, las personas perciben y procesan la información a través de diferentes canales sensoriales, lo que influye en cómo asimilan el conocimiento. El modelo VAK permite identificar, dentro de los sentidos, cuáles canales predominan en la percepción de cada individuo: el visual, el auditivo o el kinestésico.

Sin embargo, cabe resaltar que lo que se trata de mostrar son los estilos de aprendizaje mediante los diferentes canales perceptivos. Esto quiere decir que ninguno es mejor que el otro, por lo que la cantidad de información que el ser humano logre captar y retener no depende del canal, sino de la metodología didáctica que se emplee. Al respecto, es crucial conocer cada canal para identificar sus características y que estas sirvan de apoyo a los docentes o interesados en desarrollar estrategias basadas en los estilos de aprendizaje.

Visual: los sujetos que perciben desde este canal piensan en imágenes y tienen la capacidad

---

<sup>12</sup> “El Modelo de Programación Neurolingüística (PNL) se conoce [...] como un conjunto de habilidades y técnicas para pensar y actuar de forma efectiva a partir del modelado de las estructuras lingüísticas, los mapas mentales y los patrones de comportamiento de las personas que han llegado a la excelencia en su campo. Sus orígenes se sitúan en 1975 en los trabajos de Richard Bandler en colaboración con John Grindler que analizaron cómo percibían y filtraban la información los y las más prominentes terapeutas” (O’Connor, 2011, p. 1).

de captar mucha información con velocidad. También son capaces abstraer y planificar mejor que los siguientes estilos. Aprenden con la lectura y presentaciones con imágenes (Reyes *et al.*, 2017b). Este estilo de aprendizaje permite que los estudiantes aprendan mejor cuando ven la información de alguna manera, como representaciones visuales (diagramas de flujo, mapas conceptuales, entre otros), imágenes, copias, textos, apuntes, entre otros. Cuando se consigue relacionar información con material de apoyo, se logra que las personas visuales retengan más información. Por ello, es importante establecer los materiales y las herramientas a utilizar para poder motivar al alumno en su aprendizaje, y no solo enfocarse en la transmisión de información sin tener en cuenta los estilos de aprendizaje.

Auditivo: los sujetos que utilizan el canal auditivo de forma secuencial y ordenada aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar determinada información a otra persona (Reyes *et al.*, 2017c). Este estilo de aprendizaje permite que los alumnos aprendan cuando reciben la información de manera oral; a través de la explicación, captan y retienen el conocimiento. Para estos alumnos, escuchar es como una grabación mental en la que, paso a paso, van construyendo su material de aprendizaje. No obstante, la diferencia entre este y el visual es que el canal auditivo no permite relacionar conceptos abstractos con facilidad, como ocurre con el visual. Por tanto, que este estilo de aprendizaje es recomendado para el aprendizaje de idiomas y de música.

Kinestésico: cuando se procesa la información asociándola a las sensaciones y movimientos del cuerpo, se está utilizando el sistema de representación kinestésico. Se utiliza este sistema, naturalmente, cuando se aprende un deporte, pero también para muchas otras actividades (Reyes *et al.*, 2017d). Este tipo de aprendizaje permite que los estudiantes aprendan a través de los movimientos del cuerpo y de sus sensaciones. El estilo de aprendizaje kinestésico, a diferencia de los anteriores, es más lento. Los estudiantes requieren mayor tiempo para retener la información por el tipo de aprendizaje, el cual no se debe a un problema de déficit. Esta situación permite entender por qué los estudiantes en el aula tienden a moverse o a pasear para poder retener la información. Sin embargo, una de las ventajas es que, una vez que aprenden, les resulta más difícil olvidar porque tienen un aprendizaje más profundo.

Desde esta perspectiva, es claro que las personas son diferentes y cada una tiene opción de

retener información con mayor o menor dificultad. Los estudiantes aprenden según el canal y el tipo de materiales de apoyo. Por lo tanto, el aprendizaje no dependerá de su estado de ánimo o de sus emociones, sino de cómo estén acostumbrados a prestarle atención a las fuentes de información. En este sentido, los canales no deben considerarse buenos o malos, sino como medio eficaces para llevar a cabo los procesos mentales.

En el aula de Literatura, donde se trabaja con análisis de textos, interpretación de obras y creación e textos, es crucial diseñar estrategias que se alineen con las preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El aula invertida ofrece una oportunidad para abordar esta diversidad. Por ejemplo, los estudiantes con un estilo visual pueden beneficiarse de materiales como mapas conceptuales, diagramas y presentaciones multimedia; los auditivos, de discusiones y lecturas en voz alta; y los kinestésicos, de actividades prácticas como dramatizaciones o actividades creativas. Al brindar una variedad de recursos para los diferentes estilos de aprendizaje, se facilita la comprensión de los contenidos literarios y se promueve un aprendizaje más activo. Además, esto ayuda a que los estudiantes se den cuenta de cómo aprenden.

## **Capítulo 3: Marco contextual**

El presente capítulo aborda el sustento de algunos documentos que se retoman de organismos internacionales, nacionales y locales para el análisis del contexto que enmarca el tema de investigación, el cual está enfocado en el aprendizaje de la literatura en bachillerato mediante la metodología de aula invertida. Por eso, desde este apartado, se pueden localizar las diferentes políticas y guías que han servido como base para estructurar los programas de estudio de la asignatura de EMS. De ese modo, dado que estos son referentes generales que ayudan en el proyecto de investigación para analizar la situación en la que se encuentra la EMS con respecto a lo determinado y acentuado por los trabajos de estas organizaciones, su revisión permite entender por qué aún se necesita seguir trabajando para concretar las políticas que guían la educación.

### **3.1 Contexto internacional**

El siguiente apartado es un análisis de los principales organismos a nivel internacional: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estos se han encargado de desarrollar las guías en materia de educación para orientar los procesos educativos en los diferentes niveles, por lo que su revisión permite entender cómo se estructuran los programas de estudio (en especial los de literatura del nivel medio superior) y bajo qué sustentos actualizan sus prácticas los interesados en el aprendizaje. En este punto, tener un panorama del tema permite demostrar que, para la materia de Literatura, aún no hay trabajos que indiquen la manera de enseñar y aprender; por lo tanto, desde la revisión de estos organismos, se puede guiar a los interesados para que diseñen propuestas que ayuden a la formación literaria en bachillerato.

#### **3.1.1 La Unesco y una educación para la ciudadanía**

La Unesco (2015):

Viene promoviendo la educación para la ciudadanía mundial desde la puesta en marcha en 2012 de la iniciativa mundial “La educación ante todo” del secretario general de las Naciones Unidas, que designó al fomento de la ciudadanía mundial como uno de sus tres

ámbitos de trabajo prioritarios en el terreno de la educación (p. 7).

Tal documento hace referencia a un arduo proceso de investigación y consulta con diferentes especialistas del mundo. La finalidad era crear una guía que sirviera como sustento para especificar las bases conceptuales de la educación para la ciudadanía y, al mismo tiempo, proporcionar orientaciones en materia de políticas y programas en sus sistemas educativos. En este sentido, a través de este recurso, se dan explicaciones de los conceptos de la educación con respecto a los temas y objetivos de aprendizaje específicos para cada grupo y rango de edad.

Este documento es importante porque es un referente para los responsables de la elaboración de los programas de estudio, en específico, de la materia de Literatura, quienes también deben estar interesados en una educación para la ciudadanía. Dentro de él se muestra cómo los programas pueden plantearse para que sean más eficaces. De acuerdo con esto, algunos de los criterios que conviene considerar para diseñar y estructurar son: la edad, las dimensiones de la institución que permitan transformar el área de aprendizaje, y los conocimientos sobre esta última que concuerden con los estándares de tal organismo. Por tal motivo, es necesario aclarar que la guía pretende que, a través de las diferentes áreas de aprendizaje, se logre una educación para la ciudadanía mediante la actualización de los diferentes programas de estudio.

En este sentido, se espera que la literatura se convierta en una materia con valor para la formación de alumnos en EMS, de forma que haga frente a las cuestiones sociales más que a los temas histórico-literarios. Si bien es cierto que la materia cuenta con las bases para cubrir los requisitos que la Unesco establece, es crucial que cada país fomente el desarrollo de una auténtica educación literaria. En este caso, los diferentes contextos deben reforzar sus políticas en materia educativa para transformar el significado concreto de la formación literaria y cultivar los valores y principios asociados a la literatura. Por tal razón, al revisar la guía, se pueden localizar una serie de recomendaciones que sirven para actualizar los contenidos de la asignatura, a fin de que estos correspondan a las propuestas que la Unesco quiere lograr en la educación.

Por otra parte, la Unesco (2015a) como organización internacional también busca “definir las medidas para promover la paz, el bienestar, la prosperidad y la sostenibilidad” (p. 7). Así que, a partir de la revisión del presente documento, se podría ayudar a los miembros de la educación a lograr que los educandos se conviertan en ciudadanos informados, críticos y socialmente

involucrados con el arte y la literatura. Por ello, a partir de este postulado, los diferentes interesados en la materia pueden darle un giro a la formación literaria para cambiar los paradigmas que la educación tradicional ha establecido y darle otra perspectiva a la literatura, la cual no solo debe basarse en la transmisión de conocimientos histórico-literarios, sino enfocarse en aquellos temas que para el alumno y la ciudadanía pueden ser más relevantes e interesantes.

Del mismo modo, es necesario aclarar que, aunque el propósito de este escrito tiene que ver con el concepto de ciudadanía, el valor real de este organismo es que permite establecer las directrices que sitúan dicha noción según las necesidades del país en el que se aplique y las demandas de las áreas de aprendizaje. Esto permite entender por qué la materia de Literatura puede cambiar la visión educativa si se logra entablar su relación con la ciudadanía; y, con ello, se pueden estructurar unidades temáticas con mejor orientación formativa. En otras palabras, este concepto debe considerarse dentro de la educación literaria como un factor de transformación para inculcar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los alumnos necesitan para contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico. Ante tal situación, el sistema educativo en México analiza la experiencia de otros contextos para establecer los criterios que sustentan sus políticas educativas con relación a los programas de estudio de la EMS, en este caso dentro del programa de Literatura.

Al margen de lo anterior, la Unesco (2015b), a través de la educación para la ciudadanía mundial, busca adoptar “un enfoque polifacético, utilizando conceptos y metodologías que ya se aplican en otros ámbitos, entre ellos la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para el entendimiento internacional” (p. 15), con el fin de lograr objetivos en común. Esto quiere decir que la educación para la ciudadanía plantea un enfoque de educación a lo largo de toda la vida, la cual debe comenzar con las primeras etapas (infancia) y continuar con los demás niveles educativos.

En este punto, lo que establece es que dicho plan puede utilizarse dentro del programa de Literatura y se puede adaptar al contexto nacional (México) con los temas y objetivos de aprendizaje que figuran en la guía. No obstante, esto no quiere decir que esos objetivos sean exhaustivos, sino que pueden complementarse con los temas y otros aspectos que sean pertinentes dentro de la asignatura. En suma, es importante aclarar que la guía solo es parte de un recurso complementario que puede servir para reforzar el programa de literatura a nivel medio superior.

En este caso, la implementación del aula invertida en el aprendizaje de literatura se ajusta a los principios que establece la Unesco en su enfoque de educación para la ciudadanía mundial. El cual busca desarrollar habilidades y competencias que favorezcan el aprendizaje académico y promoviendo valores como el entendimiento intercultural, la cooperación, el pensamiento crítico y elementos fundamentales en el estudio de literatura. Por lo cual, al trasladar la instrucción directa fuera del aula, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar temas literarios de forma más profunda y personal, vinculando los temas con obras literarias y problemáticas actuales relacionadas a los derechos humanos, paz y sostenibilidad.

Sin embargo, en la medida en que evolucione la manera de entender la educación para la ciudadanía, también se darán pautas para prestar atención a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la Unesco (2015e) mencionó que en la educación para la ciudadanía mundial son fundamentales las prácticas de enseñanza y aprendizaje participativas, inclusivas y centradas en el educando, así como la participación de este en las diversas decisiones sobre el proceso pedagógico. Este punto es interesante porque, desde su postura, las prácticas son importantes para transformar la educación para la ciudadanía; al respecto, en la actualidad se observa una amplia gama de prácticas pedagógicas: aprendizaje basado en proyectos, proyectos de participación, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en experiencias, aprendizaje en el servicio, aula invertida y otras metodologías activas que vienen a transformar la praxis. Ante esta situación, en la actualidad se establecen nuevas prácticas educativas para propiciar ambientes de aprendizaje respetuosos, inclusivos e interactivos. Estas alternativas son un paso más para transformar los modos de enseñar en el aula, lo cual implica una responsabilidad para el docente, quien debe tener las bases para dirigir cualquiera de ellas durante su práctica.

Con base en lo anterior, el organismo ocupa reflexionar sobre cómo se imparte este tipo de educación en el aula y en las diversas áreas de aprendizaje. Como se observó, la guía busca que todos los niveles integren esta propuesta dentro del aula, donde se infunde un enfoque pedagógico más centrado en el alumno, y que se tomen en cuenta la cultura y el contexto del alumno. Todo esto, con la finalidad de que exista una coherencia entre estos elementos y los objetivos de aprendizaje; por ese motivo, el programa de Literatura del nivel medio superior comienza a tomar giros en torno a su enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se espera que dentro de la materia se fomenten la autonomía y la colaboración para cambiar el aprendizaje memorístico de los alumnos;

es decir, se espera que, con las nuevas propuestas, la enseñanza y el aprendizaje de la literatura cambien y cumplan con los estándares que el propio organismo y demás instituciones plantean.

Desde esta postura, la expectativa es que se integren actividades y tareas más auténticas que provoquen concientizar al alumno en su forma de aprender la literatura. Por lo tanto, se debe asegurar que, a la hora de seleccionarlas, sean concebidas para lograr los objetivos de la materia y el tema. En cuanto al docente, también se espera que sufra una transformación para la transmisión de conocimientos, porque su papel ya no debe ser el de guía o facilitador, sino que este debe centrarse en alentar a los estudiantes a participar de manera crítica y apoyar el desarrollo de actitudes, valores y habilidades positivas en los educandos. Asimismo, se deben utilizar recursos pedagógicos y tecnológicos que ayuden en su praxis. De esa manera, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las demás herramientas digitales promueven otras alternativas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a las estrategias de evaluación, se deben aplicar aquellas pertinentes para los objetivos de aprendizaje.

En resumen, una educación para la ciudadanía aporta al tema de investigación otra forma de enseñar y aprender literatura. Esto exige entornos de aprendizaje seguros, incluyentes y atractivos, así como prestar atención a cada rubro presente en el documento. Lo anterior, con la finalidad de detallar cada aspecto del programa a nivel medio superior. Aunque cada contexto es diferente, se espera que, a partir de esta nueva visión, se fomenten otras áreas de oportunidad en el alumno, como la integración de competencias y habilidades más integradoras que ayuden en la formación de la educación literaria; y que se descubran conocimientos que se apliquen a la vida.

### **3.1.2 Unesco: la literatura en la educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde el 2015 adoptó la Agenda 2030, denominada de desarrollo sostenible. En ella se encuentran los 17 ODS universales, transformadores e inclusivos, los cuales describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad (Unesco, 2017). La finalidad de los 17 ODS (Tabla 1) es garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la Tierra para todos, ahora y en el futuro. Cada objetivo aborda un desafío crucial para el mundo, y con ellos se hace referencia a las necesidades que la humanidad tiene: educación, salud, protección social, oportunidades laborales, protección y cambio climático. En consecuencia, el trabajo de este organismo es apuntar hacia todas las naciones para alinear sus

esfuerzos con el fin de promover la prosperidad y proteger al mundo. Sin embargo, tal función varía de acuerdo con las necesidades del contexto, porque cada sector debe asumir su responsabilidad para la implementación de la Agenda 2030.

Tabla 1. *Los 17 ODS*

1. Fin de la pobreza. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Hambre cero. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Salud y bienestar. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
4. Educación de calidad (EDC). Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
5. Igualdad de género. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6. Agua limpia y saneamiento. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
7. Energía asequible y no contaminante. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
8. Trabajo decente y crecimiento económico. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. Industria, innovación e infraestructura. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducción de las desigualdades. Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Ciudades y comunidades sostenibles. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Producción y consumo responsables. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Acción por el clima. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Vida submarina. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Vida de ecosistemas terrestres. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas. Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles.
17. Alianzas para lograr objetivos. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

*Nota.* Elaboración propia, adaptado de *Home*, por Naciones Unidas, s.f., <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-developmentgoals>

De acuerdo con el tema de investigación y con lo mencionado, es importante aclarar que dentro del contexto educativo lo que interesa es el ODS 4, el cual habla sobre EDC y busca adentrarse dentro de lo establecido por la Unesco. Sin embargo, esto requiere un trabajo en conjunto para lograr la transformación, no solo en materia de infraestructura, sino en las formas de pensar y actuar. En este sentido, la educación intenta considerar todos los aspectos que se describen en el documento para aplicarlos en los marcos curriculares y programas de estudios en las diversas áreas de aprendizaje. Esto, con el objetivo de convertir a los alumnos en agentes de cambio.

Para lograr tal objetivo, los interesados necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen a contribuir con el desarrollo sostenible; por lo tanto, la educación es crucial para alcanzar este tipo de desarrollo (Unesco, 2017a, p. 7). Desde este punto, la EDC dirige su atención hacia el desarrollo de competencias que empoderen a los alumnos, en aras de que estos reflexionen sobre sus propias acciones. La EDC ofrece una educación relevante para todos ante los nuevos desafíos; en ese orden de ideas, la educación de desarrollo sostenible (EDS) es:

[...] Una educación holística y transformadora, que aborda el contenido y los resultados de aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje. En consecuencia, la EDS no solo integra contenidos tales como el cambio climático, la pobreza y el consumo sostenible dentro de los planes de estudio, sino que también crea contextos de enseñanza y aprendizaje interactivos y centrados en el alumno. Lo que requiere es una evolución de la enseñanza al aprendizaje. Esta busca una pedagogía transformadora y orientada a la acción, y se caracteriza por aspectos tales como el aprendizaje autodidacta, la participación y la colaboración, la orientación hacia los problemas, la inter y transdisciplinariedad, y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal e informal. Solamente dichos enfoques pedagógicos pueden hacer posible el desarrollo de las competencias clave necesarias para fomentar el desarrollo sostenible. (Unesco, 2017b, p. 7)

En la actualidad se vive en un contexto donde la educación está sufriendo transformaciones derivadas por la innovación, motivo por el cual la Unesco propone cambios para la educación literaria a partir de los ODS. La meta es que la EDS, en conjunto con la educación para la ciudadanía mundial (que la Unesco también promueve), complemente las herramientas con las que

cuentan las diversas instituciones para proveer conocimiento, desarrollar las competencias y habilidades necesarias en los alumnos, y contribuir a la mejora de su calidad como persona. Todo esto, con la intención de lograr las transformaciones que el mundo necesita a partir de la formación literaria, la cual no ha sido relevante en el ambiente educativo. Sin embargo, como ya se revisó en el documento de educación para la ciudadanía, se espera que a través de la literatura se forme al alumno con conocimientos referentes al arte a partir de los ODS, a fin de promover una nueva visión cultural en la humanidad.

Ahora bien, esta propuesta se presenta de manera general, pero sirve de apoyo para todos los interesados en la educación y que tengan como objetivo cumplir alguno de los ODS en alguna materia. Debido a que en todo el documento se sugieren temas y actividades de aprendizaje para cada ODS, y se describe su implementación a distintos niveles, lo que incluye desde el diseño de cursos hasta su inclusión en estrategias de índole nacional o local, se busca apoyar a los encargados de desarrollar planes de estudio y cursos interesados en promover el aprendizaje para los ODS mediante la literatura. En este sentido, tal instrumento dentro de la asignatura funge como una guía que ofrece una serie de sugerencias que los docentes pueden seleccionar y adaptar a contextos específicos de aprendizaje. No obstante, es importante aclarar que, para lograr tales objetivos, también es necesario que las políticas educativas sean coherentes, con el fin de lograr los cambios que el sistema educativo en México requiere.

En resumen, la implementación del aula invertida en la enseñanza de literatura se relaciona con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, particularmente con el ODS 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Esta técnica busca transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando una educación más activa, participativa e inclusiva, lo que está alineado con los principios de calidad educativa.

Al permitir que los estudiantes accedan a contenidos básicos fuera del aula y aprovechen el tiempo en clase para actividades de análisis crítico, debate y colaboración, el aula invertida promueve habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía en el aprendizaje. Estas habilidades son fundamentales para enfrentar los desafíos globales planteados por los ODS, ya que fortalecen la capacidad de los individuos para

Además, el aula invertida puede adaptarse a contextos diversos y fomentar la equidad, dado que permite que cada estudiante avance a su propio ritmo, lo cual puede ser especialmente útil en contextos de desigualdad educativa. Esta flexibilidad se alinea con la necesidad de adaptar los marcos curriculares a las realidades locales y globales, tal como lo sugiere la guía de la Unesco. De esta manera, la técnica no solo transforma la percepción de la literatura, sino que contribuye al cumplimiento de los objetivos de sostenibilidad.

### **3.1.3 Delors y los cuatro pilares de la educación**

La educación en la actualidad busca implementar las guías y los estándares de los organismos a nivel internacional que plantean una EDC. No obstante, existen bases que han servido de apoyo para establecer los programas de estudio en los diferentes niveles educativos, como los cuatro pilares de la educación. Sobre el tema, Delors (1996) mencionó que “la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro” (p. 95). Esto dice que se deben brindar al alumno las herramientas que le permitan navegar en estos tiempos de constante transformación, de modo que este cumpla con las demandas y pueda interactuar con las nuevas corrientes de información.

En este caso, la literatura es un vínculo para que el estudiante utilice el lenguaje y el arte para expresarse con claridad de forma oral y escrita, y para que asuma una actitud constructivista que le permita valorar y experimentar tales expresiones no solo para comunicarse, sino para aportarle sentido a su vida. Desde este trabajo, utilizar los cuatro pilares como guía para el programa de la materia ayudaría a guiar el proceso de aprendizaje, en tanto que, de acuerdo con el documento, en la actualidad ya no se espera que los individuos acumulen información, sino que aprovechen todos los medios que tienen para utilizar lo que aprenden y aplicarlo a su vida.

Para lograr tal sustento, es importante que los actores involucrados estructuren al proceso educativo en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996b). Aprender a conocer tiene que ver con adquirir las bases de la comprensión; aprender a hacer se refiere a la manera en que se influye sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos hace referencia a cómo se participa y coopera con los demás y las diversas actividades; y aprender a ser es una conexión

con los anteriores.

Con base en esto, se espera que el programa de literatura estructure contenidos que tengan relación con las necesidades propias del alumno y la asignatura. En el diseño se deben mostrar el propósito de la materia y su relación con el perfil de ingreso y egreso que los estudiantes logran adquirir. Ello implica considerar los cuatro pilares: en el saber comprender, de forma que el alumno aprenda a distinguir las características de la literatura para explicar esquemas culturales, pues dicha situación le permitiría relacionarlo con otros contextos a nivel nacional e internacional; en el saber hacer, pues el estudiante debe tener las habilidades básicas para entender situaciones textuales, lingüísticas y artísticas; en el saber ser, porque el alumno debe adoptar una postura crítica y constructivista sobre la literatura; y en el saber convivir, debido a que el estudiante debe aprender a resolver situaciones vinculadas a la literatura en distintos contextos.

Como se observa, cada pilar establece un propósito en común; sin embargo, todos pueden converger en uno solo (que es de interés para la educación): el saber, debido a que existen puntos de contacto o intercambio. Así las cosas, de acuerdo con el programa de Literatura, se debe anotar que cada uno de los pilares del conocimiento necesita recibir atención a lo largo de la educación del estudiante en su calidad de ser humano y como miembro de la sociedad. Esto dura para toda su vida de manera cognitiva y práctica; por consiguiente, estructurar el programa con base en lo anterior ayudaría a fijar una meta de aprendizaje.

En resumen, la Unesco argumenta que es necesario brindar al alumno los conocimientos, valores y actitudes aplicables a lo largo de su existencia. Por ello, la literatura busca que, mediante su enseñanza, el alumno pueda adquirir los aprendizajes significativos. Ante esto, el aporte que esta materia le da al estudiante se basa en los cuatro pilares, los cuales plantean una educación donde el alumno no solo acumula conocimientos en cada etapa, sino que aprovecha y utiliza cada oportunidad de aprendizaje para actualizar, profundizar y enriquecer lo que ya conoce. De esa forma, para cumplir con lo establecido, el programa debe estructurarse en torno a los pilares del conocimiento.

### **3.1.4 Banco Mundial: la crisis del aprendizaje**

El Banco Mundial, desde el año 2019, ha realizado investigaciones en Kenya, Tanzania

(2019), Uganda y otras zonas rurales de la India para conocer los problemas de aprendizaje que presentan estos contextos. Sin embargo, dicho organismo se percató de que no solo en estos países tiene lugar tal suceso, sino que todo el mundo se encuentra en una crisis de aprendizaje. Por lo tanto, se argumentó:

Si bien los países aumentaron considerablemente el acceso a la educación, estar en la escuela no es lo mismo que aprender. En todo el mundo, cientos de millones de niños llegan a la edad adulta sin siquiera tener las habilidades más básicas, como calcular el vuelto correcto de una transacción, leer las instrucciones de un médico o comprender el horario de los autobuses, y mucho menos forjarse una carrera satisfactoria o educar a sus hijos (p. 2).

Por tanto, es frustrante ver que, pese a las múltiples alternativas que las naciones dan para acceder a la educación, miles de personas no cuentan con las competencias y habilidades básicas en español, matemáticas y otras áreas. En el informe señalado se comentó que una de las razones que aún promueven dicha crisis es que “muchos sistemas educativos del mundo en desarrollo tienen poca información sobre quién está aprendiendo y quién no. Por consiguiente, es difícil para ellos hacer algo al respecto” (Banco Mundial, 2019, p. 1). Tal planteamiento invita a reflexionar sobre esto, pues no todos los sistemas educativos tienen la iniciativa de reflexionar y analizar lo que ocurre en el aula. A partir de esto, se llega al supuesto que condiciona los problemas de aprendizaje: la falta de interés, el uso de herramientas tecnológico-digitales, y la falta de actualización en los programas estudio.

Según lo expresado, efectivamente existe una crisis en el aprendizaje de diversas áreas de conocimiento, en particular de la literatura, pero esta ha sido relevante dentro del nivel medio superior en los últimos años. Por ello, como lo mencionó el BM, es necesario revisar qué está ocurriendo en el aula y qué están haciendo las instituciones educativas y los docentes al respecto, para responder a este problema. Es importante contar con la información sobre quién aprende y quién no. Ante esta incertidumbre, la visión de tal organismo es que se desarrollen trabajos a futuro entre escuelas y docentes que permitan interpretar los problemas actuales, y que se den opciones que ayuden a mejorar la situación de la enseñanza y el aprendizaje de cualquier materia y nivel educativo. Esta situación hace plantear y valorar la labor de las organizaciones con respecto a los

actuales retos que enfrenta la educación.

Aunado a esto, surgen guías y documentos de apoyo que tratan de dirigir la educación en todo el mundo con objetivos en común y preparar a los alumnos más que en habilidades de lectura, escritura y digitales. Los estudiantes deben contar con las herramientas y los conocimientos necesarios para enfrentarse al nuevo mundo laboral lleno de exigencia e incertidumbre. Con esto, se espera que, a partir de esta reflexión, los interesados en el tema ayuden a cambiar el modelo educativo y enriquezcan los contenidos de los programas de estudio en otras áreas de aprendizaje. En este sentido, la propuesta del Banco Mundial (2019) busca:

[Que] todos los niños y jóvenes aprendan y adquieran las habilidades que necesitan para ser ciudadanos y trabajadores productivos, satisfechos y participativos. Se centra en ayudar a los maestros de todos los niveles a ser más eficientes en su tarea de facilitar el aprendizaje, mejorar la tecnología para el aprendizaje, fortalecer la gestión de las escuelas y los sistemas, garantizando al mismo tiempo que los alumnos de todas las edades, desde el nivel preescolar hasta la edad adulta, estén equipados para tener éxito. (p. 1)

Desde esta postura, y de acuerdo con lo dicho por el organismo, la literatura podría ser una materia de formación cultural, puesto que los temas que se abordan contienen elementos que el propio alumno puede utilizar para incursionar en la sociedad y en otros ámbitos. Sin embargo, es importante recalcar que esta propuesta está encaminada a resaltar lo valiosa que es la literatura, la cual puede retomarse dentro de la formación académica del alumno para motivarlo hacia una educación de ciudadanía y sostenibilidad (como lo marca la Unesco). Por consiguiente, es necesario que se enfrente la crisis con relación al aprendizaje de la materia, y buscar alternativas que sirvan para fomentar un aprendizaje situado; es decir, se debe brindar al alumno los conocimientos que se articulen con su entorno y que puedan aplicarse a su vida.

### **3.1.5 OCDE: uso de las TIC en el aprendizaje de Literatura**

La OCDE es una organización internacional cuyo objetivo es diseñar políticas para mejorar la vida de las personas. Tal sustento parte de promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas. En coordinación y colaboración con Gobiernos y responsables de las políticas públicas, se trabaja para establecer estándares

internacionales y proponer soluciones basadas en datos cuantitativos. Sobre ello surge un informe para aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina; en dicho documento se desglosan argumentos sobre cómo la tecnología está transformando y reconfigurando la vida de los individuos. Para la OCDE (2020a) es crucial:

[...] Analizar cómo en los países latinoamericanos se puede aprovechar al máximo la transformación digital a fin de desarrollar las competencias de sus estudiantes y adultos. En particular, este informe identifica los obstáculos en el acceso a las infraestructuras de las TIC y las limitaciones de conectividad en América Latina, y proporciona recomendaciones sobre cómo superarlos para garantizar que todos los estudiantes e individuos se benefician de las nuevas oportunidades de aprendizaje (p. 3).

Con base en esto, la organización busca demostrar la relevancia que han adquirido las nuevas tecnologías en la escuela y estudiar cómo los docentes latinoamericanos hacen uso de estas herramientas en el aula. Aunque muchos contextos a nivel nacional e internacional han aprovechado la era digital, estos aún continúan reforzando los programas y políticas para incrementar la productividad y la inclusión social, y para reforzar las instituciones y la gobernanza como prioridad para mejorar la calidad en la educación. Por lo tanto, el programa de la OCDE (2020b) está comprometido con lo siguiente:

El impulso del trabajo de la organización sobre transformación digital en diversas áreas, tales como competencias, infraestructura digital, mediciones e inteligencia artificial, con el fin de prestar apoyo a la región latinoamericana a conformar y aprovechar mejor su transformación y potencial (p. 3).

A través de esto se muestra cómo la tecnología digital ofrece el desarrollo de competencias en los estudiantes y otras alternativas de aprendizaje que se consideran nuevas y flexibles. Ciertamente, la tecnología digital está revolucionando todos los sentidos de la educación, y ello supone retos y oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en cualquier materia. Por ese motivo, introducir nuevas herramientas digitales dentro de la literatura es una nueva propuesta para aprovechar todas las ventajas que la era digital ofrece a la formación literaria. Así, es necesario considerar integrar estas herramientas al programa de la asignatura como parte clave para transformar la educación literaria en México en el nivel medio superior mediante la

incorporación de las TIC. Lo anterior, no solo para reforzar las competencias digitales, sino también para mejorar su enseñanza desde la creación de innumerables actividades de aprendizaje; todo ello, con el fin de mejorar los resultados de la formación literaria.

En palabras de la OCDE (2020c), el uso de las nuevas tecnologías en las escuelas puede fomentar el desarrollo de las capacidades del siglo XXI, facilitar el despliegue de prácticas de aprendizaje innovadoras, y personalizar el aprendizaje para incluir a estudiantes que se hallan en riesgo de quedar rezagados. Desde esta postura, la tecnología se presenta como una opción viable para desarrollar las competencias que los alumnos requieren para formar parte de una sociedad cada vez más activa y digital. Sin embargo, es claro que en muchos contextos aún no se ha explotado el potencial de la tecnología, y esto sigue siendo un reto para las diversas instituciones que continúan estableciendo políticas que les ayudan a proporcionar igualdad de oportunidades. Por tal motivo, dicha organización argumentó:

[...] Para obtener éxito, las tecnologías digitales deben ser incorporadas en las escuelas como parte de un enfoque integral que adapte el uso de las tecnologías a las necesidades de los programas de estudios, con inclusión de la formación para docentes y del apoyo en materia de TIC (OCDE, 2020d, p. 9).

Como lo mencionó la OCDE (2020e), este tipo de enfoque se vuelve una opción para garantizar que los usos innovadores de las nuevas tecnologías se conviertan en un apoyo para las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Aunado a esto, es necesario que los programas de estudio reciban actualización y adopten las nuevas tecnologías como objeto clave para proporcionar apoyo a la asignatura. Por lo tanto, algunas de las opciones que la organización recomienda para mejorar las prácticas son la ludificación, las clases inversas y el aprendizaje. Estos son ejemplos de prácticas innovadoras que pueden basarse en las tecnologías digitales y que presentan un gran potencial para la mejora del aprendizaje (OCDE, 2020); sin embargo, el éxito de cada una podría depender en gran medida de cómo y cuándo se aplica, además de cómo el docente se desempeña para explotar todo el potencial de las herramientas en su praxis.

En resumen, se debe tomar en cuenta que, si se desea aplicar estas tecnologías en la literatura, estas deben estar muy bien diseñadas y estructuradas, y deben corresponder a las exigencias del programa de estudio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo,

aunque son muchos los beneficios que la revolución digital trae, ello no implica la innovación y la transformación que se busca dentro de la disciplina. Más bien, el verdadero cambio está en contribuir con respuestas que den solución a los problemas que se enfrentan en el aula y el aprendizaje de la literatura, y en proporcionar otras oportunidades de aprendizaje y desarrollo de competencias y habilidades que los alumnos necesitan para incursionar en esta sociedad cada vez más revolucionada. Por lo tanto, la propuesta de la OCDE es una alternativa crucial que ayudaría a la EDC en los países de Latinoamérica, específicamente en México.

### **3.2 Contexto nacional**

Dentro del contexto nacional, se revisaron algunos documentos oficiales, como los de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Estas trabajan para reforzar los programas educativos de la EMS, y ello es importante porque permite conocer lo que se está trabajando y de qué manera se está respondiendo a los actuales problemas que enfrenta la EMS. Además, esto también permite entender cuáles son las rutas de trabajo de estas organizaciones para articular esfuerzos con la SEP y las demás instancias, con el fin de afrontar retos derivados de las propuestas educativas. Sin embargo, el verdadero aporte está en el reconocimiento que se hace para implementar reformas educativas en todos los contextos en los que se desarrolla un plan de estudios, a fin de construir verdaderas propuestas que transformen la educación.

#### **3.2.1 ANUIES: propuestas para la EMS para el rediseño del marco curricular común (MCC)**

La Unidad Tecnológica de Innovación y Emprendimiento Superior (UNIES) se ha enfocado en actualizar el MCC con la finalidad de tener un referente normativo en el marco de la RIEMS de cómo se deben establecer los planes de estudio en el nivel medio superior. Como parte de la propuesta de este organismo se tiene:

[...] Pretendió articular, el perfil de egreso (definido por las competencias genéricas y disciplinares) el diseño curricular, la multiplicidad de ofertas y planes educativos de este nivel, buscando respetar la identidad, misión y autonomía de las instituciones que imparten

este nivel educativo y específicamente las universitarias. (ANUIES, 2021a, p. 2)

Frente a esta situación, las diversas instituciones interesadas revisan el contenido del documento para analizar y rediseñar el MCC que debe establecerse en esta época; esto, en función de mejorar y actualizar el que ya se tiene con las demandas actuales. Por tal motivo, este instrumento funge como un primer acercamiento desde las instituciones que conforman la Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior de la ANUIES (RNEMS) (ANUIES, 2021b, p. 2). La finalidad es aprovechar los contenidos referentes a todas las experiencias de aprendizaje logrados con las reformas de educación media superior, para con ello promover la actualización del MCC en México.

En este sentido, el texto se integró en dos partes: la primera hace un balance de las tendencias educativas a nivel mundial con respecto al papel del alumno, el aprendizaje, el rol del docente, el currículo y la formación para el trabajo; la segunda parte muestra un diálogo de las aportaciones que realizan los miembros de la propia red. Por esta situación, el texto se vuelve un referente dentro de la investigación, pues permite entender los lineamientos que el MCC establece dentro del nivel medio superior. Asimismo, este admite la reflexión de los nuevos objetivos y metas de aprendizaje para aplicar en este contexto.

Continuando con lo anterior, dicha organización puntualiza el concepto de tendencia educativa, la cual se relaciona con los trabajos que se tienen sobre innovación, adaptación y mejora educativa en todo el mundo para alinearlos con la práctica educativa y las nuevas realidades. Desde esta interpretación, se espera que las instituciones respondan a las necesidades del mundo y permitan dirigir la educación hacia un mejor futuro. Ante esto, se observan algunas propuestas sobre las tendencias identificadas nacional e internacionalmente, y que son un referente para la revisión y el rediseño curricular en el contexto mexicano. Según la reflexión, se proponen algunas concepciones que se vuelven relevantes para la educación media superior.

En primer lugar, se tiene el estudiante protagonista de su propio aprendizaje. Dentro de la educación tradicional, es común que los alumnos se conviertan en meros receptores de contenido; por consiguiente, la tendencia con respecto a este punto es que el estudiante se apropie de su proceso formativo. En este sentido, las propuestas van desde la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a involucrar activamente al estudiante en el desarrollo y la

reconstrucción internos de conocimientos y habilidades, hasta las ideas de currículos personalizados que le permitan aprender conforme a sus propias necesidades e intereses (ANUIES, 2021). En este caso, la adquisición de conocimientos implica la actividad total del alumno a partir de tres dimensiones: afectiva, relacional y cognoscitiva.

Lo anterior, implica desarrollar un aprendizaje con sentido, porque el alumno debe otorgar referentes al conocimiento para cambiar su realidad conforme adquiere más información. De acuerdo con las propuestas, el alumno debe aprender a gestionar su propio aprendizaje durante toda su vida; por eso dentro de la literatura se puede cambiar la perspectiva que se tiene sobre el aprendizaje del alumno dentro del aula. La propuesta es lograr que la enseñanza mute de tradicional a una más activa, donde la formación literaria no recaiga solo en la labor docente, sino en que el alumno forme parte de esta dinámica y colabore en su propio aprendizaje.

De ese modo, el rol del docente también debe sufrir cambios, al dejar de lado la actividad de transmisión de conocimiento para orientar su praxis hacia un modelo de guía y/o facilitador. Por lo tanto, este debe enfocarse en el desarrollo personal del estudiante, así como en facilitar el proceso de aprendizaje en el que aquel sea el protagonista (ANUIES, 2021). En este aspecto, se espera que durante el proceso los docentes funcionen como guías que orienten y motiven a los estudiantes para que lo que se les enseñe le dé sentido a su vida. Este modelo aplicado a la literatura permite abordar contenidos y resolver problemáticas que ayuden a mejorar las condiciones para aprender la disciplina. Por lo que, desde este objetivo, el docente también puede ser clave para lograr las competencias y habilidades que la materia requiere.

En cuanto al currículo, este debe retomar el desarrollo humano. Por tanto, “los contenidos de aprendizaje deben enfocarse a la formación integral [...] para integrar todas las áreas de desarrollo del alumno y así impulsar las aptitudes, competencias, conocimientos y valores pertinentes con el modelo de persona que deseamos formar” (ANUIES, 2021, p. 9). Así, los modelos de diseño curricular buscan que el eje sea integral y responda a las necesidades que actualmente enfrentan los alumnos. En suma, la propuesta dentro de la literatura está encaminada hacia una selección de contenidos que se consideren adecuados y que estén adaptados al contexto y al nivel a los que se deben aplicar.

Finalmente, se tienen los programas de estudio y estrategias didácticas. Al respecto, se sabe

que la propuesta que enmarca la ANUIES es que la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) realiza una revisión curricular y motiva el rediseño del MCC. Aquí se contempla:

Actualizar los planes y programas de estudio con herramientas formativas y contenidos acordes con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promuevan el desarrollo de competencias profesionales para una vida productiva y de calidad, con base en situaciones de aprendizaje contextualizadas. (ANUIES, 2021, p. 23)

En otras palabras, los programas deben estructurarse de acuerdo con las trayectorias de aprendizaje que enmarca la NEM, y deben crear secuencias de actividades que guíen al alumno desde los conocimientos básicos a los complejos. Por lo cual, desde el programa de literatura, se puede adoptar la propuesta para proponer contenidos que orienten el aprendizaje y los recursos que permitan acceder al conocimiento.

De esa manera, la organización busca que las diversas instituciones coincidan con las propuestas y reconsideren la revisión y la actualización curricular a partir de una evaluación crítica de los resultados alcanzados al implementar las reformas educativas precedentes. Para esto, es necesario hacer un balance de los diversos contextos en los que se inserta cada plan de estudios y, con ello, construir una propuesta de MCC que contenga la experiencia de sus entidades junto con los principios de la NEM. Desde esta postura, es necesario convocar a expertos en el tema y aportar al diseño y el desarrollo de los programas educativos; en este caso, dentro de la literatura. Todo esto, como una manera de corresponder a las demandas actuales dentro del nivel medio superior.

### **3.2.2 RIEMS: Reforma integral de la Educación Media Superior**

La RIEMS surgió en el año 2008, con el objetivo de “contribuir a la resolución de los principales problemas de la educación media superior de nuestro país, así como responder a las demandas de la dinámica mundial”. Pese a que es una reforma no actual, el documento analiza la práctica docente y los resultados de la reforma al interior del aula. Esta es de relevancia, pues a partir de su revisión se identifican los problemas que continúan afectando la educación en este nivel, entre los que se destacan: la baja cobertura y la eficiencia terminal, los altos índices de reprobación y deserción, y los bajos niveles educativos. Todo lo anterior muestra cómo, en la EMS, existe un bajo nivel en comparación con otros contextos:

[...] Del grupo de edad de entre 16 y 18 años, solo 58 % de los jóvenes recibe educación media superior; de ellos, solo 60 % logra concluir sus estudios. Las principales razones para abandonar los estudios son problemas sociales, económicos y altas tasas de reprobación; sin embargo, la deserción también se debe a falta de orientación y motivación para continuar y terminar este nivel educativo (RIEMS, 2018, p. 6)

Si bien es cierto que existe un número de factores que influyen para que los estudiantes de EMS presenten problemas de aprendizaje y deserción escolar, no se han desarrollado notables estudios sobre el tema, debido a que algunas instituciones solo prestan atención a los problemas presentes en las materias formativas, por lo que las materias complementarias no adquieren la relevancia necesaria para contribuir con aportes que sean aplicados a estas situaciones. Por lo tanto, a partir de esta reforma, se visualiza cómo la educación debe estar en coordinación con las demandas actuales en temas de economía, tecnología y social. En esta situación, la preeminencia de dicho documento recae en modificar la educación, a partir de la visión de mejorarla y dejar de lado aquellas reformas que no hayan provocado las transformaciones. Por tanto, se espera que con esta revisión se fomente la reflexión para promover soluciones a los problemas de manera práctica para el aprendizaje de los estudiantes.

En consonancia con este aspecto, las autoridades y los organismos correspondientes buscan impulsar una EDC, lo cual “significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y las exigencias del mundo del trabajo”. Esto, con el objetivo de fortalecer el acceso a la EMS y mantener su permanencia en cada grado educativo en los contextos público y particular. Con ello, se busca que los diferentes programas estudio identifiquen las fortalezas de cada materia para que se actualicen los programas y estén en concordancia con las necesidades de los alumnos, sociedad y sector productivo. “Con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2008, p. 11).

Por lo tanto, la implementación de la RIEMS busca hacer un balance sobre los elementos asociados a la reforma y su reflejo en las aulas de la EMS, con el propósito de explicar lo que se

está haciendo y lo que aún se puede trabajar para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la reforma se constituye por cuatro ejes fundamentales para lograr los estándares en materia de calidad e innovación: el primero hace referencia a la integración de un MCC, y se espera establecer elementos o herramientas académicas que se puedan compartir entre las instituciones, con un enfoque educativo, modelos de aprendizaje y competencias. El segundo tiene que ver con la definición y la regulación de las modalidades educativas, que deben responder a las necesidades actuales, pero también a las políticas educativas y los estándares de calidad de cada contexto. Finalmente, el tercer eje aborda el establecimiento de mecanismos de gestión, con el fin de diseñar un MCC que oriente los procesos dentro del nivel medio superior.

Esto es de apoyo, porque permite entender cómo se crean los espacios de orientación educativa y de atención a las necesidades de los alumnos, así como los programas de apoyo para actualizar la planta docente y las instalaciones que mejoran los espacios de aprendizaje. En otras palabras, la RIEMS es una reforma de suma importancia dentro del proyecto de investigación, debido a que permite entender los procesos de apoyo y de trabajo que se tienen en la EMS, así como los estándares de apoyo para el servicio de educativo, a fin de mejorar las prácticas educativas en todo el contexto mexicano. Esta reforma busca impulsar un material de referencia para todas las instituciones, y cada una debe integrar los lineamientos de acuerdo con sus necesidades.

En resumen, el aporte de dicha reforma está en comprender los cuatro pilares que conforman la EMS (MCC, ofertas educativas, profesionalización de servicios educativos y certificación nacional) y unificarlos con los planes de estudio de EMS en el país. Es decir, la reforma propone la creación de un sistema nacional de bachillerato (SNB) basado en competencias, donde la educación se centre más en el aprendizaje y no en la enseñanza. Por lo tanto, cada sistema y modalidad de EMS podrá conservar su identidad institucional, y solo se ajustará el desarrollo de sus programas de estudio según las competencias establecidas por la RIEMS. Esto es importante, porque dota a la investigación de datos con fundamentos teórico-prácticos para entender lo que está haciendo el nivel para ser más relevante.

### **3.2.3 Plan de estudios (PE): Bachillerato Universitario - Plan 07**

El programa de literatura forma parte de la modalidad escolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; sin embargo, este fue modificado y aplicado en el año 2018, el cual cambió su nombre a expresión escrita, con la finalidad de responder a las demandas que los alumnos tienen en habilidades comunicativas y en la elaboración de discursos escritos y orales en la educación superior. Esto quiere decir que los contenidos tienen relación con las necesidades propias de cada alumno y las asignaturas, por eso en el diseño se muestran el propósito de la materia y su relación con el perfil de ingreso y egreso que los alumnos deben tener. El propósito general de la materia es “fortalecer las actuaciones comunicativas utilizando el lenguaje estético para desarrollar y mejorar las competencias del alumno, que serán los recursos para movilizar en la adquisición de nuevos aprendizajes” (p. 3). En este sentido, se observa cómo el plan de estudios aún privilegia las competencias comunicativas sobre español; es decir, se toma lo literario como un complemento para seguir reforzando el área de lenguaje. Tal situación se debe resaltar para mostrar cuán importante es cambiar el plan y enfocarlo sobre la enseñanza de literatura.

Por otra parte, en el apartado de competencias docente del plan de estudios de narrativa literaria se muestran las competencias propuestas por la Unesco, la OCDE y los demás organismos, los cuales enfatizan la integración de TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje. También se hace hincapié en el aprendizaje autónomo y colaborativo, el cual, como ya se ha revisado en los planes de desarrollo, es uno de los fines actuales de la educación. Por lo tanto, desde esta revisión, se observa que el programa propone un giro en la enseñanza de la materia, donde el docente sea quien motive la creatividad y la innovación para facilitar el aprendizaje de la asignatura, así como el desarrollo integral del alumno, cuyos resultados deben corresponder a los objetivos propios del programa. No obstante, este aún guarda una estrecha relación con la materia de lenguaje, por lo que los atributos a desarrollar en el alumno quedan establecidos en el ámbito de: lenguaje y comunicación, el trabajo en equipo y la apreciación artística.

Consecuentemente, se espera que el alumno al término del semestre se exprese, según su lengua materna, con mayor fluidez y claridad; que aprenda a trabajar en equipo de manera responsable y participativa para construir aprendizajes; y que valore y encuentre el significado del arte, en específico de la literatura, para mostrar una actitud positiva sobre el sentido que esta le

pueda aportar a su vida. Por esta situación, este último debe considerarse el más importante, no por el simple hecho de que los otros no se interesen, sino porque la materia debe cobrar significatividad en la formación de los alumnos; de no ser así, la literatura no cobra relevancia dentro de los planes de estudio, con lo que se originan problemas en el aprendizaje de los contenidos. Esto, sin duda, lleva a la reflexión sobre si esta puede considerarse una materia formativa en la EMS, a fin de evitar que deje de formar parte de la formación de los alumnos.

Por lo anterior, las competencias a desarrollar en la materia están y deben seguir orientadas hacia la formación literaria, para que el alumno utilice la literatura como un vínculo para su desarrollo formativo, pero también adquiera conocimientos sobre el arte y su cultura. De acuerdo con lo propuesto por la Unesco, una educación para la ciudadanía espera que, a través de la materia, se inculquen los conocimientos, habilidades, competencias y valores que los estudiantes necesitan para contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico. He aquí la relevancia de adaptar el Plan 07 para contribuir con los nuevos objetivos educativos.

Sobre esto, es necesario aclarar que el plan aún está vigente y no ha recibido las modificaciones que corresponden a lo establecido por los organismos mencionados. Sin embargo, desde su última modificación, ya se muestran algunos indicios sobre temas de innovación con el uso de tecnología, así como propuestas de aprendizaje activo. Ello es relevante para el tema, porque permite visualizar otros modelos de enseñanza que permiten favorecer el aprendizaje de la literatura.

## Capítulo 4: Teoría

En el presente capítulo se abordan los fundamentos teóricos del aula invertida, la cual tiene como base la teoría del constructivismo y el conectivismo. En este caso, se revisan algunos postulados de teoría para comprender su concepto y reflexionar sobre los aspectos primordiales necesarios a la hora de aplicarlos al proceso educativo. Esto es importante para la investigación, porque permite entender cómo se relaciona la teoría con la propuesta de implementar el aula invertida para favorecer el aprendizaje de la literatura en la EMS. En este sentido, todos los aspectos a revisar constituyen un conjunto de relaciones coherentes para asociar el constructivismo con la educación y el uso de aula invertida. Sobre esto, Ortiz (2015) argumentó que es común observar cómo surge una confusión cuando se realizan estas relaciones:

[...] El principal problema es que este enfoque se ha entendido como dejar en libertad a los estudiantes para que aprendan a su propio ritmo; lo cual, muchas veces, de forma implícita sostiene que el docente no se involucra en el proceso, solo proporciona los insumos, luego deja que los estudiantes trabajen con el material propuesto y lleguen a sus conclusiones o lo que, algunos docentes denominan como construir el conocimiento. (p. 94)

En otras palabras, este tipo de concepción se considera, desde la percepción de la autora, como errónea, porque el constructivismo plantea que la interacción que surge entre docentes y alumnos se establece por un intercambio de los conocimientos entre los actores. De esa manera, se llega a una suma productiva, donde los contenidos revisados producen un aprendizaje significativo. Por lo tanto, reflexionar sobre el tema es importante para aclarar estas ideas y su relación con la educación. De allí surge la necesidad de revisar el constructivismo y el conectivismo como marco teórico para sustentar la práctica pedagógica propuesta en el proyecto de investigación.

### 4.1 Constructivismo

El constructivismo es una teoría que desde sus inicios ha prevalecido en los planes y modelos de estudio, así como en la práctica docente de gran parte de las instituciones educativas del mundo (Guerra, 2020a), por lo que su aplicación no ha sido un problema. No obstante, el verdadero conflicto está en establecer los orígenes y teorías que lo sustentan dentro del ámbito

educativo; este ha tenido un gran impacto en los sistemas educativos. Los interesados en el tema se han dado a la tarea de diseñar los modelos pertinentes y que aporten los conocimientos y herramientas necesarios para formar alumnos con las competencias necesarias y afrontar su desarrollo. Por tal motivo, es necesario hacer una reflexión sobre la teoría para entender cómo ha sido aplicada al proceso de aprendizaje y cuál ha sido su aporte a la implementación de las nuevas metodologías dentro del aula.

En ese sentido, el constructivismo es considerado una teoría que busca dar respuesta a aquellos interesados en saber cómo el ser humano construye el conocimiento y cómo se logra que este último le sirva al primero para su vida. Esto contagia a los profesionales en el tema a indagar sobre los métodos y técnicas a implementar en el desarrollo de la planeación y el trabajo dentro del aula. Desde esta visión, surgen muchas perspectivas que buscan abordar los estudios sobre el tema, todos basados en los procesos de aprendizaje y en el alumno como protagonista del proceso. Por esa razón, recurrir al constructivismo permite preparar a los estudiantes “para dar respuesta a las transformaciones complejas de la sociedad del conocimiento, donde es trascendente para el individuo mantenerse en un aprendizaje y actualización permanente ante los cada vez más crecientes volúmenes de información que se producen” (Guerra, 2020b, p. 8). De esta manera, esta teoría se populariza dentro las múltiples disciplinas, en especial la pedagogía, para abordar su estudio y comprender cómo cada campo propone explicar su aplicación dentro del proceso educativo para desarrollar métodos y estrategias de aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, existen diversas posturas que abordan los estudios constructivistas desde la educación. Sobre ello, Mendoza *et al.* (2012) mencionaron que “el constructivismo no es una teoría sino una convergencia de teorías que estudian la actividad mental de los aprendices con diferencias en la forma de abordar el aprendizaje y construcción de conocimientos” (p. 9). Esto demuestra cómo los estudios sobre el tema se centran en los procesos de aprendizaje, que colocan al alumno como protagonista y lo distancian del proceso conductista centrado en la enseñanza. En este caso, se busca analizar al alumno como el agente central del proceso de aprendizaje, y a todos los elementos que se consideran importantes (intereses, conocimientos previos, características, etc.) para desarrollar los objetivos, estrategias y actividades que sirven para construir conocimientos en los alumnos.

Lo anterior muestra cómo la teoría ha sido ampliamente aceptada y utilizada por el ámbito educativo, debido a que sus aportes ayudan a explicar cómo el estudiante adquiere el conocimiento de forma activa y no pasiva. Esto hace pensar sobre los modelos mentales que ya tienen establecidos los alumnos para mejorar con ello su comprensión y aprendizaje. Por lo tanto, “con el enfoque constructivista de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, alcanzando autonomía, lo cual los prepara para abordar desafíos globales a través de la indagación, la acción y la reflexión” (Tigse, 2019a, p. 25). Pero, de acuerdo con esto, no solo deben importar el alumno y su proceso de aprendizaje, sino también la labor de los docentes dentro del proceso de construcción del conocimiento para promover el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para lograr un aprendizaje activo.

En suma, la importancia real del constructivismo dentro de la investigación radica en mostrar cómo el cambio del rol del docente es necesario para mejorar el aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, se espera que el maestro deje de ser un mero transmisor de conocimientos y pase a ser un agente innovador que desarrolle aprendizajes significativos “utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que permitan activar los conocimientos previos de los estudiantes” (Tigse, 2019b, p. 27). Desde esta visión, lo que se resalta es la idea de que el docente motive a los estudiantes a lograr su autonomía dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y donde su participación interactúe con lo que se está aprendiendo para construir un mejor aprendizaje.

Lo anterior ayuda a comprender por qué esta teoría es esencial en el contexto educativo, y más dentro del aula; ello muestra el verdadero desafío dentro de la praxis. En otras palabras, el constructivismo se manifiesta como una propuesta fundamental para explicar el fenómeno educativo, el cual sirve para proponer metodologías y estrategias que mejoren el aprendizaje del alumno. Por tal motivo, revisar este enfoque sirve como base para entender cuál es el aporte que el constructivismo da a la técnica de aula invertida y, asimismo, ayuda a entender cómo dicha teoría ayuda a preparar al alumno para dar respuesta a las transformaciones complejas de la sociedad del conocimiento, donde lo trascendente para el individuo es mantenerse en un aprendizaje y una actualización permanentes ante los cada vez más crecientes volúmenes de información que se producen (Guerra, 2020).

Por lo anterior, es necesaria la revisión de los aportes constructivistas que han surgido y que han sido base de la investigación sobre el aprendizaje de conocimientos, la cual se nutre de los diversos enfoques que abordan el estudio del psiquismo humano para comprender cómo se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el estudiante, con el fin de elaborar diversas propuestas para mejorarlos (Guerrero, 2020). Sobre esto, se revisan los autores que han clasificado y nutrido esta teoría con posturas sobre el constructivismo educativo; tal clasificación hace una división de los constructivistas en endógenos y exógenos. La diferencia entre cada uno tiene que ver con la visión que se tiene del sujeto como constructor del conocimiento, y eso hace referencia a dos aspectos fundamentales dentro de la teoría: el primero se enfoca en la manera en que el alumno construye el conocimiento; el segundo, en el medio que influye para la adquisición.

Por su parte, Coll (2001) mencionó que los constructivistas pueden ser endógenos, debido a que la visión del sujeto como constructores del conocimiento no se encuentra mediada por las acciones del contexto social que los rodean, sino por los procesos internos de la mente. Ante esto, podría decirse que estos últimos son de corte cognitivo o psicológico. En este caso, una representante de los constructivistas endógenos es la teoría de la cognición (Piaget), cuya propuesta se basa en que el individuo tiene un papel activo en la construcción de los conocimientos, que surgen por la activación de los esquemas previamente estructurados, que sirven para cambiar la apreciación que ya se tenía ante determinado aprendizaje, a fin de lograr un equilibrio en la cognición. A diferencia de lo anterior, las teorías constructivistas de carácter exógeno se basan en dos corrientes: la sociocultural y la del construccionismo social. Estas proponen:

[...] La construcción del conocimiento en el sujeto se encuentra determinada por la interacción de este con el contexto cultural y social, representado este último por la infinidad de procesos interpersonales que establece con los seres humanos que le rodean, los cuales se encuentran mediados por el lenguaje. (Guerrero, 2020, p. 10)

Cada una tiene diferentes formas de aplicación; sin embargo, la más aceptada en el ámbito educativo es la del constructivismo sociocultural, que se utiliza para la aplicación de un modelo educativo y el diseño de los planes y programas de estudio en diversas instituciones de diferentes niveles educativos. Por tanto, esto se vuelve relevante dentro de la investigación, al permitir entender cómo se aplica al modelo educativo de EMS, así como la metodología que el docente

utiliza para los procesos de aprendizaje.

En resumen, el aula invertida se alinea con los principios fundamentales del constructivismo, destacándose como una técnica educativa que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. a través de su implementación se pueden integrar estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía, la participación activa y el aprendizaje significativo, al mismo tiempo que transforman tanto la dinámica de enseñanza como la percepción de la literatura en el aula. Al cambiar la estructura tradicional de las clases, en las cuales el docente actúa como principal transmisor de conocimientos, el aula invertida promueve que los estudiantes adquieran un rol más activo.

En definitiva, la técnica del aula invertida representa una oportunidad para rediseñar la enseñanza de la literatura, promoviendo un aprendizaje activo y significativo que prepare a los estudiantes no solo para dominar los contenidos de la asignatura, sino también para enfrentar los desafíos académicos. Pero, para continuar con la revisión, primero es necesario abordar los aportes de carácter psicológico y educativo que son esenciales y auxiliares en la investigación, porque estos también son bases importantes para el constructivismo. En este sentido, la reflexión requiere retomar los postulados de otros autores, como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, quienes han planteado diversos criterios, los cuales son un referente por considerarse cercanos a los planteamientos de la teoría constructivista.

#### **4.1.1 Jean Piaget y el constructivismo cognitivo**

Durante la trayectoria de su trabajo, el autor tenía como propósito defender la postura sobre cómo el niño edifica el conocimiento, el cual puede darse por diferentes canales, como la observación, la exploración y la escucha. Según Piaget, el pequeño no puede realizar operaciones mentales por sí solo; sin embargo, conforme avanza su desarrollo, este logra resolver problemas con mayor facilidad. Es aquí donde el supuesto sostiene sus bases, en el proceso de maduración biológica, lo que conlleva el desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; ello facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación (Ortiz, 2015a). Por tal motivo, Piaget propuso la teoría constructivista del aprendizaje, con la finalidad de mostrar cómo la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran unidas por el medio físico y social.

El autor también tomó en cuenta el conocimiento como resultado de la relación entre la persona y su ambiente. En este sentido, lo que Piaget quiso decir es que los individuos, desde que nacen, desarrollan las habilidades y capacidades para constituir sus pensamientos en estructuras cada vez más complejas, lo cual permite una mejor adaptación a su medio. Por tanto, la adaptación es el objetivo del desarrollo cognitivo y del aprendizaje.

La propuesta de Piaget se basa en el conocimiento como un resultado del proceso de construcción en el que los individuos se involucran activamente. En palabras de Olmedo y Ferrerons (2017), Piaget dio mayor importancia al proceso interno de razonamiento que a la manipulación externa. Esto reconoce la influencia ejercida tanto por los sentidos como por la razón, y el aprendizaje como un proceso de construcción interno, activo e individual, que surge mediante el proceso de equilibración. Tal concepción está dirigida hacia el desarrollo cognitivo, la cual supone la adquisición de estructuras mentales organizadas y complejas. Con esto, lo que se pretende demostrar es que el aprendizaje no surge por la acumulación de conocimientos, sino más bien por el equilibrio que se da entre los procesos básicos de asimilación y acomodación.

En este sentido, lo anterior señala que el aprendizaje se da gracias a la interacción de dos procesos: asimilación y acomodación (Ortiz, 2016). La asimilación se refiere al contacto que hace el individuo con la realidad para aprender y permite que se establezcan relaciones entre los conocimientos previos y nuevos. La acomodación hace referencia al proceso que sucede con el conocimiento asimilado, es decir, el que tiene que ver con la forma en que el individuo integra el nuevo material a su red cognitiva y construye nuevas estructuras de pensamiento que favorezcan su aprendizaje. De acuerdo con esto, la persona es quien construye su propio conocimiento, y fue a esto a lo que Piaget denominó constructivismo. Por lo tanto, la capacidad de aprender o de incorporar conocimiento no depende de la información que se brinde, sino más bien del desarrollo cognitivo y la organización del pensamiento.

Sin embargo, para que se produzca el desarrollo cognitivo, deben desarrollarse varias etapas o estadios de desarrollo, de los cuales sobresalen cuatro: sensorio-motriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. Piaget denominó periodo sensorio-motriz a aquella fase inicial del desarrollo cognoscitivo, la cual abarca desde el nacimiento hasta los dos años. El autor denominó así a esta etapa porque “el bebé conoce el mundo poco a poco a través de

sus sentidos y las tareas motrices de su cuerpo [...] pasan de ser individuos reflejos con limitado conocimiento, a ser solventadores de problemas” (Castilla, 2013a, p. 17). Esto hace referencia a cómo el infante comienza a tener una comprensión del mundo que lo rodea a través de la interacción con objetos y movimientos corporales. Además, esta etapa se divide en seis subetapas: reflejos simples, primeros hábitos y reacciones circulares primarias, reacciones circulares secundarias, coordinación de reacciones circulares secundarias, reacciones secundarias terciarias, e inicio de pensamiento. Cada subetapa es específica del periodo, y aunque al principio todas parecen irse desarrollando como si el niño cumpliera una edad en particular, no es así. Esto muestra cómo el desarrollo avanza conforme a la madurez.

El periodo preoperacional (2 a 7 años), a diferencia del anterior, comienza con el desarrollo del pensamiento y la imaginación. Con esto, se marca una diferencia entre las dos subetapas: la preconceptual y la prelógica. En la primera, el niño actúa en el nivel de la representación simbólica, así se puede ver la imitación y la memoria manifiestas en dibujos, lenguaje, sueños y simulaciones (Castilla, 2013b). Aquí el lenguaje adquiere gran relevancia, por lo que a través de él comienzan las primeras operaciones mentales, lo cual le da seguimiento a la segunda etapa, en la que comienzan las primeras manifestaciones matemáticas: el periodo de las operaciones concretas (7 a 12 años).

En la etapa de las operaciones concretas el niño puede emplear la lógica sobre lo que ha experimentado y puede manipularlo de una manera simbólica (operaciones aritméticas) (Castilla, 2013c). De acuerdo con esto, aquí comienza a notarse más el desarrollo de la inteligencia, la cual se viene edificando desde el periodo sensorio-motor. Por tanto, se considera que los niños ya elaboran operaciones más concretas, debido a que utilizan la lógica para llegar a resultados o conclusiones no tan complejos.

Luego, sigue el último periodo, el cual Piaget nombró como el de las operaciones formales (12 años hasta la madurez). “En esta etapa el niño ya alcanza la edad de 12 años, por lo tanto, ya razona lógicamente sobre cosas abstractas que nunca había investigado de forma directa. Esto es lo que singulariza el periodo de las operaciones formales” (Castilla, 2013d, p. 19). Es decir, que en este último el sujeto ya cuenta con las herramientas necesarias para continuar con las demás formaciones académicas que incluyan otros tipos de aprendizaje.

En resumen, y de acuerdo con la anterior revisión, se puede decir que Piaget no tenía la intención de fijar una teoría que ayudara a educar al niño, más bien pretendía generar un impacto en el campo para tener en consideración la influencia que tiene el desarrollo biológico en los sujetos. Por ese motivo, la aportación radica en mostrar un soporte que sirva a la docencia para tener en consideración el desarrollo cognitivo del niño al llegar al aula. Sin embargo, y aunque se dan bases para entender cómo se va construyendo el conocimiento del individuo, es claro que no existe alguna prueba que valide el grado de aprendizaje en los años restantes. Pero también se puede generar cierta confusión entre los interesados a la hora de aplicarlo, porque muchas veces se reduce el postulado a las etapas que permiten trabajar en el aula.

#### **4.1.2 Vygotsky y el constructivismo social**

Lev Vygotsky, conocido psicólogo que contribuyó a la pedagogía, fue un contemporáneo de Piaget que también coincidía en la forma de explicar el proceso por el cual se adquieren nuevos aprendizajes. En palabras de Ortiz (2015c), Vygotsky desarrolló un supuesto que sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Se trata de un constructivismo de orientación sociocultural (constructivismo social, socioconstructivismo), el cual hace referencia a la sociedad y la cultura, que juegan un papel importante porque se encargan de proporcionar las herramientas necesarias a los individuos para modificar sus estructuras de pensamiento. Entonces, de acuerdo con el autor, según el estímulo social y cultural, las personas pueden desarrollar diferentes habilidades y destrezas.

Sin embargo, pese a que difieren con la teoría de Piaget, es claro que los fundamentos de también proceden de las raíces genéticas del desarrollo del lenguaje en el niño. La propuesta es que el lenguaje humano es un ente mediador en la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento hacia los demás (Blanco y Sandoval, 2014). Entonces, de acuerdo con esto, la relación entre pensamiento y lenguaje se convierte en el aporte más significativo de la teoría, porque ambos provienen de las bases de genéticas en la evolución del niño. Sin embargo, el autor hizo una distinción entre cada una, donde se mencionaron las etapas preintelectual y prelingüística. Cada aspecto transita en líneas diferentes, pero en algún momento estas coinciden al convertirse en pensamiento verbal y lenguaje racional. Por esa razón, la interacción de estas etapas en los primeros años del niño cimienta la historia de aprendizaje para cada individuo, a fin

de formar los conocimientos previos antes de entrar a la escuela.

De esta manera, desde el punto de vista constructivista se concibe que el aprendizaje es un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración (Ortiz, 2015d). Por tanto, en este proceso se ven implicados los conceptos de asimilación y acomodación, los cuales se llevan a cabo por el sujeto que adquiere información. Sin embargo, para que esto suceda, debe existir una interacción entre los individuos participantes, con el fin de lograr cambios que permitan una mejor adaptación al medio. Básicamente esto es lo que permite diferenciar los postulados de Piaget y Vygotsky: mientras el primero plantea que el sujeto aprende y adquiere información por sí solo, el segundo argumenta que la persona necesita de la interacción con los demás y el ambiente.

En este caso, el aporte de Vygotsky se sostiene de dos premisas: la primera se basa en las relaciones sociales que surgen dentro del contexto cultural y que determinan la estructura y el desarrollo cognitivo del sujeto; la segunda hace referencia a la instrucción, la cual debe preceder al desarrollo como un proceso de internalización donde el individuo construya en el plano social y, posteriormente, lo realice él solo. En otras palabras, el aprendizaje va desde el exterior hacia el interior; por eso el autor sugirió que la diferencia entre estas premisas tiene lugar en un área que él denominó la zona de desarrollo próximo (ZDP). De acuerdo con Chávez (2013), esta no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema; y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La ZDP marca la diferencia entre lo que el sujeto es capaz de hacer por sí solo (desarrollo real) y lo que hace con ayuda de otros más capaces (desarrollo próximo, potencial o futuro) (Chávez, 2014). En otras palabras, este concepto tiene lugar en el grado de conocimiento que tiene el individuo y que aún no domina, pero que representa un reto para recibir instrucción y ayudas necesarias en el aprendizaje. De acuerdo con esto, en el contexto escolar el docente es el responsable de lograr el éxito o fracaso del aprendizaje, por lo que la ZDP se vuelve esencial dentro de la praxis para explicar cómo el alumno se desenvuelve ante las actividades que no conoce.

Esta teoría se vuelve esencial dentro del proceso educativo porque demuestra cuál debería

ser el papel del docente. De acuerdo con Tünnermann (2015), se le debe conceder a este el papel de facilitador del desarrollo de estructuras mentales, para que el alumno sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos. En este sentido, el docente adquiere protagonismo al ser el agente encargado de facilitar el andamiaje para el desarrollo cognitivo de cada sujeto. Por lo tanto, la gran aportación de esta postura es que esta teoría muestra mayor énfasis en la influencia del aprendizaje para el desarrollo a través de la interacción que surja entre el alumno y el maestro.

En resumen, este aporte permite entender que el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela papeles relevantes, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno (Tünnermann, 2011b). Por lo tanto, la construcción de conocimientos forma parte de un proceso natural en el individuo como parte de su construcción social, donde el primero interacciona con otros. Esta teoría adquiere significado porque muestra el aprendizaje como una construcción social, donde los individuos tienen la capacidad de transformar su medio, de acuerdo con sus objetivos. En síntesis, desde esta reflexión, la teoría sostiene una gran importancia para la interacción social dentro del aprendizaje de los individuos.

En consonancia con lo anterior, se debe recalcar que el ser humano es completamente social y, por tanto, se enfrenta a una constante construcción de conocimientos derivados de la relación con las personas, la cultura y el mismo lenguaje. Esto concibe al sujeto como una construcción más social que biológica; sin embargo, no todos los conocimientos adquiridos son relevantes o esenciales. Ante esto, lo interesante es considerar cuáles se creen significativos para el desarrollo y la formación, a fin de evitar que la información se desheche o que no genere algún cambio en el individuo. A pesar de esto, es necesario aclarar dentro del contexto educativo que, para que surja esta interacción en el aula, esta debe planearse, y deben mantenerse las actividades que construyan un nuevo entendimiento. Es a partir de aquí que se desprende un nuevo tipo de aprendizaje, el cual se da de acuerdo con el seguimiento del docente.

#### **4.1.3 Ausubel y el aprendizaje significativo**

La siguiente teoría de aprendizaje la formuló el psicólogo David Ausubel, quien planteó que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva; por lo tanto, este modelo es una propuesta muy completa y exhaustiva de lo que se ha denominado teoría de asimilación cognitiva (Ausubel,

1968) o teoría de los aprendizajes significativos. Ausubel adoptó el concepto de aprendizaje significativo basándose en la idea de Piaget sobre la relevancia que tienen los conocimientos previos en la adquisición de la nueva información, situación por la cual el término *significativo* adquiere valor cuando se cumple la premisa de relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el individuo.

De acuerdo con Tünnermann (2015c), Ausubel hizo una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que estas resultan muy poco eficaces para el aprendizaje. Debido a que él consideraba que para aprender es indispensable tener en cuenta lo que la persona sabe y definir lo que se le quiere enseñar, el postulado se basa en un proceso de asociación donde el individuo relaciona lo que sabe o conoce con algún concepto o imagen que le parece interesante, lo cual es significativo para su aprendizaje. Según este postulado, el individuo no se puede limitar a la información teórica, sino que también debe prestar valor a todo lo que puede adquirir a través de la experiencia; por eso es necesario desarrollar estrategias metodológicas que ayuden a activar los conocimientos previos.

Pero ¿qué significa esto? Al tratarse de un sustento psicológico, este se vuelve una opción dentro del contexto educativo y se retoma para visualizar cómo se da el aprendizaje dentro del aula. Esto significa que es un referente que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela (Rodríguez, 2011); es decir, que centra su atención en lo que ocurre en el aula cuando se da el proceso de aprendizaje y en los resultados que se producen. Por lo tanto, esta concepción permite afirmar que se trata de una teoría de aprendizaje cuya finalidad es abordar todos los elementos que garantizan la asimilación y la retención de los conocimientos que ocurren en la escuela.

Como se observa, el fundamento de la teoría de Ausubel se postula bajo la idea de que los alumnos no llegan sin conocimiento previo, sino que, a partir de lo que ellos conocen sobre el tema, dotan de significado al proceso, lo cual les sirve para su aprendizaje. De esta manera, el papel del docente recae en dirigir el proceso de manera efectiva, y ello supone dos condiciones esenciales para el aprendizaje significativo: el primero habla de una actitud significativa con respecto a quién aprende; el segundo, de la presentación de materiales significativos y relacionados

con la estructura cognitiva del que aprende. Esto, de modo que haya un anclaje que permita la interacción con el material que se presenta.

Sin embargo, es necesario aclarar que se debe contar con la predisposición del alumno para aprender, y este debe contar con los conocimientos previos que sirvan para asimilar la nueva información. Además, el autor sostuvo que no es posible esperar a que el alumno por sí solo descubra sus intereses sobre los contenidos curriculares, sino que, para que se propicie el proceso de aprendizaje, hay que motivar la curiosidad o el interés. Por ello, el autor resaltó la importancia de presentar materiales y herramientas significativos.

#### **4.1.4 Bruner y el aprendizaje por descubrimiento**

La siguiente propuesta la desarrolló Jerome Bruner en 1961, y dicho supuesto también coincide con el planteamiento de Vygotsky sobre enfatizar el papel de la práctica como una parte importante de cualquier proceso de aprendizaje. Sin embargo, Bruner, a diferencia de Vygotsky, incorporó la práctica educativa como una actividad guiada o mediada, “cuya condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla: el descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo” (Baro, 2011, p. 5). De acuerdo con esto, el autor propuso resaltar la importancia de la actividad directa, para que los profesores se encarguen de diseñar y modificar las estrategias metodológicas con base en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Por lo tanto, la función del alumno tiene una gran participación durante la enseñanza.

En este sentido, este supuesto plantea que el alumno es quien debe descubrir y construir de forma directa su aprendizaje; el maestro ya no se encarga de exponer ni de transmitir los conocimientos, sino que su actividad se dirige a darles a conocer la meta que deben alcanzar. En suma, este sujeto pasa a ser un guía o mediador que se dedica apoyar al estudiante durante su proceso; por lo tanto, el aprendizaje por descubrimiento ocurre cuando el docente es capaz de mostrarle al alumno todas las herramientas, para que este último, por sí mismo, descubra lo que quiere aprender. Esta situación puede ser efectiva siempre y cuando haya un modo bien estructurado que motive el aprendizaje significativo, por lo que los cambios que surjan podrían depender del docente, quien debe presentar una propuesta didáctica con metodologías y estrategias actualizadas para lograr los objetivos.

Consecuentemente, la relevancia y el aporte que el aprendizaje por descubrimiento da al tema de investigación permiten comprender cómo funciona dicho proceso de aprendizaje mediante el uso del aula invertida. Este es importante, porque permite desarrollar otros tipos de habilidades y competencias:

[...] La resolución de problemas, le permite desarrollar un pensamiento crítico ya que debe discernir entre lo importante y lo que no lo es, también le prepara para enfrentar problemas ya que ha de asumir errores y aprender de ellos; los estudiantes deben ser animados a guiar su propio aprendizaje que no es otra cosa que pasar de la dependencia a la autonomía, por lo que las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben ocuparse más de los procedimientos y las competencias que de los mismos conocimientos textuales, ya que la aportación teórica pierde el significado si no hace referencia a sus habilidades. (Loor y Suástegui, 2022, p. 1250)

Lo anterior lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿El aprendizaje por descubrimiento ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje de literatura? Esto surge porque, de acuerdo con lo mencionado, es importante dejar que el alumno descubra y construya sus propios conocimientos, a fin de evitar continuar con la enseñanza tradicional o memorística, donde solo se transmite información que no se entiende o comprende. Esta idea surge porque Pozo y Carretero (1987) comentaron que “cada vez que se enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente” (p. 40). Tal situación llevó a retomar estas ideas, porque la teoría aporta bases para implementar el aula invertida como propuesta metodológica dentro de la literatura. En ese orden de ideas, el interés de retomar el aporte de Bruner radica en conocer los motivos que podrían desarrollar el aprendizaje por descubrimiento en el aula invertida y que, además, podrían beneficiar el aprendizaje de la literatura.

Pero ¿cuál es la diferencia entre la teoría del aprendizaje por descubrimiento y la teoría del aprendizaje significativo? En respuesta a ello, según Ausubel, la teoría de Bruner carece de ciertas bases porque, a su parecer, no es viable el postulado sobre el aprendizaje, en tanto que el conocimiento no puede descubrirse por uno mismo, sino que se necesita la mediación directa de otro individuo que guíe u oriente el proceso. Pero esto tampoco conduce a la organización, la transformación y el empleo del conocimiento como un producto ordenado e integrado (Arias y

Oblitas, 2014b); se refiere a que los métodos que se utilizan para descubrir el aprendizaje siempre deben ser los más eficaces para la enseñanza.

Ahora bien, aunque Ausubel planteó lo anterior, ello no significa que esté en total desacuerdo sobre lo que la teoría de Bruner plantea, más bien intenta mostrar las raíces del aprendizaje significativo. De acuerdo con su estudio, para realizar el proceso de aprendizaje es fundamental que el alumno ya cuenta con saberes previos y que estos estén conectados con la organización del conocimiento que el profesor realiza, la cual puede ser expositiva. Esto se debe a que, para él, el hecho de continuar con estas metodologías no significa que ello deje de ser significativo; en cambio, lo que hace que un aprendizaje sea significativo es el grado de inserción del nuevo conocimiento a los esquemas previos.

Pero, entonces, ¿cuál es la diferencia entre Ausubel y Bruner? Mientras Ausubel planteó que la significatividad es el “proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva sobre la base de ciertas condiciones” (Ponce, 2004, p. 23) de manera jerárquica, Bruner señaló que el significado está en el producto del descubrimiento, pues para él la actividad de descubrir es lo que motiva al individuo a continuar con su aprendizaje. Aquí el maestro se vuelve un guía que orienta a los alumnos. Por lo tanto, el aprendizaje significativo carece de la participación interactiva del alumno, lo cual no coincide con la propuesta del tema de investigación.

En este sentido, la aplicación de la teoría de Bruner ayuda a reafirmar la propuesta de implementar el aula invertida, con la finalidad de transformar la manera de enseñar y aprender la literatura en la EMS. Por tanto, el verdadero desafío está en transformar la práctica educativa, la metodología, las estrategias y las técnicas que permitan la construcción de conocimientos literarios. Esto también ayudaría a delimitar el modelo de aprendizaje que se aplica en el aula, específicamente el de literatura, si se quiere transformar la praxis.

En resumen, se ha realizado una breve reflexión de las diversas posturas teóricas que durante mucho tiempo han defendido la idea de que “el estudiante es el centro del proceso de enseñanza y que el mejor aprendizaje se produce cuando menos interviene el profesor” (Arias y Oblitas, 2014c, p. 456). Todas ellas forman parte de las ideas centrales del constructivismo, las cuales contraponen las demás teorías de la pedagogía que confrontan la enseñanza tradicional y

que, hasta la fecha, son las más utilizadas en los diferentes niveles de educación. De esa manera, proponer una enseñanza concebida bajo el enfoque constructivista puede considerarse provechoso, en tanto que ello permite enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, se debe señalar que la actual reforma educativa se inspira en muchos trabajos de la teoría constructivista, la cual brinda implicancias y aplicaciones que son importantes para la educación; sin embargo, no existe una teoría que domine el proceso de aprendizaje. Por el contrario, puede ocurrir que cada docente, según su experiencia, diseñe o construya su material y currículo con alguna teoría en particular para abarcar mejor los contenidos. No obstante, en los últimos años, el diseño y la implementación de nuevas tecnologías han suscitado la concepción de otras teorías relacionadas con las nuevas condiciones socioculturales. Ello se revisa en el siguiente apartado.

## **4.2 Conectivismo**

Como se ha observado, con el paso del tiempo “se han desarrollado diversas teorías de aprendizaje, las cuales nacen como herramientas que poseen los docentes para desarrollar la didáctica y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Villalobos, 2002, p. 78). No obstante, cada una ha cumplido su principio dentro del aula. Por tanto, en la actualidad, se habla de teorías modernas del aprendizaje; estas han revolucionado la forma en que se entiende y aborda la educación, en especial frente al proceso de aprendizaje. Estas teorías brindan a los educadores información valiosa sobre cómo aprenden los estudiantes y qué estrategias se pueden emplear para mejorar su experiencia de aprendizaje; no obstante, uno de los retos actuales está en identificar una teoría que ayude a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto invita a reflexionar sobre las nuevas teorías y a descubrir cuál es el sustento actual del proceso de aprendizaje.

La implementación de tecnología en el contexto escolar ha adquirido un valor significativo en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Para Medina, Calla y Romero (2019a), la tecnología ha cambiado la forma en que las personas aprenden; por eso “surge entonces la necesidad de adecuar nuevos modelos de aprendizaje partiendo desde las teorías básicas tales como el conductismo, cognitivismo o constructivismo, las que dieron paso a nuevas teorías más acordes con los tiempos actuales” (Medina *et al.*, 2019b, p. 384). El conectivismo surge como una alternativa del proceso de aprendizaje para la era digital (Gutiérrez, 2012); pero ¿qué ocurre con

el proceso de aprendizaje?, ¿cómo se vuelve la tecnología parte del proceso de aprendizaje?

Aunque la llegada de la web 2.0 ha renovado y potencializado las didácticas, esta no ha sido la respuesta para todos los interrogantes que se dan en relación con la forma en que aprende el alumno. Aun así, esta es solo una propuesta que se tiene para aplicar al contexto educativo con la implementación de la tecnología digital. Coria y López (2013) señalaron:

El conectivismo [...] reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital. (p. 53)

Lo anterior reconoce que se vive en un mundo cada vez más digital y globalizado, y que los estudiantes necesitan adquirir habilidades no solo para encontrar y procesar información, sino también para colaborar y comunicarse de manera efectiva en entornos digitales. Sobre el tema, Siemens (2004) como se citó en Gutiérrez (2012) vio el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios: comunidades de práctica, redes personales, lugar de trabajo, etc. En otras palabras, los individuos son responsables de su propio aprendizaje y deben aprender a construir su propia red de aprendizaje, a fin de conectarse con expertos y compañeros.

En este sentido, el aporte del conectivismo dentro del proceso de aprendizaje se basa en que el conocimiento queda constituido por la formación de conexiones entre nodos de información, ya sean contenidos aislados o redes enteras; y el aprendizaje precisamente consiste en la destreza para construir y atravesar esas redes (Downes, 2007, como se citó en Sobrino, 2014). Esta teoría sugiere que el aprendizaje es un proceso de conectar fuentes de información (nodos) y crear redes de conocimiento a través de las conexiones entre personas, ideas y recursos, lo que quiere decir que la participación en comunidades de aprendizaje y el uso de herramientas digitales ayudan al docente a acceder a una amplia gama de recursos y perspectivas que podrían enriquecer su aprendizaje.

Lo anterior no significa que el docente ya no sea sustancial para el proceso, sino que este

desempeña un papel fundamental para el conectivismo al facilitar y guiar el aprendizaje de los estudiantes. En lugar de ser el transmisor de conocimientos, el profesor se convierte en un facilitador y guía que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de búsqueda de información, evaluación crítica y colaboración. De allí surgen cuatro elementos que, en palabras de Medina, Calla y Romero (2019c), son necesarios para entender cómo se conforma el conocimiento a través de la conectividad:

En primer lugar, se tiene la autonomía. La autonomía del estudiante es otro aspecto importante del conectivismo; y, a diferencia de los enfoques tradicionales de enseñanza, donde el maestro ejerce un control considerable sobre el proceso de aprendizaje, en el conectivismo se anima a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto implica establecer metas de aprendizaje, buscar y evaluar recursos relevantes, y reflexionar sobre el proceso; por lo tanto, los estudiantes deben ser capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje, establecer metas y evaluar su progreso.

Con respecto a la diversidad, esta se evidencia en opiniones, culturas, lenguajes, antecedentes, espacios físicos e intereses personales. Se trata de un elemento deseable para que la interactividad sea realmente productiva (Medina *et al.*, 2019d); y, a medida que los estudiantes se conectan con personas de diferentes culturas y perspectivas, es esencial que ellos desarrollen una comprensión y una apreciación de la diversidad, así como habilidades para discernir información confiable y proteger su privacidad y seguridad en línea.

En lo que concierne a la apertura, se halla que, al fomentar la interacción con una red de aprendizaje global, el conectivismo permite a los estudiantes adquirir habilidades relevantes para el mundo digital y globalizado en el que se vive.

De otra parte, están la interactividad y la conectividad. A través de la participación en comunidades de aprendizaje en línea, los estudiantes pueden conectarse con otros que comparten intereses similares y trabajar juntos para construir conocimiento. Estas comunidades suelen formarse por personas de diferentes experiencias y antecedentes, lo que permite una diversidad de perspectivas y enfoques en el aprendizaje.

Para terminar, la tecnología juega un papel fundamental en el conectivismo, porque facilita la creación y el intercambio de conocimientos. En esa misma línea, las plataformas digitales, los

foros y las redes sociales son herramientas que permiten a los estudiantes conectarse con otros y acceder a una amplia gama de recursos educativos. Además, la tecnología ayuda a adquirir un aprendizaje más personalizado, porque los estudiantes pueden acceder a materiales y actividades adaptados a sus necesidades e intereses específicos.

A pesar de lo señalado, es importante tener en cuenta que el conectivismo no reemplaza por completo las teorías del aprendizaje tradicional: más bien se ve como una adición o complemento de estas, y eso les permite a los estudiantes beneficiarse de una variedad de perspectivas y contextos de aprendizaje. En resumen, el conectivismo en la educación es un enfoque que se basa en la interacción, la tecnología y la autonomía del estudiante; y ello les permite a los estudiantes conectarse con otros, acceder a una amplia gama de recursos y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Al fomentar la colaboración y la diversidad de perspectivas, el conectivismo promueve un aprendizaje más enriquecedor y significativo.

#### **4.3 Coll y la concepción socioconstructivista del aprendizaje dentro del aula invertida**

El autor César Coll realizó una interesante aportación sobre el constructivismo en el aula. Como se revisó, el constructivismo ha sido una guía que actúa como un referente frente a las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, los docentes necesitan teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa para saber cómo influye está en el proceso de aprendizaje, y que ofrezcan un referente para priorizar objetivos, planificar qué enseñar y decidir qué materiales son más adecuados (Coll y Sole, 1993). Con esto, se pretende demostrar que toda institución debe poseer y contar con marcos explicativos, teorías y modelos que aparezcan como herramientas que sirven a los docentes para llevar a cabo su labor dentro del aula.

Desde esta visión, es claro que enseñar o aprender no es una actividad sencilla, por lo que se requiere de la capacidad de los docentes para realizar diferentes acciones en el aula. Lo anterior requiere desarrollar un complejo de actividades que no se limitan al proceso formativo, sino que deben incluir la gestión y el manejo de la interacción y la motivación para llevar a cabo su praxis. Esto es un gran desafío para los docentes, es decir, crear salones de clase en los que los estudiantes se sientan motivados para indagar, reflexionar y aprender. Además, es importante que las aulas se conviertan en lugares dignos y cálidos que aseguren la coherencia y la calidad del aprendizaje, a fin de procurar el respeto, la confianza y el compromiso por elevar el rendimiento académico. En

suma, desde este análisis se busca ofrecer una visión de que lo que cabe esperar del marco explicativo ante el proceso de aprendizaje.

A continuación, se debe identificar cómo funciona el constructivismo social en el salón mediante el uso del aula invertida. En palabras de Tigsen, según Coll (2019a), “la teoría constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible identificar problemas y articular soluciones” (p. 25). En este caso, el autor señaló que, a partir de esta teoría, se pueden localizar los recursos y técnicas que proporcionan al docente las bases para elaborar estrategias necesarias y promover el aprendizaje activo y significativo. Con esto se pueden transformar la educación tradicional y la enseñanza como actividades rutinarias, donde el rol del alumno es enteramente pasivo. Tal situación muestra que las teorías son necesarias para proveer instrumentos que lleven al análisis y a la reflexión sobre la práctica docente. Por lo tanto, cabe preguntar: ¿Cómo integrar la teoría constructivista al proceso de enseñanza y aprendizaje con la implementación del aula invertida?

En palabras de Coll, teorías como las del constructivismo son necesarias para integrar la dimensión social de la enseñanza. Esto hace referencia al sentido de la educación escolar que, de acuerdo con el autor, es un “[...] proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución también social” (p. 14). Por tanto, este obliga a los interesados a hacer una reflexión de tipo social sobre los fenómenos que permiten entender lo que ocurre en la escuela. Un ejemplo de esto es el aprendizaje, cuyo análisis se desarrolla para conocer su impacto en el crecimiento de los alumnos. De aquí que Coll considerara “los contenidos de aprendizaje como productos sociales, culturales, la del profesor, como agente mediador entre individuo y sociedad, y la del alumno, como aprendiz social, deban ser convenientemente matizadas y tenidas en cuenta en cada caso” (p. 14). En este sentido, esta teoría explica lo que pasa en el aula y permite entender el carácter social del proceso de enseñanza, el cual está se da función de la formación del individuo.

En consecuencia, al proponer el uso del aula invertida mediante la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, se intenta proponer un marco explicativo útil para los docentes, con el que se proporcionen instrumentos que ofrezcan un referente para seleccionar los materiales y planificar lo que se debe enseñar. En palabras de Tigse (2019b), César Coll e Isabel Solé: “[...] Es importante que las aulas se conviertan en lugares dignos y cálidos que

aseguren la coherencia y la calidad del aprendizaje, procurando el respeto, la confianza y el compromiso por elevar el rendimiento académico” (p. 26). De acuerdo con la cita, los docentes son los responsables de promover una EDC capaz de establecer objetivos y planes de trabajo para lograr el aprendizaje en los alumnos. Por lo tanto, y para que se cumpla el postulado, Tigse (2019c) mencionó que Coll argumentó:

[...] Para que el docente plantee una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza debe utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas, y afectivas; las cuales ayudan al cerebro a asociar, clasificar, inferir, analizar y pensar, procurando un gran énfasis en la metacognición, permitiendo la construcción de un aprendizaje significativo en el estudiante. Además, educando y educador son dos personajes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 26)

En otras palabras, y coincidiendo con la propuesta de Bruner, el aprendizaje debe considerarse un proceso activo, “[...] donde se aprende aquello que se hace” (Aguilar y Bize, 2011, p. 12). De esa manera, para aprender, se tienen que poner en acción todos los conocimientos; he allí la importancia de que las técnicas y estrategias de aprendizaje impliquen la activación del alumno con la nueva información. En este caso, se señala que el estudiante activa el conocimiento previo con el nuevo mediante la conexión entre conceptos y conocimientos ya adquiridos durante el transcurso de su vida; por lo tanto, el constructivismo mediante el aula invertida promueve el aprendizaje activo a través de la construcción de situaciones que permiten la interacción del alumno con la cultura y la sociedad.

Es necesario tener claro que aprender no implica reproducir la realidad; en cambio, para que se logre el aprendizaje, es importante que el alumno muestre disposición. Es por eso que el constructivismo dentro del aula invertida se considera un referente para los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque a través de él se pueden diagnosticar, planificar y tomar decisiones para mejorar la enseñanza. En suma, la importancia de esto radica en el cambio de roles del docente y el alumno para crear situaciones innovadoras y significativas de aprendizaje. Ante esto, se espera que, mediante estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas, se logre un aprendizaje activo.

Aun así, y a pesar de que el constructivismo social continúa siendo la teoría que guía los procesos educativos, esta no es la respuesta para los problemas que aún enfrenta el docente dentro

del aula. Por tal situación, se debe reflexionar para posteriormente acentuar las bases que orientan la estrategia del aula invertida. En este caso, en el siguiente apartado se determinan los fundamentos pedagógicos del aporte del aula invertida, a fin de favorecer el aprendizaje de la literatura entre los estudiantes.

En resumen, se interpreta que la concepción socioconstructivista del aprendizaje de Cesar Coll, establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye a partir de la interacción entre el estudiante y su entorno (académico, social y cultural) y no de forma aislada. Por lo cual, se fundamenta en la idea de que cuando un sujeto participa en actividades mediadas con el uso de lenguaje, las relaciones interpersonales y el uso de materiales académicos y culturales estos construyen su conocimiento de manera activa y significativa. En este sentido, la concepción de Coll se relaciona con la técnica de aula invertida porque sustenta los siguientes elementos:

- Rol del estudiante: Desde la perspectiva de Coll, el estudiante es el agente central del proceso de aprendizaje. Y dentro del aula invertida, esta idea se concreta al dejar parte del proceso de adquisición de conocimiento fuera del aula, permitiendo que dentro de salón se desarrollen discusiones, actividades en equipo y tarea de mayor complejidad.
- Rol del docente: En palabras de Coll, el docente debe ser un mediador, en el cual diseñe situaciones de aprendizaje que promuevan la interacción entre los estudiantes, el docente y los materiales. Mismo que se ve reflejado en el aula invertida, donde el docente deja de ser un ser transmisor unidireccional y asume un rol de facilitador del aprendizaje diseñados para dar un contexto inicial
- Recursos educativos: De acuerdo con el aporte de Coll, el contexto sociocultural es un elemento primordial del aprendizaje. Por lo que, en el aula invertida, los recursos y materiales educativos proporcionan un contexto inicial al conectar los nuevos conocimientos con la información previa del estudiante. Al integrar estos materiales con las actividades presenciales se fomenta un aprendizaje que cobra relevancia con el contexto inmediato. Esto es importante porque en la enseñanza de literatura lo que se busca es que los temas y/o textos literarios son parte de la realidad personal, social y cultural de los estudiantes y, esto hace que aprender literatura sea más significativo.

- **Interacción social:** Para Coll la interacción social es otro de los elementos claves en el aprendizaje, ya que juega un papel esencial en la construcción del conocimiento. Esto también forma parte del aula invertida porque durante las actividades en el aula, los estudiantes trabajan en equipos para resolver problemas, realizar ejercicios y resolver dudas. Esto significa que a través de la interacción los que se busca es enriquecer el aprendizaje individual y fomentar otras habilidades.
- **Metacognición:** Coll también incorpora dentro del socioconstructivismo las habilidades metacognitivas, la cual es la capacidad que tiene el estudiante para reflexionar sobre su propio aprendizaje. Y, en el aula invertida se busca promover en el estudiante una autoevaluación de la comprensión y reflexión de los temas.

En este caso, se observa que la concepción socioconstructivista de Coll ofrece un marco teórico para sustentar y justificar la implementación del aula invertida en literatura. A partir del diseño de una experiencia educativa diferente que promueva la construcción activa y colaborativa del conocimiento y enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la integración del contexto sociocultural y recursos educativos. Para promover una comprensión de los textos literarios y la relación de estos con el contexto social. Pero ¿cuáles con los fundamentos pedagógicos que cimentan el aula invertida? A continuación, serán descritos en el siguiente apartado.

#### **4.4 Fundamentos pedagógicos para implementar el aula invertida**

Antes de comenzar, es necesario reflexionar sobre el aula invertida, porque esta “es concebida como una técnica en el que los roles clásicos del proceso enseñanza - aprendizaje se invierten o se voltean” (Rivadeneira, 2020a, p. 64). Esto quiere decir que las actividades que comúnmente se destinan para dentro del aula, ahora se conciben fuera de ella. Esto lleva a la explicación sobre la actividad real del docente, acostumbrado a hablar del tema en la sesión, y quien ahora debe modificar su rol para afianzar los conocimientos de forma presencial a través de actividades prácticas. En este sentido, esta técnica se centra más en el alumno, lo cual le facilita la autonomía y el protagonismo para adentrarlo a su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, esta técnica para algunos autores comportaría una mejora en el rendimiento, la motivación estudiantil, el trabajo colaborativo y la autodisciplina, en contraste con el sistema tradicional (Lucena *et al.*,

2019; Mingorance *et al.*, 2017).

Aunado a esto, autores como Rivadeneira sostienen que este tipo de técnica se ve como favorable no solo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también para optimizar el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias del alumno. Esta situación es relevante dentro de la educación, porque confirma, al igual que el constructivismo, que el proceso de aprendizaje no es estático, sino más bien activo; y ello ayuda a corroborar cómo la teoría del constructivismo social fundamenta el aula invertida. De acuerdo con esto, la teoría del constructivismo social sostiene el concepto de aula invertida, puesto que las actividades del aula se planifican estratégicamente con el fin de incentivar el aprendizaje colaborativo (Andrade y Chacón, 2018). Por lo tanto, el constructivismo social motiva a que el conocimiento también sea mediado por un proceso interactivo que surge entre docentes y alumnos, porque mientras ocurre esto los estudiantes se enfocan en resolver las actividades con las personas que los rodean y que influyen su aprendizaje y el desarrollo de otras habilidades.

Sobre el argumento anterior, es necesario ubicar las aplicaciones de la teoría constructivista que forman parte del aula invertida y que, en consecuencia, orientan su implementación y difieren del modelo tradicional. Como primer punto, y con base en el constructivismo, se deben aclarar el rol y la interacción entre maestro y alumno. En el caso del aula tradicional, el docente es el encargado de transmitir el conocimiento y proporcionar todas las herramientas durante la sesión, por lo que el alumno solo es el aprendiz pasivo. Mientras tanto, en el aula invertida, el profesor distribuye su tiempo entre los alumnos para conocer hasta qué punto ellos han alcanzado el conocimiento a través de preguntas, debates, lluvias de ideas, experimentos y otras actividades (Tabla 2).

Tabla 2. *Elementos del aula*

	Aula tradicional	Aula invertida
Rol docente	Protagonista (instruye)	Facilitador o mediador (guía el aprendizaje)
Rol alumno	Pasivo-receptivo (memoriza)	Protagonista (aprendiz activo)

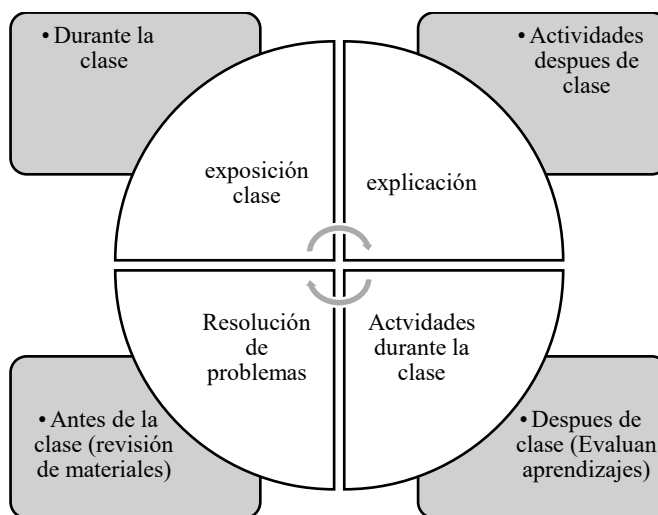
*Nota.* Elaboración propia.

Como se ve en la Tabla 2, el rol del maestro es el de instructor, mediador o guía que

acompaña al alumno en su aprendizaje, y el del alumno es el de un aprendiz activo. Esto se confirma con el argumento de Coll (2007), quien mencionó que “cada profesor, desde su bagaje particular, le atribuirá un sentido y un significado, y podrá, entonces, en ese grado concreto, hacerlo significativo y funcional en su desempeño profesional” (p. 14). En este punto, se observa el cambio de los roles del docente y el alumno, lo cual no significa que estos sean mejores que los anteriores, sino que más bien ofrece una alternativa para trabajar en el aula, donde se crea un ambiente de construcción y no de memorización.

El segundo punto hace referencia a los métodos y estrategias de enseñanza en clase. En el aula tradicional se enfatiza el docente como protagonista del proceso de enseñanza, pues este proporciona las actividades durante y después de clase. En oposición a esto, en el aula invertida el aprendizaje es previo a la clase, para que la discusión y la problemática que surjan de los alumnos se resuelvan en la sesión (Figura 5).

Figura 5. *Proceso aula invertida*



*Nota.* Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 5, este es el punto central que caracteriza el *flipped classroom*. Con este diseño, lo que se espera es que se libere el tiempo del aula para que el alumno realice todas las actividades necesarias para interpretar y reafirmar los conocimientos que se ven fuera de clase. Con este sustento, se confirma el punto anterior, donde el docente es el guía que ayuda a los alumnos a construir su conocimiento, pero de manera significativa. En este caso, se espera que el

alumno desarrolle técnicas y estrategias de enseñanza que le faciliten la autogestión, para que él sea el eje de su proceso a través de la regulación de su propio aprendizaje, de forma flexiva y autodirigida. En palabras de Bergman y Sams (2013a):

Para conseguir el éxito, los estudiantes deben tomar responsabilidad de su propio aprendizaje. A algunos estudiantes es la primera vez que se les pide que tomen el control de su propia educación. El aprendizaje no es una imposición a su libertad sino más bien un desafío que debe ser desenvuelto y explorado. En cuanto el profesor entrega el control del proceso de aprendizaje, los alumnos toman los mandos, y el proceso educacional se hace a sí solo (p. 60).

El siguiente punto lleva a explicar el apartado tres, donde se enfatiza el contexto del aprendizaje; este, de acuerdo con el constructivismo, debe brindarse en situaciones significativas, mediadas por actividades que promuevan el aprendizaje significativo. En este sentido, se hace referencia a que el aprendizaje siempre debe estar contextualizado con el ambiente del alumno, a fin de promover en este último el aprendizaje que se puede aplicar a la vida. No se busca proporcionarle información irrelevante. Por esta razón, el andamiaje es importante, porque el docente debe lograr la conexión entre los conocimientos previos con los nuevos, para después dejar que el estudiante aplique esa nueva información a su contexto (Figura 6).

Figura 6. *Diferencias entre modelo tradicional y aula invertida*



*Nota.* Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, el andamiaje es un proceso dentro del aula invertida que ayuda a desarrollar la capacidad autorreguladora de los alumnos. En este caso, el docente es el encargado de dirigir y guiar el conocimiento del estudiante hacia un aprendizaje significativo, por eso este último puede centrarse en el dominio de la información a través del apoyo social y la

retroalimentación por parte del maestro y los compañeros. López y Hederich (2010a) mencionaron:

El andamiaje es una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad autorreguladora de los estudiantes. Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz. De esta forma, el mismo puede concentrarse en el dominio de los aspectos relevantes de una estrategia o habilidad con cierta rapidez a través de la retroalimentación y apoyo social, en el momento en que ello sea requerido (p. 19).

Por otra parte, en el punto cuatro se enfatizan el proceso del diálogo y la interacción docente-alumno y alumno-alumno. De acuerdo con el modelo tradicional, solo la interacción profesor-alumno promueve la construcción de aprendizajes, y el trabajo entre pares o equipos nunca se logra, debido a la mala implementación de las actividades. Con ello se promueven situaciones incómodas, donde el alumno prefiere no trabajar o cooperar con las actividades. En cambio, en el aula invertida se aumentan las interacciones docente-alumno y alumno-alumno. En palabras de Bergmann y Sams (2013b):

Debido al cambio de papel del profesor de emisor de contenido a tutor, tenemos el privilegio de observar a los estudiantes interactuar entre ellos. Ellos crean y desarrollan sus propios grupos colaborativos donde unos ayudan a otros en lugar de que esta ayuda recaiga únicamente en el profesor. Somos testigos de lo bien que nuestros estudiantes trabajan juntos y aprenden unos de otros (p. 27).

Este punto es crucial para motivar el aprendizaje colaborativo, pero no confirma si los estudiantes se percatan sobre la ventaja de trabajar en equipo en contraste con el trabajo individual. Así, es importante motivar el uso del diálogo, para que entre los interesados e involucrados se pueda compartir información que sirva para resolver los problemas o situaciones y, con ello, lograr el objetivo: trabajar colaborativamente.

Ahora bien, el quinto punto tiene que ver con los contenidos y métodos para evaluar el aprendizaje; aquí adquiere relevancia la forma en que se presenta la información al alumno, para que este pueda evaluarse posteriormente. En el caso del aula tradicional, los contenidos se enseñan e imparten por el docente, por lo que la evaluación se realiza solo por exámenes que comprueben

el nivel de aprendizaje. Por otro lado, en el aula invertida los contenidos se basan en el estudio realizado por el alumno en casa, que puede ser mediante videos, lo que hace que los mismos estudiantes sean partícipes y responsables del tiempo y el espacio para aprender. No obstante, es necesario que se proporcionen todas las herramientas y guías necesarias. En palabras de López y Hederich (2010b) y Acevedo *et al.* (2004):

El diseño de andamiajes, como facilitadores para el desarrollo de habilidades en el proceso de regulación del aprendizaje, se ha vuelto un reto para quienes trabajan las tecnologías de la información aplicadas a la educación debido a que su potencial puede ser usado en el diseño de escenarios computacionales que sirvan de puente entre la autorregulación propiamente dicha y el aprendizaje externamente regulado en ambientes hipermedia y web (p. 19).

En este punto, el material y las herramientas tecnológicas se convierten en el andamiaje que se requiere para enlazar los conocimientos previos con los nuevos. Por lo tanto, estas guías funcionan para preparar al alumno en el proceso de aprendizaje y en las reflexiones que resulten de ellas para extraer las preguntas, problemáticas o dudas que lo motiven, con el fin de promover la interacción con los participantes. En cuanto a la evaluación, esta difiere completamente de la tradicional, porque busca diferentes medios con otros aspectos para evaluar.

Sin embargo, esta teoría no es la única que proporciona sustentos para el aula invertida: la incorporación de la tecnología digital en el aula ha revolucionado la forma en que se entiende y aborda la educación. Esto da información valiosa sobre cómo aprenden los estudiantes y qué estrategias se pueden emplear para mejorar su experiencia de aprendizaje. Al respecto, una de las teorías influyentes es el conectivismo, la cual enfatiza la importancia de la participación (activa) del alumno en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, los principios de esta se combinan con la teoría del constructivismo para sustentar el aula invertida a través de la implementación de tecnología digital:

1. En primer lugar, fomenta el aprendizaje activo y autodirigido. Los estudiantes tienen la responsabilidad de adquirir y comprender el contenido antes de la clase, lo que les permite desarrollar habilidades de investigación y estudio independiente. Además, al trabajar en proyectos o problemas en el aula, los estudiantes están más comprometidos

y motivados, dado que están aplicando el conocimiento adquirido previamente de manera práctica.

2. En segundo lugar, el conectivismo en el aula invertida da la oportunidad de ampliar el alcance del aprendizaje más allá del aula. Al utilizar herramientas en línea, los estudiantes pueden acceder a una amplia gama de recursos, como videos educativos, artículos o expertos en el tema. Esto les permite explorar diferentes perspectivas y enriquecer su comprensión del tema. Es decir, dentro de la técnica del aula invertida, los estudiantes estudian el contenido mediante videos, lecturas o actividades en línea, y luego trabajan en proyectos o resuelven problemas en el aula con el apoyo del maestro.

El conectivismo es una teoría de aprendizaje que enfatiza el papel de las conexiones y redes en el proceso de aprendizaje. Esto se basa en la idea de que el conocimiento no solo se adquiere a través de medios tradicionales, como libros y profesores, sino también a través de redes que conectan a las personas y la información. En este sentido, el conectivismo señala que en el aula invertida se aprovechan la tecnología y las herramientas de comunicación para fomentar la interacción y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes. Estos pueden utilizar plataformas en línea, como foros de discusión, blogs o redes sociales, para conectarse con sus compañeros de clase, intercambiar ideas y colaborar en la resolución de problemas. Luego, en el aula, los estudiantes tienen la oportunidad de discutir y profundizar en el contenido, trabajar en proyectos colaborativos, y recibir retroalimentación directa del maestro.

Aun así, también es importante mencionar que el conectivismo en el aula invertida presenta desafíos tanto para los estudiantes como para los maestros. Los estudiantes deben ser capaces de autogestionar su tiempo y ser responsables de su propio aprendizaje, lo que puede ser un desafío para algunos. Los maestros, por su parte, deben estar preparados para facilitar y guiar el aprendizaje en lugar de simplemente transmitir información. Esto, sin duda, fomenta la independencia y la responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje, y alienta a tomar decisiones informadas sobre qué recursos utilizar, cómo organizar el tiempo de estudio y cómo colaborar de manera efectiva con los demás.

En función de la reflexión anterior, ahora se entiende por qué el constructivismo y el

conectivismo fundamentan el aula invertida, considerada como una técnica de enseñanza y aprendizaje que viene a cambiar el modelo tradicional. Con esto, no se quiere decir que las teorías del aprendizaje tradicionales se piensen “malas”, más bien lo que se propone es mostrar una técnica de enseñanza y aprendizaje que se oponga a la instrucción directa, con la finalidad de que se conozca y analice para saber qué posibilidades ofrece para que los alumnos de EMS mejoren su aprendizaje de literatura y desarrollen sus capacidades intelectuales, emotivas y afectivas de un modo más eficaz.

#### 4.4.1 Aplicación de un ejemplo: *Canto a mí mismo* de Walt Whitman

*Canto a mí mismo* de Walt Whitman<sup>13</sup> es un poema que pertenece al libro *Hojas de hierba*. Dicha obra se utiliza para trabajar competencias intelectuales, emotivas y afectivas en los estudiantes debido a que permite profundizar en la individualidad, la conexión con el mundo y la exploración de las emociones. Por lo cual, este podría ser un ejemplo en el que a través del constructivismo y el conectivismo se pueda aplique el aprendizaje de la poesía, dentro del aula invertida, a partir del análisis del poema. Como se observó en los fundamentos pedagógicos, para dicha aplicación se deben tomar en cuenta los siguientes pasos:

1. Exploración previa (conectivismo): Previo al inicio de la sesión, los estudiantes acceden a los siguientes materiales en una plataforma digital (Teams).
  - Video que contextualiza la vida y el contexto histórico-cultural de Walt Whitman.
  - Versión digital del poema con anotaciones interactivas y conceptos clave.
  - Lecturas: sobre el autor, la obra y conceptos clave.

A parte de la revisión de los materiales se les asigna una tarea previa, que consiste en darles unos versos del poema:

*“Yo me celebro y me canto a mí mismo,  
Y lo que asumo tú has de asumir,*

---

<sup>13</sup> Whitman, W. (s/f). *Canto de mí mismo*. Unam.mx. Recuperado el 29 de mayo de 2025, de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/56/pr/pr33.pdf>

*Porque cada átomo que me pertenece te pertenece también.”*

Con este fragmento, los estudiantes responderán unas preguntas reflexivas como:

- ¿Qué emociones provoca este fragmento?
  - ¿Entiendes la conexión entre el yo y el otro que menciona el poema? ¿Cómo la interpretas?
  - ¿Encuentras semejanzas con situaciones de tu vida? Mencionalas
2. Durante la sesión: Se realiza trabajo colaborativo. Aquí los estudiantes trabajan en equipos de 5 y se les asignan roles que deberán cumplir durante la dinámica (interprete, analista, investigador, escritor y relator).

Cada equipo elabora una representación visual de una estrofa del poema donde utiliza recursos como música e imágenes para transmitir el significado y la emoción.

Posteriormente, se organiza un debate en el que los estudiantes discuten la estructura del poema y fomentan la reflexión de los temas del poema con cuestiones personales o sociales.

3. Después de la sesión: elaboran un breve poema inspirado en el texto de Whitman. Esto con la finalidad de fomentar la capacidad emotiva y creativa.

A través de la actividad y mediante el aula invertida, los estudiantes pueden comprender el objetivo de los poemas y la forma en que éste se convierte en el vehículo que une los temas universales con las actividades y/o formas de vivir de las personas. Esto ayudará que los estudiantes participen de manera autónoma, crítica y reflexiva. Por lo que, fomentarla generará una forma diferente de aprender temas literarios.

## **Capítulo 5: Estrategia metodológica**

En el presente capítulo se abordan el diseño y los pasos metodológicos que se llevan a cabo durante la investigación, con la finalidad de comprender el fenómeno bajo estudio. De ese modo, se adopta un enfoque que apoya el modo en que se obtiene el conocimiento sobre la realidad del aula invertida. El enfoque, según Flick (2015a), se relaciona con la perspectiva desde la cual pretende abordarse un fenómeno de estudio. El marco de referencia es el enfoque (cualitativo), y el propósito es identificar si implementar un aula invertida favorece el aprendizaje de literatura en alumnos de EMS. Esto surge porque aprender literatura no está generando un impacto en los estudiantes y, por tal motivo, es necesario mostrar otras formas de acercarse al estudio de la materia sin que esta se considere aburrida o tediosa. Así, mediante la presente investigación, se recaba información para justificar por qué implementar la técnica del aula invertida en la literatura favorece el aprendizaje de los contenidos.

Por lo tanto, a través de la siguiente estrategia metodológica, se describen los elementos necesarios para recabar información con respecto a la propuesta de investigación. En este caso, mediante el apartado se proporciona información sobre el tipo de investigación (cualitativo), a fin de exponer posteriormente el tipo de método y su vínculo con el estudio de caso, el cual permitiría una interpretación y una construcción de significados según la experiencia.

Para terminar, en otro subapartado se describe la población del estudio, la cual es clave para comprender la situación; y se explican las categorías y subcategorías que sirven para elaborar el instrumento empleado en la recolección de datos sobre el tema. De esa manera, para comenzar, es necesario explicar el enfoque a utilizar para ir desglosando poco a poco el método y el procedimiento del estudio de caso. Esto, con la finalidad de entender la investigación, el objeto de estudio, las limitaciones y los resultados.

### **5.1 Diseño de la investigación cualitativa**

Dentro de las consideraciones generales, el paradigma que sigue el proyecto de investigación es el interpretativo. El paradigma interpretativo en la investigación es una forma de aproximarse al estudio de los fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva subjetiva y basada en la interpretación de los significados que las personas dan a sus experiencias y acciones.

Este paradigma se enfoca en comprender la realidad desde la perspectiva de los actores involucrados y busca capturar la complejidad y la diversidad de las experiencias humanas. En palabras de Pérez (2004), este paradigma surge como una:

[...] Alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde el enfoque cuantitativo. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo -simbólico o fenomenológico (p. 26).

Esto quiere decir que, a diferencia de otros paradigmas de investigación, como el positivismo, que se basan en la objetividad y la generalización de los resultados, el paradigma interpretativo se basa en la idea de que la realidad no es objetiva y universal, sino que se construye y comprende a través de la interpretación que los individuos hacen de ella. Por lo tanto, este enfoque se centra en comprender el significado y la experiencia personal de los sujetos involucrados en el estudio. La investigación cualitativa, por otra parte, busca obtener una comprensión detallada y profunda de los fenómenos sociales y humanos, al centrarse en aspectos cualitativos, como creencias, valores, experiencias, significados y relaciones. Ambos enfoques buscan entender la realidad desde el punto de vista de los participantes, y reconocen que cada persona tiene su propio marco de referencia y significados subjetivos.

El enfoque cualitativo, en palabras de Córdoba (2017a), se apoya en la epistemología (teoría del conocimiento) para explicar su desarrollo. Desde su punto de vista, el conocimiento que se origina es parte del resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio. Al respecto, Denzin y Lincoln (2011) dieron una definición de lo que es la investigación cualitativa, y señalaron que se trata de lo siguiente:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones [...]. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los

investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (p. 49).

También Canedo (2009a) mencionó que “en la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los individuos construyen, es decir, cómo toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen en él” (p. 107). De acuerdo con estas citas, el primer elemento del enfoque a considerar es el hecho de que este obedece a una interpretación de la realidad, lo cual es conveniente para la investigación, dada la naturaleza del objeto. En este sentido, la actividad cualitativa va a darles sentido a todas las formas en que el fenómeno puede analizarse, interpretarse y comprenderse.

En cuanto al segundo elemento por considerar, este es el investigador, cuya tarea es percibir los datos mediante la exploración de todas las experiencias que salen de las personas involucradas en el estudio. De esa forma, por medio de la investigación cualitativa, se puede enfocar la atención en la realidad social, con la finalidad de entender la conexión entre los sujetos y la práctica. Bernal (2010) argumentó que “los investigadores que utilizan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica” (p. 11). Por tanto, se toman como referencia el autor, los sujetos y sus experiencias, las opiniones y las maneras de pensar con respecto a la realidad del aula; esto, con el objetivo de obtener información que beneficie al grupo. En suma, mediante este enfoque, se puede comprender el significado de la experiencia de implementar el aula invertida en la clase de Literatura con alumnos de bachillerato.

Finalmente, el tercer aspecto tiene que ver con la interacción, la cual debe establecerse entre el investigador y los participantes. La propuesta se integra con la idea de recuperar la experiencia de usar el aula invertida; así que, en este estudio, la investigación cualitativa permite observar y obtener información que ayude a describir el objeto de estudio. Ante esto, la condicionante es la palabra del sujeto, y ello tiene el propósito de recuperar las experiencias de los involucrados, y de conseguir datos sobre la situación que permitan interpretar la realidad de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje de literatura. Por lo tanto, el diseño del presente estudio mantiene una serie de aspectos y pasos que podrían ayudar a la comprensión del objeto:

- La identificación de las personas o actores a participar en la investigación y los contactos clave que podrían favorecer o impedir el acceso a las fuentes de consulta (Córdoba, 2017b). Esto hace referencia a los participantes y al número de personas que se requieren en el estudio, pero también a quienes proporcionan diferentes puntos de vista e información valiosa para aproximar al investigador a su contexto real.
- Seleccionar el lugar donde se realiza la investigación (Córdoba, 2017c). Este aspecto es crucial porque hallar un lugar específico permite que el investigador tenga un marco de referencia sobre el contexto y las personas involucradas. Además, el lugar también podría ser adecuado para la recolección de datos.
- Identificación de los instrumentos a utilizar para la recolección y el análisis de los datos (Córdoba, 2017d). En este caso, y de acuerdo con Córdoba (2017e), la investigación cualitativa utiliza instrumentos estadísticos, por lo que su interés está enfocado en recolectar datos mediante las siguientes técnicas: entrevistas abiertas, observación no estructurada, evaluación de experiencias personales revisión de documentos, discusión en grupos, etc.

En lo que concierne al diseño, primero es necesario que la investigación cualitativa tenga una planeación clara y objetiva para que no surjan obstáculos que impidan la comprensión del estudio; por lo tanto, como investigador, una vez que se plantea el problema, este se debe valer de marcos explicativos que guíen y orienten su oficio. De acuerdo con Flick (2015b), hacer alusión a la expresión “diseño de investigación” en la investigación cualitativa es poco común, pues este supone concebirlo como “un instrumento fundamental para planificar la investigación y asegurar la calidad de sus resultados” (p. 60). Por ese motivo, el autor considera necesario un plan para recoger y analizar datos que lo ayuden a responder cualquier cuestión que se plantee. Además, el diseño de una investigación toca casi todos los aspectos de ella, desde los detalles diminutos durante la recolección de datos hasta la selección de las técnicas para su análisis (Flick, 2015c). Ante dicha situación, en el marco de la investigación cualitativa se debe plantear correctamente el modo en que se ha de desarrollar la investigación.

Al margen de lo señalado, resulta necesario argumentar que, para el diseño de toda investigación cualitativa, es necesario hacer alusión al tipo de investigación, a la estrategia, a los instrumentos y al método de recolección y análisis de datos. Por tal motivo, como primer punto es

preciso abordar el tipo de investigación cualitativa a la cual pertenece el estudio.

Cabe recordar que las investigaciones cualitativas “son metodologías de investigación que utilizan descripciones interpretativas (las palabras para explicar lo comprendido de la realidad) más que la estadística” (Córdoba, 2017e, p. 32). Por eso, de acuerdo con el autor y con el apartado anterior, todo estudio cualitativo se encarga de comprender y analizar los significados que surgen de la observación y las experiencias de los participantes. Córdoba (2017f) mencionó que, según el tipo de investigación cualitativa, el investigador puede:

1. Explorar y descubrir la realidad a investigar.
2. Comprender el contexto de la situación y ahondar en ella (mirar más allá de las palabras y experiencias de las personas que viven la realidad).
3. Realizar interpretaciones de la realidad, es decir tener una comprensión del por qué se presentan las situaciones o por qué se dan las cosas así. (p. 32)

En esta misma línea, Canedo (2009b) citó a Merriam (1998) para argumentar que en la investigación educativa prevalecen cinco tipos de investigación cualitativa: estudios cualitativos básicos o genéricos; etnografía; fenomenología; teoría fundamentada; y estudio de casos. Desde esta perspectiva, es crucial establecer el tipo de orientación que debe tener el estudio. Al respecto, Bartolomé (1992) identificó dos principales orientaciones en la investigación cualitativa: la orientada a la comprensión del contexto de estudio, y la orientada a la transformación social y la emancipación de las personas (cambio).

En resumen, mediante este enfoque se identifica el valor que adquiere esta técnica dentro del aprendizaje de literatura. Por eso, a través de dicho enfoque se puede comprender el objeto de estudio mediante una estrategia y una serie de pasos que le den ese rigor científico que el estudio requiere. Desde esta perspectiva, la estrategia a desarrollar en el marco de la investigación cualitativa es el estudio de caso.

### **5.1.1 Estudio de caso**

El estudio de caso es un método que ha ido cobrando fuerza dentro de la investigación cualitativa. López (2013a) mencionó que el estudio de caso es “la investigación empírica de un

fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (p. 140). Al respecto, el proceso de indagación se caracteriza “por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Sabariego, Massot y Dorio, 2009, p. 309), y esto quiere decir que, mediante el método el investigador, se puede conocer el fenómeno (caso) en su contexto real. Pero, para lograr tal hecho, se debe recurrir a una serie de pasos para obtener datos sobre el caso. De acuerdo con Albert (2007a):

El proceso de investigación con el estudio de casos sigue los pasos señalados en la investigación educativa con un enfoque cualitativo, está basado en la lógica que guía las etapas de recogida, análisis e interpretación de la información, un estudio intensivo y profundo de uno o pocos pasos de un fenómeno (p. 220).

Consecuentemente, el autor mencionó que toda investigación requiere de unos pasos o etapas cruciales para que el tema quede delimitado, y que el investigador debe incorporar nuevas ideas con el objetivo de modificarlas o reestructurarlas. Una de las primeras fases de la investigación es la exploración para reconocer la realidad y, posteriormente, analizar el contexto que se convierte en estudio de caso. Por lo tanto, este método es una gran estrategia para explorar un conjunto de literatura, con la finalidad de identificar si lo que menciona la teoría sobre el aula invertida se acerca a la realidad del objeto de estudio. Al respecto, Sarabia (1999) mencionó que los estudios exploratorios no dan la oportunidad de acercarse a las teorías, los métodos y las ideas que se tienen de la realidad sobre el tema. Por ello, mediante esta estrategia, se pueden obtener datos relevantes para la teoría que acompaña al estudio.

Por otra parte, es importante definir el tipo de estudio del caso a elaborar. Sobre el tema, Saavedra (2017) mencionó que existen diferentes formas de clasificar los estudios, los cuales dependen de los objetivos, el número de casos a analizar o el momento de la obtención de los datos. Según la autora, los objetivos de los estudios de caso pueden ser los siguientes:

- Exploratorios: son útiles cuando el fenómeno o situación son poco conocidos por la falta de un marco teórico totalmente desarrollado y los estudios antecedentes son escasos (Saavedra, 2017b). Esto se refiere a que dentro de los procesos de investigación puede ocurrir que algún estudio sea nuevo y, por lo tanto, no se cuente con material que sea capaz de explicar el fenómeno.

- Descriptivos: se utilizan cuando el objetivo es analizar cómo acontece un hecho o evento real al interior de una organización (Saavedra, 2017c). Como su nombre lo dice, se encarga de describir el fenómeno a estudiar.
- Ilustrativos: son los que tienen como objetivo ejemplificar prácticas de gestión empresarial que han resultado exitosas en las empresas más competitivas (Saavedra, 2017c).
- Explicativos: sirven para proponer o contrastar teorías, por lo que muestran las causas y los efectos de un fenómeno específico (Saavedra, 2017d). Desde esta perspectiva, la construcción de una teoría ayuda a la investigación y al análisis de uno o más casos que permitan crear otros constructos o, en su defecto, proponer otras teorías.

Ahora bien, en lo que respecta al número de casos analizados, se clasifican los siguientes:

- Simple o único. También conocido como holístico. El investigador trata el caso como una simple unidad de análisis. Esta tipología se usa cuando el caso es especial y reúne las condiciones necesarias para confirmar, contrastar o ampliar la teoría aplicable. Un caso único puede ser adecuado si el suceso presentado se fundamenta con información y datos que permiten darle una generalidad o si la calidad y la consistencia de las conclusiones son singulares y contundentes (Saavedra, 2017e). Esto se refiere a que este tipo de diseño permite que el estudio se centre en un solo caso, puesto que se cuenta con todos los elementos para describir y/o experimentar el fenómeno.
- Múltiple. Es apropiado cuando la meta de la investigación es replicar los resultados obtenidos de casos diferentes. Tal replicación puede estar dirigida a producir resultados análogos (replicación literal) o a producir resultados diferentes por razones que pueden explicarse (replicación teórica) (Saavedra, 2017f). De acuerdo con el autor, este tipo de casos son más consistente e incuestionables. Ello, con el fin de producir resultados semejantes que validen las teorías propuestas.

Por último, se tiene la clasificación que pertenece al momento de la obtención de datos:

- En vivo: se refiere al investigado y a su quehacer dentro de la investigación. En este tipo de casos, se hace alusión a que el investigador solo es observador y se encarga de recolectar datos cuando están ocurriendo los hechos.

- *Post facto*: a diferencia del anterior, aquí el investigador no interviene en los hechos; por lo tanto, la recolección de los datos ocurre después de su sucesión.

En síntesis, el presente estudio es de tipo exploratorio; esto, porque explora lo que ocurre con la implementación del aula invertida, con el objetivo de facilitar la interpretación de los hechos que suceden durante el proceso. En relación con el número de casos, este se da a través de un estudio de caso (único), el cual, según Yin (1984), concentra su análisis en el carácter crítico que posee; es decir, permite cambiar, modificar o confirmar la información sobre el objeto de estudio. Finalmente, se tiene la obtención de datos, que se hace *post facto*, debido a que el investigador debe recolectar los datos después de la intervención.

No obstante, para la selección del caso, también es necesario considerar criterios como el acceso a las instituciones, y las relaciones personales con los miembros de las instituciones que faciliten de alguna manera el desarrollo del estudio, a fin de obtener información, documentos y entrevistas con los participantes o informantes (López, 2013). Lo anterior es necesario porque tomar en cuenta estos criterios ayuda a delimitar la investigación, así como el estudio de caso y las herramientas a utilizar para recolectar información. En consecuencia, y a la luz de lo señalado, este método es viable para profundizar en la investigación, aunque hay otros motivos que rectifican la idoneidad de incorporar el estudio de caso como estrategia de investigación. Sobre el tema, Stake (1999) dijo que, para recuperar información con base en el método, este contempla:

- a. La naturaleza del caso, en particular en su actividad y funcionamiento.
- b. Sus antecedentes históricos.
- c. El ámbito físico.
- d. Otros contextos, como el económico, el político, el legal y el estético.
- e. Aquellos informantes a través de quienes se puede conocer el caso.

Según el autor, mediante el estudio de caso se rescatan todos los componentes y elementos que conforman la investigación cualitativa. Por tal motivo, revisar las fases que lo componen es parte del diseño y el proceso para establecer la estrategia dentro del estudio. Sabariego *et al.* (2009b) sugirieron la propuesta de Montero y León (2002), la cual consiste en lo siguiente:

1. Elegir y definir el caso. Se trata de la selección y la definición del caso, y del ámbito

en el que podría ser relevante el estudio. Los sujetos forman parte de la investigación, el problema y los objetivos.

2. Elaborar una lista de preguntas. Estas preguntas sirven al investigador para guiar y/u orientar la recolección de datos.
3. Localizar las fuentes de datos. Son todas las unidades o personas que forman parte de la investigación y dan información que el investigador recoge a través de la observación, la entrevista u otras estrategias pertinentes para el estudio. Por lo tanto, aquí también se hace referencia a la selección de los objetos a explorar y de los sujetos que forman parte de las estrategias para recabar datos.
4. Llevar a cabo el análisis y la interpretación. Se realiza el análisis mediante la búsqueda de contenidos que permitan formar ejes temáticos; esto, con el objetivo de establecer correspondencia entre ambos.
5. Elaborar el informe. El investigador redacta el informe sobre la experiencia para contar de manera cronológica y detallada los hechos y sucesos relevantes. Esto sirve para que el lector pueda situarse en los escenarios y generar su propia opinión de ellos.

Por lo mencionado, se puede concretar que llevar a cabo cada fase del estudio ayudaría a la comprensión del caso a estudiar, su proceso y las actividades que podrían surgir de analizar la implementación del aula invertida. De igual forma, se podrían brindar detalles de la vida real de los alumnos en el aula, con posibles soluciones útiles para el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de la competencia literaria. Pero, antes de continuar con los siguientes puntos, se describen las técnicas a implementar para la recolección de datos.

## **5.2 Técnicas de investigación**

A continuación, se describirán brevemente las técnicas que se utilizarán para llevar a cabo la recolección de datos, mismos que fueron seleccionados con base en la teoría y a los objetivos propios de la investigación. La relevancia de los siguientes se desprende del tipo de investigación, la cual es crucial para obtener información pertinente sobre el objeto de estudio. Por lo tanto, mediante esta descripción se pretende dar un breve recorrido que ayude a los interesados en el estudio a entender la función de las técnicas, así como lo que se espera de ellas cuando se apliquen.

En primera instancia está el grupo focal o *focus group* esta técnica será utilizada como parte

de la investigación. De acuerdo con, Rodas y Pacheco (2020), “la técnica de grupos focales ha sido utilizada por los investigadores en las ciencias sociales y comportamentales por más de ochenta años” (p. 182). En este sentido, se trata de una técnica con un gran trayecto dentro de las investigaciones, motivo por el cual es pertinente abordarla para tener una guía más clara de cómo emplearla. Sin embargo, también será prudente el desarrollo de una encuesta cerrada, esta con el fin de reforzar la información que resulte del grupo focal. A continuación, se dará una breve explicación de lo que consiste cada uno y cómo serán implementadas en el estudio.

### **5.2.1 Grupo focal: aproximaciones conceptuales**

Para Escobar y Bonilla (2017), “los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (p. 52). Sobre la misma línea, Kitzinger (1995) mencionó que un grupo focal es una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. De acuerdo con ambas definiciones, el grupo focal converge en un grupo de discusión, el cual se guía por una serie de preguntas diseñadas para resolver las preguntas de investigación, donde el objetivo principal es obtener información sobre experiencias, creencias y opiniones de los participantes, las cuales, se pueden adquirir a través de una variedad de interacciones y miradas con respecto al grupo.

Adicionalmente, Benavides *et al.* (2021) argumentaron que “el principio fundamental de los *focus group* es que el conocimiento es una construcción social de subjetivación que se genera a través de las interacciones y los discursos que se producen y reproducen” (p. 165). En este caso, para fines de la presente investigación, esta técnica es parte del instrumento que ayudaría a rescatar el discurso de los participantes del estudio mediante narrativas dialógicas que surgirían de las interacciones entre los sujetos del grupo focal. Por lo tanto, a través del estudio, se podría hacer un ejercicio de vigilancia para reflexionar sobre la experiencia de implementar el aula invertida entre los alumnos de la EMS.

Pero, antes de seguir avanzando, es preciso señalar en qué tipos de investigación puede aplicarse la técnica, pues el campo es muy extenso. Escobar y Bonilla (2017b) retomaron la propuesta de Beck *et al.* (2004) y Rigler (1987) y mencionaron que el grupo focal puede ser útil cuando:

- La información que hay sobre un tema no es la adecuada y, por lo tanto, es necesario formular nuevas hipótesis que ayuden avanzar con la investigación.
- El tema es complicado y se necesita un nuevo método.
- El tema de investigación es complejo y tiene un número amplio de variables que se consideran pertinentes.
- Los resultados de un instrumento cuantitativo son ambiguos y necesitan ser explicados con mayor claridad.
- Hay que desarrollar ideas para lanzar publicidad sobre algún producto.
- Se requiere conocer la opinión de los sujetos con respecto a un producto, bien, servicio, etc.

Con base en esto, se puede confirmar que la técnica puede ser empleada en cualquier tema o contexto, y en cualquier tipo de investigación (cualitativa y cuantitativa). En este sentido, la investigación cualitativa aplico un grupo focal como el instrumento para recabar información de forma colectiva. Mediante la técnica se indagaron todas las opiniones, experiencias y narraciones de los sujetos de estudio, y con ello se esperó crear un ambiente de confianza y apertura en cada intervención para generar una diversidad de opiniones. En consonancia con lo anterior, fue necesario señalar los pasos principales para aplicar el grupo focal. Al respecto, Cortés (2005) planteó una serie de etapas, las cuales se usaron para llevar a cabo el grupo focal de la presente investigación:

1. Plantear o definir los objetivos de la investigación. Para propósitos de este estudio, se hizo una serie de reflexiones sobre el aula invertida, a fin de explorar su implementación y comprender si favorece el aprendizaje de la literatura en alumnos de bachillerato.

2. Realizar y planificar las preguntas sobre el tema de investigación. Para el guion de la entrevista fue necesario elaborar preguntas basadas en las categorías de análisis. En el Anexo IV se puede observar su estructura; se trataron de preguntas abiertas, para que los sujetos pudieran responder de manera general. El tipo de lenguaje fue claro y simple, para que los participantes de la investigación lograran comprender las preguntas. Finalmente, fue importante aclarar que durante las sesiones se usó un dispositivo para grabar las respuestas de los sujetos.

3. Seleccionar la audiencia y establecer el número de participantes del grupo focal. Para

finés de la presente investigación, este estudio se llevó a cabo con un grupo (A-III-2) de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

4. Establecer el número de personas que puede integrar el grupo focal. El grupo A-III-2 tiene 42 estudiantes, pero, de acuerdo con el autor, “el número de integrantes debe ser limitado a entre 4 y 12 personas” (Cortés, 2005, p. 38). Por ese motivo, se limitó la participación a 15 alumnos, que se seleccionan mediante una tómbola. A estos se les hizo la invitación para la sesión y se les brindó un consentimiento informado, el cual leyeron previamente. Dicho consentimiento contuvo una serie de elementos que buscan resguardar la integridad de los alumnos (Anexo V).

5. Seleccionar el moderador. Para este caso, la investigadora fue quien se hizo cargo de dirigir el grupo focal, a través de un perfil bajo guio las preguntas y, con ello, evitó interferencias en las respuestas de los sujetos.

6. Seleccionar el lugar. El lugar para desarrollar la actividad fue el aula de maestros. Esto, porque se necesitó que los participantes estuvieran concentrados y no tuvieran distractores que impidieran expresar sus respuestas.

En este sentido, aplicar cada paso pudo ayudar a recolectar información sobre el tema; sin embargo, y debido a que se redujo el número de participantes, se decidió aplicar una encuesta para obtener una comprensión más profunda sobre el tema. Esto, porque el número de respuestas estaría limitado a un número de participantes y, por lo tanto, aplicar un segundo instrumento podría contribuir con la consecución de los resultados.

### **5.2.2 Encuesta**

La encuesta puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos (Cea, 2001. p. 15). Al respecto, García (1993) la definió así:

[...] Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 141)

La encuesta como técnica de recolección de datos ayuda a obtener información de todos los participantes que forman parte de la investigación y que han firmado el consentimiento informado. No obstante, lo que la diferencia del grupo focal es que en ella no se genera una interacción con los sujetos; es decir, no hay espacio para entablar un diálogo entre el investigador y los participantes, como ocurre en el grupo focal. Además, esta puede aplicarse a grupos grandes, como el grupo A-III-2. Por lo tanto, esta técnica se empleó para profundizar en el instrumento objetivo, con la finalidad de obtener un abanico más amplio de respuestas sobre el uso del aula invertida.

Asimismo, la estructura de la encuesta fue similar a la de un cuestionario. Arias (2020) mencionó que se trata de una serie de preguntas debidamente estructuradas que se presentan al sujeto o los sujetos en forma de interrogatorio. Tal estructuración fue necesaria para procesar las respuestas adecuadamente y realizar un mejor análisis objetivo. Aunado a esto, el proceso para aplicar la encuesta estuvo determinado por los siguientes puntos:

- Delimitar el tema y los objetivos. En este caso, el tema y los objetivos ya están delimitados en el protocolo, así que, mediante esta técnica, se esperó obtener resultados significativos de la implementación del aula invertida para mejorar el aprendizaje de la literatura en alumnos de bachillerato.
- Seleccionar muestra. Esta encuesta se aplicó a 27 participantes, quienes formaron parte del grupo seleccionado; sin embargo, solo se utilizaron aquellos que no formaron parte del grupo focal. Pero, para fines del estudio, fue necesario tomar en consideración las aportaciones de los demás participantes; ello, para tener una valoración más completa sobre la intervención que se realizó.
- Diseñar el instrumento. Para el diseño se tomó en cuenta el grupo focal y la tabla de categorías de análisis, a fin de estructurar las preguntas que establecieron parte de la encuesta. Esta se dio a través de una serie de preguntas con escalas tipo Likert. Además, el instrumento se acompañó de una escala de valoración (opinión, frecuencia y cantidad) para medir la respuesta de los participantes.
- Procesar información y presentar informe. Se llevó a cabo el análisis y el procesamiento de la información. Para la interpretación de los datos, se consideraron dos dimensiones que constituyeron las representaciones del objeto de estudio: la información y las

opiniones. Posteriormente, se desarrolló un informe sobre las respuestas obtenidas.

La encuesta se llevó a cabo después de aplicar el grupo focal. Esta se aplicó a través de la aplicación QuestionPro, debido a que fue una herramienta muy útil para crear la técnica y recolectar información. Los datos se obtuvieron mediante procedimientos estandarizados, con la finalidad de que los participantes respondieran las preguntas en las mismas condiciones y, con ello, evitar opiniones sesgadas que influyeran en los resultados de la investigación. La relevancia de utilizar QuestionPro se basó en el hecho de que, con el uso de medidas como la media, la desviación estándar y la diferencia, se pudo hacer un mejor análisis y una mejor interpretación de los datos obtenidos.

Al respecto de lo anterior, se tiene que la media aritmética proporciona un valor representativo de las respuestas, con lo que muestra una tendencia central. Igualmente, la desviación estándar indica la variabilidad de los datos respecto a la media; por eso una baja desviación estándar sugiere que las respuestas están concentradas cerca del promedio, mientras que una alta desviación indica una mayor dispersión, lo que evidencia opiniones más diversas. Para terminar, la diferencia se obtiene al comparar medios o porcentajes entre distintos grupos o momentos, con lo que se identifican variaciones clave.

Lo anterior se hace con la finalidad de reforzar los resultados del grupo focal y obtener respuestas más significativas sobre el uso del aula invertida en la materia de Literatura. Por eso es necesario describir la población que formó parte de la investigación en el siguiente apartado.

### **5.3 Población**

La presente investigación se llevó a cabo con un grupo (A-III-2) de expresión literaria de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso, de la BUAP. Este constó de 42 alumnos en total, 21 mujeres y 21 hombres. Las edades de los alumnos variaron entre los 16 y 17 años, debido a que estaban cursando la asignatura conforme a su edad y al plan de estudios del Bachillerato Universitario - Plan 07. La selección del grupo se debió a la pertinencia del proyecto y al horario de la investigadora, quien se encargó de llevar a cabo el proceso de investigación. Asimismo, se contó con la autorización de la Dirección Académica de la institución, quién contempló y dio consentimiento a la participación de los alumnos del grupo A-III-2. En este sentido, el horario de

las clases se distribuyó de la siguiente manera (Tabla 3).

Tabla 3. *Horario de las clases*

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7:20-8:04					
8:50-9:34			Narrativa literaria A-III-2		
9:35-10:19	Narrativa literaria A-III-2				
<b>Receso</b>					
10:40-11:24					
11:25-12:09				Narrativa literaria A-III-2	Narrativa literaria A-III-2

*Nota.* Elaboración propia.

Con base en el horario, se desarrollaron las actividades que formaron parte de la planeación de la materia (Anexo I) y que conformaron el proceso de estudio. Igualmente, se tomó en cuenta el número de sesiones a usar para implementar los instrumentos de recolección de datos. En cuanto a los participantes, se especificó que, durante las clases, ellos podrían continuar con el programa de estudios, pues su participación solo sería para la recolección de datos. Esto se describió en el apartado de intervención, donde se mencionó en el consentimiento informado, que la participación es voluntaria, anónima y confidencial. Finalmente, se mencionó a los estudiantes que no habría impacto negativo alguno si ellos decidían no participar en la investigación.

#### **5.4 Categorías y subcategorías**

Como parte del corpus, fue necesaria seleccionar las categorías de análisis del estudio. Al respecto, Bolívar (2013) mencionó que el corpus de la investigación se define como el conjunto de materiales lingüísticos o no que conforman el objeto de estudio en una investigación o en una parte de ella. Esto quiere decir que, como parte de la construcción del corpus, se identificaron las categorías para determinar las unidades de análisis. Sobre el tema, Shiro (2014a) comentó:

Para ello, hace falta determinar las unidades de análisis: la unidad mínima, la máxima, las unidades intermedias. La unidad mínima corresponde al segmento más pequeño que posee

alguna propiedad perteneciente al fenómeno estudiado. Paralelamente, la unidad máxima debe encapsular al fenómeno en su totalidad. En otras palabras, al decidir las unidades, se está delimitando el fenómeno (p. 3).

En este caso, las categorías de análisis de la investigación tienen un significado que incide en el fenómeno o el objeto de estudio. Por eso, para agruparlas, se toman en cuenta los criterios y propiedades vinculados al objeto. Al respecto, Shiro (2014) señaló que para Halliday (1976) categorías “[...] se pueden agrupar en dos dimensiones: por una parte, se combinan en una secuencia, como aparecen en los enunciados (secuencia temporal en la oralidad, y secuencia lineal –espacial– en la escritura) y, por otra, tienen un orden jerárquico. (p. 4). De acuerdo con esto, se pudieron ordenar los conceptos que determinaron las jerarquías que conformaron el objeto de estudio, con ello, se pudo abstraer categorías que después podrían interpretarse de manera cualitativa. De esta manera, mediante la categorización, se orientó la recolección y el análisis de la información.

En este punto, cabe resaltar que dentro de esta investigación se dio a conocer los sustentos y fundamentos del aula invertida. Por lo que las categorías que se agruparon en el tema están implícitas dentro del marco teórico que sostiene la técnica del aula invertida. Esto, con el fin de hacer el estudio, la interpretación y, posteriormente, el análisis. De esa forma, las categorías se toman a partir de la conceptualización de dos dimensiones (aula invertida y literatura), las cuales generan categorías y subcategorías; o, como Shiro (2014) nombró, unidades máximas y mínimas.

En síntesis, para describir el estudio de caso, fue necesario delimitar también las categorías de análisis que guiaron la investigación y que sirvieron para la construcción de los instrumentos de investigación. Estos últimos ayudaron a recolectar los datos sobre el estudio. Por eso en el siguiente apartado se muestran las categorías que resultaron del análisis deductivo realizado en el capítulo de teoría.

#### **5.4.1 Categorías de análisis**

Para la selección de las categorías, se realizó una revisión de los conceptos cruciales dentro el aula invertida, con la selección de los textos que explican el funcionamiento del aula invertida,

como el modelo *Flipped Classroom*<sup>14</sup>. Posteriormente, de manera deductiva, se seleccionaron los elementos que hacen diferente a la clase tradicional con la implementación de esta técnica. En el Anexo II, se exponen los criterios para asignar cada indicador que forma parte del grupo focal, con el fin de recolectar información del presente estudio de caso. A continuación, se describe el proceso para la selección de las categorías para esta investigación.

Dicho proceso de selección incluyó varias etapas como:

1. **Revisión de la literatura y de los conceptos fundamentales.** En esta primera parte, se realizó un análisis de los textos y teorías que explican el funcionamiento del aula invertida. Aquí se identificaron los principios pedagógicos y metodológicos de la técnica, esto con el objetivo de distinguirla de los métodos tradicionales.
2. **Selección de elementos de forma deductiva.** En la segunda parte, se identificaron los elementos clave que hacen diferente al aula invertida. A partir de ello, se analizaron las características que permiten entender el rol del docente, del alumno, el diseño de los contenidos y gestión de recursos TIC.
3. **Definición de las categorías de análisis.** Las categorías fueron seleccionadas conforme a la función que cumplían dentro del aula invertida en el aprendizaje de literatura. Cada una de las categorías tuvo un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se resaltó la flexibilidad, la participación, evaluación y los recursos TIC.
4. **Vinculación teórica con las categorías.** Cada categoría se fundamentó en los principios de la teoría de constructivismo y conectivismo. Esto son el fin de alinear al concepto con el sustento, por ejemplo:
  - a) Rol del docente: de acuerdo con la teoría del constructivismo social de Vygotsky, la zona de desarrollo próximo es el concepto que mejor define la actividad del docente, pues esta teoría evidencia el rol que el maestro debe asumir dentro de la técnica de aula invertida. Por ello, el profesor es el agente que guía y facilita el andamiaje para construir aprendizajes, lo que significa que surge un cambio en la

---

<sup>14</sup> Aguilera *et al.* (2017) plantea una crítica al modelo de enseñanza tradicional, donde los estudiantes adoptan un rol pasivo, limitándose a escuchar y tomar apuntes en un entorno donde el docente actúa como el único transmisor de conocimiento. Esta técnica ha sido cuestionada debido a sus limitaciones, pues no fomenta el interés, la motivación ni el aprendizaje activo del educando, lo que genera un desfase con las necesidades educativas actuales.

precepción de la labor docente que implica una transformación, donde el catedrático deja de ser el centro principal para convertirse en un promovedor de ambientes de aprendizajes. No obstante, para lograr este proceso, el docente requiere del uso de otras técnicas, métodos y herramientas que propicien y fomenten el aprendizaje en los estudiantes.

- b) Rol del estudiante: como parte de los principios del constructivismo, el rol del educando alude a una autorregulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde al sujeto alcanza la metacognición. Desde este planteamiento, se plantea un rol autónomo y activo en el que él construya su propio aprendizaje, por ello, el discente es consciente de seleccionar sus propias estrategias de aprendizaje para obtener mejores resultados académicos.
- c) Flexibilidad: hace referencia a los tiempos y entornos de aprendizaje que deben estar adaptados al estudiante, quien se encarga de elegir cuándo y dónde llevar a cabo su proceso de aprendizaje. En este caso, el estudiante debe seleccionar los entornos en los que realizará las actividades de aprendizaje: entornos físicos o virtuales. En cuanto a la gestión del tiempo, este depende del discente, quien tendrá que distribuir el tiempo para revisar contenidos, trabajar y lograr la comprensión de los contenidos.
- d) Diseño de contenidos: se toma como base el constructivismo, debido a que este establece que todo sujeto aprende mediante la construcción. En tal marco, dentro del ámbito educativo, el docente debe plantear los procedimientos para que los estudiantes construyan conocimientos significativos. Dentro del constructivismo, estos procedimientos se conocen como estrategias que el maestro y el estudiante utilizan para la construcción de aprendizajes. Por lo tanto, mediante las estrategias de enseñanza, se pretende adquirir conocimientos sobre literatura y propiciar experiencias a través de la participación en actividades que ayuden al educando a reforzar los aprendido. Estas actividades deben ser auténticas y creativas con base en los estilos de aprendizaje durante y después de clase.
- e) Participación: conforme con la teoría que fundamenta al aula invertida, la participación hace parte de las actividades. Esta se considera un elemento clave y

valioso en el proceso de formación, pues favorece el aprendizaje activo de los docentes. A través de la participación, los educandos desarrollarán estos tipos de interacción:

- Interacción con los materiales para realizar las actividades que fomentarán el proceso de aprendizaje.
- Interacción comunicativa (diálogo) para propiciar experiencias estudiante y estudiante-estudiante.

f) Evaluación: para el constructivismo la evaluación es una estrategia que evalúa, continuamente, los conocimientos adquiridos y los procesos individuales de construcción. Sin embargo, como parte de este proceso, se encuentra la retroalimentación que, a diferencia de la evaluación, debe ser una acción permanente, formativa y motivante, donde el docente exprese opiniones sobre las fortalezas y las debilidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este proceso, la intervención del docente permite generar un estado de confianza en el estudiante. Así, además de la retroalimentación, se deben tener otras herramientas de medición durante el curso para lograr una correcta valoración y motivar al educando en su aprendizaje.

g) Potencialidad: hace referencia al desempeño escolar del estudiante. En este caso, se habla de un elemento que es necesario delimitar para conocer los factores que inciden en el éxito o fracaso escolar. De este modo, existen algunos condicionantes relacionados con el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, como la motivación asociada con un conjunto de factores internos y externos que condicionarán el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el docente buscará fomentar la motivación para mejorar el rendimiento académico de los educandos a través de la retroalimentación, el uso de herramientas tecnológicas y el empleo de nuevas estrategias.

h) Gestión de recursos TIC: se centra en el uso de herramientas tecnológico-digitales. En este caso, la técnica de aula invertida requiere de espacios virtuales donde el estudiante participe activamente antes, durante y después de clase. Por ello, el uso de herramientas tecnológicas, como celular, computadora, plataformas virtuales,

etc., permite el diseño y la elaboración de actividades para el estudiante, con ambientes flexibles donde la persona podrá elegir cuándo y dónde aprender. Por otra parte, tener una organización de los materiales y recursos tecnológico-digitales ayudará al docente a generar una cultura de aprendizaje basado en el estudiante, es decir, el profesor aprovechará más el tiempo en el aula para implementar actividades que ayuden a profundizar en el tema.

5. **Definición de las subcategorías.** Una vez seleccionadas las categorías se procedió a la selección de las subcategorías. Para esta sección se realizó un proceso sistemático y fundamentado en los principios teóricos. Por lo que, las subcategorías se seleccionaron como elementos específicos derivados de las categorías de análisis.

Por ejemplo:

- Rol del docente (guía y facilitador): identificar la labor de este mediante el uso del aula invertida.
- Rol del estudiante (protagonista, autónomo y activo): conocer si el estudiante ha cambiado el rol dentro de las clases para convertirse en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- Flexibilidad (entornos y tiempo): conocer los espacios creados para construir conocimientos y saber los tiempos que el estudiante distribuye para su aprendizaje fuera del aula.
- Diseño de contenidos (estrategias, actividades y prácticas de enseñanza aprendizaje): conocer las habilidades del estudiante para desarrollar sus tareas y actividades, así como aprender significativamente.
- Participación (interacción, cooperación y colaboración): identificar si el estudiante logra llevar a cabo la interacción con los materiales, el docente y sus compañeros, así como si este coopera y colabora con las actividades diseñadas por el docente.
- Personalización (retroalimentación y evaluación): conocer si el estudiante recibe retroalimentación en las actividades y es evaluado para mejorar su aprendizaje.
- Potencialidad (motivación y rendimiento académico): saber si el estudiante recibe apoyo o algún tipo de motivación que favorezca el rendimiento de su aprendizaje de literatura.

- Gestión de recursos tecnológicos (materias y recursos tecnológicos-digitales): comprender cómo el uso de herramientas tecnológica favorece el aprendizaje de literatura.

En este sentido, estas categorías y subcategorías permitieron ordenar el trabajo y enriquecer los instrumentos a desarrollar. Así, el siguiente apartado describe los instrumentos a emplear, con el objetivo de recabar datos de los participantes y las sesiones en función del estudio de caso.

## **5.5 Instrumento**

La descripción del instrumento permite comprender la recolección de la información del proyecto de investigación. Así, se propuso diseñar el grupo focal y una encuesta centrada en la recolección de datos sobre la implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje de literatura en bachillerato. Por lo tanto, se consideraron los elementos de la estrategia metodológica: el enfoque de la investigación cualitativa, la estrategia de investigación que es el estudio de caso y las técnicas de recolección de datos, el grupo focal y la encuesta. Asimismo, se consideraron las categorías de análisis como parte central del diseño de ambos instrumentos.

Las subcategorías ayudaron en la construcción de los instrumentos y hacen alusión a la teoría del constructivismo que fundamenta al aula invertida. Por ello, se procedió al desarrollo de las preguntas y se utilizaron las siguientes subcategorías para comprender el fenómeno:

Estos conceptos fueron utilizados en la construcción de las preguntas como guía en el grupo focal (Anexo III). Para su elaboración, se tomó en cuenta un lenguaje ordinario que no incluyera términos que los participantes no comprendieran o les generara incertidumbre. Asimismo, se tuvo en cuenta el número de preguntas, donde surgieron un total de 21. Sin embargo, como este instrumento fue utilizado para el grupo focal integrado por 15 participantes y el grupo consta de 42 educandos, se aplicó un segundo instrumento para recabar información de los demás estudiantes.

La encuesta permitió reforzar los datos obtenidos del grupo focal, pues el número de participantes fue limitado y fue prudente considerar a los demás para obtener más datos y comprender el fenómeno estudiado. La encuesta se logró concretar mediante la batería de preguntas diseñadas para el grupo focal y estructuradas con base en la escala Likert. Para Bertram

(2008), las escalas Likert son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional. Por ello, las preguntas del segundo instrumento tuvieron el fin de valorar las opiniones, la frecuencia, la actitud y la cantidad (Anexo IV) para explorar las concepciones que se originen de la implementación de aula invertida.

Desde esta perspectiva, con la finalidad de dar cuenta del éxito de ambos instrumentos, se procedió a la validación de estos. Así, se localizaron expertos en el tema para someter a juicio los instrumentos y aplicarlos. A continuación, se exponen los comentarios que se obtuvieron del proceso de validación.

### **5.5.1 Validación del instrumento**

Los instrumentos utilizados en la investigación requirieron la validez de expertos en el tema. En este caso, se utilizó un método de validación a través del juicio de expertos para verificar la eficacia de los instrumentos. Para Escobar y Cuervo (2008a), el juicio de expertos es una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.

La evaluación mediante el juicio de expertos, método de validación cada vez más utilizado en la investigación, consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto (Cabero y Llorente, 2013a, p. 14).

Así, mediante este método, se somete a juicio de expertos algún objeto, tema o situación que requiera la validez de estos. La validez es definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Arribas, 2004, p. 27). Por lo anterior, este tipo de métodos es adecuado en todas las investigaciones, lo que constituye un indicador que da valor al instrumento para la recolección de datos. En este sentido, se buscaron personas que trabajan el tema de aula invertida para solicitar la revisión de ambos instrumentos y brindar la validez. Es necesario tener la valoración de los expertos sobre las categorías de análisis e ítems para la elaboración de los instrumentos utilizados para obtener resultados sobre el objeto de estudio. Asimismo, es preciso definir el número de

expertos requeridos para emitir validez a lo solicitado.

Para Escobar y Cuervo (2008b), “el número de jueces a emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento” (p. 29). Por su parte, Cabero y Llorente (2013b) argumentaron que la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación. Cabe aclarar que para la selección de expertos no hay un número exacto, debido a que debe existir un acuerdo unánime entre los interesados, así, la determinación de los mismo queda a consideración de los investigadores. En este caso, se seleccionaron dos sujetos con experiencia en temas de innovación y educación a distancia, así como en aula invertida, quienes mediante sus juicios validaron los instrumentos de la investigación de campo.

De igual modo, se localizaron tres expertos en el tema de aula invertida para invitarlos a validar los instrumentos diseñados para esta investigación. Por lo tanto, desde coordinación, se solicitaron los oficios para formalizar el trabajo de los especialistas y enviar los instrumentos para revisión y validación. Una vez elaborado todo el protocolo de invitación, se obtuvieron las siguientes observaciones:

La doctora Castro recomendó cuidar al tema de aula invertida, pues esta técnica es una estrategia que puede servir mucho dentro de la educación. Así, es necesario ponerle la atención debida para que los docentes y escuelas que deseen utilizarla tengan los conocimientos requeridos que permitan el uso correcto de esta. Por otra parte, se debe reconocer la importancia de algunas categorías de análisis, como retroalimentación y metacognición dentro de la tabla, porque forman parte del reconocimiento del proceso de aprendizaje de los educandos para reconocer hasta qué punto se está construyendo un aprendizaje significativo, lo que incita a investigar más sobre metacognición para incorporarla dentro del instrumento.

Por otra parte, comentó que dentro del cuestionario se utiliza mucho el término “explica”, es decir, fue necesario buscar otra palabra. Desde su punto de vista, los estudiantes cuando escuchan este concepto piensan que se trata de un asunto teórico o cuadrado, por lo que se debe manejar el cuestionario hacia un tema de opinión más que de explicación, debido a que los cuestionarios de opinión requieren comentarios y puntos de vista más detallados. Además, con una sola pregunta se pueden tener más respuestas para orientar la dirección del tratado de la

información.

Por su parte, el doctor Cázales señaló que dentro de los instrumentos es necesario revisar el uso de ciertos términos, como aula, tecnología, estrategia y competencia. En el caso del estudiante, mencionó que dentro de los temas de innovación tecnológica y aula invertida la palabra “alumno” se refiere a alguien sin luz o conocimiento, es decir, si se habla de autonomía, se recomienda utilizar el término “estudiante”. En cuanto a los demás, se recomienda explorar sobre la definición que los estudiantes tienen de los conceptos y ubicar las palabras para construir mejor el cuestionario. Se debe evitar que los estudiantes conflictúen a la hora de contestar por desconocer alguna palabra que no pertenezca a su léxico.

Asimismo, para la implementación de la encuesta, se localizó una herramienta *online* para la obtención de información, debido a que existe una variedad de aplicaciones que brindan la posibilidad de realizar encuestas de diferentes tipos, así, después de ser aplicadas se puede hacer un tratamiento de los datos de manera sencilla y eficaz para su próximo análisis. No obstante, es necesario tener en cuenta algunos aspectos para realizar la encuesta *online*: es importante tener una muestra lo suficientemente amplia, por lo que se utilizaron los participantes que no fueran seleccionados en el grupo focal. En segundo lugar, se debe tener en consideración las leyes de protección de datos dentro del consentimiento informado de los estudiantes, antes de llevar a cabo la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, al tomar en cuenta las observaciones y opiniones de los expertos, se procedió a la intervención.

## **5.6 Procedimiento para hacer aula invertida**

A continuación, se describe el procedimiento para utilizar el aula invertida como una técnica para favorecer el aprendizaje de literatura.

[...] en el Aula Invertida el docente diseña experiencias de aprendizaje intencional y en donde el estudiante es responsable de explorar los materiales proporcionados de forma asincrónica para obtener conocimientos básicos antes de ir a clase, mientras que, el tiempo en el aula se dedica a desarrollar, con una mayor profundización, los contenidos por medio de tareas para la integración de competencias (López, 2014, p. 1).

Para implementar el aula invertida, se debe tener en cuenta esta técnica como una

alternativa diferente para enseñar, en la que las clases se invierten, es decir, lo que el docente estaba acostumbrado a hacer durante las sesiones ahora lo hace fuera de ella. Así, la clase es utilizada para ayudar al estudiante a reconocer lo que sabe y lo que es capaz de hacer y resolver con sus conocimientos. Esta técnica es un enfoque integral para aumentar el interés y la participación de los estudiantes para que puedan construir su propio aprendizaje, socializarlo e integrarlo a su realidad. Además, permite al profesor proporcionar un trato más personalizado optimizando el tiempo (López, 2014).

La *Flipped Classroom* es una técnica dentro de la didáctica para aprovechar el tiempo de las sesiones para llevar a cabo actividades colaborativas y la resolución de problemas que ayuden en la construcción de conocimientos. En este orden de ideas, la instrucción que era directa en clase ahora se realiza fuera de ella y previa a la sesión con el apoyo de herramientas tecnológicas y digitales (videos, grabaciones de audio, presentaciones visuales, lecturas, cuestionarios, etc). De este modo, se invierten los roles del docente y del estudiante para centrarse más en la responsabilidad del estudiante para trabajar y aprender significativamente. Por ello, se preparó una serie de pasos que permitieron implementar el aula invertida, así, se desarrolló una guía que apoyó el trabajo fuera y dentro de las clases. Por esta razón, se describen los puntos que todo docente debe seguir para lograr el objetivo de *Flipped Classroom*:

Como primer punto, el docente o guía divide el contenido del programa de estudios por unidad o por temas, con el objetivo de seleccionar y localizar los contenidos que deben ser vistos mediante *Flipped Classroom*. En este caso, dentro de programa de estudios de la materia de expresión literaria, se tomó en consideración la primera unidad denominada “el mundo de la lírica”. En esta unidad, se pretende que el estudiante defina y reconozca al género lírico a partir de la revisión y el análisis de materiales literarios. Posterior a la división de los contenidos, se deben establecer las competencias a desarrollar en el educando. Dentro de esta unidad y conforme con los cuatro pilares de la educación, el estudiante debe realizar lo siguiente:

- Saber comprender: reconoce y distingue las características esenciales del género lírico.
- Saber hacer: investiga, analiza e interpreta textos líricos como formas de expresión.
- Saber ser: asume una postura crítica y constructiva de su aprendizaje, por lo que cuestiona y resuelve problemas.

- Saber convivir: comunica y reconoce los textos líricos dentro de su contexto.

Por lo tanto, se eligieron los temas que serían aprendidos por instrucción y mediante la práctica y/o el ejercicio. Como parte de esta selección, se buscaron y elaboraron materiales didácticos en distintos formatos con el uso de tecnologías digitales como videos, infografías, foros, presentaciones visuales y blogs disponibles para los estudiantes en todo momento mediante la plataforma Teams. Asimismo, se llevó a cabo la planificación de las actividades por sesiones (Anexo I). Cabe aclarar que al tratarse de una clase inversa esta no siguió el orden natural de una clase tradicional, por lo que se tomaron en cuenta los tres momentos para realizarla: antes, durante y después de clase.

Antes de clase: se realiza la introducción y presentación del tema. Así, previo a las sesiones, el docente tiene que seleccionar y desarrollar los materiales con el contenido teórico sobre el tema que será tratado en la clase. Cabe aclarar que todos los recursos y materiales a usar deben basarse solo en el tema o concepto a tratar para evitar que el educando se disperse o confunda. De acuerdo con la planeación, se desarrollaron los materiales de los siguientes conceptos teóricos: origen del género lírico, verso y estrofa, rima y ritmo y métrica. Cada tema contuvo materiales y recursos de apoyo, con actividades que ayudaran al estudiante en su aprendizaje. Sin embargo, se agregaron otras actividades para asegurar que el estudiante cumpliera con la revisión y el trabajo de los materiales didácticos. La distribución de los materiales se realizó a través de la plataforma Teams, donde los estudiantes pudieron consultarlos.

Esta etapa estuvo respaldada por la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, quien señaló que el estudiante aprende a través de un proceso activo donde construye su conocimiento mediante la interacción con su entorno. En este caso, con la plataforma se distribuyeron por sesiones los recursos y materiales que le sirven al estudiante para interactuar y comenzar su proceso de aprendizaje, con lo que se logra el desarrollo cognitivo a través de la adaptación que implica dos procesos: asimilar y acomodar. La asimilación ocurría cuando este era capaz de interpretar la información que se le daba más la que él investigara o buscara. Por su parte, la acomodación se produce cuando sus esquemas mentales son modificados por la nueva información, es decir, se espera que surja una alteración de esos esquemas preexistentes.

Durante la clase: esta etapa es el encuentro en el aula, donde se considera lo siguiente:

- Conocimiento: el estudiante debe ser capaz de recordar la información aprendida en los materiales de apoyo.
- Comprensión: una vez que los estudiantes hacen la revisión y aprehensión de los temas, deberán ser capaces de recordar la información para aplicarla.
- Aplicación: aplicarán los conocimientos adquiridos a situaciones que se les presenten, por ejemplo, ejercicios, prácticas o experimentos.
- Análisis: mediante la revisión de los contenidos, se busca solucionar problemas y dudas que hayan surgido y se necesiten reforzar.
- Síntesis: los estudiantes deben ser capaces de integrar, proponer y crear otras alternativas de hacer conocimiento de manera individual y colectiva.
- Evaluación: verificar lo comprendido con la entrega de un producto. Aquí se valora si el educando logra la comprensión de los temas.

Esta etapa se fundamenta en las teorías de Vygotsky, Bruner y Ausubel. La teoría de Vygotsky evidencia que el estudiante aprende mediante su interacción social y cultural. Por lo tanto, el aula aun juega un rol clave en la construcción de conocimientos, donde ocurren las siguientes interacciones sociales:

- Docente-estudiante: esta interacción se da cuando el maestro en clase realiza preguntas para resolver dudas, aclarar alguna situación, etc., que lleven a retomar el tema visto para reforzar los contenidos en colaboración con los demás.
- Estudiante-materiales: este tipo de interacción se refiere a que el educando, previo a la sesión presencial, interactúa con los materiales y recursos que el docente crea y recopila para la revisión de los temas. Estos materiales son compartidos mediante la plataforma Teams, donde podrán hacer uso y manejo de estos para construir su aprendizaje.
- Estudiante-estudiante: el docente se encargará de fomentar el trabajo colaborativo entre los educandos para la discusión de temas, resolución de problemas y ejercicios.

Dentro de estas interacciones, se encuentra la zona de desarrollo próximo, esta es el área que divide lo que es conocido por el educando (información previa) y lo que desconoce (información nueva). En esta zona se ubican las habilidades y competencias que el estudiante no domina por sí solo, pero que puede aprender con el apoyo de su entorno. Esta ayuda permite pasar

del no poder aprender a hacerlo de manera eficaz con una estructura denominada andamiaje. El andamiaje le permite construir sus propios aprendizajes y, una vez que sea capaz de lograrlo, se retira para continuar en su proceso.

Por otra parte, dentro de esta etapa se localiza la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la que evidencia la construcción de conocimientos cuando el estudiante se enfrente a situaciones o problemáticas donde tendrá que descubrir su aprendizaje. Según esta teoría, existen principios necesarios para respaldar al aula invertida durante las sesiones:

- Contextualización: este hace referencia al contexto, a cómo el estudiante comprende y aplica los conceptos a su realidad, es decir, establece una conexión de los contenidos sobre lírica con situaciones de su alrededor.
- Actividad cognitiva: el educando desarrolla una participación más activa a través de actividades más complejas, como resolución de problemas, analizar, clasificar, etc.
- Retroalimentación: los estudiantes deben recibir comentarios y evaluaciones formales sobre sus avances, con el fin de que puedan reflexionar, corregir y mejorar su comprensión de los temas.
- Colaboración: el trabajo en equipo facilita el aprendizaje por descubrimiento, donde se discuten, comparten ideas y se construyen conocimientos.
- Flexibilidad: como se trata de un aprendizaje por descubrimiento, el docente debe generar los tiempos y espacios para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, sin que el educando se sienta forzado a permanecer quieto en uno solo, con lo que puede explorar su manera de aprender.

Por último, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel indica que todo conocimiento que se construya debe tener un significado en su realidad. Por ello, a la hora de elaborar las actividades, el docente debe diseñar los contenidos a asociar para determinar qué y cómo se logrará el aprendizaje. Por este motivo, durante las sesiones, se debe prestar atención a todos estos factores para lograr que el estudiante construya su aprendizaje mediante el uso de aula invertida.

Después de la sesión: previo al cierre de las sesiones, el docente indaga sobre dudas que estén presentes y requieran reforzar para realizar evaluaciones y comprobar el dominio de los temas. Igualmente, es necesario llevar a los estudiantes a presentar las conclusiones del trabajo.

Por otra parte, se dejan actividades complementarias que ayuden a reforzar los temas vistos en clase.

En síntesis, llevar a cabo el procedimiento del aula invertida implica una serie de pasos cruciales que variaron según el tema y las actividades. Así, surgieron cambios en las estrategias de enseñanza, materiales, recursos de apoyo y dinámicas de aprendizaje, con el fin de motivar al estudiante en el aprendizaje de literatura.

### **5.7 Aplicación del aula invertida en la unidad de Lirica**

Para la aplicación, se consideró el plan de estudios de la materia en la elaboración de la planeación de las actividades del grupo de literatura con el uso de aula invertida. Dichas actividades estuvieron programadas con base en el horario y el calendario escolar, distribuidas en 15 sesiones (Anexo I) con una duración de 50 minutos cada una. Todas las clases fueron impartidas de manera asincrónica a través de la plataforma *Teams*. La revisión de materiales en PowerPoint, lecturas y los elementos de apoyo se encontraron dentro de esta plataforma. A continuación, se exponen las sesiones que formaron parte de la primera unidad de expresión literaria. Para el inicio de cada clase, el docente realizó las valoraciones diagnósticas para saber con qué conocimientos llegó el estudiante a la clase; al finalizar, se realizaron indagaciones sobre los avances de este.

En la primera sesión, se aplicó una prueba diagnóstica y se les solicitó a los estudiantes que en la plataforma de *Teams* revisaran un material (videos y diapositivas) con información relacionada con la lírica y los elementos que la componen. Dichos videos fueron elaborados por la docente y ubicados en la sección de materiales. El primer video hizo referencia a las instrucciones sobre las primeras actividades, donde se les indicó cómo revisar los materiales, qué hacer con ellos y cuál era el objetivo de cada uno. El segundo video contenía la explicación del tema, porque es importante que el educando reciba instrucción por parte del docente. En cuanto a las diapositivas, estas tenían la información referente con el primer tema. Con estos materiales, los estudiantes iniciaron su aprendizaje hacia el reconocimiento de la lírica.

En la segunda sesión, se llevó a cabo una lluvia de ideas para la resolución de dudas y problemas durante el proceso. Luego de desarrollar esta actividad relacionada con la parte teórica del género lírico, se les presentó a los estudiantes un mapa conceptual para que interpretaran y

explicaran las características de la lírica, con el fin de generar un espacio de participación, en el que cada estudiante comentara aspectos importantes del tema. Posteriormente, en equipos, se les entregó un texto de Antonio Machado, “Recuerdo infantil”, en el que localizaron y determinaron las características del género lírico presentes en el texto. Como actividad para reforzar, se hizo la revisión en la sección de materiales y textos líricos analizados para la comprensión de las características de este.

Para la tercera sesión, los educandos revisaron un video acerca de los elementos del género, para elaborar con el material un organizador visual que fuera de su agrado, sustrayendo información del tema. Durante la clase, se realizó la comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad creativa y lúdica, donde escucharon, como inicio, tres tipologías diferentes: “Hagamos un trato” (Mario Benedetti), “El destierro del Cid” (anónimo) y “Yo no puedo dejarte ni tenerte” (Sor Juana Inés de la Cruz). Aquí, se generó un espacio de participación donde los estudiantes comentaron aspectos relacionados con la estructura y los elementos de cada uno de los textos. Para tal actividad, tuvieron en cuenta que cada uno tiene lenguaje, estructura y características diferentes. En este punto, por el tiempo, la sesión se prolongó para la siguiente. Así, la actividad complementaria fue continuar con la revisión de los textos mencionados.

Las sesiones cuatro y cinco estuvieron dirigidas a la realización en clase de una tarea grupal. Mediante esta actividad de síntesis, se resumió todo el contenido didáctico trabajado durante la sesión pasada, lo que se transformó en un producto elaborado, cooperativamente, por los estudiantes. Esto consistió en la elaboración de un poema, así, durante la clase se propuso como ejercicio la elaboración de un cadáver exquisito, donde cada integrante escribiera un verso en un papel y lo doblara, y el siguiente escribiera otro verso y lo doblara, y así sucesivamente hasta finalizar leyendo la composición conjunta. Una vez obtenido el texto, los educandos hicieron la revisión del producto final para atender todos los puntos señalados (estructura y elementos). Con esto, se esperó iniciar la producción de su propio texto detallando cada punto para presentarlo en el foro del grupo ubicado en la plataforma *Teams*. En este sentido, los resultados del ejercicio de producción literaria conllevaron a la retroalimentación de su texto, donde el docente revisó la creatividad, la estructura, los recursos y lenguajes empleados en su texto. Para finalizar, en la quinta sesión se hizo lectura de los textos y se les preguntó ¿cómo se sintieron con la actividad?, ¿qué se les dificultó?, ¿de qué se dieron cuenta?, ¿qué aprendieron y qué necesitan reforzar?

Para la sexta sesión, los estudiantes hicieron la revisión de dos videos, uno sobre el verso y el otro sobre la estrofa. Con la exploración de ambos videos elaboraron una ficha de resumen en el formato que desearon: cuadro sinóptico, cuadro comparativo y texto para definir cada concepto y contrastar sus ideas con definiciones formales de esta tipología. En la sesión presencial, se resolvieron dudas que surgieron mientras realizaban sus tareas para que, en conjunto, brindaran más elementos sobre el tema. Posteriormente, se les hizo entrega de un poema, “Autorretrato” de Rosario Castellanos, y de forma individual contestaron un cuestionario. Luego de ello, en parejas compartieron sus respuestas y aportaron datos significativos sobre su actividad. Como actividad complementaria se les solicitó revisar el siguiente enlace [https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=mas\\_visitados.php](https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=mas_visitados.php) para revisar poemas con diferentes tipos de verso. Al término de la clase, se les hizo dos preguntas generales: ¿qué aprendimos hoy?, ¿con qué te quedas el día de hoy?

En la séptima y octava sesión, los estudiantes pusieron a prueba sus conocimientos, por ello, se les solicitó formar equipos de siete integrantes para elaborar una infografía sobre lo que es el poema y cuál es su estructura. Para dicho proceso, tuvieron que organizarse con la información para formalizar las características y el contenido del poema, con el propósito de brindar información acerca de esta tipología textual mediante la infografía. La presentación de esta actividad fue mediante una herramienta digital, por lo que los estudiantes por equipo tuvieron que escoger cualquier aplicación (*Genially, Piktochart, Canva, Infogram*, etc.) que les agradara, con el fin de desarrollar su trabajo que fue entregado en la octava sesión a través de la plataforma Teams. Durante la clase, cada equipo expuso su infografía y al final de las presentaciones cada uno realizó la coevaluación mediante una lista de cotejo. Al finalizar la sesión, hicieron uso de su dispositivo móvil donde contestaron un quiz llamado “cuánto sabes”, con el objetivo de que dieran cuenta sobre sus avances o dificultades en el aprendizaje del tema.

Para la sesión nueve, los estudiantes leyeron dos poemas, uno de Luis de Góngora y Argote, “Fábula de Polifemo y Galateo”, y el otro de Rubén Darío, “Sonatina”, donde analizaron e identificaron lo siguiente: tema del poema, sentimientos que provoca y número de versos y estrofas. Posteriormente, jugaron el juego de ¡tira al payaso!, donde tenían que contestar con base en el análisis previo. Este ejercicio se realizó dos veces para que localizaran sus errores y pudieran corregirlos. En el cierre de la clase, en forma de lluvia de ideas comentaron lo que les pareció la

actividad y qué se llevaron como aprendizaje. Con estas actividades, se dio por concluido el tema para dar continuidad con el siguiente. Dicho material estaba ubicado en recursos, donde encontraron tres videos: uno sobre la explicación del docente, el segundo sobre tema y tres ejercicios del tema. De este material, los estudiantes tuvieron que elaborar un organizador figura para resumir la información de los videos.

En la décima sesión, los estudiantes llegaron con la información requerida sobre la rima y sus características: las semejanzas de sonido, los tipos de rima y el orden, y la distribución de los versos. Se esperó que los participantes, mediante una plenaria, argumentaran sobre las dudas durante su proceso de aprendizaje. Luego de ello, se presentaron las estrofas de tres tipologías textuales para que escucharan cómo se aplica la rima, con el fin de que los estudiantes sensibilizaran su sentido del oído. Después de ello, se les comentó que existe una app de métrica llamada Freestyle, herramienta que los adentraría al mundo de la poesía donde podían descargar para apoyo complementario. Como ejercicio, se les indicó que trataran de escribir versos con rima para construir un texto, donde los estudiantes tuvieron la opción de quedarse en el salón o salir a un espacio para escribir, es decir, cada uno fue responsable de desarrollar y crear su texto a su idea. Sin embargo, se les indicó que 10 minutos antes que terminara la clase se acercaran a la guía para recibir orientación o apoyo. Asimismo, para finalizar, se les indicó que terminaran la actividad en casa y a más tardar las 8 p.m. subieran su texto en el foro del grupo para crear una antología de poemas.

Después de ello, en la sesión 11, los estudiantes revisaron los trabajos de cada uno para comentarles a tres de sus compañeros lo que les pareció su trabajo, con el propósito de lograr que se retroalimentara, por ende, se evitó realizar comentarios negativos con sarcasmo y burla. Para este momento, los educandos tuvieron el tiempo necesario para hacer cada aportación, donde analizaron lo que hicieron bien y lo que no; como autoevaluación, se les dio una lista de cotejo para evaluar sus producciones. Para el término de la clase, en plenaria, se habló sobre la actividad y cómo contribuyó en su aprendizaje del tema, con el objetivo de escuchar a los estudiantes y conocer sus aportaciones sobre los temas visto hasta el momento.

En la sesión 12, se inició la clase con la aportación del tema sobre métrica, así, los estudiantes hicieron la búsqueda e investigación del tema ubicado en el área de recursos, sin

embargo, podían consultar otras fuentes para apoyo. Durante la clase, cada estudiante fue aportando datos sobre lo que localizaron, con la finalidad de que el docente guiara la comprensión del tema con apoyo de los estudiantes. En plenaria, se comentó por qué la métrica es necesaria para la estructura de los poemas y por qué el análisis métrico sirve para conocer a fondo el lenguaje y emplearlo al expresarse con un texto lírico. En este caso, se profundizó sobre el ritmo y la musicalidad presente en el género mediante la revisión de un texto de Pablo Neruda, “A callarse”, para que después escucharan ese mismo texto, pero ahora en canción con Julieta Venegas. La intención es que los educandos descubran cómo la poesía está en todos lados y es posible hacer diferentes tipos de lírica. A modo de reflexión, los estudiantes comentaron qué les gustó del tema y qué se les dificultó.

En la sesión 13, se mantuvo el periodo inicial de lectura individual del estudiante para desarrollar su habilidad lectora, expresiva y comprensiva que le permitiera disfrutar del texto sobre métrica. Una vez dedicado el tiempo inicial de la sesión, se activaron los contenidos tratados: lo aprendido durante las clases, lo investigado y asimilado fuera de ellas. En plenaria, se desarrolló un torbellino de ideas, respetando el orden de participación para hablar y comentar las dudas que surgieron. Posteriormente, para profundizar en los temas de licencias métricas, en equipos de tres se les asignó un texto de la selección de poemas de Manuel Acuña, donde se aplicaron los conocimientos, tuvieron que medir los versos (en consideración con la licencia), los tipos de verso (arte mayor o menor), el tipo de sílabas, la rima (asonante y consonante). A modo de cierre, se revisó por equipos el análisis y entre todos comentaron qué aprendieron y qué se les dificultó.

Asimismo, en la sesión 14, los estudiantes trabajaron en equipos de seis integrantes, así, por equipos, cada uno escribió un poema de su agrado y lo trataron de hacer canción, con el objetivo de aprender haciendo, no aprender viendo lo que otros han hecho. Para esta actividad se destinaron dos sesiones subdivididas en fases de trabajo. Para comenzar, se formaron sus grupos con ayuda del docente. Por otro lado, la segunda parte se relacionó con la organización de las ideas y el proceso de escritura por parte del grupo, donde tuvieron que estructurar su nuevo texto con base en los conocimientos sobre lírica, es decir, tomar en cuenta lo siguiente: el verso, la estrofa, la rima, el ritmo y la métrica. El docente sirvió de guía mostrando un ejemplo, con énfasis en los puntos mencionados para que los educandos pudieran apoyarse.

Este tipo de actividad fue un poco extensa, por lo que los estudiantes tuvieron que ser conscientes de la organización del trabajo y los tiempos para desarrollar su texto durante la sesión 14 y 15. Para finalizar, ellos hicieron la presentación de su poema a través de un blog, con el propósito de tener un espacio para el grupo donde se compartieran todas las producciones literarias que surgieron durante las sesiones. Asimismo, se esperaba que los estudiantes hicieran difusión de este con otros compañeros para publicar, comentar, recomendar o criticar obras literarias. Dicho poema fue evaluado a través de una rúbrica que se les brindó, en consideración con los puntos a evaluar para crear su texto.

Para la última sesión (15), los educandos revisaron el blog literario y comentaron sus producciones. En la lluvia de ideas todos dieron sus comentarios respecto con la última actividad ¿qué aprendieron en esta unidad?, ¿cómo ayudaron los temas vistos a construir su texto?, ¿fue fácil o se les dificultó? Así, se esperó conocer si el estudiante logró adquirir un aprendizaje significativo mediante la revisión de los temas en sesiones anteriores o se necesitaba reforzar algún tema en particular.

A través de esta intervención, se pretendió implementar una técnica diferente que ayudaría a los estudiantes en el aprendizaje de la literatura. Para ello, se desarrollaron estrategias de aprendizaje de la materia sin que el educando se sintiera en una clase tradicional donde el docente transmite conocimientos con la exposición teórica y la revisión de textos. Este, sin duda, fue uno de los aspectos más importantes, pues el educando no está acostumbrado a ser responsable de su propio aprendizaje y aún espera que el maestro sea quien dirija la clase. En este sentido, se trató de implementar estrategias y herramientas tecnológicas digitales que fortalecieran el aprendizaje de literatura, donde tomaron en cuentas las necesidades de los estudiantes y el programa de estudios que colaboró en el desarrollo de las actividades. Sin embargo, esto no fue una tarea fácil, sino un reto para todos los participantes que mediante las sesiones trataron de llegar a la aprehensión de los temas.

## **5.8 Análisis y procesamiento de datos**

Para analizar y procesar la información del *focus group* y la encuesta, se realizó un proceso laborioso y complejo en el que se esperó llegar a una comprensión del fenómeno estudiado, en este caso, si implementar el aula invertida en estudiantes de bachillerato favorece el aprendizaje de

literatura. Para Sanjuan (2019), se trata de un proceso que debe ser riguroso y sistemático, en el que los datos deben estar sometidos a una contrastación continua que ponga a prueba su adecuación a la realidad o su confiabilidad. A continuación, se expone cómo se ejecuta el análisis y el procesamiento de datos de este proceso de investigación cualitativo.

En este sentido, Álvarez-Gayou (2003) indicó que el análisis cualitativo debe ser un proceso ordenado y sistemático que implica los siguientes pasos:

1. Obtener la información: Este paso ya se mencionó en el capítulo anterior, donde se describieron los instrumentos a utilizar para la recolección de datos. Para fines del presente se usará el grupo focal y la encuesta. La información que se obtenga del grupo focal se hará en registro electrónico mediante grabación de audio y video. En cambio, la encuesta será aplicada a través de la plataforma *QuestionPro*. La intención de usar ambas técnicas es obtener información que posteriormente será capturada y registrada a través de una narrativa.

2. Transcripción: Este paso es crucial. Al respecto, Conde (2009) comenta que “si el objetivo de la investigación es el análisis de los posibles discursos existentes en relación con el objeto de investigación” (p. 89) entonces esta es necesaria. Por lo cual, se realizará una transcripción de los registros de audios mediante el programa Atlas. Ti, el cual ayudará a codificar la información obtenida del grupo focal. Dicho programa contiene los elementos necesarios para llevar a cabo el análisis de datos cualitativos. Varguilla (2006a) argumenta que:

El análisis [...] es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. De esta manera es una técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas, las observaciones de campo, los documentos impresos (diarios, cartas, autobiografías, bibliografías, periódicos y otros materiales) y las grabaciones audiovisuales. (p. 75)

Por lo tanto, el procedimiento de análisis a través de Atlas. Ti permitió seleccionar o extraer unidades de análisis de un contexto, las que el investigador codifica (Varguillas, 2006b). En este caso, se esperó que mediante la transcripción se recuperaran y organizaran los conceptos para

categorizarlos, con el fin de extraer y agrupar los segmentos encontrados que se relacionen con el tema. Posteriormente, se integró la información mediante la relación de las categorías obtenidas en el paso anterior con los fundamentos teóricos de la investigación.

El proceso de codificación fragmentó las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados (Fernández, 2006). A través de este paso, es posible detallar mejor el análisis y desarrollar una mejor explicación de lo que se encontró. Sin embargo, para llevar a cabo la transcripción, se tomó en cuenta la forma para transcribir: *clean verbatim* o *full verbatim*. Así, se empleó la transcripción *full verbatim* como una técnica que permita la transcripción clara, esencial y con sentido.

En cuanto al análisis de la encuesta, esta se realizó mediante la aplicación *QuestionPro*. Esta plataforma está diseñada para el análisis de datos cuantitativo, por lo que después de ser aplicada se procedió al análisis e interpretación de los resultados de dicha encuesta, con la finalidad de saber si esta cumplió con el propósito de reforzar los datos obtenidos del grupo focal. Se elaboró un informe de resultados contrastado con el análisis a partir de los datos generados en Atlas.Ti.

Por último, es posible demostrar si implementar el aula invertida genera un impacto en el aprendizaje de literatura en estudiantes de nivel medio superior. Por ello, se esperó obtener información que ayude a los interesados en el tema a crear propuestas didácticas para mejorar la práctica docente. A través de los resultados obtenidos, se proporcionó un informe para comprender el fenómeno estudiado, lo que implicó tener editado y transformado todo el contenido del discurso en un documento que posibilite la publicación de un artículo científico o ponencia.

## Capítulo 6: Análisis y Resultados

En esta sección, se exponen y analizan los resultados de la investigación sobre la implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato. El propósito de este capítulo es mostrar los hallazgos obtenidos durante el estudio e identificar la relación con los objetivos de la investigación y el marco teórico.

En el capítulo de diseño metodológico se explicó que para este estudio se elaborarían dos tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo, pues fue un estudio de caso en el que se utilizó como técnica un grupo focal que solo requería la participación de 15 personas. Sin embargo, dado que el grupo estaba compuesto por 42 educandos, se decidió ampliar el alcance del estudio para obtener una muestra más representativa. Por esta razón, se empleó una encuesta para recopilar datos que complementaran la información obtenida en el grupo focal. De esta manera, se pretendió minimizar sesgos e identificar patrones y/o tendencias para brindar una perspectiva más amplia y representativa sobre el estudio.

### 6.1 Análisis y tratamiento de la información

El análisis y tratamiento de la información obtenida de este estudio fue esencial para comprender las percepciones, las necesidades y los comportamientos de los participantes. Para Sandín (2003), “el análisis de la información es un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación inserto en todas las fases de la investigación que nos permite mejorar la comprensión de un fenómeno” (p. 6). El análisis de la información no es un proceso aislado, sino que forma parte de las demás etapas del proceso de investigación, es decir, desde la formulación de preguntas hasta la presentación de los resultados el análisis se encontró presente.

En este sentido, al ser dos tipos de análisis, cada uno tuvo su tratamiento en particular. Como primer paso, se recopiló la información mediante el grupo focal y la encuesta. En el caso del grupo focal, se utilizó una grabadora de voz para recabar los testimonios de los participantes, por otro lado, para la encuesta se utilizó la aplicación QuestionPro. Una vez que ambos instrumentos fueron aplicados, se procedió a la transcripción y el análisis de los datos:

- Grupo focal: para el análisis de los datos que se obtuvieron, se procedió a la transcripción

de estos mediante el *software* Sonic. Este programa permitió tener una transcripción más precisa sobre la guía de entrevista que se aplicó a los participantes. Así, una vez que se obtuvo el texto se procedió a la revisión para compararlo con el audio y tratar de reconstruir aquello que no coincidía, con la intención de tener una narrativa de las ideas y opiniones de los participantes. Posterior a la transcripción, se procedió al análisis del texto mediante el programa Atlas.Ti, en el que se organizó la información y se codificaron los datos para asignarles códigos a los fragmentos de textos que fueron asignados de forma deductiva.

- Encuesta: se utilizó la aplicación QuestionPro como herramienta estadística para analizar los datos obtenidos, con la finalidad de identificar media, desviación estándar y diferencias. El análisis de los datos por medio de cálculos matemáticos permitió entender el comportamiento del objeto de estudio “ya sea de una muestra o de una población, tienden a reunirse alrededor de un valor central” (Posada, 2016, p. 74). De esta manera, la media “está diseñada para brindar al analista algunos valores cuantitativos de la ubicación central o de otro tipo de los datos en una muestra” (Walpole *et al.*, 2012a, p. 11). Esta medida sirve para representar el promedio y describir el valor central del conjunto de datos, lo que brindó una idea general sobre donde se ubican los valores.

La desviación estándar (Dev estándar) “es una [...] medida de variabilidad” (Walpole *et al.*, 2012b, p. 11). Esta indica qué tan dispersos están los datos, por ejemplo, una desviación estándar baja señala que los datos están poco dispersos (cerca de la media), mientras una desviación estándar alta indica que los datos se alejan de la media (es decir, están más dispersos). Esto permite comprender si existe una variación y/o consistencias entre los resultados de los estudiantes. Por su parte, la diferencia permitió identificar variaciones y/o discrepancias en los datos numéricos.

En este caso, ambos tratamientos proporcionaron un marco para interpretar y comparar la información respecto con los resultados obtenidos. Al abordar estas dos partes, se ofreció una visión integral del estudio, combinando la profundidad del análisis cualitativo con la precisión del análisis cuantitativo. La integración de ambos ofreció una perspectiva más completa para interpretar los resultados en un contexto más amplio que sirviera para investigaciones futuras.

Por lo tanto, se expone el análisis de la información obtenida en el grupo focal y la encuesta. En el siguiente apartado, se indica el análisis de la información basado en las siguientes preguntas: ¿cuáles fundamentos teóricos y tecnológicos sustentan la implementación de aula invertida en el aprendizaje de literatura?, ¿qué elementos del aula invertida como técnica mejoran el rendimiento académico de las clases de literatura en estudiantes de bachillerato? Esta exploración proporcionó una visión de la influencia del aula invertida, lo que destacó su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de literatura y en el desempeño de los estudiantes.

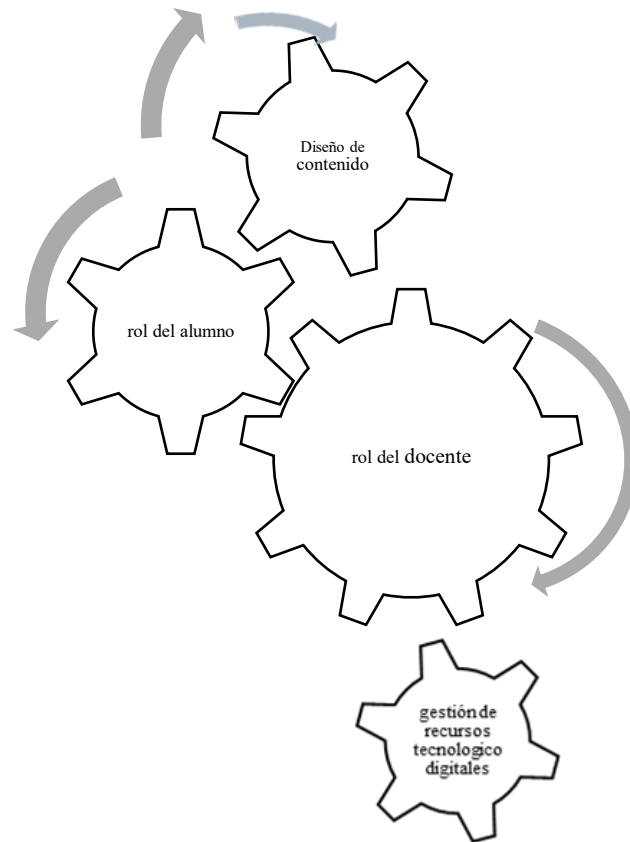
## **6.2 Influencia del aula invertida**

En los últimos años, el aula invertida ha sido una técnica para utilizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta técnica se basa en las teorías del constructivismo y el conectivismo, las que, aunque tienen diferentes enfoques, comparten el principio sobre el aprendizaje como un proceso continuo y adaptativo. Asimismo, valoran la participación activa del individuo dentro del aprendizaje y destacan la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. Estos principios nutren al aula invertida y posibilitan crear un entorno de aprendizaje centrado en el educando. A partir de estas bases teóricas, se analizó la influencia del aula invertida retomando los referentes conceptuales y complementándolos con los datos obtenidos con los dos instrumentos.

El aula invertida ha adquirido prestigio entre los distintos niveles educativos, lo que ha derivado de los múltiples resultados de investigaciones sobre la implementación de esta (el aula invertida en la mejora de la calidad del aprendizaje en un posgrado en Administración, la efectividad del aula invertida en línea como estrategia didáctica a distancia para la educación superior, durante la cuarentena por Covid19: un estudio de caso, el aula invertida como estrategia didáctica para la generación de competencias: una revisión sistemática, entre otras).

En este análisis, se proporcionan los datos obtenidos sobre la influencia de la técnica de aula invertida en el proceso de aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato. Los resultados muestran el siguiente fenómeno: el aula invertida tuvo influencia en la percepción del rol del docente, el educando, el diseño del contenido y la gestión de recursos digitales. A continuación, se señala la información que permite comprender la relación entre las categorías mencionadas.

Figura 7. Elementos del aula invertida



*Nota.* Elaboración propia

La Figura 7 muestra un diseño con los datos recopilados del grupo focal, los que permitieron interpretar cómo funciona el rol del docente, del educando, el diseño de contenido y la gestión de recursos tecnológico-digitales dentro del aula invertida. Estos elementos se presentan como engranajes que encajan aportando elementos para lograr que la técnica funcione dentro de la materia de literatura. Sin embargo, se observó que, aunque se conectan y se relacionan entre ellos, cada una cumple un rol dentro de la técnica. Por este motivo, es esencial comprender y definir los roles del docente y del estudiante, así como el diseño de contenidos y la gestión de recursos tecnológico-digitales para evidenciar cuál fue su relevancia en el aprendizaje de literatura.

### 6.2.1 Rol del docente

El rol del docente se consideró como una categoría necesaria dentro de esta investigación, lo que determinó la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la técnica de aula



Con base en los datos obtenidos, se observa el siguiente fenómeno: los estudiantes de bachillerato mostraron una percepción sobre el rol del docente en su proceso de aprendizaje, sugiriendo que este explica, apoya, resuelve, ayuda y promueve el desarrollo personal entre ellos. Esto se confirma con los datos obtenidos de la encuesta y algunos comentarios de los participantes que surgieron en el grupo focal (Tabla 4).

Tabla 4. *Resultados cualitativos y cuantitativos del rol del docente*

Análisis cualitativo			Análisis cuantitativo						
Categoría	Indicadores	Número de menciones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	Desviación estándar	Diferencia
Rol del docente	Guía/facilitador	8/ 12	0	5.13	35.90	58.97	3.54	0.6	0.36

*Nota.* Elaboración propia, basados en los resultados del programa Atlas. Ti y aplicación Question Pro.

Los resultados cualitativos y cuantitativos permitieron interpretar que la implementación del aula invertida tuvo impacto en la opinión de los estudiantes sobre el rol del docente en el aprendizaje de literatura. En el caso de los resultados cualitativos, se localizó que el rol del docente fue percibido bajo los indicadores de guía y facilitador, donde los indicadores tuvieron un número de menciones: guía con ocho menciones y facilitador con 12 menciones. Esto sugiere que los estudiantes percibieron al rol del docente como un facilitador del proceso de aprendizaje.

Por su parte, los resultados cuantitativos señalan que el 58,97 % de los estudiantes tuvo una percepción positiva sobre la labor del docente (guía y facilitador), el 35,90 % casi siempre percibió la labor del docente, el 5,13 % “a veces” y 0 % nunca lo percibió. La media 3,54 % indica que, en promedio general, los estudiantes consideraron que el docente cumplió con el rol de guía y facilitador. La desviación estándar en el análisis cuantitativo (0,6 %) muestra poca variabilidad en la percepción, lo que sugiere la consistencia en las respuestas de los estudiantes, sin embargo, la diferencia de 0,36 % señala que no existen discrepancias entre las respuestas. Esto refuerza la interpretación de que la mayoría de los participantes percibió el rol del docente como guía y facilitador.

*“En general creo que eso nos guía a nosotros a desarrollarnos un poco más en el ámbito de quizá tener más disciplina o incluso indagar más en el tema por nuestra cuenta propia”* (grupo focal, folio III-6, comunicación personal).

En el comentario, se menciona que el docente pudo estimular al estudiante a desarrollarse más allá de la clase presencial, con lo que se fomentó la autodisciplina y la curiosidad por investigar por su cuenta. Esto se relaciona con que “el docente debe asumir un rol de guía y mediador en las actuales dinámicas de práctica educativa” (Castillo *et al.*, 2022, p. 13911); el docente debe asumir su rol de guía y facilitador en las actuales prácticas educativas. Por ello, el docente no solo guio al estudiante en su proceso de aprendizaje, sino que también le brindó apoyo en la construcción de conocimientos. Esta interpretación se refuerza con la afirmación *“nos guía a desarrollarnos un poco más”*, lo que indica que el docente promovió el crecimiento académico y personal en el estudiante.

Por lo anterior, mediante la técnica, el estudiante pudo desarrollar habilidades esenciales para su crecimiento personal, como la autonomía, la responsabilidad y la participación, por lo que fue más consciente de su propio avance académico. La mención *“tener más disciplina”* apunta a que se fomentó un hábito de estudio en el educando, sin embargo, se percibe que el rol del docente fungió más como un apoyo que como guía; otros participantes señalaron que el docente los ayudó a superar desafíos y aprender.

*La docente nos ha apoyado a resolver dudas sobre cómo realizar los trabajos que nos dejó [en clase como la infografía, el video y el análisis del poema], incluso también nos ayudó a ver los errores que tenemos en los ejercicios y poder corregirlos en los otros trabajos. (grupo focal, folio III-11, comunicación personal)*

En el comentario, se destaca el apoyo que el docente brindó al estudiante en la realización de los trabajos de infografías, videos y análisis literarios, lo que ayudó a la resolución de los ejercicios para corregir algunos errores. En este sentido, hubo un acompañamiento por parte del docente dentro del aula, lo que fue un factor clave en el desarrollo de las actividades de literatura.

*“De igual manera la maestra te puede ayudar para mejorar y que en los próximos temas no te cueste tanto como en ese” (grupo focal, folio III-12, comunicación personal).*

Este comentario enfatiza la ayuda que el docente le proporcionó para mejorar la construcción de conocimientos literario, la que, desde la percepción del estudiante, fue de relevancia para el aprendizaje de los siguientes temas. Ambos comentarios evidencian que el docente apoyó a los estudiantes en la realización de sus trabajos, a resolver errores y dificultades

que surgieron.

El concepto de apoyo no se menciona en las teorías que fundamentan la técnica, pero Prensky (2011) señaló que el rol del docente “debe tener en cuenta que el papel de guía más que motivar, tiene que adquirir el papel de ayudante del alumno [...] ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten que necesitan uno” (p. 82). Este concepto se acerca al concepto de guía, por lo que refleja la idea de que la figura del docente está presente para ayudar a los estudiantes a corregir errores y avanzar, lo que fomenta la mejora continua. No obstante, surgió un comentario que invita a reflexionar sobre el rol del docente; aunque este parece consciente de su papel dentro del aula, puede ser confuso para los estudiantes.

*Bueno, creo que en su momento puede ser contraproducentes porque al final el docente es el experto en el tema que se da, pero en general creo que eso nos guía a nosotros a desarrollarnos un poco más en el ámbito de quizá tener más disciplina o incluso indagar más en el tema por nuestra cuenta propia. (Grupo focal, folio III-1, comunicación personal)*

El comentario reconoce que el participante presentó contradicciones para comprender el rol del docente, quien, como experto, tuvo la autoridad para realizar el proceso de aprendizaje, de acuerdo con lo diseñado en su plan de trabajo. Sin embargo, este tipo de tareas pudo ser percibido como limitante o restrictivo para el estudiante, particularmente si el docente dominó el proceso de enseñanza. Meza *et al* (2017) citaron a Bourdieu y Passeron (1996), quienes señalaron que “la autoridad se entiende como la relación asimétrica que establece el profesor con los alumnos que le permite intuir sobre ellos y conseguir que acepten sus demandas y orientaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje” (p. 222). Aunque el docente tiene un rol predominante como experto, esta posición puede alentar a los estudiantes a ser más disciplinados y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Los datos reflejan el acompañamiento y el compromiso del docente por facilitar el aprendizaje de literatura. Asimismo, se destaca la capacidad para adaptar su rol según las necesidades individuales de los estudiantes, pues brindó su apoyo adicional cuando fue necesario. Por ello, el rol del docente se comprendió como el de un apoyo, así, los comentarios recibidos permitieron interpretar que el docente ayudó a los estudiantes a desarrollar habilidades de

disciplina y aprendizaje independiente. Además, se proporcionó apoyo para corregir errores, con el objetivo de promover una mejora en el aprendizaje de los temas literarios

Con este análisis, es posible interpretar que el docente es el referente principal para los estudiantes, pero lo que cambió fue la percepción de los educandos sobre el docente, es decir, el educando reconoce otras funciones del docente. En tal marco, el docente pudo abarcar varios roles: apoyo, ayudante, guía, entre otros, los que fueron necesarios para promover el aprendizaje de literatura y el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes. Por lo anterior, la siguiente categoría analizada fue el rol del estudiante, debido a la relación que guarda con el rol del docente.

En este orden de ideas, la figura del docente no se desvanece ni pierde su identidad en el aula, sino que es el referente principal para los estudiantes. Así, lo que varió fue la función que desempeñó en relación con sus educandos: más allá de transmitir los temas literarios, el docente adaptó su rol según las necesidades del grupo. Esta técnica le permitió al docente abarcar distintas funciones, como la de apoyo, guía y facilitador para fomentar el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes.

### **6.2.2 Rol del estudiante**

El rol del estudiante cuenta como una categoría esencial dentro del análisis. En este caso, la técnica de aula invertida tuvo influencia en la percepción del estudiante sobre el rol del docente, por lo tanto, fue preciso identificar si esta influencia afectó o cambió el rol del propio estudiante.

El constructivismo “sustenta que el sujeto (el estudiante) en su estado pasivo recepta experiencias previas y conceptos estructurados de conocimiento y que luego se convierte en sujeto activo cuando elabora investigación y lo incorpora a su red de conocimientos” (Berni y Olivero, 2019, p. 2). Según este argumento, el estudiante en su etapa inicial recibe información y experiencias que construyen la base de su conocimiento, sin embargo, este estado cambia cuando el estudiante realiza investigaciones, analiza información y construye nuevos conocimientos al integrar los conceptos en su red cognitiva. Por ello, el aprendizaje no es solo la acumulación de información, sino un proceso en el que se relacionan y reorganizan los conocimientos previos con los nuevos.

En este sentido, el rol adquirió relevancia dentro del estudio porque, conforme con la teoría



Tabla 5. Resultados cualitativos y cuantitativos del rol del alumno

Análisis cualitativo			Análisis cuantitativo						
Categoría	Indicadores	Número de menciones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	Desviación estándar	Diferencia
Rol del alumno	autónomo	8	<b>0</b>	<b>12.82</b>	<b>30.77</b>	<b>56.41</b>	<b>3.44</b>	<b>0.72</b>	<b>0.52</b>
	activo	7	<b>0</b>	<b>15.38</b>	<b>33.33</b>	<b>51.28</b>	<b>3.36</b>	<b>0.74</b>	<b>0.55</b>
	metacognición	35	<b>2.56</b>	<b>10.26</b>	<b>43.59</b>	<b>43.59</b>	<b>3.28</b>	<b>0.76</b>	<b>0.58</b>

Nota. Elaboración propia, basados en los resultados del programa Atlas. Ti y la aplicación Questión Pro.

Según la Tabla 5, dentro del análisis cualitativo, el rol del estudiante presentó tres indicadores que, de acuerdo con los resultados del programa Atlas.Ti, tuvieron el siguiente número de menciones: autónomo tuvo ocho menciones, activo tuvo siete y metacognición tuvo 35 menciones. Así, el rol del educando experimentó otra forma de aprender, cambio que es parte de la evolución en la forma en que se concibe el proceso de adquisición de conocimiento, reconociendo que los estudiantes no solo deben recibir información, sino también participar activamente en su construcción y aplicación.

El rol del alumno debe ser activo y consciente de lo que aprende. Los nuevos conocimientos los integra en sus estructuras mentales gracias a la motivación del profesor y a su organización de los contenidos en función de los estadios de desarrollo para favorecer situaciones que promuevan la obtención del aprendizaje significativo. (Muñez, 2015, p. 13)

El estudiante debe poseer las siguientes características: ser activo y protagonizar su propio aprendizaje. En este caso, los estudiantes no se están limitando a ser receptores pasivos de información, sino que comienzan a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, al ser conscientes de lo que aprenden y cómo lo integran. Igualmente, los resultados cuantitativos permiten interpretar lo siguiente:

Autónomo: el 56,41 % percibió un mayor protagonismo de su proceso de aprendizaje de los temas literarios, el 30,77 % “casi siempre” lo percibió, el 12,82 % “a veces” lo percibía y el 0 % nunca lo percibió. Por ello, la media de 3,44 % sugiere que, en promedio general, los estudiantes identificaron su capacidad de tomar el control de su aprendizaje. La desviación estándar de 0,72 % indica una baja variabilidad, lo que revela que los estudiantes no perciben esta autonomía constantemente. La diferencia de 0,52 % confirma que hubo una discrepancia entre las

percepciones de los estudiantes respecto con cómo concibieron su autonomía dentro del proceso de aprendizaje.

Activo: el 51,28 % de los participantes identificó que fueron más activos en su proceso de aprendizaje, el 33,33 % “casi siempre lo identificaba, el 15,38 % a veces lo identificó y el 0 % nunca lo identificó. La media de 3,36 % indica que, en promedio, los estudiantes se dieron cuenta que pudieron participar más activamente en su aprendizaje. Esto se corroboró con la desviación estándar de 0,74 %, con una baja variabilidad en las respuestas. Sin embargo, la diferencia de 0,55 % muestra una inconsistencia en la percepción sobre la participación activa que puede derivarse de cómo el estudiante experimenta su participación. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los educandos se involucró activamente, algunos requieren apoyo para ser más consistentes en la forma de participar.

Metacognición: el 43,59 % de los estudiantes indicó que “siempre” fue consciente de su proceso de aprendizaje, el 43,59 % “casi siempre” fue conscientes, el 10,26 % “a veces” fue consciente y un 2,56 % “nunca” fue consciente. Por otro lado, la media de 3,28 % indica que, en promedio general, los estudiantes pudieron darse cuenta de su modo de aprender. Asimismo, la desviación estándar de 0,76 % apunta a una dispersión en las respuestas que se confirma con la diferencia de 0,58 %, la que sugiere que no todos los estudiantes son conscientes de su forma de aprender.

Estos resultados demuestran que los estudiantes mostraron las siguientes características: mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje (autonomía), una participación más activa (aprendizaje activo) y reflexionaron sobre su propio proceso de aprendizaje (metacognición). Se destacan las diferentes percepciones de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. En este caso, cada uno pudo identificar qué actividades les ayudaron aprender, cuáles fueron sus fortalezas y debilidades, y cómo pudieron mejorar.

*“Pues las hace más dinámicas, por ejemplo, nos ha puesto a hacer infografías o trabajos en equipo que o también la participación y siento eso va a ayudar como a nuestro desarrollo”* (grupo focal, folio III-5, comunicación personal).

El comentario señala que el uso de actividades como infografías y trabajos en equipo hizo la clase más dinámica y promovió la participación. Así, mediante la realización de la infografía, el

estudiante participó en experiencias de aprendizaje que requirieron una mayor implicación personal. El uso de tecnología digital y trabajos en equipo reflejó el rol activo del estudiante al involucrarse en la actividad, la que demandó creatividad y colaboración. Por lo tanto, realizar este tipo de actividades permitió tomar la iniciativa para explorar diferentes maneras de comunicar conceptos literarios y compartir responsabilidades con otros.

*“Yo creo que, al hacer infografías de la manera dinámica, pues nos ayuda más a entender las cosas, porque varios compañeros aprendemos haciendo ejercicios así”* (grupo focal, folio III-2, comunicación personal).

Esta opinión refuerza la premisa de que la actividad de la infografía diseñada por el docente resultó dinámica y efectiva. El estudiante encontró beneficios al realizar la infografía para experimentar y aprender a través de la combinación de imágenes, figuras y textos (aprendizaje dinámico). Al identificar que *"varios compañeros aprendemos haciendo ejercicios así"*, el participante destacó la importancia de brindar actividades visual-didácticas que se adapten a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con esto, con el desarrollo de esta actividad, el estudiante se convirtió en un participante clave de su propio aprendizaje capaz de autorregularse y adaptarse a sus necesidades.

*Pues yo considero que esto nos puede ayudar mucho en la vida diaria [aquí el participante hace alusión a la elaboración de la infografía], ya que, pues constantemente estamos tomando decisiones y esas y especifican para tomar entonces una decisión de saber y arriesgarnos a una reflexión acertada, ¿no?* (Grupo focal, folio III-15, comunicación personal)

En tal marco, la infografía como actividad de aprendizaje fue elaborada para fomentar en los estudiantes el control sobre su aprendizaje. El argumento del participante con folio III-5 demuestra que tuvo que aprender a tomar decisiones y reflexionar sobre la elección de los materiales, imágenes, aplicaciones para hacer la infografía, entre otros. En este sentido, con el desarrollo de esta actividad, se impulsó la autonomía y la autoevaluación a través de la toma de decisiones practicadas con la producción de la infografía. Por esto, animarlos a reflexionar sobre sus decisiones fue un componente importante para desarrollar la responsabilidad personal y la capacidad para tomar decisiones informadas.

[...]la capacidad de autogestión, expresada en la autodisciplina, el autoaprendizaje, el análisis crítico y reflexivo, así como en el trabajo colaborativo, fundamental para contribuir al desarrollo del ser en su interacción y aporte con y para otros desde una mirada ética que le permite tomar conciencia de las consecuencias que pueden generar sus acciones. (Rugeles *et al.*, 2013b, p. 135)

Esta referencia resalta la relevancia de las habilidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar para tener éxito en su proceso educativo y en su vida en general. En lugar de limitarlos a ser receptores pasivos de información, se fomentó que los estudiantes asumieran un rol activo en su aprendizaje y en su desarrollo personal. Los educandos son capaces de tomar el control de su propio proceso de aprendizaje, con metas claras y trabajando de manera constante para alcanzarlas. Por ello, se localizó un comentario que hace mención del aprendizaje autodidacta, donde se interpreta que los estudiantes buscaron información adicional por su cuenta.

*“Opino que la profesora nos hace más autodidactas, nos hace que aprendamos e indagemos por nuestra propia cuenta para complementar su tema”* (grupo focal, folio III-6, comunicación personal).

A través de la infografía, el docente promovió la independencia en los estudiantes, lo que les permitió trabajar por su cuenta sin la necesidad de instrucciones constantes. En este contexto, el estudiante desarrolló un enfoque más autodidacta al buscar, indagar e investigar información por sí mismo. Ser autodidacta implicó la habilidad de gestionar su tiempo, los recursos y materiales de apoyo, además de tomar la iniciativa en su propio aprendizaje. Este proceso de aprendizaje evidencia una mayor autonomía en el estudiante, por lo que se conecta con el concepto de autodidacta.

Para Rojas *et al.* (2018), al fomentar actitudes autodidactas entre los estudiantes, se les ayuda a aprender nuevas herramientas o enfoques beneficiosos para su futuro. En este caso, al propiciarles autonomía y la libertad de explorar más allá del contenido del aula, el docente fomentó un entorno donde los estudiantes desarrollaron habilidades de investigación y aprendieron a ser responsables de su propio proceso educativo. Por lo tanto, la autonomía y la autodidaxia son conceptos que se relacionan y reflejaron la capacidad del estudiante para dirigir su proceso de aprendizaje sin depender de la instrucción del docente.

En síntesis, elaborar la infografía ayudó en el rol del estudiante, quien pudo ser un participante más autónomo en su proceso de aprendizaje. Esta autonomía estuvo influenciada por la manera en que el docente llevó a cabo la actividad, lo que impulsó la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. En este caso, con la actividad, la metacognición se vio favorecida porque el estudiante fue consciente de su aprendizaje y de la toma de decisiones. Esto le otorgó un rol más autónomo y responsable en su propio proceso de aprendizaje en el área de literatura. Por lo anterior, el diseño de contenido, que incluye actividades y estrategias, permitió favorecer el aprendizaje de literatura. Las actividades que el docente diseñó para este grupo cumplieron con el objetivo de involucrar al educando de manera más independiente y directa con el contenido literario.

### **6.2.3 Diseño de contenido**

El diseño de contenido es una categoría utilizada dentro de la técnica de aula invertida para crear y planear las actividades y/o tareas que fueron parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño de contenido, desde la perspectiva constructivista, debe desarrollar una serie de características en el estudiante: la participación activa, el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento. Es preciso tener planificados el tiempo, las tareas o actividades, los agrupamientos de los estudiantes y el proceso de trabajo (Merla y Yañez, 2016a). Esto enfatiza la relevancia de planificar y diseñar todos los elementos que formarán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr el éxito del docente y los estudiantes. Así, diseñar los contenidos fue fundamental para garantizar su eficacia y el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en las clases de literatura.

En este proceso, surgieron algunas interpretaciones clave sobre el análisis que se realizó con el programa Atlas.Ti y la aplicación QuestionPro, así como algunos comentarios que los participantes brindaron sobre su rol como participantes y su desarrollo de habilidades.



literarios. Por ello, el 53,85 % de los participantes confirmó que hubo un empleo de estrategias de aprendizaje que les ayudaron en el aprendizaje de los temas literarios, el 35,90 % “casi siempre” percibió la eficacia de las estrategias empleadas y el 10,26 % “a veces” percibió la eficacia. De acuerdo con estos resultados, la media 3,44 % apunta a que, en promedio general, los estudiantes tuvieron una percepción positiva sobre las estrategias de aprendizaje. La desviación estándar 0,68 % muestra poca variabilidad, por lo que las respuestas fueron consistentes. Pese a ello, la diferencia de 0,46 % muestra una pequeña discrepancia respecto con el uso de las estrategias, lo que puede derivarse a que algunos estudiantes las encontraron útiles en ocasiones, mientras que otros las encontraron todo el tiempo.

Dicha interpretación se refuerza con los comentarios obtenidos mediante el grupo focal, donde algunos estudiantes mencionaron que actividades como videos, infografías y quizz fueron útiles para reforzar sus conocimientos de literatura; cada una de las actividades destacó una estrategia distinta del aprendizaje, por ejemplo:

*“El video que dejo de animación creo que es algo que de una forma nos vimos obligados a convivir con el libro de lo que se trataba entonces creo que nos ayudó”* (grupo focal, folio III-7, comunicación personal).

El comentario destaca un video de animación, actividad que le permitió “convivir” con el libro, así, los recursos visuales y audiovisuales permiten involucrar a los estudiantes y facilitar la comprensión del contenido literario; el video animado logró que el aprendizaje fuera más accesible y atractivo. Para Merla y Yáñez (2016b), cuando un docente planifique “el uso de las TIC siempre debe tener en mente qué es lo que van a aprender los alumnos y en qué medida la tecnología sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula” (p. 71). Por lo tanto, en el diseño de los contenidos, el docente tuvo una comprensión clara de lo que esperaba que los estudiantes aprendieran y cómo el uso de tecnología pudo apoyar este proceso.

*“La infografía que realizamos según los datos que nos pidió fue como un poco de (tesis)no sé”* (grupo focal, folio III-3, comunicación personal).

En este comentario, se observa que la creación de infografías para el estudiante fue proceso más complejo al hacer alusión al proceso de realizar una tesis. Esto puede ser una estrategia para ayudar a los estudiantes a organizar ideas y datos de manera visual, lo que es útil para conceptos

literarios. Por ello, la recolección y organización de datos para realizar la infografía fue similar al proceso de desarrollar una tesis o un trabajo académico estructurado. Aunque el educando mostró cierta incertidumbre acerca de la exactitud de esta comparación, la actividad demandó habilidades clave de investigación, síntesis de información y presentación visual.

*“En mi caso fue, pues lo mismo que había dicho al principio, lo de la historia y el contexto, porque nos ayuda, en mi caso me ayudas a poder (se traba) a poder saber qué hablante lírico se puede usar en algún momento de alguna obra”* (grupo focal, folio III-6, comunicación personal).

Por el contrario, en el siguiente comentario, se encontró que el estudiante concibe a la historia y el contexto como elementos primordiales que el docente pudo aplicar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para adquirir conocimientos literarios. Esto permite interpretar que la comprensión del contexto histórico y literario es fundamental para entender y analizar las obras literarias. Este hecho es sustancial porque, dentro del estado del arte, se revisaron los tipos de enseñanza y se halló que la literatura y la historia guardan relación en los procesos de enseñanza. Sin embargo, aunque en la actualidad existen nuevas técnicas o formas de enseñar, esto no significa que no haya relación entre estas dos disciplinas, sino que son parte del aprendizaje y lo único que cambió es la forma de acceder al conocimiento.

En este caso, las actividades enfocadas en elementos literarios (específicos) posibilitaron al estudiante comprender mejor el contexto, las técnicas líricas, el hablante lírico y las figuras literarias. Las actividades desglosadas en elementos literarios mejoraron la comprensión y la capacidad de análisis del estudiante, lo que confirma la importancia de las estrategias de aprendizaje para reforzar conocimientos de literatura, la comprensión de textos literarios y utilizar materiales de aprendizaje efectivos que, desde la opinión de algunos participantes, fueron dinámicas, visuales y participativas.

Los datos reflejaron una percepción positiva entre los estudiantes hacia las estrategias empleadas por el docente en el aprendizaje de literatura, con una mejora en el aprendizaje de literatura mediante el aula invertida. El impacto apunta a que las estrategias no solo captaron el interés de los estudiantes, sino que facilitaron una comprensión más profunda y significativa de los textos literarios reflejada en el uso de términos y conceptos literarios dentro de los comentarios.

Por último, las estrategias implementadas permitieron el aprendizaje de temas literarios.

Sin embargo, la tecnología no fue la solución y la respuesta a todas las necesidades de los estudiantes, sino un medio que el docente tuvo para desarrollar otras actividades que el participante reconoció como dinámicas. Por lo tanto, el uso de tecnología no fue obligatoria, al contrario, encontró un equilibrio para desarrollar actividades de aprendizaje. La combinación de actividades con y sin tecnología fue una alternativa viable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es relevante investigar qué estrategias de enseñanza no generaron el impacto en el aprendizaje de literatura, lo que podría conducir a la identificación de aspectos a fortalecer en el diseño y en la implementación de las actividades.

#### **6.2.4 Gestión de recursos TIC**

La gestión de recursos tecnológicos y digitales es una categoría asociada con el diseño de contenido y que se sustenta dentro de la teoría del conectivismo.

[...] la nueva era digital, aborda estrategias de aprendizaje que cubran las expectativas actuales de los estudiantes como herramienta innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje [...], conlleva a la búsqueda de una pedagogía y de la elaboración de actividades que alienten a los estudiantes a desarrollar habilidades como nativos digitales (Basurto *et al.*, 2021, p. 235).

Respecto con el impacto de la era digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta era digital requiere estrategias de aprendizaje alineadas con las expectativas y necesidades de los estudiantes, quienes se están formando en un entorno tecnológico. Por lo anterior, las herramientas digitales que se implementaron para el desarrollo de las sesiones se consideraron innovadoras y esenciales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de literatura. Esto implicó no solo el uso de herramientas digitales, sino también la creación de actividades educativas que aprovecharan las tecnologías para optimizar el proceso de aprendizaje de literatura.

Para Siemens (2004), el conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital. El autor sugiere que el conectivismo proporciona un marco para entender las habilidades de aprendizaje en la era digital, las que pueden incluir la capacidad de buscar, evaluar, y utilizar información eficientemente, así como la habilidad para conectarse y colaborar con otros a través de medios digitales.

Por otra parte, Bergman y Sams (2012) señalaron que “la clave del aula invertida es utilizar tecnología para entregar el contenido básico fuera del aula y dedicar el tiempo de clase a la aplicación práctica de ese conocimiento” (p. 45). Esto significa que los profesores deben gestionar los recursos y materiales utilizados para el proceso de aprendizaje.

La gestión tecnológica se puede definir como un conjunto sistemático de procesos orientados a la planificación, organización y ejecución de actividades relacionadas con la evaluación, adquisición y puesta en marcha de tecnologías claves para el cumplimiento de los objetivos estratégicos de una organización; con el objetivo de generar productos y/o servicios competitivos a partir del aprovechamiento de su capacidad tecnológica. (Jaimes *et al.*, 2011, p. 44)

Así, la gestión de recursos tecnológicos pretendió maximizar la capacidad tecnológica dentro y fuera del aula para crear un entorno de aprendizaje efectivo, alcanzar los objetivos educativos, mejorar el rendimiento académico y fomentar habilidades digitales en los estudiantes. Con el programa Atlas.Ti y la encuesta, se obtuvo la siguiente información.

Figura 11. *Nube de palabras sobre la gestión de recursos Tic*



*Nota.* Nube de palabras generada a partir de los resultados del programa Atlas. Ti

La Figura 11 muestra que los estudiantes percibieron que el uso de herramientas tecnológicas les ayudó en el aprendizaje de literatura de manera dinámica y divertida. Se observa que hubo distintas actividades realizadas con tecnología digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de literatura. Estos resultados brindan perspectivas valiosas sobre cómo la implementación del aula invertida con el uso de herramientas tecnológicas y materiales digitales facilitó el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la literatura puede ser enseñada de otra forma, por medio de herramientas tecnológicas. Esta posibilidad de renovar las formas de enseñanza

tradicional se explora con los datos obtenidos con el análisis cualitativo y cuantitativo.

Tabla 7. Resultados sobre gestión de recursos TIC

Análisis cualitativo			Análisis cuantitativo						
Categoría	Indicadores	Número de menciones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	Desviación estándar	Diferencia
Gestión de recursos Tic	Materiales didácticos para el aprendizaje	17	<b>2.63</b>	<b>13.16</b>	<b>39.47</b>	<b>44.74</b>	<b>3.26</b>	<b>0.79</b>	<b>0.63</b>
	Recurso tecnológico-digitales	16	<b>2.70</b>	<b>16.22</b>	<b>24.32</b>	<b>56.76</b>	<b>0.35</b>	<b>0.86</b>	<b>0.73</b>

Nota. Elaboración propia, basados en los resultados del programa Atlas.Ti y la aplicación QuestionPro.

Según la Tabla 7, la gestión de recursos TIC contiene dos indicadores necesarios para diseñar y crear diversas actividades y/o estrategias: los materiales didácticos para el aprendizaje y los recursos tecnológico-digitales. Conforme con el análisis cualitativo, los materiales didácticos para el aprendizaje tuvieron 17 menciones, mientras los recursos tecnológico-digitales 16, así, ambos elementos fueron cruciales para el proceso de aprendizaje de literatura. Dentro de la técnica de aula invertida, estos implicaron la selección y utilización de herramientas y plataformas digitales que facilitaron el acceso a los materiales didácticos y permitieron una interacción efectiva entre estudiantes y docente. En cuanto a los resultados cuantitativos, se destaca lo siguiente:

- Los materiales de aprendizaje: la mayoría de los estudiantes (44,74 %) indicó que “siempre” fueron efectivos, el 39,47 % consideró que “casi siempre” fueron efectivos, el 13,16 % solo “a veces” y el 2,63 % nunca los consideró efectivos. La media de 3,36 % confirma que, en promedio general, los participantes coincidieron en las respuestas. Por otro lado, la desviación estándar de 0,79 % sugiere que existen percepciones variadas entre los estudiantes. La diferencia de 0,63 % sugiere que esta variabilidad de respuesta pudo deberse a diversos factores, como la accesibilidad de los materiales, la calidad y el acceso a estos y/o a los estilos de aprendizaje, por lo que esto dio una pauta a futuras investigaciones.

- Uso de recursos digitales: el 56,76 % de los estudiantes señaló que “siempre” los recursos empleados facilitaron su aprendizaje de literatura, el 24,32 % manifestó que “casi siempre” facilitó su aprendizaje, el 16,22 % consideró que “a veces” les facilitó el aprendizaje de literatura y el 2,70 % nunca. La media de 3,35 confirma que, en promedio general, los estudiantes utilizaron con mayor frecuencia los recursos digitales. Por su parte, el desvío estándar 0,86 % indicó una dispersión entre las repuestas y la diferencia de 0,73 % sugiere que la dispersión pudo derivarse de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de los recursos tecnológico-digitales.

Estos resultados evidencian una percepción positiva entre los estudiantes respecto con el uso de recursos tecnológicos y materiales de aprendizaje en el aula. Una gran proporción de los encuestados encontró que los materiales de aprendizaje empleados por el docente mejoraron su aprendizaje de literatura. No obstante, una porción menor manifestó la diferencia de opinión acerca de la efectividad de estos. Este argumento se confirma con los comentarios que se obtuvieron mediante el grupo focal:

*Cuando hicimos el trabajo de la infografía y del video, ese tipo de tareas me permite explorar, entonces vas aprendiendo cosas nuevas. En este caso, cuando hicimos el video, tuvimos que usar una página o alguna aplicación para hacer videos.* (grupo focal, folio III-2, comunicación personal)

Este comentario sugiere que las tareas que involucraron el uso herramientas digitales, como la creación de infografías y videos, facilitaron el aprendizaje al permitirles explorar nuevas aplicaciones y tecnologías para el desarrollo de las actividades. Al buscar aplicaciones (específicas) para completar las tareas, se fomentó el interés de los estudiantes por aprender y aplicar nuevas técnicas. Asimismo, otro de los comentarios resalta el aumento del interés y la comprensión de literatura a través de recursos literarios digitales, por ejemplo:

*"Desde que la profesora nos empezó a enseñar algunos autores, nos interesaron bastante las lecturas del medieval, del barroco y de todo eso. Entonces, sí, se nos han hecho bastante interesantes"* (grupo focal, folio III-8, comunicación personal).

Este comentario indicó que la introducción de autores y obras literarias con el uso de recursos digitales despertó un mayor interés en el estudiante por los textos literarios de distintas épocas. Esto podría significar que el docente pudo seleccionar varios materiales y recursos que facilitaron la comprensión literaria, lo que hizo que los temas fueran más atractivos y accesibles para los estudiantes. Por otra parte, la integración de herramientas tecnológicas fue un elemento importante, con lo que los estudiantes no solo leyeron los textos, sino que también los analizaron, interpretaron y presentaron con diversas plataformas digitales.

*“A mí me gustó que usáramos el celular, muchos maestros impiden el uso de este, creo que la docente nos decía en qué momento usarlo, era divertida porque la materia nos era aburrida.”* (Grupo focal, folio III-4, comunicación personal).

El comentario señala que el uso del celular como herramienta educativa en el contexto del aula fue una herramienta diferente, atractiva y educativa, es decir, un recurso novedoso para el estudiante. Así, muchos maestros prohíben su uso, pero la docente permitió el uso con fines educativos, lo que suscitó un sentimiento de aprecio hacia el docente y el celular. En este caso, el docente pudo lograr que el estudiante hiciera uso del celular, con el objetivo de utilizarlo en el aprendizaje de los contenidos literarios. En tal marco, mediante la implementación del aula invertida, el docente incentivó en los estudiantes la autonomía y la responsabilidad de su aprendizaje, al utilizar una herramienta con la que están familiarizados y les resultó útil. Ahora bien, parte del análisis reflejó el uso de materiales y recursos tecnológicos digitales, lo que refuerza el rol del docente, quien permitió a los estudiantes explorar y aplicar tecnologías.

Por otra parte, cabe aclarar lo siguiente sobre la teoría del conectivismo:

Presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. (Siemens, 2004, p. 10)

Mediante esta perspectiva de aprendizaje, se denota la evolución y transformación de este en la era digital. A partir de los resultados, se reconoce el impacto de las herramientas tecnológicas aplicadas mediante el aula virtual y la influencia en el proceso de aprender literatura. En este sentido, con esta técnica, el proceso de aprender literatura tuvo una transformación y los

estudiantes experimentaron otra forma de aprender con el uso de tecnologías digitales.

Sin embargo, el uso de tecnología también planteó desafíos, así, con los datos obtenidos mediante el grupo focal, se observa que el docente seleccionó cuidadosamente las herramientas tecnológicas y los recursos digitales que garantizaron el desarrollo de las actividades. Por tal motivo, fue preciso equilibrar el uso de tecnología (como el uso de libros y otros materiales de apoyo) con enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje para reforzar las actividades que fomentaron el aprendizaje de literatura.

La gestión de recursos TIC, como categoría de análisis, fue parte de la selección de recursos tecnológicos que el docente implementó para desarrollar actividades y estrategias de aprendizaje en literatura. En este caso, el docente logró establecer límites sobre cuándo y cómo utilizarlas, por lo que no perdió autoridad ante el estudiante en el contexto del aula invertida. Por el contrario, los resultados señalaron que el estudiante respetó las reglas dentro del aula y reconoció la importancia de utilizar el celular de manera adecuada y constructiva.

Por lo anterior, cuando se implementa tecnología-digital de manera adecuada y con propósitos educativos (objetivos), su uso puede cambiar la percepción de los estudiantes sobre una materia al hacerla más interesante. En este estudio, el uso de tecnología y dispositivos en el aprendizaje de literatura representó un cambio en la forma en que los estudiantes interactuaron con los temas literarios, lo que se reflejó el desempeño y la comprensión de los temas literarios. Lo anterior se percibió con diversos indicadores, como las evaluaciones, participación activa y la capacidad para aplicar y resolver problemas. Sin embargo, ¿cómo la técnica del aula invertida contribuye en el aprendizaje de conocimientos literarios en educandos de bachillerato?

### **6.3 Implicaciones del aula invertida en el aprendizaje de literatura**

El aprendizaje de literatura fue el punto clave para la implementación de aula invertida. En este caso, durante el proceso, los estudiantes se prepararon para la transición al ingreso a la universidad, por lo que el rendimiento académico fue un indicador del desarrollo personal de los estudiantes, así, este se vio reflejado en el desempeño, las calificaciones, la participación en clase y la capacidad para aplicar el conocimiento.

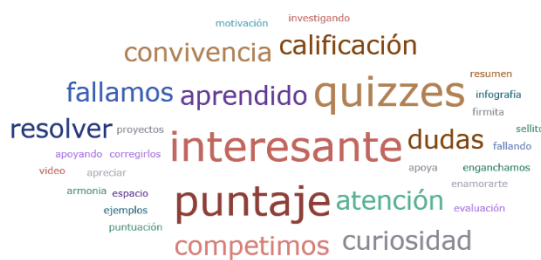
Para Ariza, Sardoth y Rueda (2018a), este se puede inferir como “la relación entre el valor

de los costes aportados (entre los que se encuentran la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses), y la utilidad alcanzada (nivel de logros obtenidos)” (p. 139). El rendimiento académico es un indicativo de la eficiencia del proceso educativo, con lo que se evalúan los esfuerzos y recursos personales de los estudiantes para traducirlos en resultados tangibles (logros académicos). Se deduce “de esta conceptualización que intervienen varios factores que modifican el rendimiento del estudiante como lo son: el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-estudiante” (Ariza *et al.*, 2018b, p. 139). Estos factores aluden al nivel de aprendizaje logrado por el estudiante e influyen para lograr el aprendizaje esperado. No obstante, cada uno de estos elementos pudo tener distintas percepciones y su interacción dependió del desempeño de los interesados.

El desempeño académico no debe evaluarse solo con resultados cuantitativos (calificaciones), sino que también se consideran los factores subyacentes que lo afectaron. Por ejemplo, en la investigación se tuvo una interpretación sobre la manera en que los estudiantes pudieron mejorar el aprendizaje de los temas literarios, mediante una técnica (diferente) para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato en la materia de literatura. No obstante, ¿cómo la técnica de aula invertida influyó en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato? Si bien es cierto que el estudio estuvo enfocado hacia el mejoramiento del aprendizaje de literatura, la técnica también influyó en el desempeño académico porque se pudo comprender que los estudiantes no solo construyeron conocimientos sobre literatura, sino que potencializaron el interés, la motivación y la participación en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, mejorar el aprendizaje de la literatura impactó en el conocimiento específico de la materia y contribuyó al desarrollo de otras habilidades como el trabajo en equipo.

Figura 12. *Nube de palabras sobre el rendimiento académico*



*Nota.* Nube de palabras generada a partir de los resultados del programa Atlas. Ti

En la Figura 12, la nube de palabras destaca elementos que influyeron en el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato, como los puntajes, las calificaciones, el interés y la curiosidad por los temas, los *quizz* y los ambientes de convivencia. Estos elementos se asocian con la potencialidad, la que fue de gran ayuda para mejorar el desempeño académico de los educandos. Esta fue definida para identificar las capacidades y habilidades que los estudiantes tuvieron para alcanzar los logros académicos mediante la técnica de aula invertida.

La utilización del aula invertida debe contemplar un conjunto de líneas maestras, a fin de mejorar la motivación y aumentar el compromiso de los estudiantes, la estrategia se debe presentar a los participantes despertando su interés como técnica novedosa e incorporando objetivos que los motiven, se deben establecer planes, exigencias y normas de evaluación específicas y manejables (Cedeño y Viguera, 2020, p. 889).

Es pertinente estructurar y desarrollar actividades y materiales que maximicen la efectividad de la técnica de aula invertida, con la finalidad de aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes para aprender literatura. Con la técnica, el docente buscó incrementar el interés y el entusiasmo de los estudiantes por aprender literatura. No obstante, fue necesario profundizar sobre el tema con los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo.

### **6.3.1 Potencialidad**

Los estudiantes percibieron un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo para aumentar la motivación, la participación activa, el interés, el apoyo y la comprensión de los temas. Estos elementos fueron significativos durante el proceso de aprendizaje porque jugaron un rol clave en el rendimiento académico que se vio beneficiado por la implementación del aula invertida. Según varios estudios, los estudiantes en entornos de aula invertida tienden a obtener mejores calificaciones y desarrollar una comprensión más profunda y duradera del material (Lage *et al.*, 2000). En el contexto donde se aplicó la presente investigación, mediante la técnica, los estudiantes pudieron dedicar tiempo a la comprensión y al análisis de textos literarios.

Figura 13. Nube de palabras sobre potencialidad



Nota. Nube de palabras generada a partir de los resultados del programa Atlas. Ti

La nube de palabras (Figura 13) muestra que los estudiantes conectaron los aprendizajes de literatura con sus actividades académicas. Por su parte, conceptos como *motivación*, *lecturas*, *proyecto* y *conocimiento* muestran que los estudiantes no solo memorizaron información, sino que lograron internalizar el proceso de aprendizaje de los temas literarios. Además, se comprendió cuáles fueron las implicaciones del aula invertida que permitieron aumentar el rendimiento académico. En este caso, los datos cualitativos y cuantitativos arrojaron la siguiente información para demostrar las implicaciones de la técnica dentro del aula invertida:

Tabla 8. Resultados sobre la potencialidad

Análisis cualitativo			Análisis cuantitativo						
Categoría	Indicadores	Número de menciones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	Desviación estándar	Diferencia
Potencialidad	Motivación	18	0	13.16	28.95	57.89	3.45	0.72	0.52

Nota. Elaboración propia, basados en los resultados de la aplicación QuestionPro.

Conforme con la Tabla 8, los datos (cualitativos y cuantitativos) muestran que dentro de la potencialidad la motivación fue un indicador, la que recibió 18 menciones dentro del análisis cualitativo. En el caso de los datos cuantitativos, la frecuencia evidencia que hubo ausencia de resultados negativos (nunca), es decir, la mayoría de los estudiantes (57,89 %) experimentó un alto nivel de motivación, el 28,95 % “casi siempre” la experimentó y el 13,16 % “a veces” la percibió.

La media 3,45 % confirma que, en promedio general, los participantes tuvieron un impacto positivo en la motivación. Asimismo, la desviación estándar de 0,72 % indica dispersión en las respuestas, lo que se asocia con la forma en que los estudiantes experimentaron esta motivación. La diferencia 0,52 % señala baja variabilidad, por lo que los participantes compartieron una percepción positiva. Con base en los resultados, se localizaron algunos comentarios para reforzar el argumento sobre la percepción de los estudiantes respecto con la motivación:

*Gracias al apoyo que la maestra me dio para saber más acerca de la estructura de los textos, acerca de todo lo que le aportan a nuestra vida pues da un poco más de curiosidad e interés, el saber de dónde se construyen los textos y como me despiertan el interés por conocerlos. (grupo focal, folio III-4, comunicación personal)*

El participante señaló que el docente lo apoyó a través de las actividades desarrolladas para suscitar la curiosidad y el interés por aprender temas literarios. Esta situación promovió que el estudiante concibiera los textos como material de estudio y construcciones que tienen un impacto en su vida cotidiana. Por lo anterior, se interpreta que el aprendizaje sobre la construcción de los textos de literatura generó una motivación intrínseca en el estudiante, es decir, un deseo interno de aprender más por el interés y la curiosidad por lo textos. Este tipo de motivación impulsó en los estudiantes una fuerza para realizar las actividades asignadas. Por ejemplo, el siguiente comentario permite comprobar cómo algunos estudiantes lograron adquirir otras habilidades que les ayudaron en su proceso de aprendizaje:

*Eh, bueno, en mi caso yo sí leo entonces el que nos enseñe varias cosas y comprender más a profundidad del texto es una manera diferente de verlo, entonces bueno, a mí se me hace más interesante mis lecturas porque puedo ver, puedo comprender cosas que tal vez antes no comprendía y con la ayuda de los temas vistos he logrado verlos. (grupo focal, folio III-10, comunicación personal)*

El estudiante mantenía un hábito de lectura, pero el desarrollo de algunas actividades fomentó una mayor profundización de los textos, lo que incrementó el interés por la lectura e hizo que el estudiante disfrutara de los textos. Este comentario resalta la importancia del apoyo docente y la enseñanza bien estructurada para desarrollar la motivación intrínseca. En el contexto del aula invertida, esto es crucial, porque los materiales y las herramientas brindadas posibilitaron abordar

los textos desde otra perspectiva, por lo que los estudiantes se volvieron responsables de su aprendizaje; esto despertó la curiosidad y la motivación para participar más activamente en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, aunque el aula invertida promovió una mayor autonomía y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, no todos los estudiantes se adaptaron a esta forma de trabajar, pues algunos requirieron un mayor apoyo por parte del docente para desarrollar la autodisciplina y la motivación para aprender. Esto demuestra que, aunque la técnica puede ser efectiva al promover la motivación intrínseca y la participación activa, fue crucial el acompañamiento del docente para los estudiantes que encontraron dificultades en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el aula invertida tuvo implicaciones en la participación fundamentada en la teoría del constructivismo, la que enfatiza que la interacción con los materiales de estudio, el docente y sus compañeros son elementos clave para fomentar la cooperación y la colaboración.

[...]si la persona que enseña parte del principio de que el conocimiento se construye, va a promover la participación activa de los estudiantes, va a entrar en diálogo con ellos, para lograr un ambiente de colaboración, en el cual es posible, llegar a la construcción del conocimiento, tomando como base el acervo científico y tecnológico, acumulado por el ser humano a lo largo de su historia. (Ortiz, 2015, p. 100)

Esta referencia destaca la importancia de promover en los estudiantes la construcción activa de su propio conocimiento por medio de la interacción con el entorno y con otros individuos. En la Tabla 9, se evidencian datos relacionados con la participación, con un aumento en la percepción de los educandos.

Tabla 9. Resultados sobre la participación

Análisis cualitativo			Análisis cuantitativo						
Categoría	Indicadores	Número de menciones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	Dev estándar	Diferencia
Participación	interacción	26	<b>5.13</b>	<b>12.8</b>	<b>46.15</b>	<b>35.30</b>	<b>3.13</b>	<b>0.83</b>	<b>0.69</b>
	cooperación	75	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>28.21</b>	<b>66.67</b>	<b>3.62</b>	<b>0.59</b>	<b>0.35</b>
	colaboración		<b>2.56</b>	<b>5.13</b>	<b>38.46</b>	<b>35.90</b>	<b>2.95</b>	<b>0.86</b>	<b>0.74</b>
				<b>35.9</b>					

Nota. Elaboración propia, basados en los resultados de la aplicación QuestionPro.

Conforme con la Tabla 9, la participación como categoría de análisis tuvo tres indicadores (interacción, cooperación y colaboración) que, desde el análisis cualitativo, tuvieron los siguientes resultados: la interacción tuvo 26 menciones, la cooperación siete menciones y la colaboración cinco, con una tendencia positiva en la participación en el aprendizaje de literatura. Esto denota otra de las implicaciones del aula invertida, con lo que se promovió la participación para desarrollar habilidades académicas, colaborativas y sociales. Sin embargo, los datos del análisis cuantitativo reflejan lo siguiente:

La interacción tuvo los siguientes resultados: el 35,30 % de los estudiantes reportó que “siempre” tuvo una participación, mientras que el 46,15 % afirmó que fue "casi siempre" participante, lo que sugiere una alta frecuencia de interacción. De igual modo, la media de 3,13 % confirma que, en promedio general, la mayoría de los participantes suele involucrarse más activamente en la participación. Por su parte, la desviación estándar de 0,83 % sugiere una variabilidad moderada entre las respuestas, lo que podría indicar que no todos los estudiantes participan de la misma manera. La diferencia de 0,69 % muestra que hubo discrepancias derivadas de la percepción que estos tienen en su participación.

Por otra parte, la cooperación, a diferencia de la interacción, evidenció que el 66,67% de los participantes tuvo una percepción positiva en la cooperación, el 28,21 % “casi siempre” tuvo cooperación y un 5,23 % “a veces” percibió la cooperación. Esto se confirma con la media 3,62 %, lo que señala que hubo una alta frecuencia en los resultados. La desviación estándar 0,50 señala un poco de disparidad, lo que sugiere que algunos estudiantes presentan dificultades para cooperar. Por ende, la diferencia de 0,35 muestra la variabilidad en la desviación estándar que confirma la diferencia entre las percepciones.

La colaboración demostró datos significativos, donde el 35,90 % de los participantes percibió su colaboración en un “siempre”, el 38,36 % en un “casi siempre”, el 35,90 % en un “a veces” y el 2,56 % en “un nunca”. Estos resultados muestran que la media de 2,95 % tuvo una variación en las respuestas, por lo que la desviación estándar de 0,86 % confirmó la variabilidad en las respuestas. Así, la diferencia de 0,74 % reflejó esta discrepancia entre las percepciones de los participantes y la frecuencia de estos en la colaboración.

Estos resultados permiten interpretar que la participación se relaciona con la categoría del

rol del estudiante, debido a que hace parte de la labor del estudiante dentro del proceso, por lo que incentivarla garantizó que todos los estudiantes se involucraran en su aprendizaje desde el comienzo hasta el final de la clase. De este modo, se creó un ambiente inclusivo donde cada estudiante interactuó con los materiales, el docente y sus compañeros (relación fundamental para fomentar la colaboración y la cooperación en el entorno educativo). A continuación, se revisan algunos comentarios que destacaron la pertinencia de los materiales proporcionados por la maestra en el proceso de aprendizaje y su relación con la interacción entre los estudiantes y los recursos educativos.

*“Lo materiales que nos proporciona la maestra me hay ayudado a resolver dudas sobre los temas vistos, también considero me ayudaron a que yo pudiera entender más sobre lo que vimos en clase”* (grupo focal, folio III-8, comunicación personal).

El comentario resalta que los materiales brindados por la docente fueron útiles para resolver dudas y comprender mejor los temas tratados en clase, así como la relevancia que los materiales tuvieron en el aprendizaje de los temas. Desde la opinión de los educandos, estos fueron efectivos para apoyar el aprendizaje y mejorar su comprensión, particularmente en la interpretación de un poema que inicialmente consideraban aburrido. Igualmente, a través de la interacción con estos materiales, cambió la percepción de los estudiantes sobre el tema, al hacerlo más accesible y atractivo. Esto refleja la relevancia del rol del docente, quien fue el agente encargado de diseñar y seleccionar adecuadamente los materiales para crear una nueva forma de enseñar y aprender literatura. Por otra parte, se localizaron dos comentarios asociados con la interacción entre estudiante-docente y estudiantes-estudiante:

*“Regularmente este, siempre que no entendemos un tema, tenemos dudas, la profesora, pues vamos con ella y nos explica poco a poco cómo se hacen los trabajos y ya después pues nosotros se completamos la actividad”* (grupo focal, folio III-8, comunicación personal).

Estos comentarios destacan y refuerzan lo expuesto en el apartado del rol del docente, donde se abordó el concepto de apoyo. El primer comentario destacó al docente como un apoyo para resolver dudas, corregir errores y brindar retroalimentación durante y después de las actividades, lo que contribuyó a la comprensión profunda de los temas literarios. Es preciso generar una interacción docente-educando en el proceso de aprendizaje, pues el docente ha pasado

por cambios en su labor. Ahora bien, el docente no fue solo un presentador de información, sino un apoyo que facilitó el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera individual y colectiva. Para Razo y Cabreri (2016). “las interacciones [...] entre maestro y alumnos están basadas en la confianza” (p. 7). De acuerdo con esto, docente-estudiantes lograron generar un estado de confianza y crearon un ambiente de aprendizaje efectivo y colaborativo donde fueron libres para explorar, experimentar y aprender de sus errores; la confianza permitió la interacción entre docente- estudiante y estudiante-estudiante.

*Yo pienso que sí todas las actividades que realizamos con la maestra fueron de apoyo para convivir con mis compañeros, de hecho, me agrado que nunca forzó formar los equipos, sino que nosotros mismo éramos quienes buscábamos con quien trabajar. (grupo focal, folio III-1, comunicación personal)*

En tal marco, las actividades en equipo, promovidas por la docente, fomentaron la colaboración entre los estudiantes, debido a que les permitieron integrarse con sus compañeros y compartir conocimientos. Al colaborar y cooperar entre ellos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir ideas, discutir y construir conocimiento. Esta interacción social enriqueció el proceso de aprendizaje y ayudó a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales importantes, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

Por lo tanto, implementar el aula invertida en el aprendizaje de literatura generó una interacción más enriquecedora y colaborativa entre todos los involucrados, con una flexibilidad que potenció la interacción entre los participantes en el proceso educativo. Al permitir que los estudiantes accedieran al contenido, se abrió un espacio para una interacción más dinámica, es decir, una mayor interacción entre los materiales de estudio, los estudiantes, los profesores y sus compañeros de clase. La flexibilidad como categoría queda plasmada en esta revisión, en vista de que los estudiantes no solo estuvieron limitados al acceso al conocimiento, sino que abarcaron otras formas de participación en las actividades. Por ejemplo, colaborar con sus compañeros y con el docente en la realización de los trabajos dentro del aula.

La flexibilidad es otra implicación del aula invertida vinculada con la gestión de tiempo y espacio por parte de los estudiantes. “La aplicación [...] de aula invertida asocia la flexibilidad de tiempo y espacio a lo largo del procedimiento de la Enseñanza-Aprendizaje, resaltando que para

lograr este beneficio se deben generar ambientes agradables” (Guy y Marquis, 2016, p. 1). Con ello, se esperaba que los estudiantes brindaran información sobre cuándo y dónde eligieron realizar sus actividades de la materia (Tabla 10).

Tabla 10. *Resultados sobre la potencialidad*

Análisis cualitativo			Análisis cuantitativo						
Categoría	Indicadores	Número de menciones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	Desviación estándar	Diferencia
Flexibilidad	espacio / tiempo	7 6	0	10.26	46.15	43.59	3.33	0.66	0.44

*Nota.* Elaboración propia, basados en los resultados de la aplicación QuestionPro.

En los datos del análisis cualitativo, se denota que la categoría de flexibilidad tiene dos indicadores (espacio y tiempo), los que tuvieron un número de menciones, por ejemplo, el espacio tuvo siete menciones y el tiempo solo seis menciones. El número de menciones varía en referencia con la percepción que los participantes tienen sobre el espacio y tiempo dentro del aula invertida. Estos datos se ven reflejados en el análisis cuantitativo, donde se mostró a la mitad de los estudiantes (43,59 %) y al otro 46,15 % en un “casi siempre”, es decir, la mayoría de los participantes experimentó la flexibilidad; solo un 10,26 % “a veces” percibió la flexibilidad. La media de 3,33 % indicó que, en promedio general, los participantes percibieron positiva la flexibilidad, asimismo, la desviación estándar de 0,66 sugiere que existe una baja variabilidad. Por ello, la diferencia de 0,44 confirma que hubo poca discrepancia en la percepción de los estudiantes sobre la flexibilidad.

Estos datos son un indicativo de que, mediante el aula invertida, la flexibilidad fue un elemento sustancial en los estudiantes para desarrollar la capacidad de controlar su propio aprendizaje. Se exponen algunos comentarios que reflejan cómo este elemento impactó en el aprendizaje de literatura:

*Bueno, de igual forma, en fuera de la escuela, creo que todo el tiempo estamos practicando un poco de literatura leer al no sé a leer un artículo en Internet, en redes sociales, en Facebook, lo que sea o incluso hasta redactar un mensaje que le vas a mandar a tu pareja a tu amigo, no sé y dentro de la escuela, pues creo que es bastante fácil, porque pues en la hora de clase le dedicas el tiempo que es a la clase, porque pues también, si no, pues tienes*

*repercusiones en los trabajos que puedas entregar.* (grupo focal, folio III-5, comunicación personal)

El comentario sugiere que el estudiante tuvo una mayor flexibilidad para gestionar su tiempo y aprender a adaptar sus intereses y horarios personales. A diferencia de los modelos tradicionales, la técnica de aula invertida permitió al educando acceder a materiales de aprendizaje fuera del aula y utilizar el tiempo de clase para actividades prácticas y discusión. Según Rugeles *et al.* (2013d), esto “facilita al estudiante [...] el desarrollo de su capacidad de exigirse a sí mismo, lo que lo involucra en la toma de decisiones como por ejemplo en la distribución de tiempos, la ubicación de espacios, las fuentes de consulta [...]” (p. 135). Por lo tanto, la flexibilidad tuvo un impacto positivo, debido a que esta no solo se limitó al aula, sino que el estudiante aplicó habilidades literarias en su contexto cotidiano, donde la práctica de la literatura puede ocurrir de muchas maneras, como leer un artículo en internet o redactar un mensaje para un amigo o pareja.

*Siento que depende por gusto, porque, por ejemplo, como lo mencionaba saliendo de aquí, por ejemplo, puede... (risas) Este puedes agarrar un libro y practicar la literatura. También, o sea, no, no es solamente por qué la escuela lo deja o porque la materia te lo está pidiendo, sino simplemente por gusto y por la tarde profundizarlo un poco más.* (grupo focal, folio III-12, comunicación personal)

Cabe destacar la participación y el compromiso con la clase, lo que se refleja en el resultado de sus trabajos; esto ofreció oportunidades para aprender dentro y fuera de la clase. “La técnica favorece los ritmos de estudio y profundización en temas de interés, y lleva al alumno a ser autodidacto y auto reflexivo” (Rugeles *et al.*, 2013e, p. 135); esta cita refuerza la importancia de la participación y el compromiso de los estudiantes en su aprendizaje. Tal y como señaló el participante con folio III-12, las actividades de literatura desarrolladas por el docente permitieron que los estudiantes trabajaran en su propio tiempo y espacio, lo que facilitó el estudio a ritmos individuales y la profundización en áreas de interés. Por ello, la gestión del tiempo se convirtió en una habilidad crucial, donde el educando mostró que pudo dedicar tiempo a sus actividades escolares por la noche, en el día o en la escuela durante el receso.

En este contexto, con la implementación del aula invertida, la flexibilidad fue un elemento que favoreció el aprendizaje de literatura, lo que quedó plasmado en los comentarios de lo

estudiantes, donde se observan conceptos clave de la materia: barroco, poema, rima y rimo. Esta flexibilidad dio la oportunidad de que los estudiantes accedieran a los contenidos de manera autónoma para utilizar una variedad de recursos, como videos, lecturas en línea y actividades interactivas que se adaptaron a diferentes estilos de aprendizaje y preferencias individuales. Esta flexibilidad ayudó a los educandos a explorar los temas a su propio ritmo y profundizar en áreas de interés particular, lo que promovió la motivación y el compromiso con los temas. La personalización fue un elemento primordial dentro de la técnica, pues les brindó la oportunidad de relacionar los conceptos literarios con su experiencia personal.

La personalización es otra de las implicaciones impulsadas el aula invertida, lo que se refiere a reconocer y aceptar la singularidad de cada estudiante, así como su capacidad para participar activamente en la determinación de sus metas educativas y en la planificación de su propio proceso de aprendizaje.

[...] la idea de personalización supone un punto de inflexión en la medida en que reconoce, acepta e incorpora la capacidad del aprendiz para participar en la identificación de sus objetivos de aprendizaje y en la definición y control del camino para conseguirlos. Entendida de este modo, la personalización es un rasgo característico de la nueva ecología del aprendizaje asociada a la sociedad de la información que obliga a revisar y repensar algunos aspectos nucleares de la organización y el funcionamiento de la educación escolar (Coll, 2017, p. 29).

esta perspectiva está relacionada con el constructivismo, donde la personalización del aprendizaje se centra en el estudiante como constructor activo de su propio conocimiento. Este aspecto reconoce que cada estudiante es único, con experiencias, conocimientos previos y estilos de aprendizaje individuales. La retroalimentación y la evaluación son herramientas fundamentales para facilitar este proceso de construcción del conocimiento.

Tabla 11. *Resultados sobre la potencialidad*

Análisis cualitativo			Análisis cuantitativo						
Categoría	Indicadores	Número de menciones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	Dev estándar	Diferencia
Personalización	Retroalimentación evaluación	7 4	<b>0</b> <b>2.70</b>	<b>7.69</b> <b>18.8</b> <b>1</b>	<b>41.03</b> <b>18.92</b>	<b>53.85</b> <b>70.27</b>	<b>3.45</b> <b>3.53</b>	<b>0.64</b> <b>0.80</b>	<b>0.41</b> <b>0.63</b>

*Nota.* Elaboración propia, basados en los resultados de la aplicación QuestionPro.

Según la Tabla 11, en el análisis cualitativo, la personalización como categoría de análisis tuvo dos indicadores que permiten interpretarla. En el caso de la retroalimentación, esta tuvo siete números de menciones a diferencia de la evaluación, con solo cuatro menciones. En el análisis cuantitativo, los resultados reflejan que los estudiantes siempre recibieron retroalimentación (53,85 %) y evaluación (70,27 %).

En el caso de la retroalimentación, la media de 3,45 % indicó que, en promedio general, los participantes tuvieron una percepción positiva sobre la retroalimentación. Por su parte, la desviación estándar de 0,64 % reflejó que hubo poca variabilidad en las respuestas, es decir, los estudiantes reciben retroalimentación. La diferencia de 0,41 % manifestó que es poca la discrepancia entre la percepción que los participantes tuvieron sobre la retroalimentación. En cuanto a la evaluación, los resultados destacan que la media tuvo un 3,53 %, donde los estudiantes tuvieron una percepción positiva sobre la evaluación. Por lo anterior, la desviación estándar de 0,80 % señala la variabilidad en las respuestas y la diferencia de 0,63 % demuestra poca discrepancia en la percepción de los participantes sobre la evaluación.

Lo anterior sugiere que los conceptos de retroalimentación y evaluación hacen parte del proceso integral de aprendizaje, lo que permite que cada estudiante progrese a su propio ritmo, conforme con sus propias fortalezas y áreas de mejora.

*A la organización yo creo que, a varias compañeras, en mi caso también a mí, nos ayuda a resolver algunas dudas que a veces no nos atrevemos a decir por pena o algo, entonces yo pienso que la retroalimentación pues es para pues ampliar todo eso. (grupo focal, folio III-10, comunicación personal)*

El comentario resalta la pertinencia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje

para superar la timidez o la reserva que algunos estudiantes pueden tener para plantear sus dudas en clase. Al proporcionar retroalimentación, el estudiante pudo expresar sus dudas e inquietudes, por lo que recibió ayuda para comprender mejor los conceptos.

La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro (Ávila, 2009, p. 5).

Desde la visión del educando, la retroalimentación es considerada como más importante que la evaluación porque cumple una función clave en su proceso de aprendizaje. Mediante la retroalimentación, el educando recibió información detallada sobre sus áreas de mejora para comprender lo que debe reforzar, con el fin de orientarlo a un aprendizaje más progresivo. Por esta razón, la retroalimentación fue una herramienta de crecimiento que ayudó a los estudiantes a mejorar sus habilidades y aumentar la motivación.

En contraste, la evaluación, al enfocarse en el resultado, fue percibida como una calificación que no siempre contribuye al desarrollo continuo del estudiante. Respecto con la evaluación, se localizó el siguiente fenómeno:

*Bueno al momento de como dijeron en todo este tiempo de los quizzes, creo que ahí mismo, tú, en ese en esos quizzes, tú te puedes dar cuenta de si realmente tienes el conocimiento del tema de lo que está evaluando así o no, y de igual forma, dependiendo a la puntuación que se obtenga en ese en esa evaluación tú mismo te puedes dar cuenta en qué temas estás fallando y de igual manera la maestra te puede ayudar para mejorar y que en los próximos temas no te cueste tanto como en ese. (grupo focal, folio III-6, comunicación personal)*

Este comentario refleja la opinión del educando sobre la evaluación mediante *quizz* y actividades prácticas en lugar de exámenes escritos tradicionales. El estudiante reconoce que los *quizz* fueron una oportunidad para evaluar su comprensión del tema e identificar áreas en las que necesitaban mejorar. Esta herramienta interactiva fue una alternativa más divertida y menos estresante para evaluar su aprendizaje, sin embargo, esto no significa que no tuvieran un valor dentro del proceso de formación, sino que el estudiante tuvo la oportunidad de aplicar lo que había

aprendido con un *quizz* que le ayudó a reforzar los temas vistos en clase.

*Yo también opino que al no tener una hoja como examen me hizo aprender más, es que como dice mi compañero cuando ves el examen te estresas y se te olvida toda, te presionas y la verdad todas las clases son así, pero con la maestra fue diferente porque lo quiz era prácticos y divertidos, a mí, me gustó es.* (grupo focal, folio III-3, comunicación personal)

La ausencia de exámenes escritos (tradicionales) fue considerada por los educandos como un aspecto positivo, pues les redujo el estrés y la presión asociados con estos tipos de evaluaciones. Por ello, la evaluación experimentó cambios en comparación con los modelos tradicionales de evaluación, los que se centraban en la memorización de datos y la reproducción de información. Este tipo de evaluación realizada por el docente estuvo enfocado más en el dominio del contenido y la capacidad de aplicar el conocimiento de una manera más dinámica.

Pese a ello, la evaluación y la retroalimentación se relacionan, así, la retroalimentación fue proporcionada como parte del proceso de evaluación sumativa e integrada de manera más continua a lo largo del proceso de aprendizaje. De este modo, al realizarla constantemente, permitió que el estudiante identificara fortalezas, áreas de mejora y sugerencias para futuras actividades de aprendizaje. Esto contrasta con la práctica tradicional que brinda retroalimentación solo después de las evaluaciones formales.

En tal marco, el cambio de las formas evaluación hacia prácticas más dinámicas promovió un proceso de aprendizaje diferente, en el que los estudiantes experimentaron la construcción de conocimientos activamente. Esto reflejó un cambio en la forma en que se evaluó el aprendizaje en el aula, reconociendo la importancia de evaluar el conocimiento adquirido y la capacidad de aplicarlo en situaciones del mundo real. Esto se vincula con lo señalado en el marco teórico y el constructivismo en la teoría del aprendizaje significativo que enfatiza el rol activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

En suma, la implementación de aula invertida en el aprendizaje de literatura buscó que los estudiantes construyeran significados a partir de sus experiencias, interacciones y reflexiones sobre los textos literarios. Esta técnica implicó un cambio en la forma en que se evaluó y se proporcionó retroalimentación en el proceso. Así, en lugar de centrarse solo en la transmisión de conocimientos por parte del docente, los estudiantes participaron activamente en la construcción de su

aprendizaje, lo que influyó en la forma en que se evaluaba su aprendizaje, es decir, en lugar de medir la capacidad de memorizar información, la evaluación y la retroalimentación, se centraron en la capacidad de los educandos para interpretar y aplicar los conceptos literarios para un aprendizaje más profundo y duradero.

#### **6.4 Cierre del capítulo**

La investigación cualitativa y cuantitativa permitieron verificar la premisa establecida en el estudio: implementar el aula invertida en los estudiantes de bachillerato favoreció en el aprendizaje de los temas literarios. Durante la interpretación de los datos, se evidenció cómo los estudiantes percibieron el impacto de esta técnica que contribuyó en su desempeño académico en la materia.

En el caso del apartado de influencia del aula invertida, se realizó una interpretación de los datos obtenidos mediante el grupo focal y la encuesta. Dentro del análisis cuantitativo, se efectuó una interpretación exhaustiva de los resultados obtenidos con la encuesta para corroborar los hallazgos del análisis cualitativo. La información subrayó cómo la técnica de aula invertida puede favorecer el aprendizaje en literatura. Además, los datos recopilados permitieron extender la información obtenida más allá del grupo focal inicial, con una muestra representativa de participantes adicionales. Los resultados revelaron que los estudiantes percibieron positivamente la otra forma de aprender literatura.

En el caso del análisis cualitativo, se obtuvieron datos del grupo focal, donde los participantes compartieron sus percepciones personales y experiencias directas asociadas con el tema en estudio, lo que permitió capturar lo que piensan, cómo se sintieron y cómo interpretaron sus experiencias. En dicha interpretación, se localizó información referente con las categorías de análisis, así, al relacionar estas categorías con el marco teórico y la información obtenida en el grupo focal, los sustentos de la teoría constructivista y el conectivismo están presentes en la implementación del aula invertida. Esto fue crucial para comprender cómo la técnica influyó en la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente, su propio rol y el uso de materiales e instrumentos tecnológicos.

Sin embargo, de acuerdo con los datos cualitativos, la técnica de aula invertida no solo

favoreció un entorno donde los educandos pudieron explorar y discutir conceptos literarios fuera del aula tradicional, sino que también fomentó el desarrollo de habilidades y competencias para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Por ejemplo, ser autodidacta permitió que trabajaran a su propio ritmo y llegaran preparados para actividades colaborativas en clase, se optimizó el tiempo de enseñanza y se facilitó una comprensión más profunda de los textos literarios. Por otra parte, la flexibilidad, el acceso y el uso a recursos digitales, la retroalimentación personalizada y la evaluación fueron efectivos para mejorar el rendimiento académico en literatura. Además, ayudaron a incrementar la motivación y el compromiso de los educandos hacia el aprendizaje de la materia.

En este sentido, ambos análisis respaldan la premisa sobre la efectividad y la relevancia de la técnica de aula invertida. Pese a ello, el consenso positivo puede interpretarse como un indicativo de que existen varias formas de enseñar literatura, lo que podría motivar a otros interesados a explorar alternativas de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a adquirir el conocimiento necesario efectivamente. Aunque el análisis cualitativo proporcionó una visión sobre la percepción de los participantes, el análisis cuantitativo corroboró la concepción de todos los estudiantes, lo que evitó sesgos en la información. Por lo tanto, algunos aspectos confirman la premisa inicial, pero esto no implica que no haya más áreas por investigar, sino que ahora se debe prestar atención a otros indicadores que fortalezcan aún más la aplicación y el impacto de la técnica de aula invertida en el aprendizaje de la literatura.

Sin embargo, aunque la técnica de aula invertida mostró un impacto positivo en la implementación del aula invertida, enfrentó desafíos y limitaciones que pudieron perjudicar su efectividad en el proceso de aprender literatura. Algunos de los aspectos interpretados son los siguientes:

Falta de preparación de los estudiantes: la transición de un método tradicional a una técnica más activa requirió de mayor esfuerzo y trabajo por parte del docente y los estudiantes. En el caso del docente, implementar esta técnica supuso una mayor demanda de preparación en la planificación de actividades, la selección de recursos tecnológico-digitales y la creación de materiales de apoyo. Por otro lado, los estudiantes se enfrentaron al reto de asumir una mayor responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje, además, precisaron de más tiempo para

comprender la nueva forma de trabajar. Este proceso de adaptación destacó la necesidad de acompañamiento por parte del docente. Así, aunque en el estudio no se demuestra la falta de preparación, al desconocer el proceso de aprender, los estudiantes generaron cierta dependencia del docente, es decir, en lugar de explorar de forma autónoma requerían del apoyo constante del profesor. Esto contradice el propósito del aula invertida para reducir la centralidad del docente como única fuente de conocimiento.

Carga de trabajo: dejar tareas adicionales fuera de clase no siempre es la mejor alternativa, particularmente donde los estudiantes han llevado un proceso diferente de aprender literatura. Si los educandos no logran asimilar conceptos durante la clase, las actividades fuera del aula pueden percibirse como una extensión innecesaria de trabajo. No obstante, no se muestran tales resultados, por lo que será importante prestar atención a futuras investigaciones para localizar información del tema y evitar que esto afecte su proceso de aprendizaje.

Uso de tecnología: el uso de dispositivos y aplicaciones requirió de una gestión y organización dentro del aula, debido a que, al tratarse de herramientas de trabajo, estas pudieron generar dependencia y distracción en las actividades. Por ello, implementarlas dentro del aula requirió del acompañamiento del docente y el diseño de las actividades para evitar el mal funcionamiento de estas. Si bien los resultados mostraron eficacia al uso, al tratarse de alternativas de trabajo (innovadoras), fue importante mostrarles que su aprendizaje no dependió del uso de ellas, sino de la manera y el objetivo de estas durante el proceso de aprendizaje de los temas literarios.

Por lo tanto, el aula invertida es una técnica prometedora, pero para su implementación se debe considerar la preparación ordenada y rigurosa de las actividades dentro y fuera del aula, así como del acompañamiento del docente para fomentar un rol más activo del estudiante y garantizar que la tecnología se utilice efectivamente. A partir de este argumento, se exhorta a indagar sobre el tema y perfeccionar esta técnica en los procesos de aprendizaje.

## Capítulo 7: Conclusiones

Al inicio de la investigación, se planteó la situación actual de la enseñanza de literatura a nivel medio superior. En este contexto, el panorama está enmarcado por dos ejes: la necesidad de responder a las múltiples demandas de los estudiantes que incluyen la pertinencia de cambiar las metodologías tradicionales de enseñanza, la incorporación de entornos digitales y el uso de herramientas tecnológicas, y el contexto educativo que exige un proceso de transformación basado en la innovación pedagógica y la implementación de tecnología-digital. Estas situaciones llevan a repensar la enseñanza y el aprendizaje de literatura, con el fin de responder a estas demandas y reafirmarse como una materia formativa en el ámbito educativo.

En la actualidad, los estudiantes adquieren conocimientos de formas cada vez más diversificadas, por medio de plataformas, aplicaciones y cursos en línea como los MOOC (Cursos Masivos Abiertos en Línea). Estas alternativas han transformado no solo el acceso a la información, sino también las expectativas de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esto, no es suficiente con centrarse en la transmisión de conocimientos sobre autores, obras y movimientos literarios, sino que se requiere de la integración de recursos tecnológicos-digitales, así como el desarrollo de habilidades críticas y creativas para comprender y relacionar los temas literarios con su entorno. En este sentido, la literatura debe ser comprendida como una materia capaz de ayudar a los estudiantes a entender y reinterpretar las experiencias humanas del pasado y el presente, lo que la posiciona como una disciplina esencial para la formación cultural.

En respuesta a este desafío, la investigación exploró el uso del aula invertida como una nueva forma para enseñar literatura, con la finalidad de transformar el enfoque tradicional de enseñanza a un modelo donde los estudiantes asumieron un rol protagónico en su propio aprendizaje. Mediante el aula invertida, las sesiones presenciales dejaron de ser espacios dedicados a la explicación teórica y se convirtieron en entornos dinámicos e interactivos, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de cuestionar, dialogar y reflexionar, críticamente, cómo los textos literarios se relacionan con su entorno social y cultural, con un aprendizaje conectado con su propia experiencia.

Así, se retomaron los postulados anteriores para explorar una técnica diferente en la

enseñanza de literatura y comprender cómo los educandos se involucraron en su proceso de aprendizaje. De este modo, se exponen las conclusiones derivadas de la tesis, cuyo objetivo fue explorar el uso del aula invertida para mejorar el aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato. La tesis estuvo estructurada en seis capítulos, cada uno con un enfoque específico. El primer capítulo abordó el protocolo de investigación, con la justificación de la implementación del aula invertida en el aprendizaje de literatura, y la necesidad urgente de transformar el enfoque tradicional de enseñanza que es insuficiente para responder a las demandas actuales del contexto educativos y cultural.

Asimismo, el capítulo del estado del arte ofreció un análisis detallado del origen del término “literatura” y su evolución como disciplina dentro del ámbito educativo para explorar los inicios de la tecnología como herramienta de apoyo en la educación, destacando cómo su integración ha transformado los métodos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la literatura, su concepción inicial vinculada solo con las letras ha evolucionado hacia un concepto más amplio que engloba la producción textual con valor estético crítico y cultural. Esto fue relevante dentro de la revisión, porque permitió denotar que la literatura tiene un rol clave en la transmisión de conocimientos, valores y cultura.

En el capítulo contextual, se realizó una revisión sobre la situación que enmarca a la literatura y el uso de la tecnología en el contexto educativo a nivel internacional, nacional y local. De acuerdo con la exploración, a nivel internacional, instituciones como la UNESCO (2015), el Banco Mundial (2019) y la OCDE (2020) han desarrollado las guías educativas para orientar los procesos educativos en los distintos niveles. Estos documentos destacan la necesidad de actualizar los programas de estudio con énfasis en asignaturas como literatura, las que requieren una resignificación para conectarse con las realidades contemporáneas. A nivel nacional, organismos como la ANUIES (2021), la RIEMS (2018) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP] (2018) han impulsado la incorporación de propuestas innovadoras que integran tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes deben adaptar sus prácticas para aprovechar las herramientas digitales como recursos que potencien el aprendizaje e impulsen el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

En el capítulo teórico, se exploraron las teorías que sustentan el aula invertida y su

relevancia en el proceso educativo. El constructivismo (autor y año) y el conectivismo (autor y año) fueron las teorías que se revisaron para comprender cuáles son los postulados que se utilizan y se aplican dentro del aula. El constructivismo destaca la importancia de un aprendizaje activo, donde los estudiantes construyen su conocimiento a partir de experiencias y la interacción con su entorno. Por su parte, el conectivismo amplía esta visión al integrar el rol de la tecnología en el aprendizaje, donde el conocimiento no reside solo en los individuos, sino también en las redes y recursos digitales a los que tienen acceso. Este argumento resulta relevante en un contexto educativo cada vez más digitalizado, con la necesidad de incorporar herramientas tecnológicas que permitan a los estudiantes interactuar, explorar y construir su aprendizaje autónomamente.

Conforme con la revisión teórica, el aula invertida sustentada en estos paradigmas transforma el rol del docente y en los estudiantes habilidades esenciales para desenvolverse en entornos tecnológicos y de aprendizaje continuo. A partir de estas bases teóricas, el proceso educativo actual trasciende las interacciones tradicionales entre estudiantes y docentes, con el uso de recursos tecnológicos como plataformas digitales, redes de conocimiento y herramientas multimedia. Estas tecnologías amplían el acceso a la información, y potencian habilidades como la gestión del tiempo, la organización y la autonomía en el aprendizaje. Una de las características de esta técnica es su flexibilidad, la que permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y desarrollar competencias clave como la autodisciplina y la capacidad de análisis crítico.

En el capítulo de diseño metodológico, se presentó el diseño y los pasos metodológico de la investigación, donde se explicó que el enfoque a seguir fue el cualitativo, con la finalidad de tener una comprensión más profunda sobre el fenómeno. Este enfoque permitió explorar las percepciones, las experiencias y los aprendizajes de un grupo de estudiantes del nivel medio superior, particularmente del grupo A-II-2 de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso (urbano). Se utilizaron como instrumentos principales un grupo focal y una encuesta diseñados cuidadosamente con base en las categorías de análisis y los objetivos del estudio. Además, se emplearon herramientas como el programa Atlas.Ti para procesar y analizar los datos obtenidos, con el objetivo de establecer conexiones entre los conceptos teóricos y los referentes empíricos.

En el capítulo de resultados, se realizó un análisis de los datos, organizándolos de acuerdo con las preguntas de investigación. Los hallazgos evidenciaron que el aula invertida favoreció el

aprendizaje de literatura en los estudiantes de bachillerato, al impulsar un aprendizaje más dinámico, crítico y participativo. Esta técnica permitió a los estudiantes involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y transformó la percepción de la literatura como una disciplina teórica, pues es un campo dinámico y conectado con su realidad social y cultural. Además, es preciso vincular las teorías pedagógicas con prácticas innovadoras, debido a que el aula invertida no fue solo una técnica efectiva, sino una respuesta necesaria a las demandas del contexto educativo actual. En este caso, explorar el uso del aula invertida para optimizar el aprendizaje de literatura en educandos de bachillerato permitió obtener las siguientes conclusiones derivadas de las preguntas:

¿Qué elementos del aula invertida como técnica mejoran el rendimiento académico en las clases de literatura en estudiantes de bachillerato? En esta investigación, se identificaron elementos del aula invertida que mejoraron el aprendizaje de literatura en estudiantes de bachillerato. Esta técnica fue una alternativa diferente en un contexto donde la literatura ha sido históricamente relegada a un enfoque teórico y poco dinámico dentro del proceso educativo. Los datos mostraron que el éxito del aula invertida radicó en la interacción entre estos elementos: el rol del docente, el rol del estudiante, el diseño de contenidos y la gestión de los recursos tecnológicos para crear el andamiaje y guiar el proceso de aprendizaje de los temas literarios.

Los resultados permitieron concluir que los estudiantes de bachillerato percibieron al docente como un elemento clave en su proceso de aprendizaje dentro del aula invertida, puesto que, aunque la técnica buscaba transferir la responsabilidad del aprendizaje hacia el estudiante, el docente mantuvo un rol crucial como facilitador y guía del conocimiento. Este hallazgo es consistente con los principios del socioconstructivismo, teoría que postula que el aprendizaje significativo se construye en un entorno donde el docente actúa como guía para que los estudiantes conecten conocimientos previos con nuevos. Asimismo, además de transmitir conocimientos, también pudo desempeñar otras funciones más, por ejemplo: explicó la relación de temas previos con temas nuevos y ayudó en situaciones complejas donde el estudiante requería apoyo en su proceso de enseñan-aprendizaje, lo que quedó comprobado con los datos de ambos análisis (cualitativo-cuantitativo).

En los resultados cualitativos, se identificó que el rol del docente fue más práctico, debido

a que, estratégicamente, facilitó el aprendizaje a través de actividades como la infografía, el video y *quizz*, y guio al estudiante en el aprendizaje de los temas literarios. El 58,97 % de los resultados cuantitativos confirmaron esta opinión como un aspecto positivo. Por otro lado, la baja desviación estándar de solo 0,6 % confirmó la consistencia en las respuestas con un impacto dentro de la investigación, porque demostró la relevancia del rol del docente dentro del contexto del aula invertida, especialmente en la enseñanza de literatura. Tradicionalmente, el docente es concebido como un transmisor, pese a ello, los resultados cualitativos y cuantitativos confirmaron que, mediante el aula invertida, se amplió el rol a uno más multifacético, donde este pudo brindar conocimiento, apoyar al estudiante en el proceso de aprendizaje y facilitar las vías de acceso al conocimiento.

El rol del docente dentro del aula invertida rectifica los postulados de organismos internacionales y nacionales, como la UNESCO (2015) y la ANUIES, quienes abogan por metodologías activas y centradas en el estudiante. Para fines de este estudio, el docente se convirtió en un facilitador que impulsó un entorno de aprendizaje más dinámico, donde los estudiantes no solo recibieron información, sino que participaron activamente en la construcción de conocimientos literarios. Así, implementar una forma diferente de enseñar literatura promovió un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, al dedicar el tiempo de clase a la resolución de dudas al desarrollo de ejercicios y trabajos de manera individual y colaborativa, lo que favorece el aprendizaje de los temas literarios y la capacidad autodidacta de los individuos para tomar las decisiones y la responsabilidad de su aprendizaje.

Respecto con el rol del estudiante, el aula invertida tuvo un impacto en el desarrollo de su capacidad autodidacta, así, mediante la técnica se fomentó la responsabilidad de los involucrados en su propio proceso de aprendizaje, con el desarrollo de habilidades de autorregulación. En este sentido, los resultados cualitativos confirman que los estudiantes asumieron un rol más activo y autónomo para gestionar su aprendizaje de manera independiente para la revisión de contenidos previos y conectarlos con los nuevos. Estos cambios implicaron la aceptación de nuevas responsabilidades, como la elección de tiempos para la revisión de materiales, la selección de espacios para trabajar y estrategias para estudiar los temas literarios.

De este modo, el 56,41 % de los resultados cuantitativos ratificó que los estudiantes

tuvieron la oportunidad para gestionar su propio proceso aprendizaje. Por otra parte, la baja desviación estándar de 0,72 % reforzó la consistencia de las respuestas, lo que validó la opinión sobre la autonomía como un aspecto positivo de esta técnica. En términos de participación activa, el 51,28 % de los educandos reconoció un incremento en su participación en las actividades propuestas. La desviación estándar de 0,74 % indicó estabilidad en estas respuestas, lo que consolidó la relevancia de las estrategias empleadas por parte del docente para el aprendizaje de contenidos literarios. Estos hallazgos refuerzan los postulados de Cesar Coll (1990) y la teoría del socioconstructivismo, al plantear que el aprendizaje es un proceso activo y centrado en el estudiante. Por ello, los estudiantes adquirieron conocimientos literarios a partir de la interacción con sus compañeros y la integración de nuevos conceptos con los conocimientos previos, proceso denominado “andamiaje”.

En este contexto, el andamiaje estuvo proporcionado por el docente, quien desempeñó un rol crucial al facilitar la adquisición de nuevos conocimientos literarios. Sin embargo, aunque el andamiaje fue un elemento primordial, los resultados evidenciaron que este solo formó parte del proceso. En correspondencia con lo expuesto, aún queda trabajo por hacer para explorar cómo fortalecer la autorregulación y la capacidad autodidacta de los estudiantes más allá del andamiaje. Es necesario investigar y desarrollar estrategias que fomenten el aprendizaje de los temas literarios: ¿cómo aporta la técnica de aula invertida en la producción de conocimientos literarios en estudiantes de bachillerato?

A partir de los resultados y al análisis, se concluye que el aula invertida tuvo un papel en la producción de conocimientos literarios, el que estuvo definido por rol del docente, quien con el diseño de las actividades y la gestión de recursos tecnológicos y digitales logró que los estudiantes aprendieran temas de literatura. En cuanto al diseño de contenido, los resultados cualitativos reflejaron que las actividades para enseñar y aprender literatura fueron la elaboración de infografías y videos. Estas actividades fueron mencionadas por los estudiantes como útiles para reforzar sus conocimientos y optimizar su experiencia de aprendizaje.

Por su parte, los resultados cuantitativos revelaron que una mayoría de los estudiantes, específicamente el 53,85 %, indicó que encontraron útiles las actividades ofrecidas por el docente para reforzar sus conocimientos de literatura. La desviación estándar de 0,68 % refleja una

valoración positiva en las respuestas de los estudiantes, asimismo, el impacto positivo de las actividades implementadas denota que estas lograron captar el interés de los estudiantes y facilitaron la comprensión de los textos literarios. Esto se reflejó en la capacidad de los participantes del grupo focal para responder preguntas y emplear conceptos clave como poema, barroco, rima y ritmo. Sin embargo, el 10,26 % de las respuestas señaló que a veces consideraban estas actividades como útiles, por lo que estas cifras sugieren que la infografía y el video podrían no haber tenido el mismo impacto en todos los estudiantes, lo que abre la oportunidad para indagar cómo mejorar y personalizar el diseño de actividades.

En cuanto a la gestión de recursos tecnológicos, los resultados cualitativos reflejaron que los estudiantes hallaron ventajas sobre el uso de herramientas tecnológicas: revisar videos, elaborar infografías, acceder a textos literarios en formatos digitales y participar en actividades interactivas que reforzaron conceptos clave de literatura. Los comentarios brindados por los participantes mostraron opiniones valiosas sobre cómo las herramientas tecnológicas, como el celular y los materiales digitales, facilitaron su aprendizaje de la literatura. Esto se confirmó con los resultados cuantitativo, donde el 44,74 % indicó que los materiales de aprendizaje empleados por el docente ayudaron en el aprendizaje de los contenidos literarios. En este caso, la desviación estándar de 0,79 % señala que, generalmente, la opinión fue positiva, con algunas diferencias.

En lo relativo con la gestión de recursos tecnológicos, los resultados cualitativos señalaron que los estudiantes encontraron ventajas en el uso de herramientas tecnológicas. Los participantes señalaron al celular y a los materiales digitales como recursos que facilitaron el aprendizaje de temas literarios, y permitieron un acceso más dinámico y flexible a los contenidos, lo que impulsó la comprensión de conceptos como el barroco y otras épocas literarias. Estos hallazgos fueron corroborados por los resultados cuantitativos, donde el 56,76 % afirmó que los recursos tecnológicos empleados por el docente contribuyeron en el proceso de aprender temas como elementos del poema y el barroco. La desviación estándar de 0,79 % reflejó una opinión positiva, aunque el 2,76 % de los resultados muestra que un porcentaje de los participantes tiene diferencias entre las opiniones, lo que sugiere que algunos no coincidieron con la efectividad de los recursos empleados.

¿Cuáles fundamentos teóricos y tecnológicos sustentaron la implementación de aula

invertida en el aprendizaje de literatura? Durante la revisión, se encontraron varios elementos que marcaron la influencia del aula invertida, así, estos solo fueron parte de los sustentos que la teoría del constructivismo y el conectivismo aportaron para soportar la técnica. De acuerdo con los resultados de esta investigación, los fundamentos que contribuyeron al aprendizaje de los temas literarios fueron: el aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos tecnológicos.

De este modo, la técnica de aula invertida se fundamentó a través de los pilares del aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo y en el uso de recursos tecnológico. En primer lugar, con el aprendizaje activo, los estudiantes construyeron el conocimiento de temas literarios al convertirse en agentes de su proceso de aprendizaje. Además, tuvieron la oportunidad de aprender con la interacción constante con los materiales, sus compañeros y el propio docente. Esto les permitió consolidar conceptos clave en el aprendizaje del género lírico, como poema, rima, ritmo y métrica.

El aprendizaje colaborativo jugó un rol sustancial al permitir que los estudiantes participaran en actividades como infografías y videos en función del análisis y la comprensión de los temas literarios. A través de actividades grupales, los educandos pudieron colaborar y construir conocimiento conjuntamente. La elaboración de infografías y videos contribuyeron a que los estudiantes compartieran sus conocimientos con otros, lo que fomentó la comunicación y la comprensión compartida de los temas literarios. Estos trabajos en equipo promovieron la colaboración académica y el desarrollo de habilidades culturales. Por ello, la interacción con sus compañeros permitió un aprendizaje enriquecido, donde las opiniones se integraron para la resolución de tareas y la comprensión de los contenidos literarios.

Por último, el uso de recursos tecnológicos fomentó el éxito de la técnica. Las herramientas digitales, como las plataformas educativas (por ejemplo, Microsoft Teams) y los dispositivos móviles, proporcionaron un acceso más flexible y accesible a los materiales de aprendizaje. Los estudiantes emplearon recursos como videos, lecturas, audios y presentaciones digitales para reforzar sus conocimientos sobre literatura, lo que facilitó su comprensión y les permitió explorar los contenidos desde múltiples materiales. Estos recursos hicieron el aprendizaje más dinámico y accesible, con el desarrollo de habilidades tecnológicas en los estudiantes. En este sentido, ¿por

qué la implementación del aula invertida podría favorecer el aprendizaje de literatura?

La investigación arrojó resultados respecto con cómo esta técnica benefició el proceso de aprender literatura. La técnica de aula invertida favoreció el aprendizaje de los temas literarios al manifestar otra forma de enseñar literatura. Con la técnica, se modificó la dinámica tradicional de enseñanza a un proceso de construcción más activa, donde cada estudiante experimentó experiencias únicas con el aprendizaje de literatura. Esto favoreció e impulsó un cambio en la manera en que los estudiantes aprendían los temas literarios, con un interés por las lecturas y el desarrollo de las actividades.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación validan la premisa inicial: el aula invertida benefició el aprendizaje de literatura. Los estudiantes mostraron mejoras en la comprensión de temas literarios complejos, como el barroco y otras corrientes literarias, con un incremento en la participación en las actividades propuestas y en el trabajo colaborativo. Estas mejoras sugieren que el aula invertida, al centrarse en un enfoque dinámico y personalizado, puede superar las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales. Con respecto a esto, no solo se evidencian los beneficios de la técnica en el aprendizaje de literatura, sino que también confirman la pertinencia temporal y pedagógica dentro de la reestructuración curricular de la Educación Media Superior.

Aunque los inicios del estudio aún no se enfocaban a la propuesta de la NEM. Es para el año 2024 que se comienza dicha reestructuración, la cual se sujeta con los principios y ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana. En esta transformación se planteó, entre sus objetivos fundamentales: dar un giro a los modelos tradicionales de enseñanza, desarrollar el pensamiento crítico, fomentar la participación activa y el aprendizaje autónomo, hacer uso de recursos digitales y metodologías activas. En este sentido, la presente investigación cobró un valor significativo, ya que respondió a estas demandas al proponer e implementar una técnica como el aula invertida, misma que favoreció un cambio real en la dinámica dentro del aula y en la concepción de los temas literarios.

Por otra parte, cabe aclarar que el origen de esta propuesta nació como un proyecto individual, los resultados permiten argumentar su viabilidad para ser adoptada a nivel institucional, como parte de las estrategias que promueve la NEM para lograr una educación de calidad. Por

todo ello, este trabajo no solo resulta pertinente en el momento histórico y educativo actual, sino que también ofrece una propuesta que puede ser integrada como parte del nuevo currículo de la Educación Media Superior, ya que fomenta una educación integral, equitativa, inclusiva y humanista, objetivos que guían la Nueva Escuela Mexicana. La implementación de la técnica en distintos contextos, deberá ir acompañada de nuevas investigaciones a futuro, para seguir explorando su potencial como herramienta educativa, especialmente en el área de la enseñanza literaria.

En última instancia, se confirma la efectividad del aula invertida en la enseñanza de literatura, lo que abre la puerta a nuevas investigaciones sobre su aplicación en otros contextos educativos. El reto futuro radica en motivar su implementación y aprovechar su potencial para transformar el aprendizaje en una experiencia enriquecedora, relevante y adaptada a las necesidades actuales de los educandos. Sin embargo, se localizaron limitantes que requieren futuras líneas de exploración:

Una de las limitaciones fue que, al tratarse de un estudio realizado a un grupo, se redujo la posibilidad de generalizar los resultados a un contexto más amplio; este sesgo limitó el alcance, por lo que es preciso realizar estudios adicionales para ampliar el conocimiento. Otra limitante fue el tiempo de aplicación de la técnica, debido a que su implementación se realizó en un semestre, lo que pudo haber restringido los resultados a corte transversal. Así, los futuros estudios podrían incluir un seguimiento más longitudinal para determinar si la técnica contribuye a la persistencia de los aprendizajes en tiempo y determinar si favorece al desarrollo de un aprendizaje más duradero, como lo promueve la Nueva Escuela Mexicana.

Asimismo, no se exploraron las estrategias de evaluación aplicadas dentro de la técnica de aula invertida ni su impacto real en los procesos de retroalimentación, autorregulación y metacognición del estudiante. Esto también constituye una limitación dentro del estudio, pues la evaluación es considerada un componente clave en la construcción del aprendizaje y en la valoración de competencias. Esto con el objetivo de evaluar cómo se gestiona la retroalimentación o cómo se vinculan las actividades previas, durante y posteriores a la clase y, así determinar si esta técnica realmente favorece el desarrollo de aprendizajes más duraderos y transferibles a otros contextos, tal como plantea el enfoque de la NEM.

Por otra parte, tampoco se exploraron las opiniones de los docentes ni las dificultades de estos en la adaptación de los contenidos y en la gestión de los recursos a utilizar dentro del aula invertida, por lo que profundizar en este tema permitirá entender los retos y apoyos para lograr que la implementación sea eficaz. Asimismo, se debe tener en cuenta el punto de vista de los docentes en la disciplina y en otras áreas para observar qué opinión tienen sobre la posibilidad de implementarla como una técnica de enseñanza. Por último, existe la limitante de realizar un estudio comparativo, debido a que esta investigación solo se centró en un grupo en específico, por lo que incorporar otros grupos permitirá resultados más robustos y detallados sobre los beneficios del aula invertida ante otras metodologías activas, con un grupo con enfoque tradicional para generar otro tipo de efectos y análisis sobre el aprendizaje. Estas limitantes no solo sugieren áreas de mejora en la implementación del aula invertida en literatura, sino que también ofrecen puntos de partida para futuras investigaciones que pretendan ampliar y profundizar en el estudio de esta técnica en el ámbito de la educación literaria.

## ANEXOS

# ANEXO I



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Vicerrectoría de Docencia</i> <i>Dirección de Educación Medio Superior</i>	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

MATERIA A IMPARTIR Y GRUPO: EXPRESION LITERARIA BACHILLER (  ):

FECHA DE ENTREGA AL DEPARTAMENTO:

NOMBRE DEL DOCENTE: LAURA ITZEL IBARRA OLAYO MAIL: lau\_ola890@outlook.com

TELÉFONO PARA EL INSTITUTO DOMICILIO: \_\_\_\_\_ CELULAR: 22224452679

TELEFONO PARA EL ALUMNO: 2224452679

### OBJETIVOS GENERALES.

- Evalúa obras narrativas para apreciar el lenguaje estético y cultural en el entorno social del pasado y el presente.
- Estima la poesía en verso para sensibilizar y producir el discurso estético en el entorno cultural.
- Aprecia la actuación teatral para desarrollar actitudes y valores humanos en el entorno social cultural.
- Fomenta la cultura literaria para sensibilizar mediante el lenguaje estético a la comunidad escolar.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Interpreta diferentes expresiones narrativas, orales y escritas que reflejen situaciones culturales.
- Valora textos narrativos como atributo de la identidad cultural.
- Identifica los diversos códigos de comunicación poética que simbolizan la belleza.
- Interpreta diferentes expresiones en verso, orales e iconográficas que reflejen distintas situaciones interpersonales
- Recrea el arte poético como atributo de la sensibilidad humana.
- Identifica los géneros dramáticos.
- Interpreta obras dramáticas de acuerdo con el estilo del género.
- Representa obra teatral.
- Presenta el programa de difusión literaria.

Nota: El préstamo de los materiales audiovisuales será estrictamente a los docentes con credencial oficial.



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Vicerrectoría de Docencia</i> <i>Dirección de Educación Medio Superior</i>	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Origen de la lirica	Sesión 1				
	Durante la clase	Realizan prueba diagnóstica sobre literatura  Explicación sobre el uso de la plataforma, materiales y demás recursos a usar durante las sesiones.  Lluvia de idea para resolver duda sobre la dinámica	Prueba diagnostica  Presentación diapositivas  Lluvia de ideas	Computadora Cañón Video Libreta  Antología de textos	Evaluación     Lluvia de ideas argumentada
	Finalizar la sesión	Revisar el tema sobre el origen de la lirica			



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Vicerrectoría de Docencia</i> <i>Dirección de Educación Medio Superior</i>	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Origen de la lirica	Sesión 2				
	Previa a la sesión	Revisar videos sobre el origen de la lirica en la carpeta 1 tema 1.1 Elaborar organizador gráfico con la información presentada.	Videos de tema 1  Organizador grafico	Computadora Cañón Video Libreta  Antología de textos	Organizador gráfico     Lluvia de ideas argumentada
	Durante la clase	Lluvia de idea para resolver dudas sobre el tema visto previamente  Elaborar mapa conceptual con la información revisada previamente y con el aporte de la lluvia de ideas.	Lluvia de ideas  Presentación diapositivas		
Finalizar la sesión	Formar equipos de 4 y revisar el texto de Antonio Machado "Recuerdo infantil" para localizar elementos de la lirica.	Lectura comentada			Lectura comentada



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Vicerrectoría de Docencia Dirección de Educación Medio Superior	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Elementos del género lírico	Sesión 3 Previo a la sesión	Revisar videos sobre elementos de la lirica capeta 1 tema 1.2 Elaborar organizador visual con la información presentada.	Videos de tema 1.2 Organizador visual	Computadora Cañón Video Libreta	Organizador visual
	Durante la clase	Revisar los siguientes textos: Hagamos un trato (Mario Benedetti), El destierro del Cid (anónimo) y Yo no puedo dejarte ni tenerte (Sor Juana Inés de la Cruz).  Lectura comentada de los tres textos	Presentación diapositivas  Lectura comentada	Antología de textos	Lectura comentada
	Finalizar la sesión	Identificar características de cada texto y elaborar un cuadro de doble entrada			Cuadro de doble entrada



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Vicerrectoría de Docencia Dirección de Educación Medio Superior	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Elementos del género lírico	Sesión 4 Previo a la sesión	Reflexionar el tema previamente visto e identificar dudas o problemas de comprensión.		Computadora Cañón Video Libreta	
	Durante la clase	Lluvia e ideas para resolver dudas Formar equipo de 7 y, Elaborar poema mediante el uso del cadáver exquisito	Lluvia de ideas Cadáver exquisito	Antología de textos	Lluvia de ideas Cadáver exquisito
	Sesión 5 Previo a la sesión	Retomar el cadáver exquisito y terminar de escribir su texto			
	Durante la sesión	Estructurar el poema con base al producto obtenido del cadáver exquisito.	Poema		Poema
	Finalizar la sesión	Revisar el producto obtenido del cadáver exquisito y detallar la estructura para presentarlo en el foro del grupo ubicado en la plataforma TEAMS	Foro de opinión		Foro
		Retroalimentación de la actividad	Retroalimentación		



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Vicerrectoría de Docencia Dirección de Educación Medio Superior	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Verso y estrofa	Sesión 6 Previo a la sesión	Revisar videos sobre verso y estrofa en la carpeta 1 tema 1.3 Elaborar ficha de resumen	Videos de tema 1.3 Ficha de resumen	Computadora Cañón Video Libreta	Organizador visual
	Durante la clase	Lluvia de ideas para resolver dudas sobre el tema visto previamente	Lluvia de ideas argumentada	Antología de textos	
		Revisar el siguiente poema: Autorretrato de Rosario Castellanos	Lectura guiada		Lectura guiada
		Contestar cuestionario sobre el texto	Cuestionario		Cuestionario
	Finalizar la sesión	En parejas compartir respuestas y aportar reflexión	Retroalimentación		
		Revisar el siguiente enlace <a href="https://www.palabravirtual.com/index.php?r=mas_visitados.php">https://www.palabravirtual.com/index.php?r=mas_visitados.php</a>	Revisar ejemplos de poema a manera de reflexión		Reflexión
		Retroalimentación			



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Vicerrectoría de Docencia</i> <i>Dirección de Educación Medio Superior</i>	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Verso y estrofa	Sesión 7 Previo a la sesión	Revisar los temas vistos en sesiones anteriores		Computadora Cañón Video Libreta	
	Durante la clase	Formar equipos de 7  Elaborar infografía creativa sobre la lírica y sus elementos, durante esta sesión podrán organizarse para identificar y sustraer información con respecto al tema.  Deberán elegir una aplicación de apoyo para la elaboración de su infografía genially, piktochart, canva, infoqram.	Infografía	Antología de textos	Infografía
	Finalizar sesión	Entregaran avances del trabajo  Retroalimentación			
	Sesión 8 Durante sesión	Cada equipo presentará y expondrá su infografía	Exposición		Exposiciones grupales
Finalizar sesión	Coevaluación de la actividad Realizar quiz Cuánto sabes?		Coevaluación		Coevaluación mediante lista de cotejo



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Vicerrectoría de Docencia</i> <i>Dirección de Educación Medio Superior</i>	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Verso y estrofa	Sesión 9 Previo a la sesión	Revisar los temas vistos en sesiones anteriores		Computadora Cañón Video Libreta	
	Durante la clase	Revisar los siguientes textos uno de Luis de Góngora y Argote Fábula de Polifemo y Galateo y el otro de Rubén Darío Sonatina  Analizar los poemas e identificar lo siguiente: tema del poema, sentimientos que provoca y número de versos y estrofas	Analizar poemas	Antología de textos	Análisis
	Finalizar sesión	Jugaran ¡tira al payaso!  Lluvia de idea sobre la actividad Retroalimentación	Jugar y corregir  Lluvia de ideas		Lluvia de ideas



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Vicerrectoría de Docencia</i> <i>Dirección de Educación Medio Superior</i>	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Rima	Sesión 10 Previo a la sesión	Revisar los videos de la carpeta 1 tema 1.4 Elaborar con la información organizador gráfico	Organizador gráfico	Computadora Cañón Video Libreta	
	Durante la clase	Plenaria sobre los temas vistos Resolver dudas y dificultades de los temas abordados  Revisar y escuchar tres ejemplos de estrofas  Lluvia de ideas sobre las estrofas	Plenaria	Antología de textos	Participación individual
	Finalizar la sesión	Revisar la app freestyle  Escribir versos con rima para construir un texto  Tarea terminar el texto y subirlo al foro para presentar su creación	Lluvia de ideas  Versos con rima		Lluvia de ideas  Versos Poema o canción
	Sesión 11 Durante la clase	Revisión de los trabajos y evaluación grupal mediante lista de cotejo.  Retroalimentación de los trabajos	Lista de cotejo		Lista de cotejo



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Vicerrectoría de Docencia Dirección de Educación Medio Superior	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Ritmo	Sesión 12 Previo a la sesión	Revisar los videos de la carpeta 1 tema 1.5 Elaborar con la información organizador gráfico  Investigar e indagar sobre los temas	Organizador gráfico	Computadora Cañón Video Libreta  Antología de textos	Participación individual   Lluvia de ideas  Retroalimentación
	Durante la clase	Plenaria  Elaborar sesión sobre el tema  Revisar el texto de Pablo Neruda A callarse Escuchar la canción de Julieta Venegas	Plenaria  Exposición  Reflexión		
	Finalizar sesión	Retroalimentación sobre la actividad el tema	Retroalimentación		



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Vicerrectoría de Docencia Dirección de Educación Medio Superior	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Métrica	Sesión 13 Previo a la sesión	Revisar temas y apuntes previos	Organizador gráfico	Computadora Cañón Video Libreta  Antología de textos	Participación individual   Análisis de texto  Reflexión
	Durante la clase	Lectura individual sobre métrica  Plenaria y Torbellino de ideas Escribir versos con rima para construir un texto  Organizar equipos de 3 Se les entregará un texto de la selección de poemas de Manuel Acuña y aplicaran los conocimientos sobre el tema.	Plenaria   Análisis del texto		
	Finalizar sesión	se revisó por equipos el análisis y entre todos comentaron que aprendieron y que se les dificultó.	reflexión		



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Vicerrectoría de Docencia</i> <i>Dirección de Educación Medio Superior</i>	FECHA DE REVISIÓN 2023
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	ÁREA QUE EMITE: Dirección Académica
	Versión:

UNIDAD: MUNDO DE LA LIRICA	CLASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN C/U DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PRODUCTO ESPERADO
1. Métrica	Sesión 14 Previo a la sesión	Revisar temas y apuntes previos	Organizador gráfico	Computadora Cañón Video Libreta	
	Durante la clase	Organizar equipos de 6  Elaborarán poema o canción, tomando en consideración los temas previamente vistos.	Poema	Antología de textos	Poema
	Sesión 15	Retomaron la actividad anterior y dieron por terminado su texto.  Revisaron su texto antes de enviar y presentarlo ante el blog del grupo.	Blog		Rubrica
	Finalizar la sesión	Evaluación del texto mediante rubrica  Retroalimentación en plenaria	Rubrica  Retroalimentación		

## ANEXO II

Tabla de categorías, subcategorías e indicadores del aula invertida, literatura y su definición operacional

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Definición operacional
Aula invertida	Rol del docente	Guía	Persona que conduce a otra hacia una serie de actividades
		Facilitador	Persona que ayuda a otro y lo dirige a un objetivo en común
	Rol de estudiante	Protagonista	Es el centro del proceso de aprendizaje
		Autónomo	Alumno que trabaja por su propia cuenta
		Activo	Está involucrado en la participación de su aprendizaje
		Metacognición	Hace referencia a la capacidad cognitiva de los sujetos para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Mediante esta pueden conocer y regular sus procesos mentales para aprender.
	Flexibilidad	Entornos	Ambientes o espacios para llevar a cabo el proceso de aprendizaje
		Tiempo (gestión)	Distribución de los tiempos para trabajar
	Diseño de contenidos	Estrategias de aprendizaje	Procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) que el alumno emplea para aprender significativamente (resumen, organizadores gráficos, esquemas, etc)
		Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tareas y labores que el alumno realizará dentro y fuera del aula con el objetivo de facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
		Prácticas de aprendizaje	Realización de ejercicios para aplicar conocimientos, esto le permitirá al alumno conocer hacia donde irá construyendo su aprendizaje.
	Participación	Interacción	Hace referencia a dos momentos de interacción. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una se refiere a la interacción que ocurre entre los alumnos y los materiales de aprendizaje. Cuyo objetivo es ayudarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso y manejo que hagan de los recursos de apoyo.</li> <li>• La otra interacción es el diálogo que surge entre alumno-alumno y alumno docente para compartir información y dudas.</li> </ul>
		Cooperación	Es la voluntad que tienen los alumnos para trabajar y realizar tareas de enseñanza-aprendizaje, para ayudarse mutuamente y concretar las actividades establecidas por el docente. Así mismo se fomentará la participación, la organización, el reconocimiento de habilidades de cada persona y el trabajo colectivo.
		Colaboración	Hace referencia a la actitud que el alumno tiene para trabajar en conjunto, construir conocimiento y resolver problemas. Asumiendo un compromiso con los demás participantes (alumnos, maestros) para establecer una sana convivencia.
	Personalización	Retroalimentación	La retroalimentación debe ser formativa y descriptiva. Con la finalidad de expresar juicios sobre el proceso de aprendizaje así mismo también señalar las fortalezas y debilidades localizadas en los trabajos de los alumnos y ayudados a seguir progresando en su aprendizaje. Por lo tanto, ésta debe ser oportuna y constructiva.
		Evaluación	La evaluación hace referencia a los criterios para calificar el proceso de aprendizaje del alumno. Por lo que se trata de un proceso formal y sumativo, en el que el docente elige una o varias técnicas o instrumentos (examen, proyecto, ensayo, trabajo final, portafolio, etc.) con el fin de analizar si se han cumplido con los objetivos y propiciar una reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes.
	Potencialidad	Motivación	Actitud que impulsa a mejorar el proceso de aprendizaje
Rendimiento académico		Nivel de conocimientos que presenta el alumno con respecto a una área o materia	
Gestión de recursos TIC	Materiales didácticos para el aprendizaje	Elementos tecnológicos y digitales que emplea el docente para facilitar el aprendizaje de los alumnos (libros, videos, audio, fotos, carteles, fotos, infogramas, etc.)	
	Recursos tecnológicos	Herramientas tecnológicas-digitales para desarrollar actividades (computadora, celular, plataformas, aplicaciones, redes sociales,) y que además le faciliten al alumno el acceso y el tratamiento de la información.	
Literatura	Competencias transversales	Instrumentales	Competencias y habilidades que posibilitan el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades cognitivas: capacidad para aprender y organizar el pensamiento.</li> <li>• Capacidades metodológicas: hace referencias a como el alumno gestiona el ambiente, organiza el tiempo, resuelve problemas, toma decisiones.</li> <li>• Habilidades lingüísticas: se refiere a la comunicación oral/escrita y el conocimiento de una segunda lengua.</li> <li>• Habilidades TIC: se refiere al uso y manejo de medios tecnológicos.</li> </ul>
		Interpersonales	Son las competencias comunicativas y críticas que promueven la interacción y cooperación social (trabajar en equipo, expresar sentimientos, así como el compromiso ético y social).
		Sistémicas	Es la adquisición de las competencias instrumentales y personales. Por lo que habilidades y destrezas están relacionadas con aprender de forma autónoma, desarrollar la creatividad y ser capaz de adaptarse a situaciones nuevas.
	Cultura	Estética literaria	Apreciación de la literatura como una forma de expresión artística.
		Movimientos literarios	Tendencias estéticas que definen la historia de las obras literarias
Géneros literarios		Grupos para definir las obras literarias según su forma y función	

## ANEXO III

### Instrumento

SUBCATEGORÍAS	PREGUNTA
Guía Facilitador	1. ¿Qué opinión tienes de que el docente solamente guiará y facilitará el trabajo?
Protagonista Autónomo	2. ¿Cómo el docente ayudó a que tu fueras responsable de tu propio aprendizaje?
Activo	3. ¿Qué tareas han ayudado a que tu proceso de aprender literatura sea más práctico?
Metacognición	4. ¿Cómo las actividades permitieron darte cuenta de cómo aprendes?
Entornos (espacio) Tiempo (gestión)	5. ¿Cómo organizas tu tiempo y espacio para realizar tus actividades de los temas de literatura?
Estrategias de aprendizaje	6. ¿Qué estrategias te han sido útiles para reforzar tus conocimientos de literatura?
Actividades de enseñanza-aprendizaje Prácticas de aprendizaje	7. ¿Qué actividades realizadas en clase te han permitido la comprensión de texto literarios?
Interacción	8. ¿Cómo los materiales utilizados te permitieron entender el texto literario? 9. ¿Cómo el docente te ayudó a resolver dudas? 10. ¿Cómo la interacción con otros compañeros facilitó la comprensión de la literatura?
Cooperación	11. ¿Cómo las actividades diseñadas en este curso han facilitado la ayuda mutua?
Colaboración	12. ¿Cómo las actividades te ayudaron a construir conocimientos y resolver problemas en conjunto?
Retroalimentación	13. ¿Cómo la retroalimentación te ayudó al logro de los aprendizajes?
Evaluación	14. ¿Cómo evaluó el docente tu desempeño académico?
Motivación	15. ¿Cómo el docente te motivó para mejorar tu aprendizaje de literatura?
Rendimiento académico	16. ¿Cómo las actividades desarrolladas en clase ayudaron a mejorar tu rendimiento académico?
Materiales didácticos para el aprendizaje	17. ¿Cómo los videos, blogs, foros, chats y portafolios que empleó el docente ayudaron a tu comprensión lectora?
Recursos tecnológicos Competencias Instrumentales	18. ¿Cómo el uso de computadora, celular y de la plataforma teams facilitaron tu aprendizaje de literatura?
Interpersonales	19. ¿Cómo los chats, el blog y el foro favorecieron tu proceso de comunicación oral y escrito?
Sistémicas	20. ¿Cómo este tipo de actividades desarrolladas en clase te permitieron tomar decisión, mejorar tu relación con los demás y desarrollar la creatividad mediante la literatura?
Estética literaria	21. ¿Cómo las actividades han ayudado a mejorar tu apreciación de los textos literarios?



## ANEXO V

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE Y TUTORES

<b>Información General del Proyecto</b>	
<b>Título</b>	Implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje disruptivo de literatura en bachillerato
<b>Responsable del proyecto</b>	Mtra. Laura Itzel Ibarra Olayo Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez
<b>Datos de la Universidad</b>	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de Filosofía y Letras Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

#### **INSTRUCCIONES**

- Por favor, lea cuidadosamente esta información sobre la tesis de grado doctoral titulada **Implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje disruptivo de literatura en bachillerato**
- Siéntase en completa libertad de preguntar al personal del estudio todo aquello que no entienda.
- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar del estudio. En caso afirmativo, deberá firmar este documento y recibirá una copia del acuse de aceptación.

#### **DESCRIPCIÓN GENERAL**

El aula invertida como una técnica para el aprendizaje dentro de la materia de literatura, surge como una necesidad dentro de la educación para fortalecer el proceso de enseñanza, debido a la falta de interés por adquirir conocimientos sobre los temas literarios, al considerar que las

estrategias siguen siendo tradicionales y ahora se necesitan nuevas alternativas de aprendizaje. Por lo cual, se busca a partir de la presente tesis implementar la técnica de aula invertida para conocer si esta promueve el logro de los aprendizajes de literatura.

### **OBJETIVO DEL ESTUDIO**

El objetivo de la presente tesis es investigar la implementación del aula invertida como una técnica que surge de una necesidad concreta: la de favorecer aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento académico y dificultades de aprendizaje asociadas a la materia de literatura. Así que, para lograr este objetivo será necesario la participación y el ejercicio activo de los alumnos y docentes a través de la incorporación de diferentes estrategias de aprendizaje, así como de la incorporación de tecnologías digitales.

### **SELECCIÓN DE PARTICIPANTES**

La intención del estudio es identificar el uso de la técnica de aula invertida en alumnos de bachillerato que se encuentren cursando la materia de literatura. Por lo que, para la selección de ello, se utilizará un grupo que por cuestiones de viabilidad y factibilidad tienen las características necesarias para realizarlo. Además, debido a la naturaleza del estudio, la investigación será solo un estudio de caso, el cual me permita recuperar las experiencias de los alumnos del grupo que decidan participar en los procedimientos. En este caso, se trata del grupo A-III-2 de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso. Sin embargo, por temas de confidencialidad y seguridad no se hará uso de información personal que afecte la integridad de los participantes. Así que, para la recolección de datos se le asignará al alumno, que decida participar de forma voluntaria, un folio que lo identificará como participante de esta investigación.

### **PROCEDIMIENTO**

Primera parte: El desarrollo del trabajo de investigación comprende la implementación de una técnica denominada aula invertida, la cual será utilizada durante las sesiones de la materia de literatura, a través del desarrollo de estrategias y de actividades que favorezcan el aprendizaje de la asignatura. Esto forma parte de la planeación del docente por lo que no será necesario cambiar o modificar lo establecido por el titular de la materia.

Segunda parte: En dicho estudio, se aplicarán métodos de recolección de datos a través de

la selección de los materiales que obedezcan a la investigación y a los criterios de pertinencia y factibilidad, por lo que aquí será necesaria la participación voluntaria de los alumnos. En este sentido, en el caso de aceptar, se realizarán los siguientes instrumentos:

Etapa 1: Entrevista semiestructurada: Este instrumento estará dirigido a los alumnos participantes. La finalidad es conocer cuáles son sus concepciones y prácticas en el aula cuando utilizan herramientas tecnológicas en su aprendizaje y cómo le han ayudado en el aprendizaje de literatura. Estas entrevistas serán desarrolladas en el aula, para que el participante se sienta más cómodo con la participación de los demás compañeros. Por lo tanto, se seguirá una guía, previamente estructurada, en la que se indagará sobre temas académicos. El registro de estas entrevistas se realizará mediante el uso de un dispositivo móvil, también se garantiza que el material que se obtenga no tendrá ningún otro uso ajeno a la presente tesis.

Etapa 2: Encuesta cerrada: esta técnica es un instrumento que ayudará a recoger información de los participantes. Por lo que su función de esta será reforzar a la entrevista semiestructurada. Una vez obtenida la información se llevará a cabo el análisis de los datos, lo cual servirá para conocer los resultados de aprendizaje, así como las ventajas y/o desventajas que la técnica brinda en el aprendizaje de literatura.

### **¿CÓMO SERÁ LA PARTICIPACIÓN?**

La participación en el presente proyecto, como ya se mencionó, es totalmente voluntaria. Sin embargo, es necesario aclarar que el participante solo podrá aceptar o rechazar su participación en la aplicación de los instrumentos para obtener información, no de las actividades establecidas en el programa de estudios. Por lo que, los alumnos que decidan participar en la primera y segunda etapa del procedimiento podrán retractarse, si es que así lo desean de cualquiera de las etapas. No obstante, solicitamos nos avisen con una semana de anticipación a la responsable para proceder con las acciones necesarias, como: cancelación de las actividades, eliminación de datos e información y destrucción de material ya grabado.

### **ENTREVISTA:**

La entrevista semiestructurada tiene la finalidad de comprender los resultados de aprendizaje, así como el uso y el manejo de materiales y herramientas tecnológicas para favorecer el aprendizaje de literatura. Es decir, se le realizarán preguntas relacionadas a su aprendizaje. Las

respuestas serán registradas por medio de un celular de tal manera que la investigadora pueda guardar fielmente sus respuestas. Por lo tanto, el lugar para realizar los procedimientos será durante las sesiones, es decir durante la clase. En este caso, no es necesario acordar lugares ni tiempo extras. Esto con el fin de conservar su seguridad e integridad de los participantes.

### **RIESGOS Y BENEFICIOS**

La presente investigación ofrecerá la oportunidad de aprender y dirigir los resultados hacia la transformación de la práctica docente dentro de la materia de literatura. Por lo que no presenta ni un riesgo para la persona ni para el programa de estudios. Por el contrario, se ofrecerán alternativas de apoyo para los interesados (directores, docentes y personal académica) que deseen aplicar otro tipo de estrategias en su práctica que podrá ser de utilidad si así lo desean. Así que como parte de los beneficios que se brindarán estarán basados en los resultados de aprendizaje dentro de la materia de literatura.

### **GARANTÍAS DE SU PARTICIPACIÓN**

Este proyecto ha sido aprobado por el comité de investigación establecido por la coordinación del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la facultad de FFYL de la BUAP. Por lo tanto, se trata de un trabajo que desde el programa de estudios se considera viable, el cual no requiere de inversión económica por parte de los participantes. Sin embargo, al tratarse de una tesis de investigación este ya cuenta con un financiamiento establecido por CONAHCYT el cual también proporciona los materiales necesarios a utilizar. Por lo que, únicamente solicitamos su participación en el mismo. En este sentido, es necesario aclarar que:

- Participar en el estudio no tiene ningún costo. Los procedimientos que se realicen en este estudio tampoco tendrán costo.
- Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios económicos o académicos como compensación por su participación.
- Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento de los procedimientos si usted así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información que usted brinda no sea utilizada por los investigadores, lo podrá comunicar y respetaremos su decisión.

- En cuanto a la calificación de la materia, está queda exenta de los procedimientos a realizar durante este tiempo, es decir, la evaluación ya forma parte del programa de estudios, por lo que participar o no durante la aplicación de instrumentos no beneficiará y tampoco perjudicará su calificación.

### **MANEJO DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN**

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará el nombre del participante o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente, esto con la finalidad de garantizar su anonimato. Por otra parte, toda la información que se obtenga de esta tesis de investigación se utilizará únicamente con el propósito de identificar el uso de aula invertida en la materia de literatura. Por lo tanto, la investigadora de esta tesis es la única autorizada para acceder a los datos que usted brinde y nadie más podrá hacer uso de la información que se obtenga de los que decidan participar. Los resultados obtenidos de la investigación solo formarán parte de los reportes de investigación, presentación de foros académicos, científicos, congresos y eventos educativos, pero también para generar artículos para revistas especializadas, todo esto sin fines de lucro, por lo que no se generará ningún beneficio económico.

### **RETRIBUCIÓN SOCIAL:**

Los resultados que se obtengan de la presente estarán disponibles para la comunidad de la BUAP y cualquier otro interesado en el tema. Esto con el fin de promover otras experiencias de aprendizaje de literatura dentro el contexto educativo.

### **ELEGIBILIDAD:**

La participación de los alumnos es importante, por lo que como individuos reconocemos su autonomía con los valores éticos-morales que los identifican y que los posibilitan para formar parte del trabajo de investigación, sí así lo consideran. Sin embargo, estamos conscientes que se tratan de personas menores de edad, por lo que tomamos en consideración la aprobación de los padres o tutores encargados de los mismos. Para que ellos tomen la decisión o no de participar en la tesis. En este sentido, será necesario firmar una carta de aceptación en el que autorizan a su hijo o tutorado participar, si es que lo consideran pertinente. Y por su parte el alumno, también deberá firmar el acuerdo de participación en el caso de que acepten formar parte de la tesis.

## ÉTICA INVESTIGATIVA

Se le informa al participante que tal estudio, está sometido a los lineamientos y normativas de ética para su aceptación. Por lo que, el estudio queda respaldado por el apoyo de CONAHCYT y del comité de revisores del proceso de investigación de la secretaria de investigación y estudios de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. De esta manera, es que se garantizará la integridad de todos, así como del tratamiento de la información.

Cualquier situación durante o después de la investigación, podrá contactar a la presente investigadora y al director de tesis mediante las siguientes vías:

Tesista: Mtra. Laura Itzel Ibarra Olayo

Correo electrónico: [Laura.ibarra@alumno.buap.mx](mailto:Laura.ibarra@alumno.buap.mx)

Director de tesis: Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Correo electrónico: [benjamin.gutierrez@correo.buap.com.mx](mailto:benjamin.gutierrez@correo.buap.com.mx)

## ACEPTACIÓN

**Por favor marque con una “X” en caso de que acepte o no lo siguiente:**

<b>Autorizo a la investigadora del estudio</b>	<b>Ace</b>	<b>No</b>
<b>Implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje disruptivo de literatura en bachillerato</b>	<b>pto</b>	<b>acepto</b>
● Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
● Hacer grabaciones en audio.		
● Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio		

Participante

---

Nombre y firma

Testigo 1

Testigo 2

---

Nombre y firma

---

Nombre y firma

## ACUERDO DE PARTICIPANTE

Yo, \_\_\_\_\_ alumno del grupo A-III-2 de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso, manifiesto que fui informado (a) del propósito, procedimientos y participación del proyecto de tesis. Me han indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista. Por lo cual, reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que yo puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

También entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Por lo tanto, en pleno uso de mis facultades y en plena libertad de decisión, estoy de acuerdo en participar dentro del proyecto de investigación con nombre “Implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje disruptivo de literatura en bachillerato”.

Participante

---

Nombre y firma

Testigo 1

Testigo 2

---

Nombre y firma

---

Nombre y firma

## ACUERDO DE TUTOR

Yo, \_\_\_\_\_ padre o tutor de  
\_\_\_\_\_ del grupo A-III-2 de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso, manifiesto que fui informado (a) del propósito, procedimientos y participación del proyecto de tesis. Me han indicado que tendrá que responder preguntas en una entrevista. Por lo cual, reconozco que la información que él provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que mi hijo y yo podemos hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que él se puede retirarse del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para su persona.

También entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Por lo tanto, en pleno uso de mis facultades y en plena libertad de decisión estoy de acuerdo en que mi hijo participe dentro del proyecto de investigación con nombre “Implementación del aula invertida para favorecer el aprendizaje disruptivo de literatura en bachillerato”.

Padre o Tutor

---

Nombre y firma

Testigo 1

Testigo 2

---

Nombre y firma

---

Nombre y firma

## 8. Referencias

- Abarca-Reyes, J. F., (2020). Evolución Histórica de las Tecnologías Educativas en México, <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.171>, Revista Docentes 2.0, 9(2), 254-263.
- Acosta, R. (December de 2019). researchgate.net. Obtenido de researchgate.net: [https://www.researchgate.net/profile/Ricardo\\_Acosta8/publication/338127937\\_Reflexion\\_sobre\\_el\\_Rol\\_de\\_las\\_Nuevas\\_Tecnologias\\_en\\_la\\_Educacion\\_del\\_Siglo\\_XXI\\_httpqluacpalatitudewp-contentuploads201912ReflexiC3B3n-sobre-el-Rol-de-las-Nuevas-TecnologC3ADas-en-l](https://www.researchgate.net/profile/Ricardo_Acosta8/publication/338127937_Reflexion_sobre_el_Rol_de_las_Nuevas_Tecnologias_en_la_Educacion_del_Siglo_XXI_httpqluacpalatitudewp-contentuploads201912ReflexiC3B3n-sobre-el-Rol-de-las-Nuevas-TecnologC3ADas-en-l)
- Acevedo-Díaz, JA, (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias , 1 (1), 3-16.
- Aguilar, M. A., & Bize R. B. (2011). *Pedagogía de la Intencionalidad Educando para una conciencia activa*. Santiago de Chile: Homo Sapiens Ediciones.
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C., & Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología, 4(1), 261. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Ariza, C., Rueda, L. & Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. BOLETÍN VIRTUAL - JULIO - VOL 7 - 7ISSN2266 – 1536.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Volumen 6 año Universität des Saarlandes, Alemania.
- Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U
- Altamirano, F. (2012). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. La versión preliminar del presente artículo fue publicada en la revista colombiana La Palabra N° 21, pp. 21-32. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Universidad de Ayacucho Federico Froebel.

- Alonso, C.; Gallego D. & Honey, J. (1994). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Recuperado de <http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliograf3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Andrade, E., y Chacon, E. (2018). Implicaciones teoricas y procedimentales de la clase invertida. PULSO. Revista de Educacion, (41), 251-267.
- ANUIES (2021). Hacia un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2021. Análisis de la propuesta de la SEMS para el rediseño del Marco Curricular Común Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior de la ANUIES.
- Arias , J. L. (2020). Proyecto de Tesis Guía para la elaboración (1ra ed.). Perú. Arias , J. L. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica (1ra ed.). Enfoques consulting: Perú. Arias , J. L. (2020). Métodos de investigación online (1ra ed.). Enfoques consulting: Perú.
- Arias Gallegos, W. L., & Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. Boletim Academia Paulista de Psicologia, 34(87), 455-471.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. [Matronas profesión](#), ISSN-e 2696-6328, ISSN 1578-0740, [Vol. 5, N°. 17 \(septiembre\)](#), págs. 23-29.
- Arroyo, Lara & Pascual, Cristina & Manzanera, J.. (2008). Fire models and methods to map fuel types: The role of remote sensing. Forest Ecology and Management. 256. 1239-1252. 10.1016/j.foreco.2008.06.048
- Alonso, C., Gallegos, D., y Honey, P., (1994). Los Estilos de Aprendizaje Procedimiento de Diagnóstico y Mejora. Ediciones Mensajero S.A. Bilbao. España
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian (1983), Psicología Evolutiva: Un punto de vista Cognoscitivo. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian (2003), Psicología Evolutiva: Un punto de vista Cognoscitivo. México: Trillas. (15ª Reimpresión). Olaya, A., & Ramírez, J. (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica. Revista Guillermo de Ockham, 13(2), 117-125.

- Ávila, L. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte. Universidad del Valle de México, Campus Querétaro Maestría en Ciencias de la Educación Modelos de evaluación de programas y procesos de enseñanza.
- Azaustre, A.y Casas, J. (1997). Manual de retórica española. Letras eldeas. Barcelona: Ariel, 188pp.
- BANCO MUNDIAL. (2019). La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>.
- Baró-Calviz, A. (2011). “Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento”. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 40, 1-11.
- Bartolomé, M. (). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Investigación Educativa* - N.º 20 - 1992 (P. 7-36)
- Barrón Soto, H. La educación en línea y el texto didáctico. México: UNAM FFyL-CUAED, 2004.
- Basurto, S., Moreira, J., Velzquez, A., & Rodriguez, M. (2021). El conectivismo como teoría innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. [Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional](#), ISSN-e 2550-682X, [Vol. 6, N°. 1](#) , págs. 234-
- Baydas, O., Kucuk, S., Yilmaz, R., Aydemir, M. y Goktas, Y. (2015). Educational Technology Research Trends From 2002 to 2014. *Scientometrics*, 105(1), 709-725. <http://doi.org/10.1007/s11192-015-1693-4>
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications
- Begoña Tellería, M., (2004). Educación y nuevas tecnologías. *Educación a Distancia y Educación Virtual*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* , (9), 209-222.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benavides Lara, Mario & Pompa Mansilla, Maura & de Agüero, Mercedes & Sánchez-Mendiola, Melchor & Rendón Cazales, Victor Jesus. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en

educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. 10.25009/cpue.v0i34.2793.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. New York, NY: International Society for Technology in Education.

Bertram, D. (2008). Likert Scales...are the meaning of life.

Bernal, C. (2010) *Metodología de la investigación*. 3ra edición. bogotá: Mcgraw hill.

Berni, L. y Olivero, F. (2019). La investigación en la praxis del docente: Epistemología didáctica constructivista. *Revista Espacios* Vol. 40 (Nº 12) Año 2019. Pág. 3

Blasco, AC, Lorenzo, J., & Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. revista d'innovació educativa*, (17), 12-20. Recuperado el 24 de mayo de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/3495/349551247003/349551247003.pdf>

Bolívar, A. (2016). La definición del corpus en los estudios del discurso. [Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso](#), ISSN-e 2447-9543, [Vol. 13, N° 1, 2013](#), págs. 3-8

Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. Pp 1-12. Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Alvarado, Maite (coord.) Bs. As: Flacso/Manantial.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.

Bosco Hernández, M.D. y Negrín, M.E. "Criterios rectores para la práctica del asesor", en *Diplomado de educación abierta y a distancia*. México: Coordinación de Universidad Abierta, UNAM, 1993.

Blanco, S., Sandoval V. (2014). *Teorías Constructivistas del aprendizaje*, Tesis para obtener el grado en Licenciado en Educación, Universidad, p.37.

Sandín, M<sup>a</sup> Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258). *Revista de Pedagogía*, 26(77), 48-58. Recuperado en 29 de mayo de 2025, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922005000300007&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007&lng=es&tlng=es).

- Blasco, A. C., Lorenzo, J. & Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo @tic. revista d'innovació educativa, núm. 17, 2016 Universitat de València, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349551247003>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación , 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Calixto Flores, Raúl y Angélica María Rebollar Albarrán (2008), “La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento”, Revista Iberoamericana de Educación, vol. 44, núm. 7, pp. 1-11, en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2187>
- Campos-Martínez, Hernán, & Duran-Llano, Kony Luby. (2023). Flipped classroom: Modelo pedagógico para desarrollar la competencia del aprendizaje autorregulado. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(Supl. 2), 331-349. Epub 19 de julio de 2024. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2879>
- Canale-Merrill, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua Signos. Teoría y práctica de la educación, 18 abril-Junio. Página 78/89 ISSN 1131-8600
- Canedo, S. (2009). Tesis doctoral: “*Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores*”. Tdx.cat. Recuperado el 29 de mayo de 2025, de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1321/03.SPCI\\_CAPITULO\\_III.pdf](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1321/03.SPCI_CAPITULO_III.pdf)
- Carneiro, V. (2017). Hacia una didáctica de la literatura áurea en el siglo XXI. Universidad de La Rioja (España)
- Caro, M. T. (2015). “Fundamentación científica de la Educación Literaria. En: Guerrero, P y Caro, M.T. (coords.). Didáctica de la lengua y la educación literaria. Madrid: Pirámide, 261-288.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela . En Razones y propuestas educativas. Madrid: Ediciones Morata.
- Castells, Pere & Valls-Pasola, Jaume. (2005). Tecnología e innovación en la empresa.

- Castillas, A. (2013). La teoría del desarrollo cognitivo de piaget aplicada en la clase de primaria. Tesis para obtener el grado de Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia.
- Castillo Córdoba , G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., & Calva Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4409](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409)
- Castro, Waldimiro Olivero. La complejidad paradigmática en el aprendizaje significativo de las matemáticas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 2019, vol. 23, no 2, p. 77-91.
- Cea D'Ancona M. (2001) Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social. Síntesis sociología
- Cedeño-Escobar, M.R., Viguera-Moreno, J. A. (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dom. Cien.*, ISSN: 2477-8818 Vol. 6, núm., pp. 878-897. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1323>
- Cohen-Schotanus, J., Muijtjens, AM, Schönrock-Adema, J., Geertsma, J. y Van Der Vleuten, CP (2008). Efectos del aprendizaje convencional y basado en problemas sobre las competencias clínicas y generales y el desarrollo profesional. *Educación médica* , 42 (3), 256-265.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (Coords.). (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* [Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación] (págs. 157-188). Madrid: Alianza Editorial.

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (Coords.). (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2017). De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje. *Aula 267* | Diciembre 2017 | pp. 29-33
- Colomer, Teresa (1996): «La evolución de la enseñanza literaria». Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste/MEC, Madrid.
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado el 24 de mayo de 2025 desde [goo.gl/rTIDZv](https://goo.gl/rTIDZv)
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 269 pp.
- Córdoba, H. (2017). Investigación cualitativa. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá D.C.
- Corominas, J. (1973). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, Madrid, Gredos, 1973. Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico, Madrid, Gredos, 1980. *Cronología*. (s/f). Unam.mx. Recuperado el 26 de mayo de 2025, de <https://www.historiadelcomputo.unam.mx/cronologia-3/>
- Cortés, C. (2005), Formación de usuarios y modelo educativo: propuesta metodológica para su integración vinculación en instituciones de educación superior, Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, México : Universidad Nacional Autónoma de México.
- De George, L. (2013). La obra de George Siemens: una alternativa para el aprendizaje en la era digital.
- Chan, K., Mauborgne R. (2008). La estrategia del océano azul. 1ª ed. Bogotá: Editorial Norma.
- Chávez – Chávez, J. L. (2014). La educación en México bajo el horizonte del año 2020. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, Publicación # 01 enero, ISSN 2007 - 8412. Disponible en <https://www.pag.org.mx>
- Delors, Jacques (1996). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- De Miguel, M. (COORD.). (2005). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de

competencias. Madrid: Alianza

Díaz-Barriga, Á., (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* , II (5), 3-24.

Díaz-Landa, B., Meleán-Romero, R. & Marín-Rodríguez, W. (2021). Rendimiento académico de estudiantes en Educación Superior: predicciones de factores influyentes a partir de árboles de decisión. *Telos*, vol. 23, núm. 3, pp. 616-639, 2021 Doi: <https://doi.org/10.36390/telos233.08>

Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. (s/f). [Dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com](http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com). Recuperado el 27 de mayo de 2025, de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Denzin, N. Y Lincoln Y. (2012). Manual de investigación cualitativa 1. *Introducción Ingresando al campo de la investigación cualitativa*.

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Downes, S. (2007), "What Connectivism is", Half an hour. Documento electrónico: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>

Durán, MM (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración* , 3 (1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>

Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*. (71), 271-290.

Escobar, J. & Cuervo , A. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. 9. 51-67.

Escobar, J. & Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6. 27-36.

Fernández, A. y López, M. (2005). *Enseñar literatura*, Buenos Aires, Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández, L. (2000). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. México: Paidós. 1º Edición, 271 pp.
- Fornons, V. & Palau, R. F. (2016). Flipped classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de educación secundaria obligatoria. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. ISSN 1135-9250 Núm. 55 / Marzo. Disponible en <https://www.edutec.es>
- Flick (2002) citado por Vasilachis de Gialdino, I. “La investigación cualitativa” en VASILACHIS de GIALDINO, i. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona (España): gedisa.
- Galindo, H. (2018). Un meta-análisis de la metodología Flipped Classroom en el aula de Educación Primaria. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa(63), 73-85. Recuperado de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/983/pdf>.
- Gálvez, E. (2013). Metodologías activas de aprendizaje en lenguaje y comunicación y otras áreas. [Universidad de Las Américas Chile](#)
- García, M. (1993). La encuesta. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos;141-70
- García, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Revista nº 19 noviembre. Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
- García, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en supervisión educativa, (19), 1-8. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2), 9-25.
- García, V., Muñoz, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria Revista de Investigación Educativa, vol. 35, núm. 1, enero, pp. 113-131 Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España.
- García Gascón, A., Del Toro Añel, AY, Cisneros Prego, E., Querts Méndez, O., & Cascaret Soto, X.

- (2017). Algunas variables psicosociales asociadas al bajo rendimiento académico en estudiantes de primer año de medicina. *MEDISAN* , 21 (4), 452-458.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación.* Valencia: Tirant lo Blanch
- Gargallo, B., Jesús M., S., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario ceveapeu. un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *ALIVIAR. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* , 15 (2), 1-31.
- Garrido, Miguel Ángel (2004). *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura.* Madrid: Edit. Síntesis.
- Giménez, M. I. (1998). La literatura en la enseñanza de mediados del siglo XIX: el plan general de estudios de 1845. *Universidad de Almería revista de humanidades y ciencias sociales del IEA*, 16, pp.167-182, ISSN: 234234234234.
- Gobierno de Puebla (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024.* Recuperado de: <http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP.
- Gómez-Arteta, I. (2021). Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. Overview of literary education in university classrooms. Universidad Nacional del Altiplano, Puno. DOI: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.1.442>
- González, Jacinto. "La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI." *Círculo de lingüística Aplicada a la Comunicación*, no. 88, Nov. 2021, pp. 155.
- González, J. (2017). *El origen de la literatura. ¿Cómo y por qué nació la literatura?* Anthropos editorial. México
- González, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra Académico, [link.gale.com/apps/doc/A688214264/IFME?u=anon~c78b4b9a&sid=google Scholar&xid=db47b44a](http://link.gale.com/apps/doc/A688214264/IFME?u=anon~c78b4b9a&sid=google Scholar&xid=db47b44a). Accessed 10 Oct. 2022.
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica.* (4), 5-39.
- González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, JL., Bravo, P., & Ibaceta, Y. (2013). *Construyendo dominios de*

encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 129-146. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200009>

González Cobas, J. (2020). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 88, 155–174. <https://doi.org/10.5209/clac.78301>

González, F. E. (1997). *Paradigmas en la Enseñanza de la Matemática* (2da. Edición). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

González-Weil, C., Cortez Muñoz, M., Pérez Flores, JL, Bravo González, P., & Ibaceta Guerra, Y. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios Pedagógicos* , XXXIX (2), 129-146.

Gómez-Arteta, I. (2021). Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 12(1), 5-14. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.1.442>

Gortaire Díaz, D., Beltrán Moreno, M., Mora Herrera, E., Reasco Garzón, B., & Rodríguez Torres, M. (2023). Constructivismo y conectivismo como métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 14046-14058. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4672](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4672)

Granata, M., Barale, C. y Chada, M. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, I. ISSN: 1515- 4467. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>

Gurdian-Fernandez, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Editorial UCR Hallazgos, P. (s/f). *Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. Gob.mx. Recuperado el 24 de mayo de 2025, de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>

Guy, R., & Marquis, G. (2016). Flipped Classroom: A Comparison Of Student Performance Using Instructional Videos And Podcasts Versus The Lecture-Based Model Of Instruction. *Issues in*

- Informing Science and Information Technology, 13, 001–013. <https://doi.org/10.28945/3461>
- Guzmán Castro, R., & Ortega Vergara, S. (2019). Didáctica de la física mediadas por las TIC orientada al desarrollo del pensamiento creativo. Barranquilla.
- Granata, M. L., Chada, M. D., y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, I(1), .
- Halliday, M.A.K. (1976). Categories of the theory of grammar. En G. Kress (ed.) *Halliday: System and function in language*, pp. 52-72. Oxford: Oxford University Press.
- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K. y Arfstrom, K.M. (2013). The flipped learn-ing model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. *Flipped Learning Network*. 3-20. [http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/WhitePaper_FlippedLearning.pdf)
- Hamui-Sutton, Alicia, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado en 24 de mayo de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es).
- Heredia, D. (2017). Educación disruptiva: la nueva transformación de la educación. <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/educacion-disruptiva/>
- Hernández, B. (2018). La educación literaria: una experiencia didáctica de animación a la lectura promovida por el alumnado. *Investigación en la Escuela*, 94, 16-30. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R94/R94-2>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill
- Hernández-Silva, Carla, & Tecpan Flores, Silvia. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Hernández, R., & Moreno, S. M. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis & saber*, 12(31), e11174.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11174>

- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M., y Marín-Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/384>
- Hinojo, f. J.; Mingorance, A. C.; Trujillo, J. M.; Aznar, I.; Cáceres, M. P. (2018). Incidence of the flipped Classroom in the Physical Education Students' Academic Performance in University Contexts. *Sustainability*, 10(5), 1-13. doi: 10.3390/su10051334
- Iberdrola. (2020). Educación disruptiva, el nuevo modelo del siglo XXI - Iberdrola. <https://www.iberdrola.com/talento/educacion-disruptiva>
- Indicadores Nacionales para la mejora continua de la educación en México 2020. (2018). Cifras del ciclo. Recuperado el 24 de mayo de 2025 en <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/indicadores-nacionales-para-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020-cifras-del-ciclo-escolar-2018-2019>
- Jaimes, M., Ramírez, D., Vargas, A. & Carrillo, G. (2011). Gestión tecnológica: conceptos y casos de aplicación. *Gerenc. Tecnol. Inform.* | Vol. 10 | N° 26 | Ene - Abr | pp 43 – 54
- Jiménez, G. (2020). La enseñanza de la escritura caligráfica en México durante el siglo XIX. Facultad de Arquitectura y Diseño. Universidad Autónoma del Estado de México
- Jimmy-Rosario, B. (2006). TIC: Su uso como Herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual, (s.d.). Disponible en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=221>.
- Johson, C. (2011). La manera disruptiva de aprender. programa Redes 3 julio 2011. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-entrevista-curtis-johnson-asesoreducativo/1144909/>
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, n. 55, p. 27-38.
- Johnson, G.B. (2013). Student perceptions of the Flipped Classroom. University of British Columbia. Recuperado de: <https://circle.ubc.ca/handle/2429/44070?show=full>

- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers college record, 19(4), 319-335
- Kitzinger J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311,299-302. Tomado el 15 de Enero del 2009, de [www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299](http://www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299)
- Labrador, M, y Andreu, M. (2008). Metodologías activas. Valencia, ES: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Lage, M., Platt, G. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 desde [goo.gl/JQgGBE](http://goo.gl/JQgGBE)
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Landero, L. (1994). Experiencia pedagógica de un escritor. *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 63, 26-34.
- Linerós, R. (2010) *Didáctica de la Literatura. Contra clave*.
- Loaiza, M. (2004). La transferencia de Tecnología en Japón. *Conceptos y enfoques ciencias UANL*, Enero \_Marzo, año/vol, VII, Numero 001. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey – México.
- Lobrot, J. (1974). La recherche en science de l'educatió. En: Contreras, D. (1994) (Ed.) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 1999, pág. 34.
- López González, WO, (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere* , 17 (56), 139-144.
- López, P. 2013. Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta moebio* 47: 83-94. doi: [10.4067/S0717-554X2013000200003](http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003)

- López Vargas, O., & Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 14-39.
- López, A. A., y Morales Márquez, K. A. (2015). Estilos de aprendizaje y su transformación a lo largo de la trayectoria escolar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 36-47.
- Loor-Delgado, A. K. y Suasteguí-Solorzano, S.M. (2022). Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico. *Pol. Con.* (Edición núm. 70) Vol 7, No 9, pp. 1247-1258 ISSN: 2550 - 682X DOI: 10.23857/pc.v7i8
- López Vargas, O., & Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 14-39.
- Lucena, F. J. H., Diaz, I. A., Rodriguez, J. M. R., y Marin, J. A. M. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Macanchí Pico, Mariana Lucía, Orozco Castillo, Bélgica Marlene, & Campoverde Encalada, María Angélica. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. Epub 02 de febrero de 2020. Recuperado en 24 de mayo de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es)
- Maldonado, M. (2006). La historiografía literaria. Una aproximación sistémica. *Revista de Filología Alemana*, 14 (9-40.[fecha de Consulta 10 de Octubre de 2022]. ISSN: 1133-0406. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321827629001>
- Mata, B., & Zepeda, M. (2022). Los peligros del conectivismo. Presupuestos metodológicos para una pedagogía interterritorial para los pueblos rurales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 119–134. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1307>
- Margallo, A. M. (2012), “Qué literatura para los recién llegados”, en Teresa Colomer y Martina Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, Barcelona/Caracas, Banco del Libro-GRETEL, pp. 144-171.

- Martí, A., Heydrich, M., Rojas, M., Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente Revista Universidad EAFIT, vol. 46, núm. 158, abril-junio, pp. 11-21 Universidad EAFIT Medellín, Colombia.
- Martín del Pozo, M.A., Rascón, D. (2015). La Educación Literaria: una oportunidad de aprendizaje-servicio para la formación integral del futuro maestro. Profesorado, 19(1): 350-360 [http://hdl.handle.net/10481/36115].
- Martínez, A. (2020). Perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperada de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/671537/AMM\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/671537/AMM_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez Riera, J. R. (2014). Investigación cuantitativa frente a cualitativa. En *Manual Práctico de Enfermería Comunitaria* (pp. 379–384). Elsevier.
- Martínez, Z. & Murillo, Á. R. (2013). Concepciones de la Didáctica de Literatura en Colombia en los últimos diez años. Revista Grafía, Vol. 10(1), pp. 175-194.
- Medina Uribe, J. C., Calla Colana, G. J., & Romero Sánchez, P. A. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *LEX*, 17(23), 377. <https://doi.org/10.21503/lex.v17i23.1683>
- Mendoza, A. (2004). La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe.
- Mendoza Juárez, YL, & Mamani Gamarra, JE (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano – PUNO 2012.. COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo , 3 (1), 58-67.
- Merla González, A. E., & Yáñez Encizo, C. G. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 8(16), 68. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.16.57108>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 2. ed. Jossey-Bas Inc.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones, 1(2), 193-213. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48)

- Meza, M., Zamora, G., Cox, P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 221-235.
- Molano, M. (2018). Educación disruptiva en el contexto lasallista: glosas para la discusión. *Revista Universidad de La Salle*, 1(75), 55–68. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.4>
- Montaño, J. R. (2013). Problemas actuales de la literatura. En: *Didáctica de la lengua española y la literatura*. (cmp. Angelina Roméu). T II. La Habana: Pueblo y Educación
- Montero, I., & León, OG (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud* , 2 (3), 503-508.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1),145-157.[fecha de Consulta 24 de Octubre de 2022]. ISSN: 0717-196X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>
- Moreno, M. Y Carvajal, E. (2009). El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. *Structuralism in Literature: Contributions and limits to new aesthetic theories and research in the didactics of teaching*.
- Moreira, M. (2010). Introducción a la Tecnología Educativa. 1–78. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Munita, F. (2016). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *The teaching of literature: towards a consolidation of the field*. *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 2, pp. 1-14, 2017M.Facultad e de Educação da Universidade de São Paulo. DOI: [10.1590/S1517-9702201612151751](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751)
- Munroe, Walter. (Ed.). (1941). *Encyclopedia of educational research*. New York: MacMillan.
- Naciones Unidas. (s.f.). Home. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-developmentgoals>
- Muñoz, M. E. M. (2015). Trabajo fin de grado: *La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula de infantil*. Unir.net. Recuperado el 29 de mayo de 2025, de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3313/Mar%C3%ADa%20Elena%20Mu%C3%B1oz%20Garijo.pdf>

- Nevado, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 151-161. Disponible en web: <file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/701-2667-1-PB.pdf>. DOI: 10.17345/rile2015151-167.
- Núñez, G. (1994). En el Plan y reglamento de escuelas de 1825. Junta de capital inspectora de escuelas de primeras letras del reino de Granada. (*Textos y ensayos 10*), 170.
- OCDE (2020). *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*, <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>. © 2020 OCDE, Paris.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Olmedo Torre, N., Farrerons Vidal, Ò. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. España: OmniaScience.
- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Orozco, M. T., y Pérez, L. A. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica*, (56), e1176. Epub 02 de julio de 2021. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-015)
- Orozco López, M. T., Dr, & Pérez Amezcua, L. A., Dr. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 56, 1–18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-015)
- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* , (19), 93-110.
- Peraza Cruz, Lidice, Galvizu Díaz, Katiana, Bernardo Fuentes, Manuela Gilda, Cruz González, Jazmín de la Caridad, & Brooks Rodríguez, Mireya. (2021). Propuesta didáctica de una innovación educativa con las nuevas tecnologías en las Ciencias Básicas Biomédicas. *Gaceta Médica Espirituana*, 23(2), 27-38. Epub 02 de agosto de 2021. Recuperado en 24 de mayo de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212021000200027&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212021000200027&lng=es&tlng=es)

- Perrenoud, P. (2004). *Developing reflective practice*. Barcelona: Grao
- Pérez, R (2004) *Psicología social de la comunicación de masas: un manual sobre las teorías de la recepción mediática para docentes e investigadores*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Pérez, J., Rodríguez, C., Rodríguez, M., y Villacreses, C. (2020). Espacios maker: herramienta motivacional para estudiantes de ingeniería eléctrica de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Espacios*, 41(02). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p12.pdf>
- Pérez Serrano, Gloria, 2004 (4), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*, Madrid, España: La Muralla, p. 26.
- Piza-Burgos, N. D., Amaiquema-Márquez, F. A., & Beltrán-Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. Epub 02 de diciembre de 2019. Recuperado en 14 de junio de 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es).
- Ponce, P., (2004). Masculinidades diversas. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales* , (16), 7-9.
- Porter, M. (1996). What Is Strategy? *Harvard Business Review*. Nov-Dec, Vol. 74, pp. 61-78. Business Source Premier. <http://web.ebscohost.com>
- Posada, G. (2016). *Elementos básico de la estadística descriptiva para el análisis de datos*. Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó. Pozo, J. I. y Monereo, C. (coords.) (2000). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Pozo, Juan & Carretero, Mario. (1987). Del Pensamiento Formal a las Concepciones Espontáneas: Qué Cambia en la Enseñanza de la Ciencia?'. *Infancia y aprendizaje*, ISSN 0210-3702, N° 38, 1987, pags. 35-52. 10.1080/02103702.1987.10822161.
- Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Madrid: Castalia.
- Prince KJ, Boshuizen HP, van der Vleuten CP, Scherpbier AJ. Students' opinions about their preparation for clinical practice. *Med Educ*. 2005 Jul;39(7):704-12. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02207.x.

PMID: 15960791.

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid: SM

Quevedo, Luis Fernando. (2019). Aproximación crítica a la teoría económica propuesta por Schumpeter. *Revista Investigación y Negocios*, 12(20), 57-62. Recuperado en 26 de mayo de 2025, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2521-27372019000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2521-27372019000200006&lng=es&tlng=es).

Quintilianus, M. F. (1920). *The Institutio Oratoria of Quintilian* (edición bilingüe, traducida del latín por H. E. Butler), Londres, Nueva York, William Heinemann/G. P. Putnam's sons, 1920, tomos I y IV, edición en castellano, traducida por Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Edición digital en Biblioteca Cervantes Virtual.

Razo, Ana Elizabeth. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106. Recuperado en 27 de mayo de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es).

Razo, A. & Cabrero, I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. *Análisis a partir de la videgrabación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. Diseño Editorial Meraki Studio

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria *Educación y Educadores*, vol. 8, pp. 9-19 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.

Reyes, L., Céspedes, G. y Molina, J. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *Tecnología, Investigación y Academia*, 5(2), 237-242.

Ribeiro, C. (2001). César COLL, Elena MARTÍN, Teresa MAURI, Mariana MIRAS, Javier ONRUBIA, Isabel SOLÉ & Antoni ZABALA, O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica (trad. do espanhol), Porto, Edições Asa, 2001, 224 p. *Gestão e desenvolvimento*, 10, 381–383. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2001.84>

Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

- Rigler, E. (1987). Focus on focus groups. *ABA Baking journal*, 79 (4), 97-100
- RIEMS (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Recuperado de: [https://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/reforma\\_integral\\_educacion\\_media\\_superior\\_riems.pdf](https://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/reforma_integral_educacion_media_superior_riems.pdf)
- Rivadeneira, Piedad & Velásquez, Boris & Rivadeneira, Lucia & Barreiro, Julio & Bravo, Karina & Chávez Loor, María. (2020). Breve aproximación teórica al modelo de aula invertida y su posible contribución al desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Revista Boletín Redipe*. 9. 63-69. 10.36260/rbr.v9i11.1107
- Rodas Pacheco, F. D. ., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182–195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Rodríguez, C. y Gredert, L. Nuevos enfoques en la Didáctica del Español y la Literatura. *EduSol*, vol. 11, núm. 34, enero-marzo, 2011, pp. 12-22 Centro Universitario de Guantánamo Guantánamo, Cuba.
- Rodriguez, Ma. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* Vol. 3, Núm. 1, 2011 – ISSN: 1989- 0966
- Rodríguez, R. J. (1998). Diccionario nacional o gran diccionario clásico de la lengua española, Madrid, 1847, edición en CD ROM en Álvarez de Miranda.
- Rodríguez, J., Cáceres, M., y Rivera, P. (2017). New scenarios in latin american schools. The needs for a contextualized teaching practice. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 15-19. Doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.193>
- Rodríguez, J., y Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Rodríguez Gómez, G., Flores Gil, J & García Jiménez, Eduardo (1996) *Metodología de la investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, R. (1998). Diccionario nacional o gran diccionario clásico de la lengua española, Madrid,

1847, edición en CD ROM en Álvarez de Miranda.

Rodríguez-Sosa, Jorge, & Hernández-Sánchez, Kelly. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>

Rodríguez MC. (2012) Investigación en formación docente para optimizar estilos de aprendizaje. *Revista estilos de aprendizaje*, (9) 9p.p. 111-140

Rodríguez, L., Yomayusa, H., Bohórquez, A., y Hernández, A. (2020). Clase invertida: integración TIC en el aula. *Educación, ciencia y tecnologías*, 144-158 Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Jairo\\_Marquez\\_Diaz/publication/340728917\\_Educacion\\_ciencia\\_y\\_tecnologias\\_emergentes\\_para\\_la\\_generacion\\_del\\_siglo\\_21/links/5eb17e4c45851592d6b9b4c7/Educacion-ciencia-y-tecnologias-emergentes-para-la-generacion-del-siglo21.pdf#page=144](https://www.researchgate.net/profile/Jairo_Marquez_Diaz/publication/340728917_Educacion_ciencia_y_tecnologias_emergentes_para_la_generacion_del_siglo_21/links/5eb17e4c45851592d6b9b4c7/Educacion-ciencia-y-tecnologias-emergentes-para-la-generacion-del-siglo21.pdf#page=144)

Romero Jeldres, Marcela. (2006). La Educación en Medios y su relación con el subsector de Educación Tecnológica en NB1 y NB2 de EGB. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Romero, M. Educación Tecnológica: el ramo olvidado del currículo chileno. 2007. [en línea] <Http://educacion.usach.cl/> educacion.

Roméu, A. (1985). Metodología de la Enseñanza del Español I. La Habana, Pueblo y Educación, 1985. Metodología de la Enseñanza del Español II. La Habana, Pueblo y Educación.

Romeu, A. (2006). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta en los principios. La Habana: Editorial pueblo y educación.

Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. La Habana, Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *VARONA*, (58),32-46. [fecha de Consulta 10 de Octubre de 2022]. ISSN: 0864-196X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165004>

Rojas, E., Naranjo, J., Campos, R. & Campos, G. (2018) Enseñanza de la programación: la importancia

- de promover actitudes autodidactas en los estudiantes. Atenas, vol. 4, núm. 44, pp. 46-59, 2018
- Ros, G. y Rodríguez Laguna, M.T. (2021). Influencia del aula invertida en la formación científica inicial de Maestros/as: beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actitudes y expectativas hacia las ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), pp-pp.463-482. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.434131>
- Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro educacional* N° 21, ISSN 0717-2710, pp. 31-49.
- Rugeles, P.; Metaute, P. y Mora, B. (2013). Caracterización de experiencias significativas mediadas por las TIC en educación superior virtual. *Global Conference on Business & Finance Proceedings*. 8 (2). P 1485-1494. Recuperado de: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=7&sid=4a1e7119-a43f4b67-b1c6-6123b01085dc%40sessionmgr110&hid=112&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZH MtbGl2ZQ%3d%3d#db=bth&AN=89496982>
- Rugeles, PA, Mora, B., & Metaute, PM (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación* , 12 (2), 132-138.
- Saavedra, M. L. (2017). El estudio de caso como diseño de investigación en las Ciencias Administrativas. *Iberoamerican business journal*, 1(1), 72-97. <https://doi.org/10.22451/3002.ibj2017.vol1.1.11005>
- Sabariago, M., Massot, D. y Dorio I. (). [Metodología de la investigación educativa](#). Características generales de la metodología cualitativa. coord. por [Rafael Bisquerra Alzina](#), 2019, ISBN 978-84-7133-748-1, págs. 267-
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*: Mc Graw Hill, España.
- Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Sanjuán, L. (2019). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Editorial Oberta UOC publishing, SL.

- Sánchez, A. 2009. La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. Madrid: SGEL. ISBN: 9788497784238 (8497784235). Pp: 428.
- Sánchez, R. (2018). Aula invertida, metodología del siglo XXI. Universidad de la Isla de Baleares. Recuperado de [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147021/tfm\\_2016-17\\_MFPR\\_rsp905\\_966.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147021/tfm_2016-17_MFPR_rsp905_966.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sancho Gil, Juana; Bosco Paniagua, Alejandra & Alonso Cano, Cristina & Sánchez Valero, Joan. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14(1), 17-30.
- Sarabia F. J. (1999). Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas. Madrid: Pirámide.
- Serrano, J. y Martínez, E. (coord.) (1997). Didáctica de la lengua y la literatura, Barcelona, Oikos-Tau
- Serrano Sánchez, José Luis; Gutiérrez Porlán, Isabel. & Prendes Espinosa, María Paz. (2016). Internet como recurso para enseñar y aprender. Una aproximación práctica a la tecnología educativa. Sevilla: Eduforma.
- Sensento García, Leticia. (2021). La formación humanista en educación superior. Programas de tutorías en las universidades. Revista Innovaciones Educativas , 23 (34), 70-80. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3569>
- SEP (2020). Revisión del marco curricular de la EMS, (Plan de 0 a 23 años). Proyecto estratégico de la Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP. Recuperado de: [http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1\\_2021/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-\\_JPAO%20010320.pdf](http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2021/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-_JPAO%20010320.pdf)
- Sequero, M. (2014). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Stake, Robert E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.
- Siemens, G. (2004), “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”, in Elearnspace. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.Htm>
- Silva Quiroz, Juan, & Maturana Castillo, Daniela. (2017). Una propuesta de modelo para introducir

metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. Recuperado en 26 de mayo de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es)

Shiro, M. (2014). Las categorías de análisis. El paso crucial en la investigación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, ISSN-e 2447-9543, *Vol. 14, N°. 1, 2014*, págs. 3-6

Sobrinho, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, (42), 39-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713005.pdf>.

Soto, A. *Educación en Tecnología* (2000). Un reto y una exigencia social. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

Schumpeter, JA, 1934 (2008), *La teoría del desarrollo económico: una investigación sobre las ganancias, el capital, el crédito, el interés y el ciclo económico*, Nuevo Brunswick (EE.UU.) y Londres (Reino Unido): Transaction Publishers.

Suarez, R. et. al (2015). *El desafío de la empresa innovadora*. Editorial CODEU. Quito.

Tay, Bayram. (2013). Elaboration and organization strategies used by prospective class teachers while studying social studies education textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(51), 229-252. Recuperado de <http://www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=99&makale=863>

Tejada, S., Ramirez, E.J., Díaz, R.J., & Huyhua, S.C.. (2019). Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. *Enfermería universitaria*, 16(1), 41-51. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.577>

Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación* 2(1) (2019) 25-28. ISSN: 2631-2816. <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

Tiza, M., Campos, E., & Castellón, Y. (2016). La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Invest. pens. crit.*, 4(2), 115-125.

Tolentino Toro, K. (2016). Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 1(1), 107–117. <https://doi.org/10.23935/2016/01018>

- Torres, M. y Rodríguez, S. (2019). Traducir literatura en la edición independiente. En D. Badenes y V. Stedile Luna (Comps.), Estado de feria permanente : La experiencia de las editoriales independientes argentinas 2001-2020. (pp. 175-192). La Plata : Club Hem. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.3709/pm.3709.pdf>
- Torres, P. C., y Cobo, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. Educere: Revista Venezolana de Educación, (68), 31-40.
- Torres, N., Abrahante, A., Snachez, V. (2018). Enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural desde una dimensión metodológica Cognitive, communicative and socio-cultural orientation from a methodological dimension. EduSol Vol. 19. Núm.69 ISSN: 1729-8091 Publicada en línea: octubre de 2019 (<http://edusol.cug.co.cu>)
- Tovar-Gálvez, J. C. y Cárdenas, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 122-135. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-tovarcardenas.html>
- Tünnermann Bernheim, C., (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Universidades , (48), 21-32.
- UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres, Inglaterra: UNESCO.
- UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysncsa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysncsa-sp)).
- UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. OCDE El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Didáctica de la física mediadas por las TIC orientada al desarrollo del pensamiento creativo
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Urrejola, B. (2011). El concepto de literatura en un momento de su historia: el caso mexicano (1750-1850). Historia Mexicana, LX(3),1683-1732.[fecha de Consulta 10 de Octubre de 2022]. ISSN: 0185-0172. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60023594008>

- Universidad de Valladolid Facultad de Educación de Segovia Trabajo Fin de Grado La teoría del desarrollo cognitivo de piaget aplicada en la clase de primaria M<sup>a</sup> Francisca Castilla Pérez Tutor académico: M<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Sánchez Año: 2013/14.
- Varguillas, C., (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro. Lauro , 12 (Ext), 73-87.
- Vázquez Parra, J. C., & Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17), 133–144. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i17.157](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.157)
- Velazco, M. y Mosquera. (s.f.). Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. PAIEP. Consultado el 12 de abril de 2013, en: [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)
- Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. Pensando Psicología, 10(17), 7-15. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>
- Vidal-Abarca, E., García, R. y Pérez, F. (Eds.). (2021). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Nueva edición actualizada y ampliada (2<sup>a</sup> Ed. Rev.). Alianza Editorial. ISBN: 978-8491816065. pp: 414
- Vigueras Moreno, José & Escobar, María. (2022). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica Ciencias de la Educación Artículo de investigación. Dominio de las Ciencias. 6. 878-897. [10.23857/dc.v6i3.1323](https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1323).
- Vila, J. V. (1997) . Cambio social y evaluación pedagógica de las tecnologías. Revista Española de Pedagogía, 55(207). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol55/iss207/7>
- Villalobos, M. E. (2002). Perspectiva didáctica para la formación basada en competencias. Revista teoría y praxis investigativa, Volumen 5 - No. 1, Enero - Junio 2010 Centro de Investigación y Desarrollo • CID / Fundación Universitaria de Área Andina
- Walpole R. E., Myers, R. H., et al. (2007). Probabilidad y Estadística para Ingeniería y ciencias. (Octava edición). México: Pearson Educación.

- West, R. E. & Graham, C. R. (2007). Benefits and challenges of using live modeling to help preservice teachers transfer technology integration principles. *Journal of Computing in Teaching*
- Westley, W. (1969). *Report of a conference*. In Centre for Educational Research and Innovation, *Innovation in education, Part. 1*. Paris: OECD
- Yilmaz, R. M. y Baydas, O. (2017). An examination of undergraduates' metacognitive strategies in pre-class asynchronous activity in a flipped classroom. *Educational Technology Research and Development*, 65(6), 1547-1567. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9534-1>
- Yin, R. (1994). *Method case studies research and readings*. Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage.
- Yin, Robert K. (1984). *Case study research: design and methods*, applied social research methods series, Newbury Park, C.A. Sage.
- Zabalza-Beraza, M. A. (2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3),199-209. [fecha de Consulta 14 de junio de 2022]. ISSN: 0101-465X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819191002>

#### Referencias web

- Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. (s/f). Eumed.net. Recuperado el 27 de mayo de 2025, de <https://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.htm>
- Informe sobre el desarrollo mundial (WDR) 2019: La naturaleza cambiante del trabajo. (s/f). World Bank. Recuperado el 27 de mayo de 2025, de <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019>
- Educación Y Formación Profesional, S. G. (s/f). Los Desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación. Oecd.org. Recuperado el 27 de mayo de 2025, de [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2001/10/learning-to-change-ict-in-schools\\_g1gh26b6/9789264103429-es.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2001/10/learning-to-change-ict-in-schools_g1gh26b6/9789264103429-es.pdf)
- Redes - entrevista a Curtis Johnson, asesor educativo. (2011, julio 4). Recuperado el 24 de mayo de 2025 en <https://www.rtve.es/play/videos/redes/redes-entrevista-curtis-johnson-asesor->

[educativo/1144909/](#)

The IMV Model. (2021, enero 14). Suicidal Behaviour Research Laboratory.  
<https://suicideresearch.info/the-imv/>

SEMS para el rediseño del Marco Curricular Común, A. de la P. (s/f). Hacia un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2021. Anui.es.mx. Recuperado el 27 de mayo de 2025, de [https://lasredes.anui.es.mx/wp-content/uploads/2021/12/2021\\_DOCUMENTO-RNIEMS-MCC\\_r2-1.pdf](https://lasredes.anui.es.mx/wp-content/uploads/2021/12/2021_DOCUMENTO-RNIEMS-MCC_r2-1.pdf)

S/f-a). Unesco.org. Recuperado el 24 de mayo de 2025, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa)

(S/f-f). Unesco.org. Recuperado el 27 de mayo de 2025, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>

S/f-g). Unesco.org. Recuperado el 27 de mayo de 2025, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

(S/f-b). Redalyc.org. Recuperado el 24 de mayo de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>

(S/f-c). Academia.edu. Recuperado el 24 de mayo de 2025, de [https://www.academia.edu/1184838/\\_El\\_concepto\\_de\\_literatura\\_en\\_un\\_momento\\_de\\_su\\_historia\\_a\\_el\\_caso\\_mexicano\\_1750\\_1850\\_](https://www.academia.edu/1184838/_El_concepto_de_literatura_en_un_momento_de_su_historia_a_el_caso_mexicano_1750_1850_)

(S/f-d). Unam.mx. Recuperado el 26 de mayo de 2025, de [https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/57](https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/57)

(S/f-e). Upm.es. Recuperado el 27 de mayo de 2025, de <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/FlippedClassroom.pdf>