



DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

**Diseño de actividades para fomentar la lectoescritura
mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje aplicado a
estudiantes de Décimo de EGB**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIADO POR TIC

Autora:

Sanlly Lisbeth Ríos Guerrero

Director:

Danilo Saravia Vargas

Codirector:

Diego Larriva Calle

Cuenca, Ecuador

2024

Dedicatoria

A Dios, quien ha guiado mi camino como un ser de luz en todos los pasajes de mi vida.

A mi madre, por entregarme su apoyo incondicional y afición inigualable.

A mi padre, quien me ha acompañado pese a las dificultades con su soporte y afecto absolutos.

A mi hermano, mi compañero de aventuras y peripecias.

Agradecimientos

A mis padres, Patricio y Marcia, quienes me brindaron su fortaleza y apoyo incondicionales.

Por enseñarme que no existen barreras en el conocimiento y que la disciplina, la organización y la valentía son los pilares fundamentales para alcanzar los propósitos que nos fijamos.

A mi tutor Danilo, quien me acompañó como un guía intelectual en todo este proceso, sus conocimientos y su mentoría fueron los linderos a seguir y la base para la construcción de este trabajo.

Gracias,

ATT. SANLLY LISBETH.

Resumen

La lectoescritura hace referencia al conjunto de destrezas y habilidades necesarias en la escolaridad que fortalecen la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Sin embargo, en Ecuador se ha indagado falencias en estas competencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta era de la digitalización. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue desarrollar actividades de lectoescritura mediante un Objeto Virtual de Aprendizaje dirigido a estudiantes de Décimo de EGB. Este trabajo tuvo un enfoque mixto dividido en tres fases: caracterización de recursos interactivos, examinación de los recursos seleccionados y diseño de un OVA. Los resultados evidenciaron que existen diversas plataformas con las cuales se pueden generar actividades didácticas e interactivos en las cuales los estudiantes se motiven, se diviertan, pero a la vez aprendan. Por ende, el diseño de una herramienta educativa potenció en los estudiantes quehaceres de lectoescritura en un entorno tecnológico interactivo.

Palabras clave: Objeto Virtual de Aprendizaje, niveles de lectura, habilidades de escritura, TICs, TAC.



Abstract

Literacy refers to the set of skills and abilities necessary in schooling that strengthen creativity, critical thinking and autonomous learning. However, in Ecuador, the lack of these competencies throughout the teaching-learning process in this era of digitalization has been investigated. In this sense, the objective of this research was to develop literacy activities through a Virtual Learning Object aimed at tenth grade students. This work had a mixed approach divided into three phases: characterization of interactive resources, examination of the selected resources and design of a VLO. The results showed that there are several platforms that can be used to generate didactic and interactive activities in which students can be motivated, have fun, but at the same time learn. Therefore, the design of an educational tool enhanced students' literacy tasks in an interactive technological environment.

Key words: Virtual Learning Object, reading levels, writing skills, TICs, TAC.



Índice de contenidos

Dedicatoria _____	ii
Agradecimientos _____	iii
Resumen _____	iv
Abstract _____	v
Índice de contenidos _____	vi
Índice de ilustraciones _____	viii
Índice de ANEXOS _____	ix
INTRODUCCIÓN _____	10
CAPÍTULO 1 _____	12
CONTEXTUALIZACIÓN _____	12
CAPÍTULO 2 _____	20
MARCO TEÓRICO _____	20
2.1. Diccionario de términos _____	20
2.2. Las TIC's _____	21
2.3. El aprendizaje y las TIC's _____	22
2.4. Las TIC, las TAC y las TEP _____	22
2.5. Los OVA _____	23
2.6. El modelo de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (ADDIE)_	24
2.7. El modelo DCU _____	25
2.8. El currículo ecuatoriano _____	25
Resumen de capítulo _____	27
CAPÍTULO 3 _____	29
METODOLOGÍA _____	29
3.1. Diseño Metodológico _____	29
3.2. Objetivos _____	29
3.3. Detalles generales del proyecto: Protocolo de trabajo - fases _____	30
Resumen del capítulo _____	33
CAPÍTULO 4 _____	35
RESULTADOS DE LA PROPUESTA _____	35
4.1. Caracterización de recursos digitales de interés para la lectoescritura _____	35
4.2. Examinación de recursos para el diseño de un OVA _____	43
4.3. Diseño del OVA _____	44
4.3.1. Mock up _____	45
4.3.2. Creación del OVA _____	51
4.3.3. Validación de usuarios _____	56
4.3.4. Encuesta: _____	56
4.3.5. Grupo focal _____	62
4.3.6. Validación de expertos: _____	65
Resumen de capítulo _____	75
CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES _____	78

Índice de figuras

Figura 1	33
Figura 2	35
Figura 3	39
Figura 4	40
Figura 5	45
Figura 6	46
Figura 7	46
Figura 8	47
Figura 9	47
Figura 10	48
Figura 11	48
Figura 12	49
Figura 13	49
Figura 14	50
Figura 15	50
Figura 16	51
Figura 17	51
Figura 18	52
Figura 19	53
Figura 20	54
Figura 21	55
Figura 22	55
Figura 23	56
Figura 24	57
Figura 25	58
Figura 26	58
Figura 27	59
Figura 28	59
Figura 29	60
Figura 30	61
Figura 31	61
Figura 32	62
Figura 33	66

Índice de ANEXOS

ANEXO 1. Carta de consentimiento informado _____	88
ANEXO 2. Link de encuesta de validación de usuarios _____	91
ANEXO 3. Preguntas del grupo focal para la validación de usuarios _____	91
ANEXO 4. Encuestas de Validación de expertos _____	91
ANEXO 5. Formato de la encuesta de Validación de expertos _____	92
ANEXO 6. Preguntas del grupo focal para la Validación de Expertos _____	93
ANEXO 7. Link del OVA creado _____	93
ANEXO 8. Fotografías de la validación del OVA _____	93

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura es el conjunto de competencias que permite desarrollar en los estudiantes la creatividad, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la reflexión (Loza, 2023). Es por esto que, resulta imperativo su desarrollo eficaz en la escolaridad. No obstante, según el estudio ERCE¹ (2022), en el Ecuador el 73,9% de los estudiantes se ubican en los niveles de desempeño más bajos de lectura (Ineval, 2022). En cuanto a la escritura, el reporte del ERCE (2019) evidencia que el 41.6% de los estudiantes escriben textos informales que presentan rasgos de la oralidad (Ineval, 2019). Estos resultados se ven reflejados en las aulas de clases, pues las deficiencias en estas destrezas son notorias en todas las asignaturas, en particular, en Lengua y Literatura.

Para vencer estas deficiencias, el Ministerio de Educación (2016a) mediante el currículo nacional ha buscado integrar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un recurso de apoyo innovador para alcanzar el dominio de las destrezas en esta área. No obstante, estas se han transformado, de acuerdo a su funcionalidad, en Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y en Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) (Cabero, 2015), por lo que su inclusión en el sistema educativo debe ser repensada a partir de estos nuevos conceptos.

Con referencia a este punto, Barrón (2020) considera la necesaria modificación del currículo formal frente a la realidad de la era tecnológica que atraviesa la sociedad. En consecuencia, resalta que las tecnologías ayudan en el proceso educativo; sin embargo, no tienen una función pedagógica por sí mismas en el currículo. Por ende, esta investigación busca ser un elemento de apoyo para potenciar las destrezas curriculares a partir de una aplicación de las tecnologías según sus funcionalidades de acuerdo al tipo de aprendizaje en específico que se busca cultivar.

Ahora bien, existe un sinnúmero de recursos educativos tales como *Storybird*, *Padlet* o *Canva*, por nombrar algunos, en los que se pueden desarrollar secuencias de aprendizaje interactivas a partir de las tecnologías. Este tipo de herramientas, si son condensadas en una página web y tienen como características la flexibilidad, el dinamismo, la reutilización y la durabilidad, son conocidas como Objetos Virtuales de Aprendizaje “OVA” (Valero et al., 2019). Este tipo de aprendizaje puede fomentar el interés de los estudiantes debido a su conocimiento innato de las tecnologías. De esta manera, se observa la relevancia de este estudio, ya que aporta en la construcción de un aprendizaje de lectoescritura de forma innovadora en un contexto inmerso en la era digital.

A partir de lo anterior, se planteó la interrogante ¿Cómo fomentar actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje en estudiantes de Décimo de EGB?

¹ Estudio Regional Comparativo y Explicativo aplicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa que evalúa competencias en diversas asignaturas.

Así, la pertinencia del estudio reside en generar alternativas para leer y/o escribir un texto de manera innovadora en la cual los docentes construyan un conocimiento didáctico para integrarlo en sus clases y disminuir la brecha en las aulas sobre la falta de predisposición para desarrollar actividades de lectoescritura.

En concordancia, el objeto general de la investigación se centró en desarrollar actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje dirigido a estudiantes de Décimo de EGB. Para alcanzarlo, resultó necesario caracterizar, examinar y diseñar herramientas de aprendizaje que puedan generar una plataforma de aprendizaje con una amplia gama de actividades para fomentar el gusto por la lectoescritura.

Este trabajo se encuentra segmentado en cuatro capítulos: en el primero, se contextualizó la relevancia de la lectura y la escritura en el proceso de escolarización debido a la cantidad de falencias que este posee. Para ello, se indagó el estado del arte de estudios internacionales, nacionales y locales que evidenciaron la correlación que existe entre la potenciación de la lectoescritura y el uso de las tecnologías. En el segundo capítulo se determinaron presupuestos teóricos a partir del paradigma de las TIC para determinar la transformación que han tenido las tecnologías en el sistema educativo. Del mismo modo, se integró un diccionario de términos en el cual se especificaron conceptos clave del estudio.

En el tercer capítulo se dio a conocer la metodología, la cual se encuentra dividida a partir del diseño metodológico, el establecimiento de los objetivos y el protocolo de trabajo. Así, el planteamiento de las fases de la investigación siguió una línea de trabajo bien delimitada en la que se especificó cada una de las fases y pasos a seguir desde un enfoque mixto. En el cuarto capítulo se dieron a conocer los resultados de la propuesta, en donde se desarrollaron las etapas del protocolo de trabajo y se realizó el análisis, el diseño y la validación del OVA desde la perspectiva de los usuarios y los expertos. Finalmente, se presentaron las conclusiones y las recomendaciones, en las cuales se generaron quehaceres a través de los resultados de las encuestas, los grupos focales y el diseño mismo del OVA en aras de establecer mejoras, fortalezas y debilidades.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN

La lectura y la escritura fortalecen el pensamiento crítico, el desempeño intelectual, la imaginación, la creatividad y la innovación (Flores, 2016). La importancia de su adquisición y dominio en la escolaridad radica en que permiten que los alumnos se apropien de sus conocimientos, amplíen su vocabulario y fomenten el conocimiento de la cultura que los rodea (Montealegre y Forero, 2006). Sin lugar a dudas, la lectoescritura es la clave para mejorar el desempeño académico de los estudiantes en las diversas asignaturas humanísticas debido a que fortalece su pensamiento crítico-valorativo del mundo.

En este sentido, la reforma curricular vigente en Ecuador desde el 2016 denominada “Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria” propone en el proceso de enseñanza-aprendizaje el dominio de contenidos de lectoescritura a partir de destrezas con criterio de desempeño. Según la Guía Didáctica del Ministerio de Educación (2016b), estas hacen referencia al desarrollo de “procesos cognitivos favorecedores del pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad y el diálogo” (p. 9). De esta forma, resalta la importancia de estas competencias en el área de Lengua y Literatura, pues considera fundamental que los estudiantes puedan comunicarse de forma eficaz tanto en la oralidad como en la escritura en los niveles Elemental, Medio, Superior y Bachillerato.

Las instituciones educativas del país a través del mesocurrículo también conocido como Plan Curricular Institucional (PCI) se han visto en la necesidad de integrar a la lectoescritura en el proceso de escolarización mediante programas sugeridos por el Ministerio de Educación como el ‘Plan lector’, la ‘Fiesta de la lectura’ o la ‘Biblioteca de aula’. El ‘Plan lector’ es una propuesta para que la comunidad educativa incorpore, a lo largo de la escolaridad, la lectura de diversos libros relacionados a la realidad de cada institución. La ‘Fiesta de la lectura’ es una actividad realizada una vez al año en la cual se integran mínimo dos actividades institucionales para el fomento de la misma por cada nivel educativo. Por último, la ‘Biblioteca de aula’ hace referencia al uso de la biblioteca escolar como un espacio de construcción del conocimiento e interacción con recursos de apoyo académico de las diversas áreas del conocimiento (Ministerio de Educación, 2019a; Ministerio de Educación, 2019b).

Como podemos ver, existen tentativas por parte del Ministerio de Educación en el fomento a la lectura mediante diversos programas y, aunque la escritura ha sido agregada de forma tácita en los mismos, su importancia también está incluida en las destrezas y contenidos del currículo nacional. No obstante, es común escuchar que los estudiantes manifiesten la falta de sentido que tiene para ellos leer o escribir un texto. De hecho, la UNESCO (2021) afirma que Ecuador enfrenta desafíos en la enseñanza de contenidos con respecto a la lectura, pero se destaca en Matemática y Ciencias. Entonces, se evidencia que los estudiantes no valoran la lectura en comparación con las otras áreas de aprendizaje.

Jiménez (2018) plantea que los estudiantes leen o escriben simplemente por cumplir con una tarea más de sus clases. Pese a que la lectoescritura es considerada como una herramienta eficaz y enriquecedora para el aprendizaje, su importancia es poco valorada en la escuela y en la sociedad. En la actualidad, los estudiantes reflejan falta de interés, poca motivación o pereza por leer o escribir un texto debido a la ausencia de hábitos lectores y de escritura. De hecho, la mayoría de sus días se enfocan en el uso indiscriminado de dispositivos tecnológicos enfocados en el entretenimiento superfluo.

De esta forma, se cuestiona ¿Leer libros es considerada una actividad satisfactoria o un castigo? Es evidente que la situación actual de la lectura y la escritura en la escolaridad es crítica; por ende, los libros se han visto afectados en este proceso. Castro et al. (2018) manifiestan que constantemente la sociedad lee anuncios en redes sociales, escribe mensajes de texto o comparte ideas mediante *Facebook*, *Instagram*, *Tik Tok* o *Twitter*, sin embargo, no realiza un proceso de internalización, es decir, leen o escriben de modo superficial. De modo que, es evidente que la lectura de libros y la escritura de textos son un verdadero desafío en la escolaridad. En este sentido, resulta necesario aplicar estrategias educativas proactivas que fomenten la lectoescritura.

Figuroa (2018) menciona que el escenario de la lectoescritura es complejo para los jóvenes debido a que afirman 'odiar la lectura' y ven a la escritura como una actividad 'complicada'. Sin embargo, diariamente escriben en su red social favorita, transmiten su estado de ánimo por medio de un emoticón, escriben en el blog de notas de su celular o en sus diarios personales sobre su día o envían notas con fotografías a su mejor amigo mediante *BeReal*. Entonces, la autora considera que en las instituciones educativas los contenidos de aprendizaje de lectoescritura deben estar orientados a partir de la integración de las tecnologías y el contexto de las prácticas de los estudiantes de acuerdo a sus intereses. De esta manera, se promoverá la creatividad, el acceso, la participación, la disponibilidad y la apropiación de las letras en el entorno escolar.

Pero ¿Cómo podemos fomentar la lectoescritura en pleno siglo XXI? Actualmente, la educación ha evolucionado de la mano de las nuevas tecnologías. Así pues, las competencias como la lectura, la escritura y la propia literatura deben ser repensadas desde la digitalización. Según Tosi (2020) el paradigma digital ha transformado el rol del docente y las prácticas de lectura y escritura de la escuela. Ahora es común que los estudiantes escuchen audiolibros, podcasts o recomienden obras mediante *Youtube*, *Tik Tok*, *Instagram* u otras redes sociales. De hecho, es habitual ver entre los objetivos, las destrezas y las orientaciones del currículo oficial del Ecuador el uso de las TIC, como, por ejemplo: "Usar los recursos de la biblioteca del aula y explorar las TIC para enriquecer las actividades de lectura y escritura literaria y no literaria" (Ministerio de Educación, 2016a, p. 99).

Es notoria la inclusión de la tecnología en el currículo ecuatoriano, pero ¿Realmente su aplicación es eficaz para promover la lectura y la escritura? La incorporación de las TIC en la educación abre una serie de posibilidades para la lectoescritura. Sin embargo, se necesitan

de diversos factores para que su aplicación sea efectiva tales como: el dominio de la tecnología por parte de los docentes, la construcción de contenidos innovadores, la integración de la teoría con la práctica educativa y la interiorización de los conocimientos (Medina y Estrada 2018). Entonces, la inclusión de herramientas digitales en la educación va mucho más allá de la simple utilización de material tecnológico, pues su uso radica en la aplicación de estrategias innovadoras para promover, en particular, las prácticas de lectura y escritura en el aula.

Así pues, observamos que existe una incógnita sobre cómo aplicar herramientas digitales de manera idónea para que fomenten las prácticas de lectoescritura en el entorno escolar. De esta forma, consideramos necesario repensar la enseñanza de la Lengua y la Literatura y el uso de recursos tecnológicos de manera interrelacionada para diseñar actividades pedagógicas significativas en esta era de la digitalización, en la que el uso de instrumentos tecnológicos es la nueva normalidad de las generaciones Z y Alfa² considerados como nativos digitales.

En este sentido, Bombini (2008) manifiesta que la enseñanza de los contenidos de la Lengua y la Literatura enfrenta desafíos, pues existe incertidumbre respecto a ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? y ¿Para qué se enseña? Sin duda, estas dudas inciden en que la lectura y la escritura sean poco valoradas por la sociedad. Además, hay que sumarle la situación adyacente que enfrentó el país y el mundo recientemente: la pandemia del Covid 19.

Este suceso generó grandes cambios en la educación. El primero fue el uso forzado de la tecnología en la escolaridad. El segundo hace referencia al retraso que han tenido los estudiantes con respecto a los contenidos de aprendizaje e interés en las clases: “la preocupación que ha orientado todas estas decisiones es ‘salvar’ el año escolar, no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrece a los alumnos, sino cumplir el currículo formal y calificar a los estudiantes” (Díaz Barriga, 2020, p. 24).

Entonces, a partir de este suceso, la educación avanzó obligatoriamente de la mano de la tecnología. Esto, debido a que los docentes se vieron en la necesidad de utilizar plataformas de *streaming* como *Zoom*, *Google Meet* o *Webex*, e inclusive, recursos digitales como *Educaplay*, *Tomidigital* o *Quizziz* en las cuales eran analfabetos digitales, es decir, carecían de conocimientos y habilidades sobre estrategias y modelos de aprendizaje tecnológicos. Por tal motivo, en 2021: el 71,4% de docentes en Ecuador mencionaron tener

² Se considera como Generación Z a las personas nacidas desde 1994 en adelante y como Generación Alfa a la población nacida desde el 2010 en adelante. Ambas generaciones se caracterizan por ser considerados nativos digitales, es decir, conviven con la tecnología desde su nacimiento y los acompaña en todo su desarrollo de manera indisoluble. Véase más en: Castro et al. (2020). ¿Cómo aprender las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-285.

escaso o poco conocimiento sobre el uso de las TIC, por lo que al inicio de la pandemia les resultaba complejo la comprensión del manejo de plataformas virtuales (Ambuludí y Cabrera, 2021) a las que necesariamente tuvieron que adaptarse.

Sin embargo, cuando la escolarización volvió a ser presencial y el país regresó a la 'normalidad', nuevamente se retomaron las clases como antes de la pandemia, es decir, volvió el sistema tradicional en el que la tecnología se convirtió simplemente en una herramienta para buscar información o realizar presentaciones 'didácticas' en *Power Point* o *Presentaciones de Google*. Así pues, es evidente la necesidad de repensar las prácticas de lectoescritura para las nuevas generaciones, en las que el aprendizaje debe ir necesariamente a la par de la tecnología.

También es importante tomar en cuenta el vínculo indisoluble entre la sociedad juvenil y la tecnología, pues en Ecuador, el uso de los dispositivos móviles es frecuente en la población. El 81% de los jóvenes utiliza los celulares como un "accesorio imprescindible" (Luque y Herrero, 2019, p. 179). De esta manera, es indispensable indagar el empleo de las TIC en los procesos pedagógicos debido a la interacción constante que tienen las nuevas generaciones, los 'nativos digitales' con la tecnología.

A propósito de la importancia de la digitalización en el contexto escolar, resulta necesario realizar una revisión del estado del arte de estudios internacionales, nacionales y locales relacionados al fomento de la lectoescritura a partir de la tecnología, pues son destrezas imprescindibles e inherentes a lo largo de la escolaridad, pero ha resultado complejo fomentar en los estudiantes el gusto por estas competencias en las prácticas educativas tradicionales. Entonces, el paradigma digital permite darle un nuevo enfoque a la lectoescritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito internacional, se pudo indagar investigaciones realizadas en México y Perú que tuvieron como objetivo integrar herramientas digitales para el fomento de la lectura y la escritura. En el primer estudio de tipo cuantitativo utilizaron *PowerPoint*, *Genially* y *Canva* para la elaboración de presentaciones; *Ardora* como una herramienta instruccional; y, *PowToon* para la creación de videos. En la segunda investigación de tipo cualitativa aplicaron *Padlet* como un muro digital colaborativo en los niveles literal e inferencial de lectura. Los resultados de los estudios demostraron que existe una relación favorable entre la utilización de las herramientas digitales con respecto a la comprensión lectora, la emisión de juicios crítico-valorativos y la escritura creativa. De esta forma, los autores concluyeron que la aplicación de las TIC fomenta la creatividad, el aprendizaje autónomo, la participación activa y la asimilación de los diversos contenidos de aprendizaje relacionados a la lectoescritura (Loza, 2023; Ccoa, 2022). Estos estudios evidencian que los recursos digitales son prácticos, lúdicos y de uso intuitivo para el fomento de la lectoescritura en el entorno escolar.

Otro aporte fue elaborado por Méndez y Concheiro (2018), quienes realizaron una investigación de revisión teórica de estudios de caso prácticos en Islandia y Japón acerca de

la integración de *Padlet* como un recurso educativo eficaz en el fortalecimiento de la lectoescritura. Los participantes en Islandia fueron 10 estudiantes del nivel B1 y B2 de Lengua y Literatura Española. La muestra de Japón estuvo conformada por 19 estudiantes de la asignatura Speingo training II. Los resultados revelaron que, en el primer caso, se dio un intercambio de perspectivas, preferencias y aprendizajes favorables que permitieron considerar la integración permanente de esta plataforma en el currículo de la asignatura. En el segundo, se pudo observar un desarrollo eficaz en las destrezas de la oralidad, la escritura y una participación activa por parte de los alumnos. Los autores concluyeron que *Padlet*, al ser un mural colaborativo digital, permitió la ejecución de actividades asíncronas que promovieron la motivación, el aprendizaje colaborativo y la apropiación de los aprendizajes significativos referentes a la lectura y la escritura.

En relación a lo anterior, Medina y Estrada (2018) realizaron un estudio en Colombia sobre la inclusión de las TIC como una estrategia pedagógica de apoyo para la lectura y la escritura en el aula. La investigación fue ejecutada mediante un enfoque cualitativo de un estudio de investigación-acción descriptivo y exploratorio. La muestra fue de 230 estudiantes de 4 a 12 años de edad de una institución educativa de Río Frío. Los resultados demostraron que existe un impacto positivo del uso de recursos como la búsqueda en sitios web, procesadores de texto, blogs de notas y canales de *YouTube* en el fomento de la lectoescritura. Mediante la inclusión de espacios digitales, los estudiantes pudieron desarrollar y fortalecer habilidades comunicativas y procesos cognitivos como: la comprensión, la escritura, la comunicación, la invención, la interpretación, la reflexión y el pensamiento crítico de diversos textos. De esta forma, los autores concluyeron que el diseño de procesos pedagógicos integrados a partir de la tecnología, genera una transformación eficaz en los estudiantes, a diferencia de los modelos tradicionales, que no motivan a los alumnos y hacen de la lectura y la escritura procesos lineales carentes de comprensión y sentido.

A nivel nacional se indagaron diversos estudios: Cerezo y Rivadeneria (2022) analizaron el uso de las herramientas tecnológicas para mejorar la comprensión lectora a partir de diversas actividades en las fases de prelectura, lectura y postlectura. El estudio tuvo un enfoque cualitativo de un diseño de investigación-acción de observación directa. La muestra estuvo compuesta por 36 alumnos de sexto año de EGB de una UE de Santo Domingo. Los recursos utilizados en la primera fase fueron: *Notebookcast*, una pizarra digital para realizar lluvia de ideas; *Padlet*, un mural digital para intercambio de información; y, *Hellokids* para realizar dibujos en línea. En la segunda fase se aplicó *Canva* para la caracterización de los personajes, el escenario, la situación y el argumento de la lectura. En la última fase se requirió de *Kahoot* para elaborar test interactivos; y, *Blogger* para la creación de un blog participativo sobre el texto leído. En definitiva, los resultados evidenciaron que la aplicación de estas herramientas permitió fomentar la comprensión lectora de los estudiantes debido a que pudieron activar sus conocimientos previos, ampliar su vocabulario, realizar una

lectura denotativa y connotativa e intercambiar ideas a partir de una perspectiva crítico valorativa.

En concordancia, Calle y Castro (2022) realizaron un estudio sobre el impacto de la gamificación a través de *Genially* en estudiantes de Segundo de EGB. Para ello, se aplicó un análisis cuantitativo de una investigación cuasi-experimental a 34 estudiantes. Los resultados muestran que el interés de los participantes, al momento de fomentar competencias de lectoescritura, incrementa cuando se aplican estrategias de gamificación con entornos virtuales y disminuye cuando no se utilizan recursos innovadores. Las actividades que se realizaron fueron: inclusión de personajes de video-juegos clásicos como Mario y Luigi, juego de palabras, selección de imágenes con símbolos, identificación de sílabas y formación de palabras. De esta manera, se concluye que la aplicación de herramientas digitales tales como *Genially* es beneficiosa para fomentar la motivación a la lectoescritura, el interés en el desarrollo de las destrezas de aprendizaje y la construcción y consolidación de los conocimientos.

Asimismo, Figueroa y Marcillo (2021) realizan un estudio en el que integran los cuentos interactivos como una herramienta digital didáctica en el fomento del hábito lector. De esta manera, utilizan un método mixto a una muestra de 20 docentes de instituciones rurales de EGB de la provincia de Manabí. La discusión y análisis de los resultados demostraron que el uso de cuentos interactivos es la base para el desarrollo de la lectura en el contexto escolar, pues permite realizar actividades como dramatizaciones, fichas de lectura o resúmenes. Del mismo modo, motiva a los estudiantes ya que los recursos digitales generan un abanico de posibilidades en las prácticas pedagógicas de lectura. En fin, los autores concluyen que la innovación es necesaria en la educación porque se puede motivar a los estudiantes mediante la didáctica y la creatividad en el mundo de la lectura, el cual permite el desarrollo de individuos críticos, íntegros y reflexivos.

En el ámbito local se pudo indagar algunas investigaciones sobre la importancia del rol de las TIC en la educación. De tal manera, Toral (2017) planteó como objetivo analizar las prácticas comunicativas de comprensión lectora y expresión escrita indispensables para el desempeño académico en estudiantes de la carrera de Ciencias Administrativas de la UPS de Cuenca. La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo de un estudio de caso exploratorio y descriptivo. Trabajó con una población de 20 docentes de la carrera. Los resultados apuntaron que el uso de recursos digitales fomentó la comunicación e interacción en los estudiantes. Mediante *Facebook*, los participantes se comunicaron los temas de las tareas y preguntaron sus dudas al respecto, por medio de *WhatsApp* crearon grupos de trabajo para asignarse diversos roles en el mismo. De esta forma, podemos decir que la lectoescritura debe ir de la mano de las herramientas digitales ya que son un aliado para el fortalecimiento académico en espacios heterogéneos.

Otro aporte es el realizado por Brito et al. (2022), quienes implementaron el uso de recursos digitales como herramientas de gamificación para fomentar la lectoescritura en

estudiantes del Tercer Año de EGB en una institución educativa de la ciudad de Cuenca. Se trabajó con un enfoque mixto mediante los alcances experimental, epistemológico y longitudinal. La muestra fue de 15 estudiantes de 8 a 9 años aproximadamente. Se ejecutó un pre test y un post test a partir del uso de Prezi. Los resultados registraron que las estrategias de gamificación, aplicadas mediante las TIC, generan cambios significativos en el fomento de la lectura y la escritura de los estudiantes tales como: el aprendizaje de fonemas a través de videos interactivos en Prezi. Las conclusiones de los investigadores expusieron que el uso de estrategias tecnológicas en la educación permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes, por ello deben ser consideradas como recursos esenciales en la educación actual.

Finalmente, otro estudio de interés es el efectuado por Gonzáles et al. (2017) quienes abordan la perspectiva del docente en la era digital. En este sentido, realizaron una investigación cuantitativa a una muestra de 364 docentes de EGB y BGU de la ciudad de Cuenca. Los resultados demostraron que para los profesores es significativo el uso de los recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se autocapacitaron en el manejo de las TIC. No obstante, su uso se limita al diseño de presentaciones en *Power Point*, búsqueda de información en los navegadores, elaboración de videos y al manejo de redes sociales y correo electrónico. Del mismo modo, es importante resaltar que existe una brecha entre el uso de recursos tecnológicos por parte de los docentes fiscales y particulares. Estos últimos demuestran mayor dominio en las TIC. Las conclusiones develan que la integración de herramientas tecnológicas en el aprendizaje fomenta el trabajo autónomo, la comunicación y la búsqueda de información, por ende, su uso es significativo en las actividades pedagógicas. Entonces, el docente debe participar como guía en estos procesos por medio del dominio de diversos recursos digitales.

Resumen de capítulo

Recapitulando, podemos decir que el desarrollo de las competencias de lectoescritura es necesario en el contexto educativo ecuatoriano debido a que fortalecen habilidades como la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, su importancia es poco valorada en la sociedad porque consideran más relevantes asignaturas relacionadas a las Matemáticas y a las Ciencias. Pese a los intentos del Ministerio de Educación por integrar a la lectura y la escritura en las diversas actividades institucionales del país a través de programas como el *Plan lector*, la *Fiesta de la lectura* o la *Biblioteca de aula*, sus intentos han sido insuficientes para fomentar ese verdadero gusto y satisfacción por leer o escribir textos, los estudiantes lo hacen por simple y mera 'obligación' de los docentes o inclusive, lo ven como una forma de 'castigo' (Ministerio de Educación, 2019a; Ministerio de Educación, 2019b).

Diversos autores han manifestado su preocupación por el papel que la lectura y la escritura han tomado en la sociedad de la tecnología, ya que los estudiantes escriben en sus redes sociales, publican en *Twitter*, *Facebook* o *WhatsApp* estados sobre sus actividades

diarias, comparten memes, se crean canales en *Youtube* o perfiles en *Tik Tok* para realizar los videos '*trends*' del momento, transmiten cómo se sienten mediante emoticones, pero no reflexionan sobre el uso habitual de la lectoescritura en sus vidas. Por ello, es común ver faltas ortográficas en dichas publicaciones o, para quienes lo tienen, se remiten al uso del 'autocorrector' que viene incorporado en los dispositivos móviles. Pero, cuando tienen que escribir en el aula de clases, se evidencian las grandes falencias ortográficas, de cohesión y coherencia en los textos creados. Pueden leer 30 memes por minuto, pero no 30 páginas de un libro en una semana.

Ahora bien, luego de la revisión de estudios internacionales, nacionales y locales se pudo determinar el gran impacto que tiene la aplicación de recursos digitales en las prácticas de lectoescritura. Se evidencia que plataformas como *Genially*, *Canva*, *Padlet*, *Presi*, *Kahoot*, *Canva*, *Hellokids*, *Notebookcast*, por nombrar algunas, incrementan el interés de los estudiantes en actividades relacionadas a leer o escribir un texto. Esto, debido a que las herramientas tecnológicas son prácticas, intuitivas, interactivas y fomentan el aprendizaje activo, la participación y el pensamiento autónomo y crítico de los estudiantes. Entonces, como docentes es importante reflexionar del aporte que pueden hacer las herramientas digitales en los procesos de aprendizaje, pues la cultura de la tecnología brinda nuevas posibilidades para leer y escribir un texto.

Otro aspecto a tomar en cuenta es el rol del docente con respecto al uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los estudios se pudo indagar que considera necesaria la incorporación de las TIC en el aula, pero, pese a su auto-capacitación, su uso se limita a plataformas básicas como *Power Point*, correo electrónico o búsqueda de información en la red. En estos recursos, la aplicación de la tecnología es poco interactiva y didáctica, por ende, no se evidencia una verdadera innovación que fomente y desarrolle las capacidades de los estudiantes.

En definitiva, es necesario reflexionar la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de las TIC, pero su aplicación debe ir más allá del intercambio de información en la red. Una verdadera innovación se evidencia en la gama de posibilidades para leer, escribir y apropiarse de un texto. Por ello, es necesaria la inserción y apoyo de la tecnología en la escolarización, pues los docentes se enfrentan a una generación de nativos digitales, para los cuales la tecnología es parte de su vida diaria. En este sentido, por consiguiente, se realizará la búsqueda de nociones teóricas necesarias para la comprensión de categorías de análisis de este estudio acerca de la lectoescritura en el currículo de Educación Básica Superior y la educación de la mano de la tecnología.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se fundamenta en el paradigma de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se propone desarrollar actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje, para lo cual es necesario elaborar una lista de términos de conceptos clave y revisar teorías en el campo educativo acerca de la inclusión de la tecnología en el proceso escolar. De esta manera, se desarrollarán los siguientes aspectos: un diccionario de términos, las TICs en el aprendizaje, el papel de la lectura y la escritura en el sistema educativo del país y el concepto e importancia del currículo ecuatoriano.

2.1. Diccionario de términos

Resulta necesario conocer algunos términos clave en esta investigación para delimitar la perspectiva de este estudio que se enfoca en la tecnología como una herramienta motivadora para el proceso de aprendizaje de las generaciones que se encuentran en las aulas de clase.

- **Homo digitalis:** se refiere a las generaciones del siglo XXI que viven en un entorno rodeado de dispositivos tecnológicos (Castro et al., 2020).
- **Modernidad Líquida:** es el grupo de individuos del siglo XXI que tiene como características el deseo por la inmediatez, la volatilidad de sus pensamientos y la incertidumbre hacia el futuro debido a la globalización del conocimiento y la información que se encuentra en Internet (Bauman, 2008). En este sentido, han perdido el gusto por aprender, pues como se encuentran en constante cambio, bien saben que toda la información está en milésimas de segundos en sus dispositivos móviles.
- **Aprendizaje significativo:** hace alusión a la adquisición de nueva información, para lo cual es necesario la consideración del conjunto de conocimientos previos como una red de aprendizaje. De esta manera, Ausubel considera tres condiciones básicas esenciales para que se produzca este tipo de aprendizaje: primero, una jerarquización lógica de los materiales de enseñanza-aprendizaje, segundo, una organización de los conocimientos previos y estilos de aprendizaje del estudiante; y, finalmente, motivación para los alumnos en su proceso educativo (Tünnermann, 2011).
- **Zona de desarrollo próximo:** se refiere a la importancia de la acción docente para que este pueda cumplir su papel de “facilitador” en la construcción de conocimientos básicos y complejos en los estudiantes en relación al medio que le rodea. Vygotsky asegura que el profesor influye en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos como un guía mediante diversas acciones didácticas y el entorno (Tünnermann, 2011).

- **Modelo de V.A.K:** es una guía propuesta por Bandler y Grinder en 1982 con la finalidad de identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los estímulos, visual, cuando remiten a imágenes estáticas, dinámicas o memorísticas; auditivo, cuando escuchan sonidos, música, voces o silencios; y kinestésico, cuando utilizan los sentidos para aprender (Silva, 2018). Estos aspectos permiten percibir la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes para proponer distintas técnicas, instrumentos y procedimientos en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, se darán a conocer las nociones teóricas que resultan la base de esta investigación, necesarias para comprender que la tecnología se ha posicionado como un recurso de apoyo innovador en los procesos de aprendizaje.

2.2. Las TIC's

La era digital ha evolucionado de manera acelerada que ha llevado a generar grandes transformaciones en la sociedad. De hecho, las nuevas tecnologías han incidido de modo radical en la forma de interacción, trabajo, educación y relación de las personas. Así pues, la gente se halla inmersa en un entorno digital automatizado por dispositivos digitales y conectividad constante. Es común ver a los individuos caminar por las calles con un teléfono en la mano, audífonos inalámbricos en sus orejas y un reloj digital en sus muñecas. Tal es la dependencia a estas tecnologías, que resulta inverosímil que una persona no posea alguno de estos dispositivos.

En relación a lo anterior, la digitalización de la cultura y su impacto en la sociedad ha planteado grandes desafíos, uno de ellos es la existencia de brechas digitales. La disparidad se evidencia en territorios carentes de servicios básicos y estabilidad financiera en donde las brechas se acrecientan por el nulo acceso a las herramientas y/o dispositivos de la era digital. Entonces, así como las personas tienen acceso a una diversidad de equipos tecnológicos, también hay aquellos grupos en los que se evidencia las desigualdades socioeconómicas.

Las instituciones y organizaciones gubernamentales se han visto en la necesidad de reducir esta brecha digital a partir de la promoción e inclusión de actividades y recursos digitales de forma efectiva en los procesos educativos. En este sentido, la ONU ha reconocido la importancia de garantizar un acceso equitativo a las TIC para promover la equidad en la escuela (Gómez et al., 2018). Sin embargo, dicha propuesta aún se encuentra en desarrollo, pues mientras más avanza la tecnología, la sociedad se convierte más dependiente y las brechas aumentan.

Como se puede evidenciar, el paradigma de las TIC ha transformado a la sociedad, por ende, resulta necesario el desarrollo de habilidades digitales que promuevan la adaptación de las personas en el ámbito laboral. Ahora existen trabajos remotos, automatización de tareas y nuevas formas de empleo en las cuales el conocimiento y dominio

de los recursos digitales es imprescindible. El fomento de la competitividad individual y empresarial impulsa la adquisición de saberes de forma acelerada. Entonces, en la educación actual se debe promover el uso de recursos tecnológicos que se interrelacionen con sus contenidos de aprendizaje y se puedan insertar en la sociedad como individuos competentes en el desarrollo de habilidades aliadas a la digitalización.

2.3. El aprendizaje y las TIC's

En el contexto educativo, existen dos teorías del aprendizaje que integran la tecnología en el proceso formativo. Por una parte, se halla el Construccinismo propuesto por Seymour Papert (1970-1980), que busca que el estudiante aprenda haciendo, con la tecnología como aliada para la construcción de un producto significativo en correspondencia al entorno (Aparicio y Ostos, 2018). Así pues, a partir de la construcción de una tortuga robótica, los estudiantes debían programar sus movimientos mediante distintos comandos. La finalidad de este autor fue desarrollar un enfoque educativo “para sustentar el uso de computadoras como herramientas de aprendizaje” (Badilla y Chacón, 2004, p. 3). De modo que, esta teoría promueve la toma de decisiones, así como las habilidades críticas y destrezas reflexivas de los estudiantes en el entorno escolar.

Por otra parte, el Conectivismo, que nace con las reflexiones de George Siemens en 2004, propone un modelo pedagógico con la tecnología como eje central. De esta manera, destaca el deseo por aprender de las nuevas generaciones (*homo digitalis*) a partir de la interacción de los nodos estudiante-máquinas. En este orden de ideas, Siemens resalta las ecologías de aprendizaje que puede crear el docente mediante herramientas colaborativas, las cuales promueven la búsqueda de contenidos de calidad y la organización de la información (Gutiérrez, 2012). Así que, tanto el Construccinismo como el Conectivismo, son modelos teóricos de aprendizaje que relacionan a las tecnologías en el proceso educativo. A partir de estas teorías, surge la relación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Las TIC, las TAC y las TEP

Casablancas (2014) manifiesta que la integración de las tecnologías en el aula se reduce al uso de dispositivos tecnológicos. No obstante, su uso implica una perspectiva pedagógica en la cual el docente se halla inmerso. Su papel se modifica de transmisor del conocimiento a guía mediador del saber. Los estudiantes ya no son seres pasivos, si no se encuentran activos en su proceso de aprendizaje.

Según Cabero (2015) las TIC o Tecnologías de la Información y la Comunicación son un recurso educativo que facilita la transmisión de la información. No obstante, su nomenclatura se modifica de acuerdo a la funcionalidad con la que son aplicadas en el proceso de aprendizaje. Estas pasan a denominarse TAC o Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento cuando permiten la construcción de los conocimientos mediante diversas

actividades pedagógicas. Finalmente, se denominan TEP o Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación cuando son manejadas como recursos para trabajos colaborativos entre el alumnado. Aquí, su propósito radica en el aprendizaje grupal, interactivo y mediador.

En este sentido, resulta fundamental separar la concepción entre “información” y “conocimiento” (Casablancas, 2014). El currículo ecuatoriano propone únicamente la noción de “TIC” dentro de su contenido. Por ello, su visión de las tecnologías es simplista a la idea de generar contenidos de aprendizaje con herramientas que “faciliten la búsqueda de información”. En las TAC, su uso va más allá. Busca generar un verdadero conocimiento que integre la perspectiva pedagógica con las tecnologías, no simplemente una incorporación de búsqueda de contenido sinsentido.

En relación a lo anterior, estas nuevas nociones y nomenclaturas que se realizan a las nuevas tecnologías son poco conocidas en el entorno escolar. En tal sentido, en esta investigación se propone el uso de los recursos digitales a partir de la concepción de Cabero (2015) con la denominación “CCP” (Comunicación, Conocimiento y Participación) pues se busca resaltar su aplicación a partir de la transmisión, el aprendizaje y la cooperación mediante el diseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA).

2.5. Los OVA

A propósito de los OVA, estos hacen referencia al uso de las TIC en la construcción de contenidos digitales como un medio innovador de adquisición de conocimientos. Estos son importantes en la educación debido a su rapidez, flexibilidad y accesibilidad, además de que fomentan el aprendizaje autónomo, colaborativo e inclusivo (Cabrera et al, 2016). Del mismo modo, permiten su reutilización porque pueden ser implementados en diversas asignaturas según cada objetivo o enfoque que el docente quiera ejecutar (Rossetti et al., 2020). Entonces, la aplicación de los OVA en el entorno educativo promueve la utilización de herramientas digitales tanto en clases síncronas como asíncronas y propicia que el aprendizaje del estudiante se acople a su manera de adquirir conocimientos.

Estas herramientas ofrecen algunas ventajas tales como la adaptabilidad debido a que permite que los estudiantes se acoplen a su propio estilo y ritmo de aprendizaje. La finalidad es el fomento de la participación activa del alumno en su proceso de adquisición de conocimientos. También ofrece flexibilidad porque los contenidos se dan de una forma dinámica e interactiva, así pues, los contenidos de aprendizaje responden a las necesidades del estudiante. Finalmente, la accesibilidad, debido a que los OVA proporcionan la posibilidad de acceder a los mismos desde diversos entornos de aprendizaje, rompiendo las barreras de espacio y tiempo (Carrillo et al., 2019).

De esta manera, en esta investigación se busca desarrollar la lectoescritura a partir de los OVA, por lo cual se pueden elaborar una serie de actividades innovadoras que

promuevan en los estudiantes sus habilidades referentes a la lectura comprensiva, el comentario de textos y la escritura creativa, pues ponen en práctica la reflexión, la participación y la autonomía con el apoyo de la tecnología. En tal sentido, los recursos digitales se ponen al servicio de la educación y se pueden utilizar, por ejemplo: herramientas de escritura creativa como *Storybird*, recursos para promover el trabajo en equipo como *Padlet* o, inclusive, el uso de la inteligencia artificial que se encuentra en auge en el 2023 mediante *Chat GPT*.

Ahora bien, ¿Qué diferencias existen entre los OVA y los Recursos Didácticos Digitales o RDD? Pese a que los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y los Recursos Didácticos Digitales (RDD) son elementos de apoyo en el ámbito educativo, sus enfoques y funciones son diferentes. Por una parte, los OVA son unidades de contenido más estructuradas y completas diseñadas específicamente para la facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades. Estos objetos suelen incluir elementos interactivos, simulaciones y actividades que posibilita en los estudiantes su participación activa. Entonces, los OVA buscan que los estudiantes tengan prácticas inmersivas en su proceso de enseñanza aprendizaje (Maldonado, 2017).

Por otra parte, los RDD abarcan una gama amplia de materiales y herramientas digitales. Estos recursos pueden incluir presentaciones multimedia, videos educativos, documentos digitales, juegos didácticos entre otros. A diferencia de los OVA, los RDD se centran en formatos y enfoques que complementan su proceso de aprendizaje. En suma, los OVA están orientados a ofrecer actividades completas e interactivas, mientras que los RDD son más flexibles y diversos, por lo que conlleva a ejecutar actividades más simples para los estudiantes.

2.6. El modelo de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (ADDIE)

Para el levantamiento de la información de esta investigación se utilizó el modelo ADDIE el mismo que representa diversas fases instruccionales en una investigación tales como: Análisis, en la cual se identifican las necesidades de los estudiantes y los contenidos a enseñar; Diseño, en donde se establecen objetivos de aprendizaje, secuencias didácticas, estrategias de enseñanza y recursos necesarios para la estructuración del contenido; Desarrollo, en donde se crean pruebas para valorar la calidad del producto a realizar; Implementación, fase en la que los usuarios utilizan los recursos creados; y, Evaluación, en donde se determina la eficacia del OVA (Morales, 2022).

A partir de lo anterior, la importancia del modelo ADDIE radica en la eficacia y la efectividad que puede tener el OVA como un instrumento educativo. Así, el establecimiento de los objetivos, el contexto y las necesidades de los estudiantes resulta clave para la estructuración del desarrollo sistemático del Objeto Virtual. En definitiva, el uso de este modelo en actividades de lectoescritura facilita la socialización de contenidos de calidad y

contribuye en el desarrollo de habilidades lingüísticas y de lectura esenciales para los estudiantes en el proceso educativo.

Debido al tiempo de desarrollo de este estudio y según los objetivos planteados, se utilizaron las tres primeras fases del modelo ADDIE para la validación del Objeto Virtual de Aprendizaje creado. De esta forma, se identificaron las necesidades de los usuarios y los contenidos del currículo propicios para la lectoescritura y la tecnología; del mismo modo, se diseñaron los bosquejos del OVA y se determinó las plataformas para la creación del mismo; y, se desarrolló una validación de usuarios y expertos para evaluar las fortalezas y debilidades del OVA creado.

2.7. El modelo DCU

Del mismo modo, en el estudio se utiliza el modelo del Diseño Centrado en el Usuario DCU que se concentra en la experiencia, en este caso del alumnado, con respecto al uso de los productos. Este enfoque prioriza la usabilidad del OVA según las habilidades y conocimientos del estudiante como eje central de la investigación. La usabilidad del recurso permite indagar la eficacia o deficiencia del mismo bajo la perspectiva del usuario. De esta manera, resulta fundamental que el OVA se ajuste a las necesidades del estudiante (Trujillo et al., 2016).

Entonces, la aplicación del modelo DCU permite la generación de ambientes de aprendizaje más efectivos que tomen en cuenta las necesidades, habilidades y preferencias de los estudiantes. Esto implica, no solo la creación de materiales educativos intuitivos, sino también la adaptación de metodologías de enseñanza activas e interactivas que promuevan habilidades de lectura y escritura. Estas mejoran la memoria, las habilidades críticas y el contexto según las necesidades individuales de los estudiantes.

En concordancia, en este estudio, de la mano con el modelo ADDIE, se crearon criterios de usabilidad para evaluar el grado de satisfacción de los usuarios y los expertos en torno al OVA creado. De este modo, se establecieron categorías de análisis que permitieron analizar los diversos parámetros para validar la plataforma de forma cualitativa y cuantitativa.

2.8. El currículo ecuatoriano

El sistema educativo ecuatoriano se basa en la reforma curricular 2016 o Currículo de los Niveles de Educación obligatoria, en el cual fundamenta los cimientos de la escolarización con base en la teoría del Constructivismo. Esta nace a partir de las investigaciones de Piaget y Ausubel sobre la teoría de los aprendizajes significativos; y, Lev Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo del docente. La finalidad de este modelo educativo se centra en que el estudiante sea un sujeto activo en la 'construcción' de sus conocimientos con el docente como guía en su proceso. Para lograrlo, necesita integrar sus saberes nuevos, con aquellos que ha adquirido previamente en los grados anteriores. Para referirse a este proceso, en el currículo se incluyen los principios de Delors (1996) "Saber

hacer” y “Saber ser” (Ministerio de Educación, 2016a, pp. 19: 48). Entonces, el currículo ecuatoriano busca promover la participación activa, dinámica y flexible del estudiante en relación al entorno que le rodea, con el docente como mediador.

En relación a lo anterior, en el currículo se dividen los contenidos de aprendizaje de la siguiente manera: a) aprendizajes básicos, contenidos necesarios en los niveles de EGB y BGU porque promueven la equidad, las relaciones interpersonales, la participación activa y el aprendizaje continuo; b) aprendizajes básicos imprescindibles, aquellos conocimientos ineludibles en la escolarización para reducir las brechas sociales y la alteridad en el entorno escolar, por lo que deben ser alcanzados necesariamente en las etapas establecidas; y c) aprendizajes básicos deseables, que se refieren a aquellos saberes interpersonales y sociales de los individuos, que pueden ser adquiridos en cualquier momento de la escolarización (Ministerio de Educación, 2016a).

Además de los aprendizajes básicos, el currículo segmenta los contenidos por áreas de conocimiento tales como: Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Cultural y Artística e Interdisciplinar. Estas a su vez se subdividen en asignaturas para Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) (Ministerio de Educación, 2016a).

Ahora bien, para referirse a la movilización de los contenidos de aprendizaje, el currículo propone el término “Destrezas con Criterio de Desempeño”, las cuales involucran los diversos niveles de desempeño de los estudiantes en las áreas, niveles (EGB y BGU) y subniveles educativos (Preparatoria, Elemental, Básica Media y Básica Superior). De esta manera, las destrezas son el instrumento facilitador del aprendizaje porque permiten la integración de las actitudes, conocimientos y habilidades del alumnado en diversos contextos de forma eficaz.

Otro de los elementos fundamentales en el currículo para esta investigación son los objetivos que se clasifican en: 1) Objetivos generales del área, los cuales se asocian al desarrollo de los aprendizajes generales de todas las áreas educativas; 2) objetivos integradores de subnivel, que buscan la integración de los contenidos de aprendizaje según los niveles y subniveles educativos de EGB y BGU; y 3) objetivos de área por subnivel, que interrelacionan tanto las áreas como los subniveles. Todos estos se movilizan como ‘escalones’ para alcanzar el perfil curricular del Bachillerato, que es la meta de la escolarización porque busca que los estudiantes egresen como seres humanos justos, innovadores y solidarios, que impartan la convivencia y conciencia armónica, social, ambiental y cultural de su entorno (Ministerio de Educación, 2016a).

En definitiva, es necesario conocer las bases teóricas del currículo para fundamentar el paradigma educativo de esta investigación con base en los principios del modelo curricular vigente ya que es un proceso llevado a cabo en el entorno escolar, por ende, no debe desvincularse de los procedimientos y documentos curriculares que propone de manera

obligatoria el Ministerio de Educación del Ecuador. Además, resulta necesario conocer esta fundamentación teórica para consolidar el papel que tiene la lectoescritura en el sistema educativo ecuatoriano.

2.9. El papel de la lectura y la escritura en el sistema educativo ecuatoriano

La lectura y la escritura son competencias imprescindibles para la sociedad debido a que promueven diversas habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la imaginación y el trabajo autónomo. De acuerdo a las orientaciones metodológicas del currículo ecuatoriano, la lectura juega un papel esencial en “el desarrollo de las capacidades de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 14). De esta manera, el currículo propone diversas actividades interdisciplinarias que promuevan la práctica y el desarrollo de esta competencia.

En el área de Lengua y Literatura de EGB y BGU se organizan los contenidos de aprendizaje a partir de cinco bloques curriculares: 1) Lengua y cultura, que contempla la cultura escrita y las variedades lingüísticas debido a que se concibe al Ecuador como un país intercultural, por ende, deben tomarse en cuenta los diversos contextos sociolingüísticos y prácticas sociales; 2) el bloque de Comunicación oral, el cual se centra en las destrezas de expresión oral, comprensión auditiva e interacción social, pues para promover la interrelación es fundamental conocer otras formas de comunicarnos: gestuales, faciales y corporales; 3) Lectura, que se centra en la comprensión de textos como un proceso cognitivo y en el uso de recursos a partir de bibliotecas y recursos de la Web; 4) Escritura, bloque que busca el desarrollo de la producción textual no literaria, la reflexión de la lengua castellana y la alfabetización de los códigos lingüísticos; y, 5) Literatura, el cual promueve el contexto literario y la escritura creativa para conocer y valorar los diversos tipos de literatura alrededor del mundo (Ministerio de Educación, 2016a; Ministerio de Educación, 2016b).

Ahora bien, hemos revisado el papel de la lectoescritura en el contexto educativo ecuatoriano porque esta investigación se centrará en el subnivel Superior, en el grado de Décimo de EGB, en el que los contenidos de aprendizaje de los distintos bloques curriculares del libro del estudiante se concentran, principalmente, en textos no literarios expositivos y argumentativos, como en textos literarios del género narrativo y dramático (Ministerio de Educación, 2016c). De esta forma, en la investigación se pueden abordar temáticas relacionadas: al ensayo, el artículo de investigación, la tragedia, la comedia, la literatura ecuatoriana y la literatura latinoamericana, tópicos interesantes para promover prácticas de lectoescritura en el desarrollo de las habilidades reflexivas, críticas, autónomas e innovadoras de los estudiantes de la mano de las tecnologías.

Resumen de capítulo

En conclusión, se han revisado algunos términos clave que resultan esenciales en esta investigación porque permiten comprender la relación entre la tecnología, los individuos

de la sociedad y la educación. De esta forma, surgen los denominados “Nativos digitales” u *homo digitalis* (Ver Capítulo I) que hacen alusión a las generaciones Z y Alpha, para quienes la tecnología es el pilar fundamental de su vida. En relación a lo anterior, Bauman (2008) incluyó el término “Modernidad Líquida” para referirse al grupo de personas de la sociedad del siglo XXI, para quienes la información se encuentra a milésimas de segundo en sus dispositivos móviles. Por este motivo, han perdido el deseo por aprender porque consideran que en la red se encuentra toda la información que necesitan.

También se priorizaron los términos “aprendizaje significativo”, “zona de desarrollo próximo” y “Modelo de V.A.K” para teorizar la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje, el rol del docente como un guía-mediador y los diversos estilos de aprendizaje tales como visual, auditivo y kinestésico para comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha modificado. Ahora los protagonistas de su propio conocimiento son los estudiantes, quienes pueden aprender de distintas maneras con el profesor como su mediador.

Del mismo modo, se abordó la importancia de la lectura y la escritura en el sistema educativo ecuatoriano. El Ministerio de Educación, a través del currículo, integra estas competencias como habilidades imprescindibles en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes tales como la comprensión de textos, la comunicación, la reflexión, el contexto literario y la interacción social, por enumerar algunas, que son consolidadas como contenidos de aprendizaje en los diversos bloques curriculares. Todas estas dan cuenta de cuán importante es leer y escribir textos. Así pues, se puede comprender que la lectoescritura es relevante en este estudio porque abarca competencias necesarias para las generaciones del siglo XXI, las cuales posibilitan una serie de habilidades críticas, reflexivas y comunicativas que se van perdiendo por el uso desmedido y poco formativo de las TIC.

Finalmente, se dio cuenta del uso de la tecnología en la educación. Esta se pensó desde alrededor de 1970 con el surgimiento de las teorías del Construccionismo y el Conectivismo. Papert y Siemens analizaron la interrelación seres humanos-máquinas y comprendieron que esta puede ser la base de nuevas formas de aprendizaje. De hecho, a partir de estas teorías nacen los términos TIC, TAC, TEP y OVA en el contexto educativo. Por ello, este estudio se fundamenta en el paradigma de las tecnologías, pues considera que los recursos digitales pueden ser un instrumento innovador para fomentar el desarrollo de actividades pedagógicas, en particular, sobre la lectoescritura. En definitiva, este estudio se centra en el uso de la tecnología como una aliada en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la Comunicación, el Conocimiento y la Participación (CCP) y no como una antagonista en la educación de las generaciones del siglo XXI.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. Diseño Metodológico

El presente estudio tuvo un enfoque mixto también denominado cuali-cuantitativo. Por una parte, el enfoque cualitativo permite descubrir datos innovadores de conocimiento social desde el punto de vista de los participantes. De esta forma, su característica principal es la interpretación de los datos del problema de estudio (Escudero y Cortéz, 2018). Por otra, el enfoque cuantitativo analiza el fenómeno estudiado mediante técnicas e instrumentos de medición estadísticos (Sánchez, 2019). En otras palabras, recolecta datos y los cuantifica. Es necesario que para la recogida de datos exista una precisión en los procedimientos, ya que estos serán utilizados para la medición (Mora, 2005; Cadena et al., 2017).

La utilización de ambos enfoques le otorgó a la investigación un mayor grado de significación ya que favorece la amplitud de análisis del objeto de estudio (Cadena et al., 2017). A lo largo de este trabajo se utilizó un enfoque mixto debido a que se buscó analizar el diseño de actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje para estudiantes de Décimo de EGB, para lo cual resultó necesario describir, interpretar y medir el uso del fenómeno de análisis, en este caso el OVA.

Por consiguiente, se dará a conocer el protocolo de trabajo de la investigación en el cual se especifican los diversos parámetros que se aplicaron a partir de un enfoque mixto distribuido en las diferentes fases. En la primera, se empleó un enfoque cualitativo porque se realiza un mapeo de plataformas de aprendizaje. En la segunda fase se ejecutó un enfoque cualitativo porque se realiza un análisis descriptivo de las plataformas. Finalmente, en la tercera fase se realizó la validación de los resultados a partir de un enfoque mixto mediante encuestas y grupos focales que permitieron recabar datos cuantitativos y cualitativos de la propuesta didáctica.

3.2. Objetivos

- **General**

Desarrollar actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje dirigido a estudiantes de Décimo de EGB.

- **Específicos**

- Caracterizar recursos digitales de interés para la lectoescritura mediante una selección de acuerdo a sus funcionalidades y al perfil curricular del alumnado.
- Examinar el uso de las herramientas de lectoescritura previamente seleccionadas por medio de una interacción con las mismas para el diseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje.

- Diseñar actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje para estudiantes de Décimo de EGB.

3.3. Detalles generales del proyecto: Protocolo de trabajo - fases

Para el desarrollo de la investigación se han planteado tres fases: caracterización, examinación y diseño de las actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje en estudiantes de Décimo de EGB.

Fase 1: Caracterización y selección de recursos interactivos de Objetos Virtuales de Aprendizajes de interés para la lectoescritura de acuerdo al perfil del alumnado

Revisión del currículo nacional, el texto de Lengua y Literatura de Décimo de EGB y artículos de investigación sobre Objetos virtuales de aprendizaje

En esta fase, en primer lugar, resultó necesario revisar el *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria* (2016) y el texto de Lengua y Literatura de 10mo Año de Educación General Básica para seleccionar recursos de acuerdo a las Destrezas con Criterio de Desempeño y los contenidos de aprendizaje que propone esta reforma curricular en el área de lectura y escritura. La herramienta utilizada para el análisis fue un cuadro comparativo de doble entrada. Este proceso fue elaborado en un tiempo de 2 semanas.

En segundo lugar, se realizó un mapeo a través de la búsqueda de plataformas interactivas para la lectoescritura con las siguientes palabras clave: “actividades de lectura y escritura”, “recursos digitales para leer y escribir”, “Objetos Virtuales de Aprendizaje”, “diseño y creación de imágenes a partir de texto”, “elaboración de cómics”, “test interactivo de preguntas”, “niveles de lectura y escritura”.

En tercer lugar, se elaboró una tabla comparativa a partir de la información obtenida anteriormente y se establecieron categorías de análisis tales como: navegabilidad, usabilidad, tipo de usuario y gratuidad (ANEXO 2). Este último parámetro determinó si las plataformas encontradas son gratuitas y, en el caso de serlo, el tipo de gratuidad que poseen: *Open Source*, es decir, si tienen código abierto; o *Fremium*, cuando la plataforma es gratuita, pero el uso de sus funciones avanzadas requiere de un valor de pago. Este procedimiento permitió indagar las herramientas de la red disponibles para los docentes de forma gratuita, pues aquellas que demandan valores económicos establecen un límite en su uso. Esta actividad fue realizada en un tiempo de 3 semanas.

La técnica utilizada para esta fase fue el análisis a partir del modelo ADDIE, el cual se enfocó precisamente en el contenido, el entorno y el alumnado de acuerdo a sus necesidades educativas (Morales et al., 2014). Por esto, se determinó la selección y la movilización de contenidos de aprendizaje que resultaron de interés y se enfocaron en un determinado grupo de estudiantes, en este caso, alumnos de 10mo de EGB de un colegio particular de la ciudad de Cuenca, quienes tienen acceso a Internet, proyector, computadora y equipos móviles personales.

Materiales:

- Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria de Lengua y Literatura en EGB.
- Texto del estudiante de 10mo de EGB del Ministerio de Educación.
- Artículos sobre el uso de Objetos Virtuales de aprendizaje en actividades de lectoescritura.

Fase 2: Examinación del uso de las herramientas para el diseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje de lectoescritura

En esta fase se realizaron los siguientes pasos:

En primer lugar, se interactuó con las herramientas digitales seleccionadas en la fase anterior, que promovieron actividades de lectoescritura para el diseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje. Esta actividad dio la posibilidad de conocer las plataformas y comprender su uso. Luego de interactuar con las herramientas, se realizó un análisis descriptivo para determinar las mejores opciones (Ver Apartado 4.1.). Esto, en función de la usabilidad, la accesibilidad, el tipo de usuario y el tipo de gratuidad que poseen. Esta actividad fue realizada en un tiempo de 3 semanas.

Para determinar los parámetros de esta etapa se realizó un análisis con base en la fase de Análisis del Modelo ADDIE (Morales et al., 2014), la cual permite definir los OVA, es decir, determinar aquellas características y aspectos que resulten de interés para la investigación, en particular, promover la lectoescritura en estudiantes de 10mo de EGB.

Materiales:

- Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria de Lengua y Literatura en EGB.
- Texto del estudiante de 10mo de EGB del Ministerio de Educación.
- Resultados del mapeo de las plataformas.

Fase 3: Diseño de actividades de lectoescritura de Objetos Virtuales de Aprendizaje para estudiantes de Décimo de EGB

En esta fase se diseñaron actividades de lectoescritura a partir del uso de varios recursos de aprendizaje. Para ello, se elaboró una secuencia didáctica que incluyó las plataformas revisadas y seleccionadas en las fases anteriores. Para esto, se aplicaron las fases de Diseño y Desarrollo del modelo ADDIE, que consistieron en “identificar, generar y validar” los instrumentos y materiales pertinentes a partir de los recursos digitales examinados en la fase anterior (Morales et al., 2014); estas, de la mano del Diseño Centrado en el Usuario (DCU) de Donald Norman, el cual permitió generar el instrumento e indagar la experiencia del usuario a partir de su interacción, en este caso, con el Objeto Virtual de Aprendizaje (Figueroa et al. 2018).

Previo a la aplicación del OVA se elaboró un permiso de consentimiento informado para la institución y para los padres de familia en los cuales se socializó los objetivos y la finalidad de esta investigación (ANEXO 1).

Para la evaluación del OVA se aplicó una validación de usuarios y expertos de manera cuantitativa y cualitativa. Por una parte, la validación de usuarios consistió en la aplicación de una encuesta mediante Formularios de Google (Ver ANEXO 2) en la que se cuantificó los resultados y, posteriormente, se ejecutó un grupo focal (Ver ANEXO 3) en donde se describieron los hallazgos encontrados. Por otra parte, la validación de expertos consistió en la ejecución de una encuesta por escrito (Ver ANEXOS 4 Y 5) en donde se establecieron criterios de evaluación. Los resultados se evaluaron de manera cuantitativa. Del mismo modo, se ejecutó un grupo focal (Ver ANEXO 6) en donde se describieron los aspectos más relevantes del OVA a partir del diseño, la interfaz, el grado de satisfacción y los contenidos. El tiempo determinado para la validación fue de 3 semanas.

El análisis de los datos será realizado de forma cualitativa y cuantitativa. Para interpretar los datos cuantitativos, se recolectó la información obtenida de las encuestas aplicadas en el Formulario de Google. Esto permitió establecer gráficos y porcentajes sobre la experiencia del usuario con referencia al uso de los OVA. En la encuesta escrita se consolidaron los datos en una tabla de Excel y después fueron tabulados. Posteriormente, se recolectaron los datos cualitativos mediante los grupos focales, las cuales permitieron indagar la percepción de los usuarios y los expertos con relación a su experiencia sobre el objeto de estudio. Este análisis fue realizado en 4 semanas.

Contexto, población y participantes

El estudio se llevó a cabo en una institución particular de la ciudad de Cuenca. En específico, en el 10mo de Educación General Básica Superior, debido a que la docente investigadora imparte clases en este curso en la asignatura de Lengua y Literatura, materia que resulta idónea para abordar la lectoescritura. La delimitación de los participantes estuvo conformada por 37 estudiantes de Décimo de EGB y cinco docentes: dos de Lengua y Literatura, dos de Estudios Sociales y un docente que imparte ambas asignaturas.

Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron los instrumentos enumerados a continuación:

- Tablas de comparación: se utiliza para evaluar los documentos investigados a partir de la clasificación de sus características.

- Cuestionarios virtuales: este instrumento permite recolectar datos de forma virtual a través de formularios con preguntas y respuestas preestablecidas. Las preguntas que trabajaremos en esta investigación serán de modelos binarios, cerrados y de selección múltiple (Arias, 2020).

- Videgrabación: este instrumento es de apoyo y permite grabar momentos importantes de la investigación para que sean reproducidos en innumerables ocasiones. Facilitan la recogida de datos (Sánchez et al., 2021). Al momento de aplicar esta herramienta,

se especificó en el documento de consentimiento de los representantes de los estudiantes la grabación de la validación de las sesiones.

- Celular: este instrumento es de apoyo ya que facilita la técnica de recolección de datos de la encuesta (Arias, 2020).

Figura 1

Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnica	Instrumento	Unidad de muestreo
Análisis de documentos y contenido	Tablas comparativas	Currículo 2016, texto del estudiante, documentos de los OVA para la lectoescritura.
Cuestionario	Encuesta Computadora/tablet	Experiencia de usuarios y expertos de los OVA
Grupo focal	Preguntas	Experiencia de usuarios y expertos de los OVA

Nota. En la tabla se dan a conocer todas las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación. Para el levantamiento de la información se seleccionaron encuestas y grupos focales debido a que genera un análisis de enfoque mixto en la investigación. Autora.

Resumen del capítulo

Resumiendo lo planteado, esta investigación siguió un protocolo de trabajo que determinó los pasos a seguir para el desarrollo de la propuesta. La investigación tuvo un enfoque mixto. De esta forma, el protocolo de trabajo se consolidó a partir de tres fases que delimitaron los pasos a seguir en el desarrollo del estudio.

En la fase 1, se revisó el currículo ecuatoriano vigente y el texto de Lengua y Literatura de los estudiantes para determinar los contenidos, los objetivos y las destrezas de aprendizaje. Posteriormente, se indagaron artículos de investigación para realizar un mapeo de recursos digitales que promovían actividades de lectoescritura. El análisis se realizó mediante tablas de comparación que determinaron diversos parámetros, como la usabilidad, la función, la accesibilidad, el tipo de usuario y el tipo de gratuidad.

En la fase 2, se interactuó con las plataformas encontradas y se seleccionaron las mejores opciones según el tipo de gratuidad (*Open Source, Freemium*), la interfaz y el tiempo (elaboración y ejecución) con base en el modelo ADDIE.

Finalmente, en la fase 3, se plantea el diseño de las actividades de lectoescritura. Para lograrlo, se elaboró mock ups y se creó el OVA mediante los recursos educativos seleccionados en la fase anterior. Luego, se realizó la validación del OVA mediante encuestas y entrevistas.

En las fases se utilizaron los modelos ADDIE y DCU, los cuales permitieron identificar, generar y validar el fenómeno de estudio: el OVA. De esta manera, el protocolo de trabajo estableció la línea de ruta a seguir en la investigación para permitirle al investigador seguir una línea establecida en el estudio.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA PROPUESTA

4.1. Caracterización de recursos digitales de interés para la lectoescritura

Las TIC desempeñan un papel fundamental en la transformación del panorama educativo al potenciar las habilidades de lectoescritura. En este sentido, se revisó el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (2016) y el Texto del estudiante de 10mo de Educación General Básica de Lengua y Literatura (2019) para encontrar el vínculo que propone el Ministerio de Educación del Ecuador entre lectura, escritura y tecnología. De esta manera, esta investigación buscó ser un apoyo para las destrezas relacionadas a las TIC que se proponen en la escolarización.

Es importante resaltar que el 10mo año de EGB se encasilla dentro del subnivel Superior, en el cual se busca la relación entre los estudiantes con sus diversos contextos y realidades culturales, sociales, lingüísticas e históricas. Por ende, la revisión de los objetivos, las destrezas y los indicadores de evaluación del currículo se relacionaron a dichos referentes.

Figura 2

Revisión del currículo de Lengua y Literatura y su relación con las TIC.

Sección	Descripción
Objetivos	<p>Los objetivos son descritos de forma progresiva. Estos se codifican de acuerdo al nivel y subnivel educativo. Así, se encuentran los siguientes objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “O.LL.4.5. Participar de manera oral en diversos contextos sociales y culturales, a partir de un esquema previo; utilizar recursos audiovisuales y de las TIC para expresar sus opiniones y evaluar la pertinencia de los argumentos.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 133) 2. “O.LL.4.7. Utilizar las bibliotecas y las TIC de forma autónoma para localizar, seleccionar y organizar información como recurso de estudio e indagación.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 133) 3. “O.LL.4.8. Escribir relatos y textos narrativos, expositivos, instructivos, descriptivos, explicativos y conversacionales, adecuados a una situación comunicativa determinada; emplear los recursos de las TIC como medios de comunicación, aprendizaje y

expresión del pensamiento.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 133)

4. “O.LL.4.9. Utilizar los recursos que ofrecen las TIC para desarrollar actividades de escritura literaria y no literaria en colaboración con los demás, en una variedad de entornos y medios digitales.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 133)

En el primer objetivo, se busca establecer un vínculo entre la oralidad y la tecnología. Así, se pretende utilizar a la tecnología como un medio de expresión de opiniones. El segundo objetivo plantea que se fomente el uso de bibliotecas digitales como un recurso de búsqueda de información. El tercer objetivo establece a las TIC como un recurso de comunicación y aprendizaje para la escritura de textos de diverso tipo. Finalmente, el último objetivo se centra en la escritura de textos en entornos digitales.

Destrezas con Criterio de Desempeño

El currículo se encuentra dividido por medio de destrezas que estructuran la información a partir de bloques curriculares. Las destrezas que se vinculan con las TIC son las siguientes:

1. “LL.4.4.11. Usar recursos de las TIC para apoyar el proceso de escritura colaborativa e individual.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 146).
2. “LL.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 149).
3. “LL.4.3.6. Consultar bibliotecas y recursos digitales en la web, con capacidad para analizar la confiabilidad de la fuente.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 144).
4. “LL.4.3.10. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web, con capacidad para seleccionar fuentes según el propósito de lectura, y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas.” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 144).

Como se puede evidenciar, la primera destreza se relaciona a la escritura colaborativa e individual mediante recursos digitales; la segunda, busca recrear textos mediante las TIC; y, la tercera y cuarta se relacionan a la búsqueda de información a partir de bibliotecas digitales. El uso de las

tecnologías se reduce a la escritura colaborativa y/o a la exploración de datos.

Indicadores de evaluación

Para evaluar los procesos de escritura se encuentran los siguientes indicadores de evaluación que deben estar interrelacionados a las destrezas:

1. "1.LL.4.7.2. Usa el procedimiento de producción de textos en la escritura de textos periodísticos y académicos y aplica estrategias que apoyen cada uno de sus pasos (planificación: lectura previa, lluvia de ideas, organizadores gráficos, consultas, selección de la tesis, el título que denote el tema, lluvia de ideas con los subtemas, elaboración del plan; redacción: selección y jerarquización de los subtemas, selección, ampliación, jerarquización, secuenciación, relación causal, temporal, analógica, transitiva y recíproca entre ideas, análisis, representación de conceptos; revisión: uso de diccionarios, listas de cotejo, rúbricas, entre otras); maneja las normas de citación e identificación de fuentes más utilizadas (APA, Chicago y otras). (J.2., I.4.)." (Ministerio de Educación, 2016a, p. 147).
2. "1.LL.4.9.1. Compone y recrea textos literarios que adaptan o combinan diversas estructuras y recursos, expresando intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) mediante el uso creativo del significado de las palabras y el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC. (I.3., I.4.)." (Ministerio de Educación, 2016a, p. 149).
3. "1.LL.4.6.1. Consulta bibliotecas y recursos digitales en la web, con capacidad para comparar y valorar textos en función del propósito de lectura, la calidad de la información (claridad, organización, actualización, amplitud, profundidad) y la confiabilidad de la fuente, recogiendo, comparando y organizando la información consultada en esquemas de diversos tipos. (J.2., I.4.)." (Ministerio de Educación, 2016a, p. 144).

Primero, como se puede evidenciar, pese a que el indicador "1.LL.4.7.2." se encuentra interrelacionado a la destreza "LL.4.4.11." no se menciona el uso de las TIC y cómo será

evaluado este procedimiento de búsqueda de información con recursos tecnológicos. Segundo, el indicador “I.LL.4.9.1.” y la destreza “LL.4.3.6.” sí mantienen el vínculo del uso de las TIC para la recreación de textos literarios. No obstante, al revisar la destreza curricular en el texto del estudiante, simplemente se centra en la búsqueda de videos o cuentos de forma digital, más no en recrear las historias. Por último, el indicador “I.LL.4.9.1.” y las destrezas “LL.4.3.6.” “LL.4.3.10.” se enfocan únicamente en la búsqueda de información a partir de bibliotecas digitales.

Nota. Datos revisados del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria de Lengua y Literatura (2016).

Como se puede observar en la Figura 2, en el currículo de Lengua y Literatura del nivel de Básica Superior hay algunos objetivos, destrezas e indicadores de evaluación que se enfocan en el uso de las TIC. En cuanto a los objetivos, se centran en utilizar a los medios tecnológicos como espacios para difundir opiniones, realizar búsquedas en bibliotecas digitales y escribir textos variados.

En cuanto a las destrezas, solo hay cuatro que se enfocan en las TIC, pese a la gran influencia que tiene la era digital en la educación y su uso se limita a la observación de videos en la red y a la búsqueda de fuentes de información en repositorios digitales. Es importante resaltar que las destrezas son el marco referencial para el abordaje de los contenidos de trabajo, por ende, su inclusión en las planificaciones curriculares es imprescindible. En tal sentido, en el área de Lengua y Literatura simplemente se pueden utilizar estas cuatro destrezas para aplicar las TIC en contenidos de lectoescritura.

En cuanto a los indicadores de evaluación, se observó que en algunos casos no se establece un vínculo directo entre el objetivo, la destreza y el indicador de evaluación. De hecho, las propuestas de actividades y las evaluaciones simplemente se enfocan en la observación de videos. Como resultado, se evidencia que el Ministerio de Educación implementa el uso de la tecnología a través de la visualización de material multimedia, cuando la importancia radica en la implementación de actividades dinámicas que generen aprendizajes activos y significativos en los estudiantes.

Entonces, para este estudio se ha considerado la base curricular vigente para generar herramientas tecnológicas de apoyo a los objetivos del área, las destrezas con criterio de desempeño y los indicadores de evaluación presentados. Por consiguiente, se indagó un contenido de aprendizaje de lectura y escritura en el texto del estudiante interrelacionado a las TIC por medio de una tabla de análisis para aplicar una secuencia didáctica de actividades mediante un Objeto Virtual de Aprendizaje.

Figura 3

Revisión del Texto del estudiante de 10mo de EGB de Lengua y Literatura y su relación con las TIC.

Sección	Descripción
Contenidos y objetivos	<p>Tema: Literatura latinoamericana contemporánea</p> <p>Género literario: narrativo</p> <p>Destreza: Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la literatura. 2. Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje. 3. Aplicar los conocimientos lingüísticos y explorar algunos recursos estilísticos en los procesos de composición y revisión de textos escritos para lograr claridad, precisión y cohesión.

Nota. Datos revisados del Texto del estudiante de Lengua y Literatura del 10mo año de EGB del Ministerio de Educación.

Como se puede evidenciar en la Figura 3, un tema interrelacionado a una destreza curricular sobre las TIC, en este caso, “LL.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC” es la narrativa latinoamericana contemporánea. A partir de este tópico, se puede motivar la lectoescritura mediante la creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje.

A través de un mapeo, se realizó la búsqueda de plataformas y recursos educativos que puedan promover actividades de lectoescritura (Figura 3). Se utilizó un grupo de sintagmas clave tales como ‘lectoescritura’, ‘recursos digitales’, ‘elaboración de cómics’, ‘fomento de la lectura y la escritura’, entre otros.

Figura 4

Mapeo de plataformas educativas.

Nombre del OVA	Función	Usabilidad	Accesibilidad	Tipo de usuario	Tipo de gratuidad
Wordwall	Creación de actividades interactivas en línea (crucigramas, sopa de letras, juegos de memoria, relación de imágenes, entre otras).	Interfaz intuitiva (Facilidad de navegación)	Plataforma del tipo responsive, es compatible con todo tipo de dispositivos	Docentes que deseen crear recursos educativos interactivos. Estudiantes utilizan a nivel secundario para resolver ejercicios	Versión gratuita (Tiene acceso a la creación de 5 recursos digitales gratis). Versión de paga (Acceso ilimitado a la creación de recursos).
Educaplay	Creación de actividades interactivas en línea variadas como crucigramas, cuestionarios, mapas conceptuales, entre otras.	Interfaz intuitiva	Plataforma del tipo responsive	Docentes que deseen crear contenido educativo. Estudiantes que interactúen en la resolución de los ejercicios.	Versión gratuita con funcionalidades básicas. Opciones de suscripciones de pago que varían según el nivel de acceso y las funcionalidades requeridas.
Google Sites	Creación de sitios web de forma sencilla.	Interfaz intuitiva	Plataforma del tipo responsive.	Educadores que busquen crear sitios web.	Versión gratuita con funcionalidades básicas. Versiones de paga según el tipo de

					funcionalidad a requerir.
Liveworksh eets	Creación de hojas de trabajo interactivas.	Interfaz intuitiva	Plataforma responsive.	Educadores (Crean hojas de trabajo digitales e interactivas). Estudiantes (Resolución de las actividades).	Versión gratuita. Versión premium.
AI Comic Factory	Creación de cómics	Interfaz intuitiva	Plataforma de tipo responsive	Docentes (Crear imágenes a partir de texto).	Versión gratuita (Creación cómics de 4 viñetas). Versión premium.
iVoox	Plataforma de podcasts y audiolibros	Interfaz intuitiva	Plataforma de tipo responsive	Docentes (Crear/seleccionar material de audio)	Versión gratuita con características y funcionalidades básicas. Versión premium. Versión Plus.
Kahoot	Plataforma de gamificación para crear cuestionarios interactivos, encuestas y evaluaciones.	Interfaz intuitiva	Plataforma de tipo responsive	Docentes que deseen crear contenido educativo. Estudiantes que interactúen en la resolución de los ejercicios.	Versión con características básicas y funciones limitadas. Versiones de pago con funciones adicionales y avanzadas.

Quizizz	Creación de evaluaciones en línea interactivas por medio de la gamificación.	Interfaz intuitiva	Plataforma de tipo responsive	Docentes que deseen crear contenido educativo. Estudiantes que interactúen en la resolución de los ejercicios.	Versión gratuita con características básicas y funciones limitadas. Versiones de pago con funciones adicionales y avanzadas.
Mentimeter	Creación de presentaciones interactivas en línea	Interfaz intuitiva	Plataforma de tipo responsive	Docentes que deseen crear contenido educativo. Estudiantes que interactúen en la resolución de los ejercicios.	Versión gratuita con características básicas y funciones limitadas. Versiones de pago con funciones adicionales y avanzadas.
Canva	Creación de contenidos visuales de diseño gráfico	Interfaz intuitiva	Versión web Aplicación móvil	Docentes y estudiantes interesados en diseñar contenido visual.	Versión gratuita con características básicas. Versión premium para instituciones educativas y empresas.
Jigsaw Planet	Creación de rompecabezas	Interfaz intuitiva	Plataforma de tipo responsive	Docentes interesados en crear rompecabezas	Versión gratuita con una gran variedad de contenido.

				Estudiantes que completen los rompecabezas	Versión Premium
<i>Interacty</i>	Creación de contenidos interactivos mediante gamificación	Interfaz intuitiva	Plataforma de tipo responsive	Docentes que deseen crear contenido educativo. Estudiantes que interactúen en la resolución de los ejercicios.	Código abierto

Nota. Datos revisados del mapeo y la selección de plataformas digitales mediante búsqueda en la web. Autora.

En la figura 3 se enlistaron algunos recursos que fomentan la preparación de material interactivo en clases con ayuda de la tecnología. En cuanto a la usabilidad, estas herramientas se destacaron en la utilización de interfaces intuitivas que facilitaron la navegación del usuario, en su mayoría educadores, para que puedan crear, diseñar y compartir contenido de forma sencilla. Asimismo, la compatibilidad con diferentes dispositivos tecnológicos y navegadores garantizan la accesibilidad de los estudiantes a los recursos propuestos, pues se pueden adaptar a las necesidades de los usuarios.

En cuanto a la gratuidad, las herramientas mencionadas ofrecen versiones *freemium*, es decir, planes gratuitos con funcionalidades básicas que permiten a los docentes utilizar las plataformas sin un costo inicial. Del mismo modo, si los usuarios necesitan funciones avanzadas existen opciones *premium* para ampliar las posibilidades del diseño de las actividades de los recursos. En definitiva, estas herramientas evidenciaron el vínculo evidente que existe entre tecnología y educación en plataformas que proporcionan flexibilidad y adaptabilidad al aprendizaje en la era actual.

4.2. Examinación de recursos para el diseño de un OVA

A partir de los criterios de funcionalidad, usabilidad, accesibilidad, tipo de usuarios y gratuidad, se interactuó con cada una de las plataformas y debido a su interfaz y relación con la lectoescritura se seleccionaron las siguientes:

En primer lugar, *Google Sites*, herramienta que permite la creación de páginas Web. A partir de este recurso se pueden generar las diversas actividades que se buscan promover en el OVA a partir de la lectoescritura. Se pueden crear páginas, insertar imágenes, videos, audios e índices de contenido que llevan a una navegación automática.

En segundo lugar, *AI Comic Factory*, que posibilita la creación de cómics a través de inteligencia artificial. Mediante breves historias, se pueden generar imágenes de cuatro viñetas que se encuentran interrelacionadas unas a otras para no perder el hilo temático y de sentido de las mismas.

En tercer lugar, *iVoox*, pues en esta plataforma se pueden generar audio-cuentos con una interfaz llamativa e intuitiva. Brinda una gama de posibilidades de búsqueda de audio y permite la creación y subida de los mismos desde la plataforma.

En cuarto lugar, *Quizizz*, brinda la posibilidad de generar evaluaciones interactivas por gamificación. Este recurso le da a las estudiantes la opción de aprender mediante el juego a través de una serie de preguntas y desafíos con tiempo limitado y seguimiento en la ejecución de las actividades.

En quinto lugar, *Jigsaw Planet*, resulta una herramienta innovadora en el campo educativo para generar aprendizaje a través de rompecabezas. El docente puede escoger el nivel de complejidad de los mismos mediante el número de piezas que se deseen resolver y el subnivel educativo correspondiente.

Finalmente, se seleccionó *Interacty* debido a la serie de recursos que brinda mediante su galería de plantillas. Dispone de juegos de memoria, juegos de trivia, imágenes interactivas, ruletas, crucigramas, puzzle deslizantes, pares de imágenes, entre otros. Estas propuestas innovadoras permiten la creación de actividades interactivas en la escolaridad.

Las plataformas que no fueron seleccionadas tales como *Mentimeter*, *Wordwall*, *Educaplay*, *Kahoot*, *Liveworksheet* y *Canva* se debe a dos factores. El primero es que requieren de un mayor tiempo para generar el recurso deseado; y, el segundo es que han sido utilizadas demasiadas veces por los docentes, que pueden resultar monótonas para los usuarios.

4.3. Diseño del OVA

A través de las plataformas seleccionadas se ha generado un boceto de cinco actividades que fomenten los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, así como las habilidades de escritura mediante *mock ups* de nivel bajo y medio. Para el primer nivel, se generó una actividad a través de un audio-cuento adaptado que potencia un estilo de aprendizaje auditivo; en la segunda actividad se esbozó un cómic que puede ser leído a través de la resolución de un rompecabezas; esta actividad motiva un estilo de aprendizaje visual y un nivel de lectura literal; en la tercera actividad se elaboró un crucigrama que potencia un estilo de aprendizaje kinestésico y un nivel de lectura literal e inferencial; en la cuarta actividad se diseñó un test de preguntas que propician un nivel de lectura inferencial y crítico; finalmente, en la quinta actividad se generó la elaboración de un comentario crítico que fomenta las habilidades atencionales de los usuarios.

Por consiguiente, se darán a conocer algunos bosquejos antes de la creación del diseño final del OVA.

4.3.1. *Mock up*

De nivel bajo. A partir de un breve bosquejo del diseño del OVA se generaron bosquejos de algunas actividades de lectoescritura que pueden ser creadas mediante las plataformas escogidas. Estas buscaron fomentar el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, la reflexión y la creatividad. Por consiguiente, se expondrán *mock ups* de nivel bajo como una pre-visualización a modo de bosquejo del OVA.

Figura 5

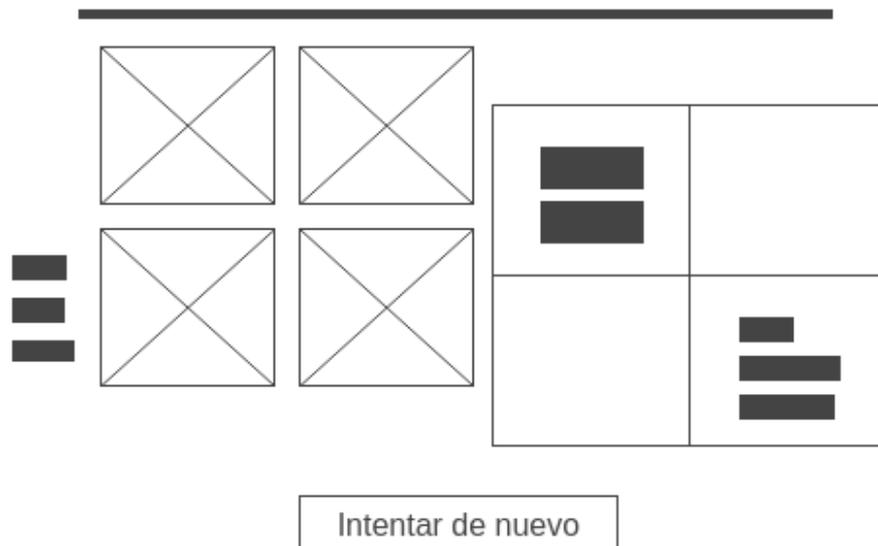
Bosquejo de la portada del OVA.



Nota. La figura muestra un título, una imagen central y otra esquinera con texto que motiva el uso del OVA.

Figura 6

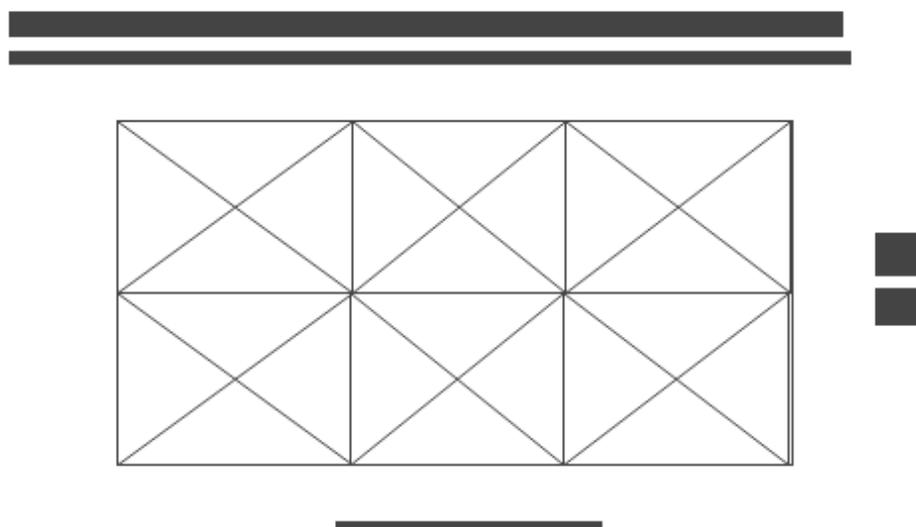
Contenido de nivel de lectura literal.



Nota. La actividad muestra una serie de imágenes para armar un rompecabezas.

Figura 7

Contenido de nivel de lectura literal.



Nota. La figura muestra el boceto del rompecabezas completado.

Figura 8

Contenido de nivel de lectura literal - inferencial.



Nota. La figura representa un nivel de lectura literal – inferencial a través de la resolución de un crucigrama.

Figura 9

Contenido de nivel de lectura crítico



Nota. La figura muestra un boceto con un test de preguntas de nivel inferencial y crítico.

Figura 10

Boceto de actividad de escritura.



Nota. La figura muestra un espacio para la escritura de comentarios críticos.

De nivel medio: Mediante el uso de la plataforma *Miro*, se generaron *muck ups* de nivel medio para crear un acercamiento respecto al diseño final del Objeto Virtual de Aprendizaje. Esto permitió la integración de colores, numeración y estilo de la letra, así como un bosquejo más detallado de las actividades.

Figura 11

Bosquejo de nivel medio de la portada del OVA.



Nota. La figura muestra la portada del OVA. A partir de la selección de un clic en las imágenes se remite a un tipo de cuento en particular.

Figura 12

Bosquejo del rompecabezas.



Nota. Esta figura representa el rompecabezas del relato de terror.

Figura 13

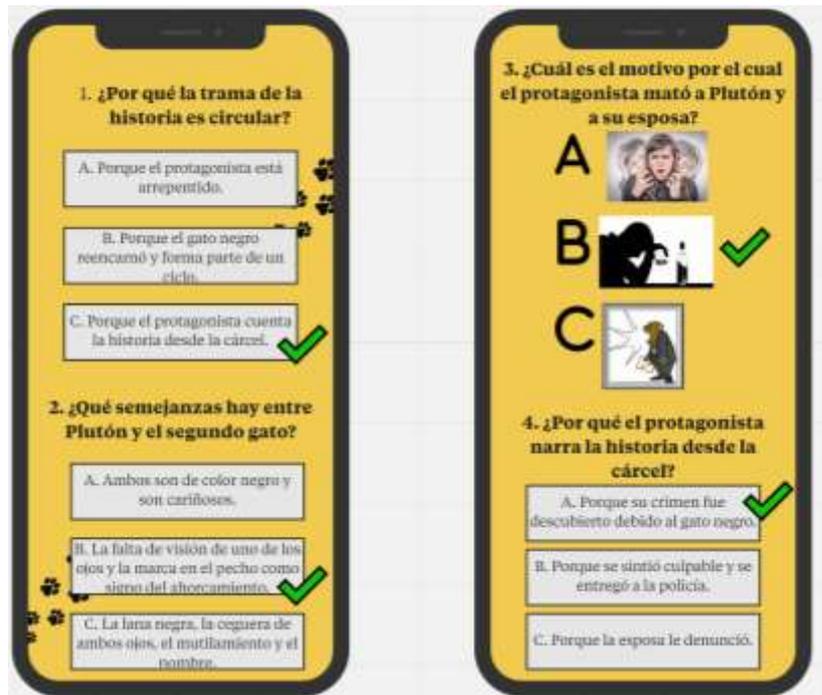
Bosquejo del crucigrama.



Nota. Esta figura muestra un bosquejo del crucigrama integrado en el OVA.

Figura 14

Bosquejo del cuestionario/test.



Nota. Esta figura representa el cuestionario de las preguntas que potencian los niveles literal y crítico de lectura.

Figura 15

Bosquejo del comentario crítico.



Nota. Esta figura representa el bosquejo del comentario que fomenta la escritura en el OVA.

4.3.2. Creación del OVA

Para la creación del OVA se utilizó como base la plataforma de *Google Sites* en la cual se integraron las plataformas seleccionadas tales como *iVoox*, *Jigsaw Planet*, *Al Cómico Factory*, *Interacty*, *Quizizz* y *Padlet*. Por consiguiente, se dará a conocer el uso de cada una a partir de las actividades generadas.

Figura 16

Portada del OVA.



Nota. Esta imagen representa la portada final del OVA en la cual se utiliza un mensaje motivador y se explica la meta del mismo.

Figura 17

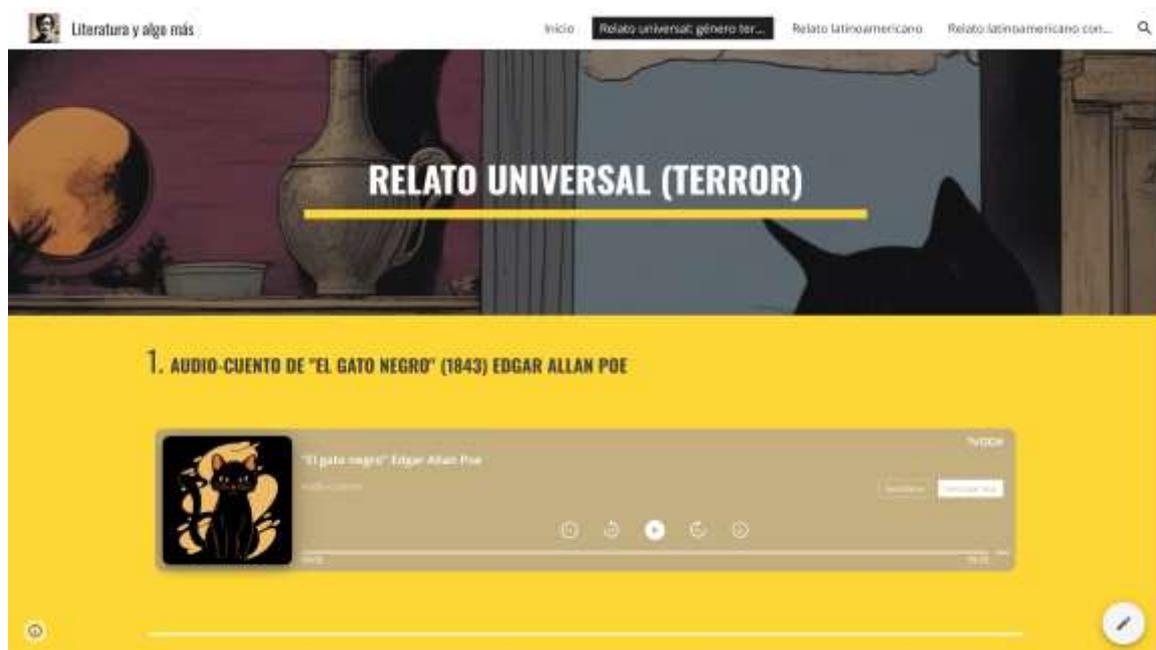
Portada del OVA. Selección de imágenes.



Nota. A partir de la selección de una de las tres imágenes, se remitirá a uno de los tres cuentos seleccionados de literatura universal, latinoamericana y latinoamericana contemporánea.

Figura 18

Audiocuento de literatura de terror.

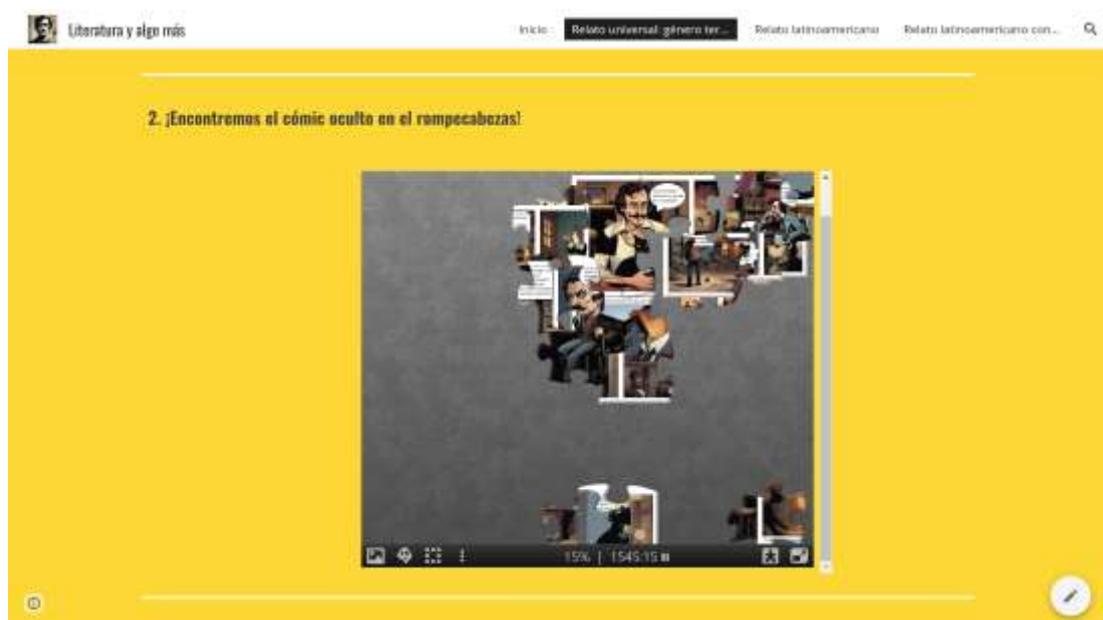


Nota. Esta figura representa el audio-cuento de “El gato negro” en el OVA.

Para crear esta actividad se seleccionó *iVoox*, una plataforma de podcasts con versión gratuita que permitió subir audios con una descripción determinada del contenido del mismo. Para la grabación de los audio-cuentos se adaptó su longitud mediante la ayuda de *ChatGPT* y se agregó efectos de sonido gratuitos y libres de derechos de usuario a través de *Pixabay* y *Videvo.net*. Para la edición de los mismos se utilizó *Audacity*, una plataforma que permitió mejorar el sonido y la voz, modificar la velocidad de reproducción, disminuir el ruido, entre otras opciones.

Figura 19

Rompecabezas del cómic.



Nota. Esta figura muestra el cómic, la actividad de lectura literal representada mediante un cómic oculto en un rompecabezas.

Se utilizó *Jigsaw Planet* para la creación de rompecabezas a partir de una imagen. Para crear la imagen se usó *AI Comic Factory*, una herramienta que posibilitó la generación de imágenes mediante historias cortas en donde se determinó los fragmentos más relevantes de los tres cuentos escogidos. Entonces, la instrucción generó una imagen en collage con cuatro imágenes que representaron los fragmentos escritos de los cuentos.

Figura 20

Crucigrama de lectura.

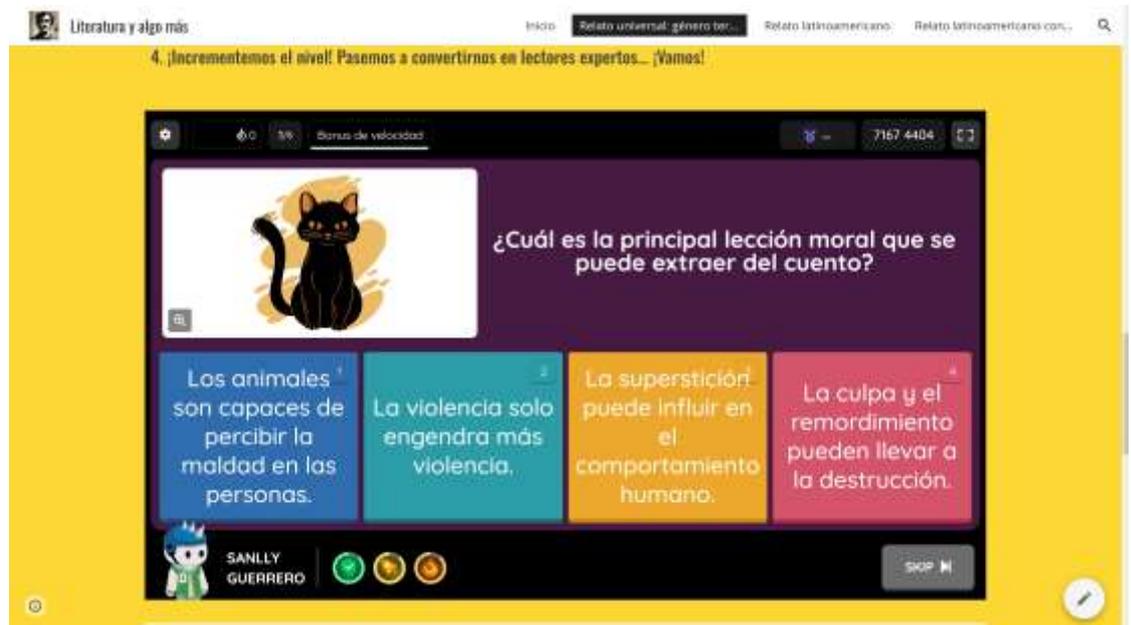


Nota. La figura muestra un crucigrama en el que se practica la lectura literal e inferencial, así como la tildación en la escritura.

Se recurrió a *Interacty*, una herramienta de gamificación que permitió la generación de diversos contenidos multimedia. Se seleccionó como boceto un crucigrama en el cual se crearon 8 preguntas de nivel literal de los cuentos. En la creación del mismo se tomó en cuenta la ortografía debido a que resulta fundamental poner en práctica este factor. Esto les permitió a los estudiantes insertar las respuestas y, a quienes no se les marcaba en verde la casilla, escribieron la palabra nuevamente con tilde. De esta manera, trabajaron una de las destrezas más importantes de la escritura: la tildación.

Figura 21

Cuestionario de preguntas.



Nota. La figura muestra el test, que promueve la lectura inferencial y crítica.

En igual forma, se manejó con la plataforma *Quizizz* a través de la creación de 8 preguntas de nivel inferencial y crítico con un tiempo determinado. En esta plataforma se integró problemáticas sociales para cultivar el pensamiento crítico y la reflexión de los usuarios.

Figura 22

Comentario crítico en un mural.



Nota. Esta figura muestra el ejercicio de escritura propuesta en el OVA.

Para fortalecer el pensamiento crítico y la reflexión se creó un mural en *Padlet* que movilizó la creación de comentarios de los estudiantes según cada lectura que realizaron. De esta forma, mediante un pequeño ejercicio de escritura pusieron en práctica sus conocimientos y potenciaron su aprendizaje.

4.3.3. Validación de usuarios

Para validar el OVA se trabajó con 37 estudiantes de 10mo de EGB con un rango de edad de 14 a 15 años, a quienes se envió un link para que puedan interactuar con la plataforma. Posteriormente, para conocer sus criterios referentes al recurso se envió una encuesta mediante Formulario de Google y, por último, se ejecutó un grupo focal con 17 estudiantes. Esta etapa de validación tiene dos enfoques: el primero es cuantitativo debido a que se cuantificó el grado de satisfacción de los usuarios a través de niveles de emoción; el segundo es cualitativo debido a que se determinó categorías de análisis a partir de las respuestas descriptivas de los usuarios.

4.3.4. Encuesta: <https://forms.gle/f9hTQMq1Hm3aqHTL8>

Las respuestas de la encuesta basada en diferencial semántico se representaron por emojis que dieron cuenta de los niveles de emociones de los usuarios para indagar en los criterios de usabilidad, contenido, diseño e interfaz. La validación mediante niveles de emociones permitió obtener repuestas inmediatas de los niveles de satisfacción de los usuarios a través de una evaluación amigable e interesante. De esta forma, los usuarios, que en este caso son estudiantes, se sintieron cómodos al momento de evaluar el OVA.

Figura 23

Niveles de emociones.

				
Nivel de emoción alto: 5	Nivel de emoción medio alto: 4	Nivel de emoción medio: 3	Nivel de emoción medio bajo: 2	Nivel de emoción bajo: 1

Nota. Esta figura muestra los niveles de emociones utilizados mediante la encuesta de diferencial semántico.

Los emojis que representan los niveles de emociones tienen un valor numérico que va de menor, desde el 1, a mayor, hasta el 5. El 1 representa el nivel de satisfacción más bajo, mientras que el 5 el más alto. De esta forma, los usuarios evaluaron el OVA desde una perspectiva cuantitativa para indagar en sus fortalezas y debilidades.

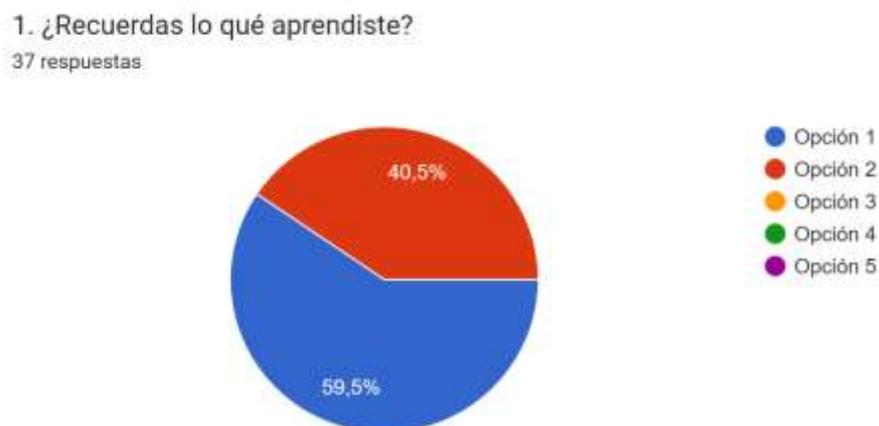
Para evaluar cuantitativamente el OVA desde la perspectiva de los usuarios se establecieron los siguientes criterios: 'Retención de la información', en el cual se tomó en cuenta los contenidos que los estudiantes adquirieron luego del uso del OVA; 'Predictibilidad', en donde se indagó cuán predecible fue el OVA a través del nivel de emoción de los usuarios en su navegabilidad; 'Potencialidad', criterio en el que se evaluó la funcionalidad de la búsqueda de información en la plataforma; 'Diseño', en donde se determinó si el uso de las instrucciones, las animaciones y los recursos empleados resultaron llamativos y beneficiosos; 'Motivación', criterio que permitió analizar el interés de los estudiantes en el OVA; y 'Aprendizaje', en donde se determinó el tiempo estimado para adquirir los contenidos esenciales de la plataforma.

A partir del levantamiento de la información se obtuvieron los siguientes resultados:

Retención de la información. Para indagar en la calidad del contenido se preguntó "¿Recuerdas lo que aprendiste?" Esta interrogante da cuenta de la eficacia de la información. A partir de la misma, se obtuvo el siguiente gráfico:

Figura 24

Retención de la información en el OVA.



Como se puede observar en el siguiente gráfico, el 59,5% de los usuarios tuvo un nivel de emoción alto y el 40,5% un nivel de emoción medio alto. Esto evidencia que todos los usuarios retuvieron la mayoría de información porque se mantuvieron en los niveles 1 y 2 según los niveles de emociones.

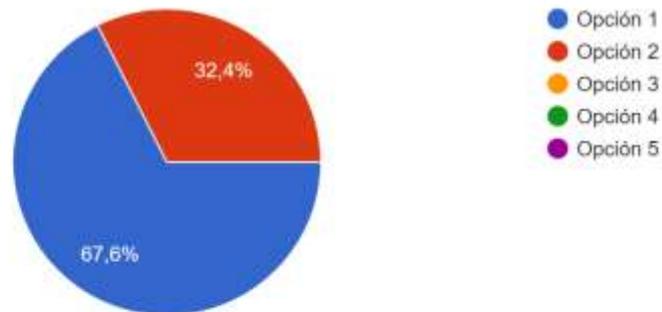
Predictibilidad. Para indagar en la predictibilidad se preguntó a los estudiantes: "¿De qué forma te sentiste al realizar las actividades?" Así, se obtuvo que el 67,6% de los usuarios se sintieron emocionados por el OVA y el 32,4% se mostró con un nivel de emoción medio alto.

Figura 25

Predictibilidad del OVA.

2. ¿De qué forma te sentiste al realizar las actividades?

37 respuestas



A partir de los porcentajes, se puede evidenciar que los usuarios sintieron niveles altos de emoción cuando realizaron las diversas actividades que contenía el OVA. Esto generó gran aceptación de los mismos para el desarrollo de la propuesta.

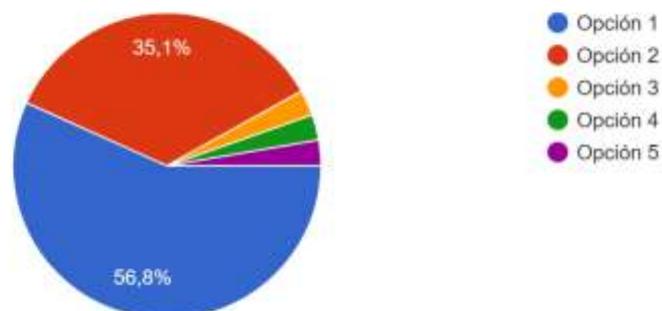
Potencialidad. Para indagar sobre la potencialidad se preguntó: “¿Cómo te sentiste cuando buscabas qué tareas hacer en la página? El 56,8% de los usuarios sintió un nivel de satisfacción alto, el 35,1% un nivel de satisfacción medio alto, un 2,7% un nivel de satisfacción medio, el 2,7% un nivel medio bajo y el 2,7% un nivel de satisfacción bajo.

Figura 26

Potencialidad del OVA - búsqueda de actividades.

3. ¿Cómo te sentiste cuando buscabas qué tareas hacer en la página?

37 respuestas



En la búsqueda de las tareas para realizar se evidenció diversidad de perspectivas. Pese a lo anterior, la mayoría de los usuarios se posicionó en los niveles altos de emoción, dando como resultado que se sintieron satisfechos a través de la navegación del OVA.

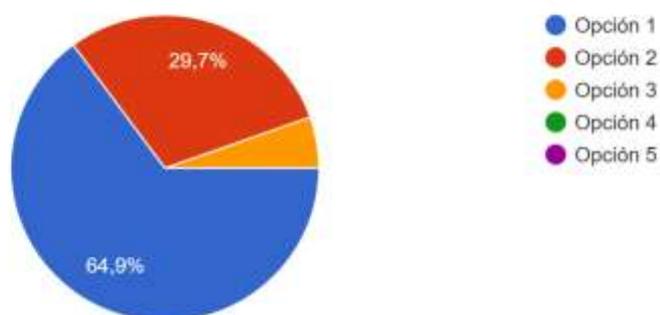
Una segunda interrogante para evaluar la potencialidad es “¿Cómo te sentiste al terminar las actividades? El 64,9% de los usuarios tuvo un nivel de satisfacción alto, el 29,7% obtuvo un nivel de satisfacción medio alto y el 5,4% un nivel medio.

Figura 27

Potencialidad del OVA – Culminación de las actividades.

4. ¿Cómo te sentiste al terminar las actividades?

37 respuestas



Como resultado, se puede inferir que la mayoría de los usuarios sintió satisfacción cuando logró realizar las diversas actividades de lectura y escritura del OVA. Por lo mismo, se evidencia un gusto con la página que potencia el fomento de sus habilidades.

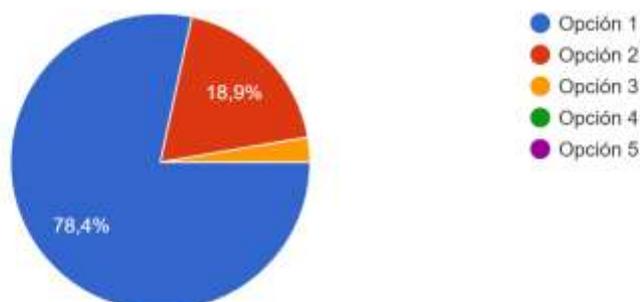
Diseño. En cuanto al diseño se interrogó mediante dos preguntas. En la primera “¿De qué forma las animaciones, los juegos, los audios y las imágenes empleadas resultaron útiles para la página?” los usuarios evidenciaron un 74.5 % de emoción alta, un 18,9% representa un nivel de satisfacción medio alto y un 2,7% de los usuarios un nivel de satisfacción medio.

Figura 28

Diseño del OVA – recursos multimedia.

6. ¿De qué forma las animaciones, los juegos, los audios y las imágenes empleadas resultaron útiles para la página?

37 respuestas



De esta forma, se puede observar que los usuarios sintieron que las animaciones, los juegos, los audios e imágenes empleadas en el OVA resultaron de utilidad para la generación de las actividades propuestas sobre lectura y escritura. Entonces, los recursos multimedia son una fuente de apoyo para construir recursos educativos.

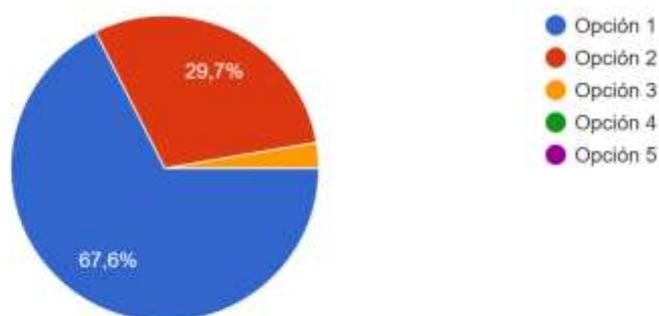
En la segunda interrogante “¿De qué forma las animaciones e instrucciones empleadas te ayudaron a comprender las actividades?” se evidencia que un 67,6% de usuarios muestra un grado de emoción alto, un 29,9% expone un grado de satisfacción medio alto y un 2,7% un nivel de satisfacción medio.

Figura 29

Diseño del OVA – animaciones e instrucciones.

7. ¿De qué forma las animaciones e instrucciones empleadas te ayudaron a comprender las actividades?

37 respuestas



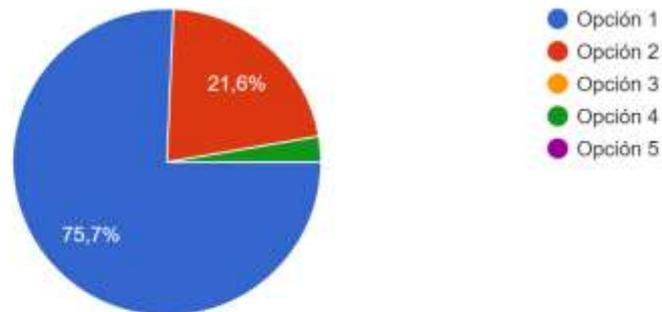
Del mismo modo, los usuarios evidenciaron que las animaciones e instrucciones les permitieron comprender la secuencia de las actividades, por ende, funcionó como una guía en los recursos que se encontraban en el OVA. Resulta fundamental generar instrucciones claras que sean el camino a seguir de lo que se busca en los usuarios.

Motivación. Para indagar sobre la motivación se consultó “¿Cómo te sentiste con las instrucciones de las actividades?” Así, el 75,7% de los estudiantes expusieron un nivel de satisfacción alto, el 21,6% un grado de satisfacción medio alto y el 2,7% de los estudiantes mostró un grado de satisfacción medio.

Figura 30*Motivación en el OVA.*

¿Cómo te sentiste con las instrucciones de las actividades?

37 respuestas



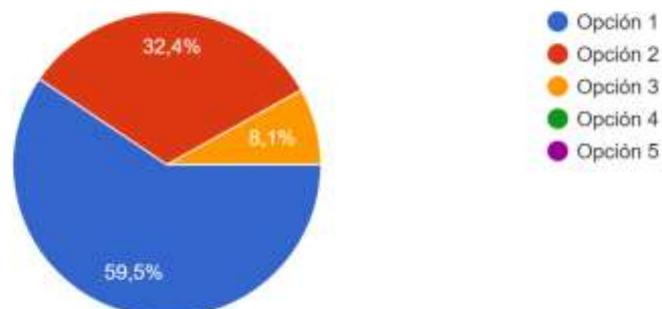
En concordancia, los usuarios evidenciaron que las instrucciones les motivó en el desarrollo de las actividades, pues la especificación de las reglas del juego didáctico fomenta el interés de los estudiantes y su motivación para la ejecución de un recurso. De allí, la importancia de generar instrucciones claras al momento de generar un recurso educativo.

Aprendizaje. Para medir la curva de aprendizaje se aplicaron dos preguntas. En la primera “¿Qué tiempo te tomó aprender a usar el programa?” el 59,5% de los estudiantes mostró un nivel de emoción alto; el 32,4% expuso un nivel de emoción medio alto; y el 8,1% evidenció un nivel medio.

Figura 31*Tiempo de aprendizaje.*

¿Qué tiempo te tomó aprender a usar el programa?

37 respuestas



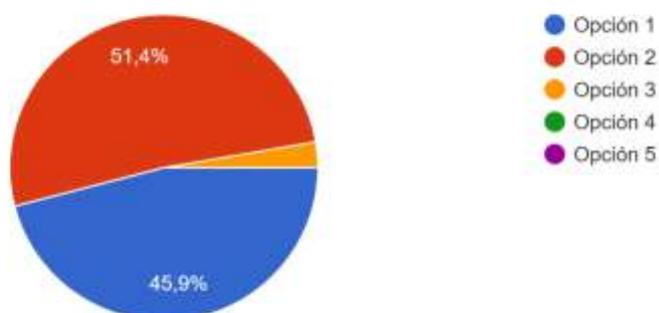
Entonces, se puede evidenciar que la mayoría de los usuarios aprendió a utilizar el OVA, pues pudo navegar por la página sin inconvenientes. De esta manera, se puede inferir que la aplicación es intuitiva para el usuario.

En la segunda interrogante “¿Las actividades realizadas tienen un nivel de complejidad alto, medio o bajo?” el 45.9% de los usuarios expuso una emoción alta; el 51,4% de los usuarios mostró una emoción media alta; y el 2.7% una emoción media.

Figura 32

Curva de aprendizaje.

¿Las actividades realizadas tienen un nivel de complejidad alto, medio o bajo?
37 respuestas



Para la mayoría de los usuarios, la complejidad del OVA es baja, pues pudieron ejecutar las actividades sin inconvenientes. Esto evidencia que es sencillo por los usuarios navegar por actividades que fomentan la lectura literal, inferencial y crítica, así como sus habilidades de escritura.

4.3.5. Grupo focal

Después de la interacción de los usuarios con el OVA, se seleccionó a 17 estudiantes de forma aleatoria para la ejecución de un grupo focal. Este potenció la exposición de criterios de los usuarios, así como su grado de satisfacción frente a los recursos. A partir del grupo focal se establecieron los siguientes criterios (VER ANEXO 3): ‘Predictibilidad’, que determinó si las instrucciones del OVA facilitaron su navegabilidad en el mismo; ‘Calidad del contenido’, que indagó si se retuvo la información de la plataforma; Diseño, en donde se evaluó la interfaz de la plataforma a partir de sus funcionalidades; ‘Retroalimentación informativa’, que permitió analizar los comentarios de los usuarios luego de realizar las actividades; ‘Aprendizaje’, que evaluó la curva de complejidad del OVA: alta, media o baja; y, ‘Efectividad de uso’, que buscó recopilar información sobre la perspectiva de los usuarios frente a la navegabilidad de la plataforma.

Predictibilidad. En la primera interrogante se mencionó “¿Cómo te sentiste con las instrucciones de las actividades?” en la cual respondieron lo siguiente:

Usuario 1: “muy bien”.

Usuario 2 “Eran muy didácticas”.

Usuario 3: “Era fácil de entender”.

A partir de las respuestas se puede evidenciar que a los estudiantes les gustó el OVA y la resolución de las actividades les resultó didáctica. Además, las actividades les resultaron predecibles y de fácil comprensión. Esto resulta beneficioso pues promueve la autonomía del grupo.

Calidad del contenido. En la segunda interrogante: “¿Recuerdas lo qué aprendiste?”, que se centra en indagar la calidad del contenido respondieron:

Usuario 1: “aprendí sobre el machismo y el feminismo porque las mujeres no deben ser oprimidas mediante el cuento Una gallina. En este mencionaban que la mujer solo sirve para cocinar o para dar a luz”.

Usuario 3: “Igual, concuerdo con el usuario 1. Igual escuché ese audiolibro y me pareció muy interesante porque pude tomar conciencia de un tema muy problemático que hay actualmente en la sociedad y estaban chéveres las actividades”.

Usuario 4: “También que el alcoholismo es malo por lo que podrías provocar en otras personas. Esto lo entendí del cuento ‘El gato negro’.”

Usuario 5: “Yo también entendí eso de ‘El gato negro’ porque el alcohol puede traer consecuencias y también o sea estos actos pueden quedar en la mente dando vueltas y llevarte a cometer acciones peores.”

A partir de las respuestas de los usuarios se evidencia que la experiencia de los mismos fue enriquecedora para fomentar el interés en la lectura y la escritura y que, posteriormente pueden ser reforzadas, a través de la inclusión de más actividades. De hecho, pudieron potenciar su pensamiento crítico mediante un nivel inferencial de lectura en el cual se cuestionaron sobre las temáticas de la historia en temas como el alcoholismo, el machismo y el feminismo.

Diseño. En la pregunta 3 se consultó: “¿De qué forma las animaciones, los juegos, los audios y las imágenes empleadas te resultaron útiles?”. En esta contestaron:

Usuario 1: “Fue bastante interesante la manera en la que aprendimos porque no es algo que pase todos los días”.

Usuario 6: “Porque es bastante activo y no es como otras plataformas”.

Usuario 2: “Es algo diferente entonces llama más la atención para trabajar”.

Usuario 3: “Es diferente ajá”.

Usuario 4: “Porque da más ánimos de trabajar de manera didáctica”.

Mediante las respuestas se puede inferir que a los usuarios les gustó el diseño del OVA porque tiene una estructura organizada que facilita su navegación en el mismo. De esta forma, los audios, las imágenes y las animaciones empleadas fueron elementos multimedia de apoyo en la página.

Retroalimentación informativa. En la interrogante 4 “¿Qué sensación tuviste cuando realizaste las actividades de la página?” manifestaron:

Usuario 1: “Me pareció bastante chévere porque me sentí incluido en un tema ¿Por qué? Porque al momento de hacer las actividades tuve que pensar bastante.”

Usuario 7: “Yo pienso que fue una actividad bastante preciosa, que estuve con mis amigos y participé de una manera buena”.

Usuario 8: “Que estas actividades didácticas resultan más atractivas de realizar”.

Según las respuestas de los usuarios se revela que la página resulta útil debido a la claridad y la comprensión que tuvieron en la interacción con el OVA. Los usuarios se sintieron motivados cuando navegaron por la página y las actividades que realizaron les motivó a reflexionar sobre las temáticas que se abordaron.

Aprendizaje. En la pregunta 5: “¿Las actividades realizadas en las páginas tienen un nivel de complejidad alto, medio o bajo?” respondieron:

Usuario 1: “Me parece que depende la persona. ¿Por qué? Porque hay personas que no tienen la suficiente creatividad para realizar las actividades. En mi caso me pareció sencillo, pero a la vez difícil porque había a veces actividades más complejas.”

Usuario 9: “Bajo porque estaba fácil”.

Usuario 2: “Pudo haber sido un poco difícil el Quizizz porque había preguntas que podían tener diferentes perspectivas porque se puede pensar que es otra cosa”.

Usuario 4: “En el caso del Quizizz había preguntas que por ejemplo podían llevar a diferentes respuestas”.

Usuario 9: “A mí me pareció difícil porque hay diferentes formas de entender de cada persona y también eran lecturas con un nivel de lectura más alto”.

Usuario 2: “También depende de que tanta atención prestaste cuando estabas haciendo porque si no prestó atención no podía hacer nada. Queriendo adivinar no se podía. Entonces por esto el audio se debía escuchar 2 o 3 veces.”

Mediante esta interrogante se pudo indagar si la curva de aprendizaje del OVA tuvo un nivel de complejidad alto, medio o bajo. A partir de las respuestas se puede evidenciar que para los usuarios la dificultad varía según la actividad, pues el rompecabezas les resultó

sencillo al igual que el crucigrama, pero el *Quizizz*, que tuvo un nivel de lectura inferencial y crítico, les resultó más complejo. Además, se observó que para poder resolver las actividades del OVA los usuarios tuvieron que concentrarse en el mismo, caso contrario, no hubiesen podido resolver las actividades.

Efectividad de uso. En la última interrogante se mencionó: “¿Les gustaría añadir un comentario adicional sobre el OVA?”

Usuario 10: “La actividad estaba muy buena y la página me pareció muy bien desarrollada”.

Usuario 7: “Me gustó mucho la página y me alegra que haya hecho una actividad distinta con mis compañeros y conmigo”.

Usuario 1: “Yo creo que fue una actividad bastante buena, que podemos recrear bastantes veces”.

Usuario 11: “Leer cuentos de esta forma ayudan a recordar y comprender de mejor manera”.

Usuario 12: “Me parece muy didáctico aprender así porque es mejor que estar haciendo todo en el cuaderno”.

Usuario 2: “Yo creo que también es bueno porque a partir de las diferentes actividades se desarrolla en diferentes partes como por ejemplo el rompecabezas o la escritura. Se puede aprender de diferentes formas”.

Usuario 13: “Yo creo que es bastante bueno porque a mí no me gusta escribir mucho entonces al hacer actividades digitales es mejor”.

Usuario 3: “A mí no me gusta mucho leer ni escribir entonces a partir de audiolibros es mejor porque es más interactivo”.

Usuario 14: “Me parece muy didáctico”.

Usuario 15: “Me pareció una actividad muy divertida”.

A partir de la efectividad de uso se puede indagar que los usuarios se sintieron motivados en la realización del OVA porque consideran que las actividades son divertidas, de fácil comprensión y didácticas. Además, pudieron poner en práctica sus habilidades de lectura y escritura. A su vez, se observó que las actividades generadas a partir de la audio-lectura, ampliaron las alternativas de leer un texto. En concordancia, mencionaron que las actividades requirieron concentración, lo que fomentó su reflexividad desde criterios críticos en torno a los temas indagados.

4.3.6. Validación de expertos:

Para validar el OVA se seleccionaron cinco docentes: dos corresponden al área de Lengua y Literatura, dos al área de Ciencias Sociales y un docente imparte Sociales y Lengua y Literatura (Ver ANEXO 4).

Para la validación se ejecutó una encuesta física con una escala de valoración de parámetros que indican criterios de fortalezas y debilidades del OVA. Posteriormente, se realizó un grupo focal para generar un diálogo y reflexión sobre los criterios de los docentes. De esta manera, esta etapa tuvo dos enfoques: por una parte, un enfoque cuantitativo que se determinó a partir de las encuestas, en donde se evaluó cuantitativamente los criterios referentes a la plataforma; por otra, un enfoque cualitativo que analizó descriptivamente la perspectiva de los expertos en torno al diseño y contenido del OVA.

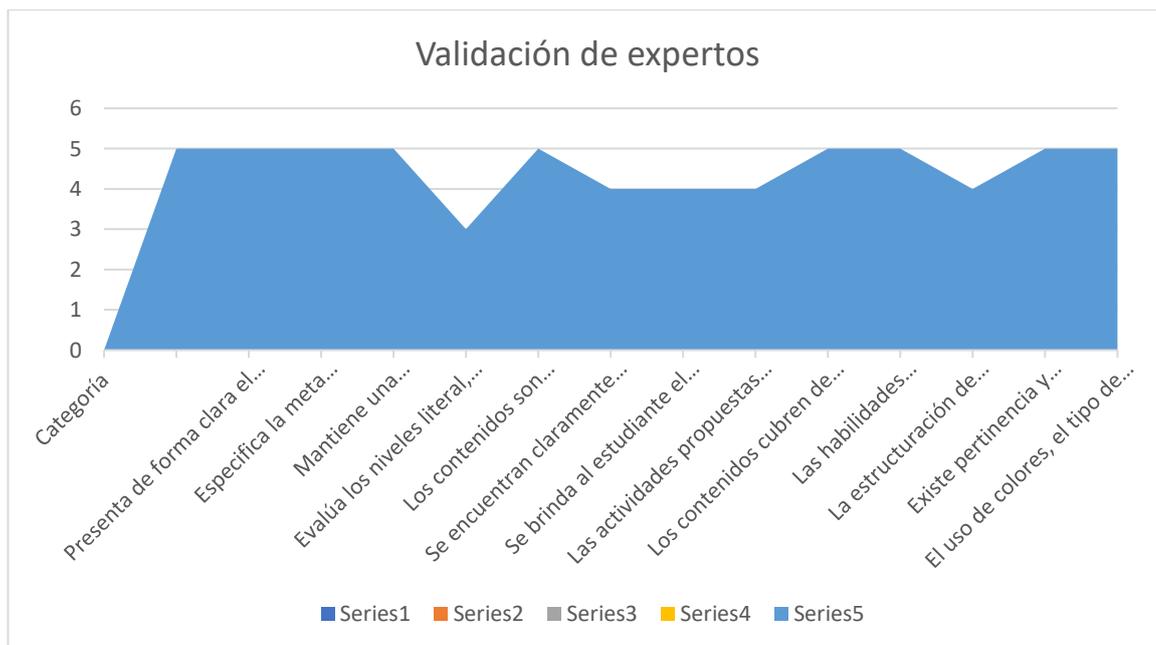
Encuesta. Para la encuesta de usuarios (Ver ANEXO 5) se plantearon 13 criterios en los cuales se indagó las características más representativas del OVA. Se tomó un rango de numeración del 1 al 5, siendo 1 el más bajo y 5 la calificación más alta. De esta manera, se evaluó cuantitativamente las fortalezas y las debilidades del contenido, la interfaz, la complejidad, el diseño, entre otros aspectos. Así pues, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: 'Presenta de forma clara el tema de estudio', en donde se determinó la claridad del tópico; 'Especifica la meta pedagógica', criterio en el que se indagó la finalidad de la plataforma; 'Mantiene una estructuración lógica de contenidos', que permitió evaluar la organización y jerarquización de las actividades; 'Evalúa los niveles literal, inferencial y crítico de lectura', en donde se analizó las actividades utilizadas y su relación con los niveles de lectura; 'Los contenidos son reforzados mediante herramientas digitales', en el que se averiguó el uso y la funcionalidad de los recursos digitales.

Asimismo, 'Se identifica las habilidades y capacidades que el estudiante desarrollará mediante la interacción con el OVA', criterio en el que se determinó las metas que se buscaron alcanzar en los usuarios; 'Se brinda al estudiante el contexto para desarrollar sus propias conclusiones mediante criterios y razonamientos', en el cual se fomenta el nivel inferencial y crítico de lectura; 'Las actividades propuestas son acordes al nivel educativo del contexto para el cual fue creado el OVA', en donde se estableció si los recursos y actividades utilizados fueron idóneos para los estudiantes de 10mo de EGB; 'Los contenidos cubren de manera concreta el tema tratado en el nivel cognitivo propuesto', en el que se indagó la relación entre la actividades y el tipo de habilidad que se buscó potenciar; 'Las habilidades desarrolladas son acordes con la meta pedagógica', en el que se analizó la interrelación entre las destrezas y la finalidad de la plataforma; 'La estructuración de contenidos y de actividades son acordes para el contexto en el cual se implementa el recurso', en donde se fijó el contexto para la ejecución del OVA; 'Existe pertinencia y correlación entre las herramientas digitales generadas', criterio en el que se evaluó la relación entre las actividades creadas con los recursos; y, 'El uso de colores, el tipo de letra, el tamaño de letra enfatiza la jerarquía temática', en donde se indagó el diseño de la plataforma.

A partir de los criterios establecidos se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 33

Gráfico de la encuesta de validación de expertos.



Nota. Esta gráfica muestra el grado de satisfacción de los expertos frente a los criterios evaluados del OVA.

Presenta de forma clara el tema de estudio. A partir de este criterio, los docentes pueden evidenciar la integración de la temática. Así pues, se obtuvieron los siguientes resultados: el 100% de los expertos considera que el OVA expone claramente el tema que se va a abordar. Esto evidencia la claridad del objeto de estudio, el cual busca motivar la lectura y la escritura de la literatura universal, latinoamericana y latinoamericana contemporánea.

Especifica la meta pedagógica. El 100% de los expertos considera que la meta pedagógica del OVA es clara. De esta manera, los usuarios tienen especificaciones de qué se busca con la creación de la página. De hecho, resulta fundamental la especificación de la meta de una actividad, pues así los usuarios tienen clara la finalidad del mismo. En este caso se buscó potenciar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, así como las habilidades de escritura.

Mantiene una estructuración lógica de contenidos. El 100% de los expertos considera que el OVA tiene una estructuración clara y lógica de los contenidos. De hecho, se inicia con un nivel literal, posteriormente inferencial y se culmina con el nivel crítico. Del mismo modo, se fomentan las habilidades de escritura a través del trabajo autónomo.

Evalúa los niveles literal, inferencial y crítico de lectura. El 60% de los expertos considera que se evalúan los niveles de lectura literal, inferencial y crítica, de manera satisfactoria y el 40% consideran que estos niveles se evalúan de forma medio satisfactoria. El OVA potencia este tipo de actividades para fomentar el gusto por leer y escribir mediante niveles de comprensión lectora. El rompecabezas busca la recuperación de una lectura literal, el crucigrama potencia la lectura literal e inferencial y el *Quizizz*, la lectura inferencial y crítica.

Los contenidos son reforzados mediante herramientas digitales. El 100% considera que los contenidos de aprendizaje se construyen y se refuerzan a partir de las herramientas digitales. Esto es posible a partir de la creación del OVA. Además, las actividades del mismo son reciclables y reutilizables debido al diseño del mismo.

Se encuentran claramente identificadas las habilidades y capacidades que el estudiante desarrollará mediante la interacción con el OVA. El 80% de los expertos coincide en que el OVA permite potenciar las habilidades y capacidades de los estudiantes a través de la interacción con el mismo de bastante satisfactoria, mientras que el 20% considera que se lo realiza de manera bastante satisfactoria. De esta forma, se incentiva la creatividad, el pensamiento crítico, la reflexión y la autonomía a partir de la lectoescritura de relatos universales y latinoamericanos.

Se brinda al estudiante el contexto para desarrollar sus propias conclusiones mediante sus criterios y razonamientos. El 80% de los expertos manifiesta que a los estudiantes se les brinda un contexto para desarrollar sus conclusiones y criterios. Esto se ejecuta a partir del *Quizizz* y la actividad en *Padlet*, las cuales buscan potenciar su pensamiento crítico. No obstante, el 20% de los expertos considera que este criterio se potencia de forma medianamente satisfactoria. En consecuencia, se pueden integrar mensajes o animaciones que fomenten este criterio a partir de la motivación de los estudiantes y la reflexión en temas de conciencia social.

Las actividades propuestas son acordes al nivel educativo del contexto para el cual fue creado el OVA. El 80% de los expertos considera que las actividades implementadas en el OVA son acordes al nivel educativo, en este caso, estudiantes de Décimo de EGB de forma satisfactoria, mientras que el 20% manifiesta que esta implementación se da de manera medio satisfactoria. Para el rompecabezas, se integraron 22 piezas. En el caso del crucigrama y el *Quizizz* se crearon 8 preguntas por cada actividad. Esto, debido al tiempo de horas clase y la motivación de los usuarios para la ejecución de las actividades.

Los contenidos cubren de manera concreta el tema tratado en el nivel cognitivo propuesto. El 100% de los expertos coincide en que los contenidos del OVA se cubren de manera concreta con la inclusión de las temáticas del género de terror y latinoamericano. Esto potencia su nivel cognitivo mediante la lectura literal, inferencial y crítica y las habilidades de escritura.

Las habilidades desarrolladas son acordes con la meta pedagógica. El 100% de los expertos expone que las habilidades que pueden desarrollar los usuarios en la implementación de las actividades del OVA, se encuentran interrelacionadas a la meta pedagógica: "fortalecer los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, así como las habilidades de escritura". Este vínculo es clave para fomentar en los usuarios sus habilidades lectoescritoras.

La estructuración de contenidos y de actividades son acordes para el contexto en el cual se implementa el recurso. El 80% de los expertos manifiesta que los contenidos y las actividades se encuentran estructurados a partir del contexto del recurso, en este caso, fomentar la lectura y la escritura mediante relatos universales de terror y latinoamericanos. La organización de la página sigue una secuencia: en la primera parte, se integra el audio-cuento de los relatos; en la segunda parte, se incluye el rompecabezas; en la tercera parte, se inserta un crucigrama; en la cuarta parte, se incluye un cuestionario en *Quizizz*; y, en la quinta parte, se genera un foro a través de *Padlet* para motivar a la lectura y a la escritura. Del mismo modo, el OVA pudo ser ejecutado sin inconvenientes debido a que la institución en la cual se validó tiene acceso a Internet y los usuarios tuvieron a su casa dispositivos tecnológicos.

Existe pertinencia y correlación entre las herramientas digitales generadas. El 100% de los expertos concuerda en que hay pertinencia y correlación entre las actividades y el uso de las herramientas digitales utilizadas. A partir del rompecabezas se fomenta la lectura literal; mediante el crucigrama, la lectura literal e inferencial; a través del test, la lectura inferencial y crítica; y, mediante el mural, las habilidades de escritura.

El uso de colores, el tipo de letra, el tamaño de letra enfatiza la jerarquía temática. El 100% de los expertos considera que el uso de los colores, el tipo y tamaño de letra enfatizan en la jerarquía temática del OVA. Estos elementos ortotipográficos permiten dar relevancia a ciertos contenidos más que a otros. Para el diseño del recurso se dio mayor énfasis al orden de la ejecución de las actividades que van desde el nivel de lectura literal hasta llegar al crítico.

Grupo focal. Luego de la ejecución de la encuesta, se realizó un grupo focal con los docentes en el cual se abordaron ciertas interrogantes referentes a las fortalezas y debilidades del OVA (Ver ANEXO 6). Este diálogo fomentó el enriquecimiento del recurso a partir de las opiniones de los expertos mediante categorías de análisis sobre los contenidos del recurso. Esta etapa de la validación tuvo un enfoque cualitativo en el que se describieron las respuestas de los usuarios.

Para su análisis se establecieron los siguientes criterios: 'Diseño', que determinó la estructuración visual de la plataforma a través de los diversos recursos creados; 'Retroalimentación informativa', en el que se indagó la relación entre las actividades planteadas, el tipo de habilidad que potenció y el nivel de satisfacción del experto en su interacción; 'Potencialidad', en donde se evaluó la relevancia del OVA y su impacto en otras áreas del conocimiento; y, 'Calidad del contenido', que estableció la curva de aprendizaje: alta, media o baja.

Por consiguiente, se exponen los hallazgos encontrados:

Diseño. En la primera interrogante se mencionó: “¿De qué forma las animaciones e instrucciones empleadas le ayudaron a comprender las actividades a realizar en el OVA?”

Experto 1: “En el hecho de usar un audio, imágenes y rompecabezas, los estudiantes se pueden adentrar en la historia”.

Experto 2: “La ambientación, los efectos de sonido, los gritos, el sonido de animales ayuda bastante a entender el recurso”.

Experto 3: “Otro punto reflejado es el DUA³ que se implementa en la educación. Este está claramente aplicado en el recurso porque se escucha, se puede ver o se puede leer. Entonces, de cualquier forma, el que está interactuando aprende”.

Experto 4: “Efectivamente comparto con el experto 3 porque sí, efectivamente se aplica el DUA. Además, hay que buscar la manera de llegar a los estudiantes. Esto no solo se realiza con texto literario. Entonces, resulta bastante interesante escuchar ‘El gato negro’ y sobre todo las actividades propuestas posteriormente están bien estructuradas. Por eso me parece bastante interesante esta plataforma OVA”.

A partir de las respuestas de los expertos se puede evidenciar que las animaciones e instrucciones integradas en el OVA facilitan su navegabilidad. Además, se resalta la estructuración del OVA como un recurso de interfaz intuitiva. Este potenció el encuentro de espacios literarios digitales en donde se generó un aprendizaje de relatos de terror y latinoamericanos representativos.

En el criterio de diseño también se tomó en cuenta la siguiente interrogante: “¿De qué manera el uso de colores, el tipo y tamaño de letra enfatizan la jerarquía temática?” respondieron:

Experto 2: “Hace que la actividad sea intuitiva. Uno no puede perderse cuando las indicaciones están claras. Entonces, resulta interesante que la plataforma por sí misma sea intuitiva, sea autónoma. Esto deja claro los pasos que se tienen que seguir y el orden de principio a fin”.

Según los expertos, el OVA es bastante intuitivo. Esto, debido a la jerarquización de las actividades a través de elementos ortotipográficos. Así pues, resulta fundamental integrar en las actividades educativas la jerarquía temática.

Retroalimentación informativa. En la tercera interrogante: “¿De qué forma el OVA plantea los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, así como las habilidades de escritura?” contestaron:

Experto 3: “A través de la variedad de actividades sería porque o sea tenemos un rompecabezas, luego tenemos el *Quizizz*, allí se potencia la lectura inferencial y finalmente terminas con un punto de vista crítico del cuento a través del *Padlet*.”

³ Diseño Universal para el Aprendizaje. Este modelo educativo es implementado por el Ministerio de Educación del Ecuador. Busca implementar los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los expertos observan que a través de las actividades implementadas se potencia la lectura mediante los niveles literal, inferencial y crítico, así como en las habilidades de escritura. Entonces, el OVA integra una serie de actividades a partir de la lectoescritura. Por ende, se fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión.

En la cuarta pregunta “¿Qué sensación tuvo cuando realizó las actividades de la página?” mencionaron:

Experto 1: “Se sintió divertido y fue cómodo también porque se usan todos los sentidos y después de ello nos remite al cuestionario que se enfoca en qué comprendemos en sí. Finalmente, la reflexión nos ayuda a comprender de mejor manera el texto.

Experto 3: “También siento que es como una forma de mostrar que te estoy evaluando pero el que está detrás de la pantalla no siente que está siendo evaluado porque está jugando, está entretenido pero a la final se contesta lo que está planteando.

Experto 4: “Otro también es la concentración, pues las actividades propuestas nos ayudan a concentrarnos bastante. No existen distractores mayores que me impidan al estudiante distraerse. Entonces son actividades propuestas para concentrarse. Entonces yo por ejemplo estuve bastante concentrado en el rompecabezas y no había momento de distraerme o mirar al lado o mirar a otra parte. Entonces esta actividad era bastante intuitiva.

Para los expertos, las actividades implementadas en la página son motivadoras e intuitivas. De hecho, resaltan que mientras se divierten, también se genera un aprendizaje a través del uso de todos los sentidos que los lleva a la reflexión. Entonces, las actividades generadas fomentan una serie de procesos mentales a partir de la meta pedagógica. Además, incentivan la interacción por medio de recursos interactivos.

Potencialidad. En la quinta pregunta “¿En qué manera este OVA puede aportar en sus clases?” contestaron:

Experto 4: “Yo te comento que en cuanto a ‘El gato negro’ es una lectura que ya abordé en la primera unidad. Entonces a ellos se les hizo bastante cansado porque era una lectura bastante compleja en la que los chicos se terminaron abrumando. Pero qué interesante escucharle a ‘El gato negro’ en donde pones reproducir, te interesas con este cuento, que es un cuento literario muy interesante. Entonces como te digo, muy divertido. Me gustó bastante esta plataforma por la diversidad que tiene. No solo es escuchar, si no también participar”.

Usuario 3: “En el caso de Estudios Sociales tenemos muchos años, tenemos mucha historia, es el hecho de recordar bastante datos del pasado. Entonces yo creo que de esta forma es bastante interactivo. Entonces, a través del cómic del rompecabezas o del audio, al menos una de las dos formas te queda. Así se fomenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes.”

Usuario 4: “Incluso podemos relacionarle con una línea del tiempo porque como dice el usuario 3, son fechas. Entonces aquí podemos poner esa fecha y decir qué pasó en esa fecha. Así el estudiante selecciona y escucha qué pasó en esa fecha entonces es súper práctico”.

Los resultados evidencian que para los expertos resulta interesante integrar un OVA que promueva el pensamiento memorístico en fechas y momentos históricos representativos de la región latinoamericana. Por ende, el recurso puede ser utilizado de manera complementaria en los procesos de anticipación o consolidación de los contenidos debido a que promueve el interés por la lectoescritura a partir de recursos digitales.

Calidad de contenido. En la sexta interrogante “¿La curva de aprendizaje presentada por el OVA es de un nivel alto, medio o bajo?” mencionaron:

Usuario 2: “Yo creo que un nivel medio porque no es muy fácil como para hacerlo así apresuradamente, pero tampoco se complica como recurso. Entonces me parece a mí moderado”.

Usuario 4: “Sí, un nivel medio”.

Para los usuarios, la curva de aprendizaje tiene un nivel medio porque se trabaja con distintas actividades que promueven niveles diferentes de lectura. Así, mientras más avanza en el desarrollo de las actividades, se complejiza su nivel de lectura.

Análisis de información. Por consiguiente, se realizó un análisis para indagar la relación entre el levantamiento de la información cuantitativo y cualitativo de los usuarios y los expertos. Esta interrelación evidenció las fortalezas y debilidades del OVA y determinó una comparativa entre quienes validaron la plataforma.

Relación entre la encuesta y el grupo focal de los usuarios. Con el objeto de indagar la relación entre los resultados de la encuesta y el grupo focal de los usuarios sobre el OVA, se determinaron los siguientes criterios: ‘Predictibilidad’, que evaluó la navegabilidad de la plataforma; ‘Diseño’, que indagó los recursos utilizados para el bosquejo del OVA; ‘Curva de aprendizaje’, en el que se analizó el nivel de complejidad; y, ‘Efectividad de uso’, el cual examinó la motivación de los usuarios frente a la interacción con la plataforma. En tal sentido, se obtuvieron los siguientes resultados:

- **Predictibilidad**

A partir de una comparativa entre los resultados cualitativos y cuantitativos se evidencia que para los usuarios fue predecible el uso del OVA. En este sentido, comprendieron las funciones de las aplicaciones, así como su navegabilidad. De esta manera, el recurso generó emociones de alto nivel en el grupo que motivó la participación de los mismos en la página.

- **Diseño**

Tanto en el grupo focal como en la encuesta, los estudiantes evidencian su gusto por el diseño de la página. De hecho, mencionan que promueve un aprendizaje activo y didáctico que los motiva a realizar las actividades. Las animaciones, los audios, las imágenes, las instrucciones y los juegos resultan clave para construir el aprendizaje de los usuarios en lectoescritura. Además, resaltan que para poder ejecutar las actividades, se requiere concentración en la actividad y esto genera motivación y competencia, pues mientras se entretienen, aprenden.

- **Curva de aprendizaje**

La curva de aprendizaje de los usuarios refleja que el OVA tiene un nivel de complejidad medio porque consideran que algunas actividades son sencillas, pero otras les resultaron más complejas. Esto se debe al incremento en los niveles de lectura, pues se inicia con un nivel básico como el literal y se incrementa hasta un nivel de rigurosidad mayor como el crítico acompañado con una actividad de escritura.

- **Efectividad de uso**

Los usuarios sintieron un porcentaje alto de motivación frente al uso del OVA. Esto se debe a la variedad de actividades con las que pudieron interactuar tales como el audiocuento, el rompecabezas, el crucigrama, el cuestionario y el foro. Mediante estos recursos los usuarios potenciaron sus habilidades y se motivaron en la ejecución de los mismos.

Relación entre la encuesta y el grupo focal de expertos. A fin de indagar los datos cualitativos y cuantitativos de los expertos, a partir de los resultados levantados, se estableció una relación entre los siguientes criterios: 'Potencialidad', que analizó la navegabilidad e interfaz del OVA; 'Diseño', que determinó los recursos y herramientas utilizadas para la elaboración de la plataforma; 'Curva de aprendizaje', en donde se determinó la complejidad de las actividades: baja, media o alta; y, 'Efectividad de uso', en el que se indagó los estilos de aprendizaje que potenció el OVA a través de las actividades generadas. De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados:

- **Potencialidad**

A partir de la perspectiva de los expertos se evidencia que el OVA plantea el tema de estudio y especifica la meta pedagógica de una manera clara. Esto potencia su usabilidad como un recurso educativo eficaz para promover actividades de aprendizaje. De esta manera, resaltan el aporte del objeto como una herramienta que puede ser utilizada en diversas asignaturas tales como Historia o Estudios Sociales en las cuales la lectura es imprescindible para evidenciar fechas importantes. Así, el OVA puede fomentar la lectura en distintas áreas de aprendizaje.

- **Diseño**

Los expertos consideran que el diseño del OVA enriquece la estructura de la plataforma, pues el uso de imágenes, rompecabezas, audios e instrucciones fomenta el interés de los estudiantes. Por lo anterior, los expertos manifiestan que el uso de colores, el tamaño y el tipo de letra enfatizan en la jerarquía temática de las actividades las cuales potencian los niveles de lectura y las habilidades de escritura. De hecho, existe una interrelación entre las actividades generadas a partir de los recursos digitales que fomentan el interés y la motivación de los estudiantes en los relatos escuchados.

- **Curva de aprendizaje**

Los expertos coinciden en que la curva de aprendizaje del OVA es de un nivel medio. Esto se relaciona al nivel educativo de los estudiantes, pues manifiestan que las actividades propuestas son acordes al nivel educativo de los estudiantes. Por ello se implementaron las temáticas del relato de terror y el relato latinoamericano contemporáneo. Por lo anterior, los expertos consideran que se evalúa claramente los niveles de lectura literal, inferencial y crítico que se proponen en la meta pedagógica a partir de las actividades creadas.

- **Efectividad de uso**

Para los expertos, la efectividad de uso radica en la integración de material multimedia para la potenciación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Aseveran que el audio, el cómic en el rompecabezas, el crucigrama, el test y el mural estimulan los aprendizajes visual, auditivo y kinestésico. Además, este tipo de actividades integradas en una sola página genera interés en los estudiantes a través de la activación del pensamiento memorístico y crítico, la reflexión y la creatividad.

Relación entre usuarios y expertos. Por consiguiente, se va a realizar una comparativa entre la perspectiva de los usuarios y de los expertos frente a la interacción que tuvieron con el OVA. De esta forma, se determinaron los siguientes criterios: 'Potencialidad', en donde se analizó el interés que generó la navegabilidad e interfaz; 'Diseño', que evaluó los recursos utilizados a lo largo de la plataforma; 'Curva de aprendizaje', que destacó la complejidad del OVA; y, 'Efectividad de uso', en donde se estableció el interés que generó en actividades de lectoescritura. Así, se levantaron los siguientes resultados:

- **Potencialidad**

Por una parte, los usuarios ven al OVA como una herramienta que busca fomentar la lectura y la escritura a partir de herramientas digitales. De esta manera, ubican las emociones de satisfacción del recurso en los niveles más altos. Consideran que su navegabilidad es intuitiva y que las actividades promueven su interés. Por otra, los expertos ven al OVA como un aporte para sus clases tanto en Lengua y Literatura como en el área de Ciencias Sociales. Así pues, esta herramienta puede consolidarse como un recurso que se puede utilizar de manera previa o posterior a alguna clase porque incrementa el gusto de los estudiantes por conocer las temáticas de textos literarios.

- **Diseño**

Tanto los usuarios como los expertos consideran que el diseño del OVA se destaca por el uso de las animaciones, las instrucciones, las imágenes, los audios, los rompecabezas, los crucigramas y los test, es decir, por la variedad de formas que brinda al usuario para promover sus habilidades en lectura y escritura. En este sentido, resulta fundamental fomentar la lectoescritura a través de diversos recursos que brinden la posibilidad de interactuar de forma visual, auditiva y/o kinestésica. Mediante una gama de posibilidades se genera una interfaz rica en contenidos multimedia los cuales generan interés en la literatura.

- **Curva de aprendizaje**

Los usuarios y los expertos consideran que la curva de aprendizaje del OVA tiene un nivel intermedio. No obstante, este puede variar según la actividad que se está ejecutando. Si se trata de un rompecabezas o un crucigrama, los cuales propician una lectura literal, la curva de aprendizaje se reduce a un nivel bajo; sin embargo, si se implementa un cuestionario con preguntas de nivel inferencial y crítico, la curva de aprendizaje se torna de un nivel alto. Esto sucede porque cada actividad busca activar un nivel de lectura más complejo que el anterior hasta llegar a la escritura crítica.

- **Efectividad de uso**

Tanto los usuarios como los expertos coinciden en que el OVA motiva la lectoescritura. Por ello, resaltan que se puede aprender de diversas maneras para recordar y comprender aspectos relevantes de los textos literarios. De esta forma, se puede implementar esta herramienta como un detonante para propiciar actividades de lectura y escritura al inicio o al final de una secuencia didáctica. De hecho, dentro de la misma página se puede integrar actividades de lectura de textos y escritura creativa para potenciar las habilidades de los estudiantes en creatividad, autonomía, pensamiento crítico y aprendizaje activo.

Resumen de capítulo

En resumen, se ha realizado un breve análisis que permite indagar la perspectiva tanto de usuarios como de expertos referente a criterios de usabilidad, interfaz, aplicación y contenidos del OVA. A partir de la perspectiva de los usuarios se ha realizado una indagación cuantitativa y cualitativa. Así, se tomaron en cuenta parámetros a través de niveles de emoción bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto. Estos van desde el nivel 1, siendo el más bajo, hasta el 5, siendo el más alto.

Así, se determinó el porcentaje de *Retención de información en el OVA*, el cual determina si los usuarios recuerdan los contenidos abordados en la herramienta. Todos los usuarios coinciden en que recuerdan los temas como literatura universal de terror, literatura latinoamericana y literatura latinoamericana contemporánea. A partir de las actividades planteadas los usuarios pudieron recordar los temas e interrelacionarlos con problemáticas

de la realidad social como el alcoholismo, el machismo, el feminismo y la depresión. Así, pusieron en práctica su sentido crítico y reflexivo.

En segundo lugar, se destacó la *Predictibilidad* que determina la navegabilidad del OVA a través de su nivel de emoción y opinión frente al uso del mismo. De hecho, los usuarios se sintieron cómodos con la página de Google Sites la cual recopila diversas actividades para potenciar los niveles de lectoescritura. En tercer lugar, se destaca la *Potencialidad*, la cual establece el nivel de satisfacción de los usuarios sobre la ejecución y culminación de las actividades. Así, todos los usuarios se sintieron cómodos con el uso del recurso.

En cuarto lugar, se rescata el *Diseño*. Así, el uso de las animaciones, los juegos, los audios y las imágenes resultaron ventajosas para la elaboración del OVA. De esta manera, en la elaboración del recurso fue necesaria la creación de las imágenes mediante IA, así como los audios a partir del uso de la adaptación y grabación de la voz con efectos de sonido que generan ambientación en el mismo.

En quinto lugar, resulta fundamental destacar la *Curva de aprendizaje*, la cual refleja el nivel de complejidad bajo, medio o alto del OVA. En este sentido, los usuarios coinciden en que el recurso tiene un nivel medio de complejidad y que varía según la actividad. En el caso de las actividades que se relacionan a los niveles de lectura literal, les resultan más sencillas, en cuanto a las actividades de lectura inferencial consideran que tienen un nivel medio de dificultad y aquellas que potencial la lectura crítica consideran que son más difíciles porque se relacionan con temas de problemáticas sociales.

Ahora bien, también se determinó la perspectiva de los expertos frente a criterios de usabilidad del OVA. Para ello, se seleccionó a cinco docentes del área de Lengua y Literatura y de Ciencias Sociales. Se levantó información cuantitativa y cualitativa a partir de la cual se determinaron los criterios que se determinarán a continuación.

En primer lugar, se destaca el *Diseño* del OVA, a partir del cual, los expertos consideran que la plataforma destaca en el uso de colores, el tamaño de la letra y la integración de material audio-visual. Estos elementos potencian la motivación de los estudiantes y fomenta la activación de sus estilos de aprendizaje como visual, auditivo y kinestésico.

En segundo lugar, se determina la *Efectividad de uso* que destaca la integración de material audio-visual, la integración de los estilos de aprendizaje y el fomento del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes a partir de un abordaje de sus niveles de lectura literal, inferencial y crítico. De esta manera, la página fomenta el interés de los estudiantes y puede ser utilizado al inicio o al final de una clase síncrona o asíncrona porque motiva a los estudiantes en la lectoescritura.

En tercer lugar, se considera la *Potencialidad*, la cual determina el tema y la meta del OVA. Así, se resalta el aporte que tiene en la educación y el tipo de actividades que promueve para fomentar y motivar a la lectura y a la escritura.

En cuarto lugar, se resalta la Curva de Aprendizaje, en la cual los expertos calificaron al OVA con un nivel medio debido a que las actividades que promueve no son sencillas, pero tampoco difíciles para el grupo de usuarios diseñado: estudiantes de Décimo de EGB. Además, resaltan que se evalúan los tres niveles de lectura y las habilidades de escritura.

Ahora bien, tanto los usuarios como los expertos coinciden en cuatro criterios: el primero es *Potencialidad*, en el que determinan que la navegabilidad del OVA es intuitiva y que las actividades que se promueven fomentan el interés de los usuarios. El segundo es *Diseño*, en el que consideran que el desarrollo de las actividades de lectura y escritura se fomenta mediante el uso de recursos audiovisuales que potencian los estilos de aprendizaje.

El tercero es *Curva de Aprendizaje*, mediante el cual llegan al consenso de que el OVA tiene un nivel intermedio de complejidad. El cuarto es *Efectividad de uso*, en el cual establecen que el OVA motiva a la lectura y la escritura porque integra actividades que fomentan el interés en textos literarios de terror y latinoamericanos.

En definitiva, revisar los diversos parámetros del OVA permitió conocer las fortalezas y debilidades del mismo para potenciar su meta la cual se centró en fomentar las habilidades de lectura y escritura, así como las destrezas de escritura. De esta manera, se centran en literatura de cuentos de terror y latinoamericanos mediante diversas actividades interactivas como rompecabezas, crucigramas, cuestionarios y murales.

CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES

Pues bien, luego de haber realizado el estudio, se puede concluir lo siguiente:

En el capítulo 1 se realizó una contextualización sobre la importancia de la lectura y la escritura para indagar su rol en el proceso de enseñanza. Así, se evidenció que se toma importancia a la lectura, pero no se han implementado los programas de forma idónea para incentivar en los alumnos el gusto por leer y/o escribir. Además, se indagó que se le da mayor relevancia a la lectura que a la escritura. Esto genera un impacto negativo en los jóvenes, pues no se cultiva una cultura de lectoescritura en la cual puedan poner en práctica diversas habilidades como la reflexión, la criticidad, el pensamiento activo, la autonomía y la creatividad.

Del mismo modo, se observó que el Ministerio de Educación del Ecuador le da bastante relevancia a las destrezas curriculares debido a que son imprescindibles al momento de elaborar las planificaciones también conocidas como PUDs. No obstante, el currículo de Lengua y Literatura simplemente utiliza cuatro destrezas en torno a la relación de la tecnología relacionadas con la lectoescritura en Básica Superior y Bachillerato. Esto genera una limitación en el uso de las tecnologías. Además, estas simplemente se manejan como herramientas de búsqueda.

Ahora bien, a partir de este estudio se indagó que las tecnologías no sirven simplemente como herramientas de investigación, sino las TIC varían según su funcionalidad en TIC, TAC y TEP. Así pues, para alcanzar el dominio de las destrezas, se debe incluir y representar estos conceptos en el proceso de escolarización ya que las tecnologías no solo son un medio de difusión, si no también espacios de participación y conocimiento. Por ello, en este estudio se buscó la implementación de las tecnologías como herramientas que fomenten diversas habilidades en los estudiantes.

En el capítulo 2 se dieron a conocer algunos conceptos relevantes en torno a la investigación y se observó la necesidad de las nuevas generaciones de vivir insertas en la tecnología debido a su contexto. En tal sentido, se caracterizaron por la inmediatez, el consumo, la fragilidad y la fragmentación. Se evidenció que, para ellos, se encuentra difuso el deseo por aprender y resulta más complejo incentivar el gusto por la lectura y la escritura. Entonces, este OVA insertó actividades a partir de diversas plataformas digitales con las cuales los estudiantes interactuaron para generar quehaceres de aprendizaje en Lengua y Literatura sobre lectura y escritura.

De esta manera, resultó necesario incluir actividades a partir de los estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico. Estas tres alternativas les brindaron a los estudiantes una gama de posibilidades para potenciar su proceso de escolarización mediante contenido multimedia y gamificación. Esto generó un ambiente de aprendizaje positivo en el cual los alumnos pusieron en práctica sus habilidades desde sus potencialidades. De hecho,

como las actividades tuvieron tres niveles de complejidad, fomentó su atención, motivación y predisposición para ejecutar los recursos sin inconvenientes.

En el capítulo 3 se dio a conocer la metodología y los objetivos de esta investigación. Para el cumplimiento del objetivo general (Ver apartado 3.1.) se desarrollaron actividades de lectoescritura mediante un Objeto Virtual de Aprendizaje dirigido a estudiantes de Décimo de EGB. Para ello, se implementaron actividades de lectura literal, inferencial y crítica, así como ejercicios de escritura. Para lograrlo, se desarrollaron tres objetivos específicos.

En el primero, se caracterizaron recursos digitales de interés para la lectoescritura mediante la selección de sus funcionalidades y del perfil curricular del alumnado. Por una parte, se realizó el mapeo de plataformas digitales. Por otra parte, se ejecutó un *Moodboard* y un mapa de actores en donde se evidenció el gusto de los estudiantes en diversos campos, pero se resaltó la afinidad por la tecnología, la música y el terror. Por tanto, se seleccionaron dos temáticas a partir del currículo que propone Lengua y Literatura para el Décimo Año: 'literatura latinoamericana' y 'literatura latinoamericana contemporánea'; y, de acuerdo a las afinidades de los estudiantes, se escogió una temática: 'literatura de terror'.

A partir de estos tres tópicos se cumplió el objetivo específico 2 (Ver apartado 3.1) y se examinó el uso de herramientas de lectoescritura previamente seleccionadas. Para ello, se tomó en cuenta algunos criterios tales como la funcionalidad, la usabilidad, la accesibilidad, el tipo de usuario y el tipo de gratuidad. Estos parámetros permitieron seleccionar las plataformas idóneas para la creación del OVA en donde se fomentaron las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.

Entre todos los criterios, el más relevante fue el de gratuidad pues resulta imprescindible escoger herramientas que los docentes puedan aplicar en sus clases sin necesidad de pagar un valor adicional. Por ello, se realizó una búsqueda meticulosa de plataformas con código abierto o *freemium* con acceso e interfaz intuitiva para una usabilidad y navegabilidad confortables para los usuarios.

Por lo anterior, se cumplió con el objetivo específico 3 (Ver apartado 3.1.) y se diseñaron actividades de lectoescritura mediante un OVA. Así, se seleccionaron una serie de plataformas tales como *iVoox*, *Jigsaw Planet*, *Interacty*, *Quizizz* y *Padlet* que facilitaron la creación del mismo. De esta forma, se diseñó una secuencia de aprendizajes dinámica, didáctica, enriquecedora y activa para los estudiantes en la que se divirtieron mientras aprendían.

Entonces, las herramientas utilizadas en este estudio para la creación del OVA reflejan que se puede motivar la lectoescritura a través de recursos tecnológicos que generan un enfoque dinámico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, este puede ser implementado como una actividad tanto dentro como fuera del aula, por ende, se convierte en un recurso de apoyo para motivar las habilidades de lectura y escritura. Del mismo modo,

este tipo de actividades promueve el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes debido a que se encuentran enriquecida mediante diversas herramientas tecnológicas.

Ahora bien, es importante resaltar que el diseño de un recurso como el creado en este estudio tiene un tiempo de elaboración prolongado en comparación a la creación de un material de clases común debido a la generación de diversas actividades. No obstante, teniendo como referencia este OVA, se pueden generar quehaceres de aprendizaje a partir de la secuencia didáctica que inicia con la lectura literal y culmina con la composición de un pequeño texto. De esta forma, se facilita el trabajo de los docentes.

Es importante resaltar que este OVA puede ser utilizado en cualquiera de los tres momentos de la clase: anticipación, construcción y/o consolidación como un recurso de apoyo para potenciar las actividades de lectoescritura propuestas en el aula o como una tarea de trabajo asincrónica en la cual los estudiantes enriquezcan los saberes del aula; pues no se busca sustituir la lectura narrativa de los textos literarios, sino, por el contrario, cultivar en los estudiantes el gusto por los temas que abordan los microcuentos para, a partir del mismo, motivar y expandir su gusto por leer y escribir.

En el capítulo 4 se evidenciaron los resultados encontrados. Para el Diseño del OVA, la plataforma base que se utilizó fue la página *Google Sites*. En la misma, se pudieron insertar las actividades creadas en las plataformas mencionadas anteriormente a través de Código Embebido. Cuando se validó el OVA se pudo observar que, al ser una herramienta de *Google*, no es compatible con navegadores como *Microsoft Edge*, *Mozilla Firefox* y *Safari*. Esto limitó su uso al navegador de *Google*.

La mayoría de las plataformas fueron compatibles con *Google Sites*. Sin embargo, se evidenció que para realizar la actividad en *Quizizz*, los estudiantes primero tuvieron que iniciar sesión en la plataforma de manera previa e independiente. Esto ocurrió porque la actividad se limitó para ser realizada solo una vez, por ende, primero tuvieron que loguearse. Para evitar este inconveniente, se puede deshabilitar la opción de ejecutar la actividad 'solo una vez'. Esto les permitirá a los usuarios realizar el test las veces que consideren necesarias hasta consolidar los conocimientos.

Ahora bien, en la validación del OVA se tomó en cuenta la perspectiva de los expertos y de los usuarios. Por una parte, los expertos se enfocaron en el diseño del OVA y manifestaron que tiene una interfaz intuitiva de fácil navegabilidad. Esto debido al uso de imágenes, audios, tipografía, colorimetría, entre otros aspectos que lo hicieron visualmente llamativo. De hecho, se seleccionaron imágenes a partir de los subtemas de los cuentos para que representen cada una de las historias.

Tanto en "El gato negro", "Instrucciones para llorar" y "Una gallina" se ubicó un gato, un hombre llorando y una gallina en diferentes espacios como la portada, el logotipo de los audio-cuentos, las preguntas del test, así como el logotipo y el fondo de pantalla de los murales. Esta acción les dio mayor realce a las temáticas de las historias y fomentaron el

interés de los estudiantes. Del mismo modo, los colores seleccionados: amarillo y negro, generaron una integración de toda la página y resaltaron las actividades propuestas.

En concordancia, los expertos resaltaron el uso de este tipo de OVA en diferentes áreas del conocimiento, entre estas Ciencias Sociales. De este modo, se pueden impartir las asignaturas como Historia, Estudios Sociales, Ciudadanía o Filosofía con el principio de esta herramienta y fomentar actividades de lectoescritura de una manera didáctica desde un aprendizaje activo, autónomo y creativo.

Por otra parte, desde la perspectiva de los usuarios, se manifestó que las actividades planteadas motivaron sus conocimientos sobre las temáticas de los cuentos. Por tal motivo, se observó que el uso de distintos recursos fomentó el aprendizaje de los estudiantes y los motivó para aprender a través de diferentes formas como test, rompecabezas, crucigramas, murales y audio-lecturas. En tal sentido, el uso de este tipo de OVA incentiva el gusto por leer y/o escribir un texto. Sin embargo, puede ser utilizada como una herramienta de anticipación y/o consolidación del conocimiento debido a que las actividades planteadas son un complemento que motiva la lectura y la escritura, más no un sustituto de las mismas.

Recomendaciones:

El principio del diseño de este OVA puede ser utilizado en otras asignaturas que promuevan actividades de lectura y escritura, pues posibilita la creación de contenidos didácticos a través del uso de diversas plataformas de aprendizaje.

Se recomienda a los docentes utilizar las plataformas empleadas en este OVA tales como *Google Sites*, *iVoox*, *AI Comic Factory*, *Jigsaw Planet*, *Interacty* y/o *Padlet* para generar una variedad de recursos que potencien el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De hecho, se genera un ambiente innovador y didáctico en el cual los estudiantes se divierten mientras aprenden. Por tal motivo, no se seleccionó las plataformas del Apartado 4.1 debido a que el uso reiterado de las mismas durante las clases puede generar monotonía y cansancio en la asimilación de conocimientos. Así, como docentes resulta necesario generar una gama de posibilidades en aras del saber.

En concordancia, se debe tomar en cuenta el tipo de aprendizaje que se busca fomentar ya que el uso de cierto tipo de plataforma puede potenciar un tipo de conocimiento en específico. Este es el caso de los rompecabezas o crucigramas, los cuales potencian una lectura literal; por su parte, los test generan una lectura inferencial; y, los comentarios propician una lectura crítica de los textos. Es importante tomar en cuenta que esto varía según el tipo de pregunta formulada debido a que el criterio que se busque responder genera un aprendizaje en particular. Por ello, el uso de un OVA como el diseñado en esta investigación, puede ser implementado al inicio o al final de una secuencia didáctica como un elemento enriquecedor de la lectura y la escritura.

A propósito de la tecnología, resulta fundamental el uso de las destrezas curriculares para generar un aprendizaje con ayuda de las TIC, las TAC y las TEP pues estas no son un mero instrumento multimedia, sino, pueden fortalecer destrezas de lectoescritura mediante el uso de diversas plataformas. Por ende, a través de recursos tecnológicos se puede motivar un aprendizaje en un contexto que las generaciones actuales de estudiantes dominan debido a su inserción innata en la era digital.

Por otra parte, se recomienda dar continuidad al proyecto a través de la integración de plataformas que incrementen la inserción de material de lectura y escritura. Esto puede potenciar la página y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se puede realizar un análisis profundo del uso del OVA desde diversas perspectivas como una validación de expertos que indaguen en el contenido o el diseño del mismo.

Por último, se recomienda ejecutar el diseño del OVA por un diseñador gráfico que bosqueje la plataforma desde una aplicación móvil para que la interfaz sea más amigable. De este modo, se pueden incrementar los niveles de complejidad para que fomente la competencia y se incremente la potenciación de habilidades. Además, esto disminuye la brecha de compatibilidad para que no se limite el uso del OVA simplemente desde el navegador de *Google*, sino para que también sea utilizado desde otros navegadores y/o sistemas operativos.

REFERENCIAS:

- Ambuludí, J. y Cabrera, L. (2021). TIC y educación en tiempos de pandemia: Retos y aprendizajes desde una perspectiva docente. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), 185-203. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1352>
- Aparicio, O. y Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05>
- Arias, J. (2020). Proyecto de tesis. Guía para la elaboración. Biblioteca Nacional del Perú.
- Badilla, E. y Chacón, A. (2004). Construccionismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(1), 1-12.
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (66-74). México UNAM.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial.
- Bombini, G. (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo. *Signo&Seña*, (19). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914051>
- Brito Molina, S. A., Guevara Vizcaíno, C. F. y Castro Salazar, A. Z. (2022). Gamificación para fomentar la lectoescritura en niños de tercer año de básica. *AlfaPublicaciones*, 4(4), 6 - 28. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i4.282>
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (1), 19-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6159645>
- Cabrera, J., Sánchez, I. y Rojas, F. (2016). Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVA como estrategia de enseñanza – Aprendizaje Inclusivo y Complementario para los cursos teórico-prácticos. *Revista Educación En Ingeniería*, 11(22), 4–12. <https://educacioningenieria.org/index.php/edi/article/view/602>
- Cadena Iñiguez, P., Rendón Medel, R., Salinas Cruz, E., Cruz Morales, F., y Sangerman Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7). <https://www.redalyc.org/journal/2631/263153520009/html/>
- Calle, A. y Castro, A. (2022). Desarrollo de la lectoescritura con gamificación en niños del segundo de básica. *Ciencia Digital*, 6(4), 116-136. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2339>

- Casablancas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Mandioca.
- Castro, A., Patera, A. y Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-285.
- Carrillo, S., Tigre, F., Tubón, E., y Sánchez, D. (2019). Objetos Virtuales de Aprendizaje como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje en la educación superior tecnológica. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 187-304. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2018.287-304](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2018.287-304)
- Ccoa, O. (2023). Padlet: una alternativa para mejorar la comprensión lectora. *Technological Innovations Journal*, 2(1), 7-21. <https://tijournal.science/index.php/tij/article/view/39>
- Cerezo, M. y Rivadeneira, M. (2022). Uso de herramientas tecnológicas para mejorar la comprensión lectora. *Polo del conocimiento*, 7(70), 779-791. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4252>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (19-29). México UNAM.
- Escudero, C. y Cortéz, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14209/1/Cap.3-Dise%C3%B1o%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Figuroa, M. (2018). La situación actual de la lectura y la escritura. En E. Bocciolesi. (Coord.), *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja* (pp. 68-73). Editorial Universitaria Letras para volar.
- Figuroa R., González, B. y Gallardo, L. (2018). Modelo Descriptivo del Proceso de Diseño Centrado en el Usuario. *Tecnología y Diseño*, 7(9), 53-57, <https://revistatd.azc.uam.mx/index.php/rtd/article/view/38/71>
- Figuroa, F. y Marcillo, C. (2021). Los cuentos interactivos como herramienta didáctica para fomentar el hábito de la lectura. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 958-976. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926965>
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (24), 105-115. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 6(16). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- González, N., Trelles, C. y Mora J. (2017). Manejo Docente de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *INNOVA Research Journal*, 2(4), 61-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922009>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa Ecuador. (2019). *Reporte nacional de resultados de escritura erce 2019 Ecuador*. UNESCO. http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/reportes-nacionales-de-resultados-de-escritura-erce-2019-ecuador/?_page=3
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa Ecuador. (2022). Cuarto estudio regional comparativo y explicativo erce. UNESCO. <https://unirep.edu.ec/archivospdf/inevalerce/informe-ineval-erce.pdf>
- Jiménez, I. (2018): La lectura y la escritura, herramientas básicas para formar estudiantes. En E. Bocciolesi. (Coord.), *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja* (pp. 97-103). Editorial Universitaria Letras para volar.
- Loza Cruz, J. (2023). Aplicación del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en alumnos de primaria. *Tesla Revista Científica*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e134>
- Luque, A., y Herrero, N. (2019). Impacto de la tecnología en la sociedad: el caso de Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 176-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202019000500176
- Maldonado, J. (2017). *Objeto, creación y evaluación de Objetos de aprendizaje*. RedCedia.
- Medina, E., y Estrada, A. (2018). Lectura y escritura mediante investigación como estrategia pedagógica apoyada en TIC. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 893-904. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823477>
- Méndez, C. y Concheiro, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (27), 1-7. <https://www.redalyc.org/journal/921/92155498008/>

- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Guía Didáctica de Implementación Curricular para EGB y BGU. Lengua y Literatura*. <https://ecuaeduc.com/curri/0/g5.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016c). *Lengua y Literatura. Texto para el estudiante 10. ° Grado*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación. (2019a). *Plan lector institucional. Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico*. Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Lineamientos-para-orientar-la-conformacion-del-Plan-lector.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019b). *Lineamientos generales Fiesta de la lectura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Lineamientos-generales-para-la-fiesta-de-la-lectura.pdf>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100003
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Educación*, 29(2), 67-97. [Guía para elaborar una propuesta de investigación \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)
- Morales, B. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura*, 14 (1), 80-95. <http://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2160>
- Morales, B., Edel, R. y Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En Ismael Esquivel (Ed.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, (pp. 33-46).
- Rossetti, S., García, M., Rojas, I., Morita, A. y Coronado, M. (2020). Objeto virtual de aprendizaje creado con plataforma de software libre H5P y su impacto en el aprendizaje. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 14(2), 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2227-18992020000200001&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Uisrael Revista Científica*, 8(1), 113-128. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Silva, A. (2018). Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>
- Toral, A. (2017). Prácticas de lectura y escritura. El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/61136>
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos educativos*, (25), 127- 143. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4274>
- Trujillo, M., Aguilar, J. y Neira, C. (2016). Los métodos más característicos del diseño centrado en el usuario -DCU-, adaptados para el desarrollo de productos materiales. *Iconofacto*, 12(19). <http://dx.doi.org/10.18566/iconofact.v12.n19.a09>
- Tünnermann, B. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* (48), pp. 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Valero, R., Palacios, J. y González, R. (2019). Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Objetos Virtuales de Aprendizaje: un apoyo a la presencialidad. *Revista Vínculos*, 16(1), 82–91. <https://doi.org/10.14483/2322939X.15537>

ANEXOS**ANEXO 1. Carta de consentimiento informado****Universidad del Azuay****Maestría en Educación****Mención en Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC****INVESTIGACIÓN****“Diseño de actividades para fomentar la lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje aplicado a estudiantes de Décimo de EGB”****INVESTIGADORA RESPONSABLE: Lisbeth Ríos****DATOS DE LOCALIZACIÓN***Celular: 095 944 1053**Correo electrónico: sriostic@es.uazuay.edu.ec***DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO**

La lectoescritura hace referencia al conjunto de destrezas y habilidades necesarias en la escolaridad que fortalecen la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Sin embargo, se ha indagado falencias en estas competencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta era de la digitalización. En este sentido, el objetivo de esta investigación es desarrollar actividades de lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje dirigido a estudiantes de Décimo de EGB. La finalidad de este estudio es fomentar en los estudiantes el gusto por leer y escribir relatos de terror y latinoamericanos, en un contexto donde las nuevas tecnologías son aliadas de las prácticas pedagógicas.

Propósito de Fase final:

Validación de usuarios del Objeto Virtual de Aprendizaje que comprende actividades de lectoescritura para estudiantes de Décimo de EGB.

Descripción de los procedimientos:

En esta fase se diseñaron algunas actividades de lectoescritura a través de un Objeto Virtual de Aprendizaje para estudiantes de Décimo de EGB. Posteriormente, se realizará una validación a partir de la combinación de dos métodos: el primero es el ADDIE, mediante el cual se aplicarán las fases de Diseño y Desarrollo que consisten en “identificar, generar y validar” los instrumentos y materiales pertinentes a partir de los recursos digitales examinados en la fase anterior (Morales et al., 2014); el segundo, es el Diseño Centrado en el Usuario (DCU) de Donald Norman, el cual permite indagar la experiencia del usuario

mediante su interacción, en este caso, con los Objetos Virtuales de Aprendizaje (Figueroa et al. 2018).

De esta forma, en dos sesiones de clases durante la semana del 26 de febrero al 1 de marzo, los estudiantes interactuarán con un Objeto Virtual de Aprendizaje y, mediante una encuesta en Google, los participantes darán a conocer su opinión con referencia al aprendizaje que ha promovido el recurso utilizado. Posteriormente, un grupo de estudiantes seleccionados realizará un grupo focal como último paso de validación del recurso.

Riesgos:

El estudio no presenta ningún riesgo para los participantes.

Beneficios:

La información recolectada permitirá validar Objetos Virtuales de Aprendizaje para el desarrollo de actividades de lectoescritura en el Décimo de Educación General Básica.

CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS:

- Los datos recolectados serán anónimos, identificados únicamente por *nicknames*.
- Si algún resultado del estudio es publicado, no incluirá información que permita identificar a los participantes.
- Los investigadores que trabajan en el proyecto, están sujetos a un acuerdo de confidencialidad, siendo los únicos con acceso directo a la información recolectada.

Si tiene Ud. alguna pregunta sobre el estudio, favor contactarse con la Investigadora responsable

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, con CI # _____, representante legal de _____ de _____ años de edad, alumno/a de la Unidad Educativa "Pasos", acepto de manera voluntaria la participación de mi representado/a en el proyecto de "Diseño de actividades para fomentar la lectoescritura mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje aplicado a estudiantes de Décimo de EGB" luego de haber conocido y comprendido la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos y en el entendido de que:

- La participación de mi representado/a no repercutirá en las actividades ni evaluaciones programadas en el curso.
- Puedo desistir del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Las sesiones serán grabadas para el levantamiento de la información.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de la participación.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador/a responsable.

Cuenca, 21 de febrero del 2024

Firma y nombre del representante:

ANEXO 2. Link de encuesta de validación de usuarios

<https://forms.gle/hEQXc6KNQAJjsoyw6>

ANEXO 3. Preguntas del grupo focal para la validación de usuarios

La sesión va a ser grabada. Si algún estudiante está incómodo o no está de acuerdo con la grabación puede desistir de cooperar con sus respuestas y de su participación en la investigación.

El objetivo de esta encuesta es conocer el grado de satisfacción del usuario acerca de los contenidos y la accesibilidad del Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA).

1. ¿Cómo te sentiste con las instrucciones de las actividades?
2. ¿Recuerdas lo que aprendiste? (Extienda su respuesta)
3. ¿De qué forma las animaciones, los juegos, los audios y las imágenes empleadas te resultaron útiles?
4. ¿Qué sensación tuviste cuando realizaste las actividades de la página?
5. ¿Las actividades realizadas tienen un nivel de complejidad alto, medio o bajo?
6. ¿Les gustaría añadir un comentario adicional sobre el OVA?

ANEXO 4. Encuestas de Validación de expertos

https://docs.google.com/document/d/1QUevfDckklzxgyvM7hHHWXYW0DOvUrRhPox_Y7nl_eri/edit?usp=sharing

ANEXO 5. Formato de la encuesta de Validación de expertos

Validación de expertos de un Objeto Virtual de Aprendizaje para promover actividades de lectoescritura en estudiantes de Décimo de EGB					
Estimado/a docente:					
Debido a su nivel de conocimientos adquiridos en su labor profesional ha sido elegido/a como experto/a para evaluar los contenidos del Objeto Virtual de Aprendizaje de esta investigación. En este sentido, se le solicita que dé a conocer sus ideas y criterios sobre las fortalezas y las debilidades que presenta la propuesta pedagógica planteada.					
Se requiere estimar una valoración a los ítems que se presentan a continuación con respecto al OVA. La máxima calificación es 5 y la mínima es 1.					
Un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) es aquel recurso educativo generado a partir de herramientas tecnológicas para generar algún tipo de aprendizaje.					
Área de enseñanza _____ Subnivel: _____					
	1	2	3	4	5
Presenta de forma clara el tema de estudio.					
Especifica la meta pedagógica.					
Mantiene una estructuración lógica de contenidos.					
Evalúa los niveles literal, inferencial y crítico de lectura.					
Los contenidos son reforzados mediante herramientas digitales.					
Se encuentran claramente identificadas las habilidades y capacidades que el estudiante desarrollará mediante la interacción con el OVA.					
Se brinda al estudiante el contexto para desarrollar sus propias conclusiones mediante sus criterios y razonamientos.					
Las actividades propuestas son acordes al nivel educativo del contexto para el cual fue creado el OVA.					
Los contenidos cubren de manera concreta el tema tratado en el nivel cognitivo propuesto.					
Las habilidades desarrolladas son acordes con la meta pedagógica.					
La estructuración de contenidos y de actividades son acordes para el contexto en el cual se implementa el recurso.					
Existe pertinencia y correlación entre las herramientas digitales generadas.					
El uso de colores, el tipo de letra, el tamaño de letra enfatiza la jerarquía temática.					

ANEXO 6. Preguntas del grupo focal para la Validación de Expertos

Buenas tardes.

La sesión va a ser grabada. Si algún participante está incómodo o no está de acuerdo con la grabación puede desistir de cooperar con sus respuestas y de su participación en la investigación.

Estimado/a docente:

Debido a su nivel de conocimientos adquirido en su labor profesional ha sido elegido/a como experto/a para evaluar a través de sus criterios, las fortalezas y debilidades de los contenidos del Objeto Virtual de Aprendizaje de esta investigación.

1. ¿De qué forma las animaciones e instrucciones empleadas le ayudaron a comprender las actividades a realizar en el OVA?
2. ¿De qué manera el uso de colores, el tipo y tamaño de letra enfatizan la jerarquía temática?
3. ¿De qué forma el OVA plantea los niveles de lectura literal, inferencial y crítico de lectura, así como las habilidades de escritura?
4. ¿Qué sensación tuvo cuando realizó las actividades de la página?
5. ¿En qué manera este OVA puede aportar en sus clases?
6. ¿La curva de aprendizaje presentada por el OVA es de un nivel alto, medio o bajo?

ANEXO 7. Link del OVA creado

<https://sites.google.com/es.uazuay.edu.ec/literaturayalgomas/inicio>

ANEXO 8. Fotografías de la validación del OVA

https://docs.google.com/document/d/1Oq0quCm_QiLtfjs26i7K0EVs5jiCdupsqXhggQ-B4Y/edit?usp=sharing