

Pertinencia de la Enseñanza Bimodal: El caso del Curso Estrategias de Lectura en Inglés I

Relevance of Bimodal Teaching: The Case of the Reading Strategies Course in English I

César Alberto Navas Brenes

Universidad de Costa Rica, Facultad de Letras, Escuela de Lenguas Modernas
San José, Costa Rica.

cesar.navas@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0002-2499-210X>

Netzi Valdelomar Miranda

Universidad de Costa Rica, Facultad de Letras, Escuela de Lenguas Modernas
San José, Costa Rica.

netzi.valdelomarmiranda@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0003-0372-5894>

Referencia/ reference:

Navas, C. y Valdelomar, N. (2026). Pertinencia de la Enseñanza Bimodal: El caso del Curso Estrategias de Lectura en Inglés I. *Yulök Revista de Innovación Académica*, Vol.9 (1), 78-94. <https://doi.org/10.47633/nfb5eg92>

Recibido: 21 de marzo 2024

Aceptado: 22 de abril 2025

Resumen

Este artículo analiza la viabilidad de implementar la modalidad híbrida en el curso Estrategias de Lectura en Inglés I, asignatura perteneciente a la Sección de Inglés para Otras Carreras (SIPOC). Se trata de una investigación exploratoria de enfoque cuantitativo que se llevó a cabo con 49 personas estudiantes, quienes contestaron un instrumento (cuestionario) al final del curso virtual. La necesidad de este estudio responde a que, a partir del primer ciclo lectivo de 2023, la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica incorporó cursos de inglés con diversos grados de virtualidad para flexibilizar la propuesta académica. Pese a la relevancia de este cambio, a lo interno de las secciones de inglés aún falta iniciar un proceso sistemático de reflexión sobre su impacto y conveniencia a corto plazo. En el caso de Estrategias de Lectura en Inglés I, ambas personas investigadoras recopilamos datos de sus dos grupos de estudiantes con el fin de sustentar la pertinencia de ofrecer este curso de manera bimodal. Entre los resultados, destaca la valoración predominantemente positiva de la población estudiantil respecto de la implementación de una modalidad híbrida, orientada a fortalecer el aprendizaje de las estrategias de lectura en inglés.

Palabras clave: educación virtual, modalidad híbrida, bimodalidad, presencialidad, estrategias de lectura.

Abstract

This article examines the feasibility of implementing a hybrid modality in the course Reading Strategies in English I, a subject offered by the English for Other Majors Section (SIPOC). It is an exploratory, quantitative study conducted with 49 students, who completed a questionnaire at the end of the virtual course. The need for this research arises from the fact that, starting in the first academic term of 2023, the School of Modern Languages at the University of Costa Rica introduced English courses with varying degrees of online integration to make the academic program more flexible. Despite the significance of this change, within the English sections there is still a need to initiate a systematic process of reflection on its short-term impact and relevance. In the case of Reading Strategies in English I, the two researchers collected data from their respective groups to support the proposal of offering the course in a blended format. Among the findings, the most notable is the predominantly positive perception of the student population regarding the implementation of a hybrid modality, aimed at strengthening the learning of reading strategies in English.

Keywords: virtual learning, hybrid learning, bimodal learning, in-person teaching, reading strategies.

Introducción

En el marco de los avances en educación virtual, la pasada emergencia sanitaria global provocó que todas las instituciones de educación superior tuvieran que reinventar sus estrategias de enseñanza en muy poco tiempo. Como resultado, tanto docentes como estudiantes enfrentaron los desafíos de la virtualidad, especialmente, en aspectos relacionados con la brecha digital, problemas de conectividad y el escaso equipamiento o infraestructura disponible. Una vez superada esta etapa, se abre un espacio para que las personas docentes reflexionen sobre los desafíos enfrentados y los aprendizajes obtenidos durante ese lapso. Los conocimientos alcanzados durante la pandemia han sido significativos y es pertinente valorar la implementación, a corto plazo y de manera permanente, de algún grado de la virtualidad en los cursos universitarios que permita un grado de adaptabilidad.

Históricamente la Universidad de Costa Rica (UCR) no se ha caracterizado como un centro de enseñanza a distancia, sin embargo; la institución debe adaptarse a los tiempos y a las realidades sociales que imperan en el país. En el contexto actual, considerar el desarrollo de más cursos en formato mixto, en los cuales se combinen la presencialidad y la virtualidad, sería de mucho provecho no solo para las personas estudiantes y sus docentes, sino para la universidad en sí misma. Gomes (citado en Manley, 2023) afirma que, al adoptar la modalidad mixta o cursos híbridos como parte de la oferta académica, la universidad puede construir nuevos modelos pedagógicos y de gestión institucional más a tono con los tiempos. En aspectos pragmáticos, ofrecer un mayor número de cursos en modalidad híbrida puede ayudar al estudiantado y al profesorado para optimizar sus labores académicas,

planificar óptimamente las horas de atención estudiantil, participar en capacitaciones virtuales, evitar colapsos en las rutas viales, ahorrar gastos de traslado y alimentación, así como a nivel universitario, se puede economizar en recursos y redirigir esos fondos a becas e investigación, los cuales benefician no solo al cuerpo docente y estudiantil, sino al país en general.

En temas exclusivamente académicos, ampliar la oferta de cursos virtuales, que pueden variar en sus niveles de mediación tecnológica, ayudaría a dinamizar la propuesta académica general de un centro de estudios. Al respecto, la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, en su Resolución VD-R-9374-2016 (2016, p. 1) expone que, al adecuar de esta forma la enseñanza, se pretende “proponer e implementar estructuras y procesos de enseñanza y aprendizajes flexibles, en los que trascienden los límites tradicionales de la docencia, y se creen nuevas y diversas oportunidades de formación”. Este aspecto beneficiaría al estudiantado ya que posibilitaría la adaptación de los planes de estudio y de los cursos según sus necesidades, realidades sociales o cambios que puedan ocurrir en las diferentes áreas de conocimiento sin menoscabo de la calidad de la educación. De la misma manera, la apertura de la docencia a entornos no tradicionales puede fomentar la introducción de metodologías innovadoras que den paso e incrementen el aprendizaje colaborativo.

Actualmente, la UCR reconoce diversos niveles de virtualidad que se clasifican como bajo virtual, bimodal, alto virtual y virtual. La siguiente tabla muestra los distintos grados de virtualidad y presencialidad en cada uno de los niveles, según la resolución VD-11502-2020 de la UCR.

Tabla 1.
Grados de virtualidad y presencialidad de los cursos

<i>Tipo de curso</i>	<i>Grado de Virtualidad</i>	<i>Grado de Presencialidad</i>
Curso Virtual	100%	0%
Curso Alto Virtual	75%	25%
Curso Bimodal	50%	50%
Curso Bajo Virtual	25%	75%

Nota: Adaptado del Cuadro No. 1 Grados de virtualidad y presencialidad, según la resolución VD-11502-2020 (Vicerrectoría de Docencia, 2020)

En este punto, es necesario aclarar que la interacción sincrónica puede variar según los requerimientos del curso, como lo aclara la Vicerrectoría de Docencia, en esta resolución:

La presencialidad puede ser de carácter sincrónico, mediante la convergencia espacial y temporal de las personas participantes del curso; o bien, de carácter asincrónico, cuando la interacción de las personas participantes está marcada por la divergencia espacio-temporal. (Resolución VD-R-9374, 2016, p.2)

Con base en estos lineamientos, es necesario determinar el grado de virtualidad óptimo para cada curso, el cual dependerá de diversos factores que deberán ser analizados por las autoridades de las unidades académicas correspondientes, su cuerpo docente y el estudiantado, quienes, como actores del proceso y receptores de su resultado, pueden aportar información valiosa.

Entre los diferentes niveles de virtualidad reconocidos por la UCR, la modalidad híbrida presenta una serie de ventajas que deben considerarse. Según Gómez (2017), entre estos beneficios se encuentran la promoción de la autonomía de los discentes en términos de la construcción de su propio conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico, una comunicación más eficaz y expedita, así como la disponibilidad de materiales actualizados en todo momento, pues estos se alojan en el entorno virtual. A su vez, en cursos con mayor cantidad de horas de trabajo en clase y que requieran la asistencia en al menos dos días de la semana, la bimodalidad cobra relevancia por sus características, pues ofrece una mayor flexibilidad. Así, un 50% de los encuentros se pueden dar en un aula física y otro 50% mediante plataformas virtuales; de esta forma, las lecciones híbridas ocurren por medio de un encuentro físico o virtual (plataforma Zoom o Teams) seguido de una segunda sesión asincrónica. No obstante, cuando la lección se imparte de manera virtual, esta puede consistir en una breve interacción sincrónica, seguida de trabajo autónomo y asincrónico en el entorno virtual de aprendizaje (EVA).

Es apropiado afirmar que la institución cuenta con las herramientas necesarias para ofrecer cursos con diferentes grados de virtualidad y está preparada para hacerlo con un alto nivel de calidad, puesto que lleva un largo camino recorrido en este campo. Para empezar, la Vicerrectoría de Docencia y el Centro de Informática iniciaron la labor de la instalación de la plataforma institucional de Mediación Virtual y recomendaron su uso a la población docente y estudiantil desde el año 2009. En el 2016, se establecieron los “lineamientos curriculares, pedagógicos, didácticos, docentes y administrativos relativos a la creación y gestión de entornos virtuales para impartir

docencia con algún grado de virtualidad” por medio de la resolución VD-R-9374-2016 (VD-11502-2020, 2020, p. 1). Más recientemente y como resultado del aprendizaje adquirido fruto de la virtualidad forzada por la pandemia, se establecieron nuevas regulaciones con respecto del desempeño docente.

Cabe destacar que un cambio a la modalidad híbrida (o a cualquier otra modalidad que implique virtualidad) debe ser producto de un proceso de reflexión y de análisis. Según un informe de la UNESCO (mencionado por Area, 2019), una transformación de esta magnitud requiere que las instituciones de nivel superior —como es el caso en cuestión— preparen a su personal docente con el fin de enfrentar los desafíos de lo que se conoce como la sociedad de la información. En la Resolución VD-11502-2020 de la Vicerrectoría de Docencia, por ejemplo, se delimitaron las responsabilidades de la persona docente, sin importar el grado de virtualidad de un curso, de forma tal que se tomen en cuenta “el desarrollo íntegro de las dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales en el estudiantado, las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante, la realimentación y la reflexión y el acompañamiento entre actores” (2020, p. 4).

Por otra parte, el estudiantado, también, debe prepararse para un cambio de este tipo. En la Escuela de Lenguas Modernas, por ejemplo, es necesario cumplir con ciertas condiciones mínimas para optar por cursos con algún grado de virtualidad. Es así como en la Guía de Horarios de la ELM (2023, p. 2), se les solicita atender algunas indicaciones fundamentales tales como “contar con una computadora con micrófono y cámara de vídeo, verificar que cuenta con una conexión estable a internet, participar activamente en clase, prestar atención a las explicaciones del docente, y no matricular cursos con superposición horaria con actividades ajenas a la clase virtual, por ejemplo, reuniones de trabajo, entrevistas laborales y clases en otras instituciones educativas”.

Sin embargo, hay otros aspectos igualmente importantes a considerar al optar por cursos con componente virtual, tales como contar con una conexión a Internet estable, acceso a dispositivos adecuados y competencias digitales básicas. También, resultan fundamentales los factores socioemocionales como la motivación, la disciplina personal y una adecuada gestión del tiempo. Al respecto, Gómez (2017) señala que el estudiantado debe saber adaptarse a estas modalidades; de lo contrario, aumenta el riesgo de deserción. En la misma línea, si los discentes carecen de habilidades de estudio apropiadas, la modalidad difícilmente alcanzará el éxito esperado.

Curso Estrategias de Lectura en Inglés I

El curso LM-1030 Estrategias de Lectura en Inglés I es un curso de servicio de matrícula obligatoria para la graduación de diversas carreras en la UCR. Tal y como lo indica el Programa del Curso (Sección de Inglés para Otras Carreras, 2023, p.1), es semestral y “[...] está diseñado dentro de un marco esquemático y transaccional, que pretende ayudar a estudiantes de diversas carreras a emplear una variedad de estrategias de lectura que les permitan participar en la interpretación del texto en forma activa y lógica”. La población estudiantil que debe cursar LM-1030, asiste a clases dos veces por semana, 3 lecciones de 50 minutos cada día. Dentro de las tareas que se llevan a cabo en el curso se encuentran asistir a clases magistrales, leer textos académicos de diferente extensión, participar en trabajos en grupo, poner en práctica las destrezas enseñadas por medio de ejercicios en clase y tareas, además de realizar evaluaciones de aprendizaje que incluyen pruebas cortas, exámenes parciales, final y otras asignaciones de formatos variados.

Este curso de servicio abarca una gran variedad de estrategias de lectura. El Programa de Curso enumera las siguientes:

- a. Aplicación de las técnicas para escanear (scanning) y hojear (skimming) un texto
- b. Comprensión de los signos de puntuación
- c. Comprensión de palabras desconocidas a través del contexto
- d. Identificación de los sinónimos y antónimos dentro del texto
- e. Incorporación de vocabulario nuevo
- f. Reconocimiento de palabras clave
- g. Uso eficiente del diccionario
- h. Análisis de párrafos para extraer la idea principal
- i. Diferenciación e identificación de ideas principales y secundarias
- j. Identificación de los patrones retóricos
- k. Organización del contenido de un texto en mapas conceptuales y organizadores gráficos
- l. Diferenciación e identificación de hechos y opiniones
- m. Diferenciación e identificación de información explícita e implícita (inferencias)
- n. Síntesis del contenido de un texto
- o. Identificación del propósito del autor

- p. Análisis del tono utilizado por el autor
- q. Análisis crítico del contenido de un texto

Además de las estrategias de lectura y el estudio implícito de diversos aspectos estructurales de la lengua inglesa (e.g., tiempos verbales, verbos auxiliares, morfología, cognados, partes del discurso, las formas expletivas, entre otras), los estudiantes deben desarrollar su criticidad ante los ejes temáticos de cada texto y así emitir su criterio y discutir su contenido. Es importante recalcar que el curso de Estrategias de Lectura en Inglés I tiene un grado de dificultad importante, y dista de un examen regular de comprensión de lectura, por ejemplo, debido al lenguaje técnico de algunos temas y la especificidad de ciertos ítems. Además, el hecho de que el curso requiere que las personas estudiantes asistan a dos sesiones semanales de tres horas cada una, aumenta el nivel de dificultad, puesto que el tiempo que deben dedicarle al estudio de los contenidos es mayor, considerando la carga académica que representa el curso.

Con la finalidad de valorar el nivel de virtualidad apropiado para un curso de estas características, se estudió la pertinencia de su desarrollo en las modalidades virtual, híbrida y presencial en la Sede Rodrigo Facio. Para esto se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- a. Analizar la pertinencia de las distintas modalidades.
- b. Enumerar las ventajas de un curso bimodal en las estrategias de lectura en inglés.
- c. Analizar la percepción estudiantil en la implementación de la bimodalidad del curso.
- d. Conocer las recomendaciones básicas para que futuros docentes puedan impartir este curso en modalidad híbrida, satisfactoriamente.

El presente estudio incluye un elemento innovador, el cual se enfoca en analizar las fortalezas de virtualizar el curso Estrategias de Lectura en Inglés I con el fin de potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando la plataforma institucional Mediación Virtual, diversos recursos en línea, además de las plataformas Zoom y Teams. Una de las resoluciones más recientes sobre temas de virtualidad de la Vicerrectoría de Docencia VD-12784-2023 explica lo siguiente acerca del impacto y pertinencia en materia de innovación educativa de cursos con algún grado de virtualidad:

Se enfoca en la necesidad de intervenir críticamente en la construcción del conocimiento para transformar la labor formativa de manera contextualizada y fundamentada, para adaptarla a las necesidades cambiantes de la sociedad, y por ende del estudiantado,

mediante el diálogo para la construcción de nuevos modos de ciudadanía y de una sociedad más justa. De esta forma, se invita al profesorado a aprovechar las posibilidades que ofrece el aprendizaje virtual, para incorporar metodologías de aprendizaje emergentes y activas. (p.13)

Desde luego, el intervenir el curso para virtualizarlo implica replantear las estrategias de enseñanza para el diseño pertinente de actividades cuyos objetivos tecno-pedagógicos facilitan el aprendizaje de las múltiples estrategias de lectura que se estudian a lo largo del semestre. Cabe destacar que este curso se imparte de manera presencial (entre 5 y 10 grupos por semestre aproximadamente), con la única excepción de un grupo que trabaja de manera bimodal. De ampliar la oferta de grupos bimodales, una mayor población docente y estudiantil se beneficiaría de esta intervención tecno-pedagógica en dicho curso.

Es importante señalar que la resolución antes mencionada (VD-12784-2023) establece una serie de requisitos que el profesorado debe cumplir para impartir un curso con algún grado de virtualidad:

- a. Haber completado el Módulo de Competencias Digitales para la Docencia, impartido por la Unidad METICS, con un total mínimo de treinta horas.
- b. Haber impartido algún curso de grado o pregrado relacionado con la educación virtual.
- c. Haber inscrito un proyecto de investigación, docencia o acción social sobre educación virtual.
- d. Haber publicado como mínimo un artículo relacionado con educación virtual. (p.38-39)

Antecedentes teóricos

Planificación de secuencias didácticas

El planeamiento y la elaboración de contenidos y secuencias didácticas para la modalidad virtual son los principales retos de la docencia en modalidad en línea. Una de las funciones técnico-pedagógicas de la persona docente consiste en crear objetos de aprendizaje por medio de recursos digitales innovadores y atractivos, que serán presentados en un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés). Acerca de la creación de contenidos, Alonzo y Blázquez (2016) advierten que, aunque los datos pueden ser modificados y editados por varios usuarios, el docente debe dar crédito a la autoría de la información:

La creación de contenidos para la formación no ha estado exenta de polémica y debate. Una dificultad añadida a la utilización de contenidos deriva del hecho de

si son o no los profesores o gestores del curso quienes han creado el contenido o, por el contrario, utilizan contenido del que no son autores. [...] apostamos por la reutilización de contenidos con licencias abiertas de conocimiento tipo Creative Commons, que faciliten el uso de contenidos en los procesos de aprendizaje, pero con el reconocimiento de la autoría. (p.45)

Un segundo desafío de la docencia virtual consiste en la organización y presentación de las secuencias didácticas o lecciones virtuales en una determinada plataforma LMS, como lo es Moodle. La dificultad radica en la disponibilidad de una gran variedad de elementos, recursos (wikis y blogs) y herramientas digitales, para presentar una lección en formato virtual. Por ejemplo, Alonzo y Blázquez (2016, p. 46) sintetizan los siguientes cuatro componentes elementales de una e-Lección en ese formato.

- a. Archivo de texto o documentación propia del tema: Puede ser un tema propiamente
- b. elaborado o un artículo de la web, un capítulo de un libro, entre otros.
- c. Archivo multimedial: Una presentación explicada de un tema, ya sea en forma de
- d. diapositivas, video o archivo sonoro.
- e. Mapa conceptual: Resumen gráfico de las temáticas revisadas, el cual también puede pedirse que sea elaborado por el alumnado en forma de actividad.
- f. Anexo: Cualquier tipo de archivo cuyo contenido sea complementario a los tres elementos anteriores.

Una secuencia didáctica debe seguir un orden lógico y jerárquico de todos sus elementos digitales, los cuales deben reflejar la intención pedagógica de los objetivos generales y específicos de dicha lección virtual. Novak (citado en Zapata, 2005) explica la organización de una secuencia didáctica:

Las secuencias de aprendizaje tienen que ordenarse partiendo de los conceptos más generales y avanzando de forma progresiva hacia los conceptos más específicos, con el fin de lograr no sólo una diferenciación progresiva del conocimiento del alumno; es decir, la incorporación a su estructura cognoscitiva de nuevos elementos que enriquecen y diversifican los inclusores iniciales, sino también una reconciliación integradora posterior, es decir, la coherencia del conjunto de conceptos de la estructura cognoscitiva. (p.20)

Cáceres y Rivera (2017), por otro lado, explican que una secuencia didáctica se compone de tres partes: contextualización, construcción y cierre. La contextualización,

también conocida como apertura, “brinda una motivación inicial al aprendizaje y comunica a los estudiantes el logro esperado de la sesión y la utilidad de este para su desempeño” (Cáceres y Rivera, 2017, p.21). Las diferentes estrategias y actividades, por otra parte, se ubican en la construcción de la lección. Es en este punto donde el rol del docente y del estudiante varía en relación con una clase tradicional o presencial; el discente tiene un rol activo mientras que el docente es el guía o facilitador del proceso educativo. Díaz (2013) indica que, en esta etapa para desarrollar las estrategias y actividades, el discente debe alcanzar un aprendizaje significativo de los contenidos de la lección; de hecho, “para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual” (2013, p.9). El cierre de la lección “es el espacio dedicado a consolidar los aprendizajes” y que además puede incluir estrategias metacognitivas de autoevaluación o evaluación formativa de los aprendizajes (Cáceres y Rivera, 2017, p.21).

Es en una plataforma LMS donde el docente integra todos los recursos y herramientas digitales, para así construir de manera clara y ordenada cada uno de los tres componentes de una secuencia didáctica. Un aspecto relevante es que los objetos de aprendizaje previamente desarrollados sean utilizados y desplegados en diversas plataformas de manera práctica. Al respecto, Zapata (2005, p.12) explica las cuatro características que deben poseer los objetos de aprendizaje, según el modelo SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*):

- a. Reusabilidad: los objetos de aprendizaje pueden ser integrados fácilmente entre plataformas y en formatos variados, así como la capacidad de usar un mismo material en distintos cursos o plataformas.
- b. Accesibilidad: todas las personas pueden participar de manera plena con recursos tecnológicos, pedagógicos y sociales.
- c. Interoperabilidad: se refiere a la transmisión de datos entre plataformas LMS.
- d. Durabilidad: los materiales pueden ser usados por más tiempo.

Por lo tanto, se puede decir que un objeto de aprendizaje, en el contexto de la virtualidad, se refiere a un elemento didáctico elaborado en un recurso o herramienta digital y que puede ser publicado, desplegado, compartido o embebido en una plataforma con fines educativos. Zapata (2005), también, explica que su función es la de “alcanzar la posibilidad de que los alumnos y docentes puedan adaptar los recursos formativos en concordancia

con sus objetivos de formación y aprendizaje, intereses, necesidades y estilos de aprendizaje y enseñanza” (p. 14). Debe existir un objetivo pedagógico en el cual se basa la intención de elaborar y publicar un determinado objeto de aprendizaje.

Una plataforma LMS como Moodle permite la integración de herramientas digitales y de objetos de aprendizaje por medio de sus diversos recursos. Al gestionar un entorno virtual de aprendizaje, el docente “está autorizado a copiar, usar y modificar Moodle siempre que se comprometa a proporcionar la fuente a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor” (Clarenc et al., 2013, p. 37). Entonces, una de las funciones más importantes del docente es saber presentar el e-Curso en una plataforma, como por ejemplo Moodle, de forma organizada, clara, y unificada. Los estudiantes esperan un contenido cuya composición entre encabezados, objetos de aprendizaje, imágenes, videos, y recursos (e.g., foros, Wikis, enlaces, glosarios, entre otros) sea muy ordenada y estable a lo largo del curso virtual. Hay varias maneras de lograr lo anterior.

Existen básicamente tres tipos de formatos para organizar un curso virtual: social, temático y semanal. Alonso y Blázquez (2016, p.33) mencionan que este tipo de formato es de naturaleza colaborativa y se utiliza cuando el foco principal es un foro grupal, el cual puede estar acompañado de recursos, elementos e información que contribuya al debate. Por otro lado, la apariencia de un curso virtual puede centrarse en ejes temáticos. Al habilitar un entorno virtual en Moodle, el docente visualiza un formato que asemeja una lista y la puede editar para que los estudiantes visualicen los temas por tratar en cada una de las lecciones. El tercer tipo de formato es semanal. Alonso y Blázquez (2016, p. 35) indican que se trata de un tipo de organización “útil cuando el objetivo del curso es priorizar las cuestiones temporales, de modo que se realiza una planificación fundamentalmente cronológica.” Por medio de estos tres tipos de formatos, el docente puede diseñar la columna vertebral de su curso, siempre y cuando el estudiantado perciba un hilo conductor a lo largo de la lección virtual.

En un curso virtual de comprensión de lectura, como el que se evalúa en este documento, las personas docentes pueden hacer uso de materiales diversos como apoyo al libro de texto obligatorio y al folleto u otro material complementario. Para esto, el docente puede utilizar lo siguiente:

- a. Prácticas digitalizadas con textos auténticos y ejercicios para cada una de las estrategias de lectura.
- b. Plantillas interactivas en formato PDF a modo de

actividades de autoevaluación.

c. Enlaces a periódicos y artículos periodísticos tomados de revistas de renombre (e.g., National Geographic o The New York Times).

d. Banco de material multimedia, por ejemplo, videos, podcasts, imágenes.

e. Videos o grabaciones elaboradas por el mismo docente del curso.

f. Herramientas digitales como muros interactivos y colaborativos.

g. Actividades gamificadas o juegos interactivos de comprensión de lectura en inglés.

h. Recursos en Moodle (por ejemplo, foros de debate y/o lectura, glosarios, wikis o blogs).

Claramente, en un curso con algún grado de virtualidad, el docente debe demostrar un conocimiento tecno-pedagógico integral que garantice la interacción, el aprendizaje significativo, y la conformación del conocimiento desde una perspectiva constructivista. En línea con el Modelo T-PACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), el docente debe integrar tres tipos de conocimientos. El conocimiento disciplinar tiene que ver con el área de estudio del docente; el conocimiento pedagógico abarca el saber didáctico del docente, el cual consta de enfoques y estrategias de enseñanza.

Sin embargo, estos dos saberes no son suficientes para desempeñarse exitosamente en cursos virtuales, y esto quedó evidenciado en la reciente emergencia sanitaria global. Muchos docentes no pudieron desarrollar estrategias de enseñanza virtuales, ya que carecían del tercer saber del modelo T-PACK: el conocimiento tecno-pedagógico. Manso (2011, citado en Comisión de Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación Superior [TICES], 2019, p. 94) resume que al integrar los tres saberes se “permiten identificar los conocimientos básicos en los que requiere formarse la población académica para integrar la tecnología a los procesos académicos de manera experta”.

Los modelos cognitivista y constructivista son fundamentales para garantizar un aprendizaje significativo y cooperativo. En relación con el modelo cognitivo, Carrera (2017, p. 39) aclara que el docente “debe realizar su atención en el diseño de estrategias de aprendizaje, orientadas a colaborar en los procesos mentales del estudiante; es decir, el maestro es responsable de la creación de espacios que permitan el desarrollo de sus facultades y no como un simple emisor de contenidos”. El discente es un participante activo en el proceso educativo. Desde una

perspectiva constructivista, el mismo autor indica que el discente “construye conocimiento mediante su interacción con el contexto social y físico” (Carrera, 2017, p. 40).

El docente virtual tiene funciones muy puntuales en la gestión de un entorno virtual de aprendizaje (EVA): docente, orientadora y técnica. Alonso y Blázquez (2016, p. 21) explican que adquirir la función técnica no significa que el docente sea un experto en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TICS), pero sí debe demostrar habilidades básicas para impartir un curso virtual. Por otra parte, la función orientadora tiene que ver con el seguimiento, orientación y comunicación docente-discente de manera individualizada. Finalmente, la función docente se centra en “desarrollar una serie de competencias que le ayuden a planificar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Alonso y Blázquez, 2016, p. 21). Estas tres funciones se relacionan con el Modelo T-PACK.

Metodología

Participantes y contexto

Este trabajo investigativo se desarrolló en el segundo semestre del año 2022 (agosto-diciembre) y en el primer semestre del año 2023 (marzo-julio) y siguió un enfoque cuantitativo, pues el propósito era recolectar y analizar datos numéricos. La información se obtuvo de cuatro grupos de estudiantes del curso LM-1030 Estrategias de Lectura en Inglés I, en un lapso de dos semestres, un año lectivo en total. Estos dos semestres se impartieron en modalidad 100% virtual debido al confinamiento por la COVID-19. El curso requiere que la población matriculada asista dos veces a la semana a clases por un periodo de tres lecciones de 50 minutos cada una (para un total de 2 horas y 30 minutos por clase). En el contexto en que se desarrollaron estos cursos, los estudiantes tenían por semana, generalmente, una lección asincrónica y otra sincrónica por medio de la herramienta Zoom. Sin embargo, debido a recomendaciones por parte de las autoridades universitarias, el día que correspondía a la sesión sincrónica, no se impartían las tres lecciones en esta modalidad, sino que se asignaba, también, trabajo asincrónico.

La población estudiada consistió en 49 estudiantes de diversas carreras, pues dicho curso es un requisito obligatorio para graduarse. Además, participaron algunos docentes universitarios, que se matricularon para ascenso en régimen académico. Todos los participantes contestaron el instrumento al final del semestre, específicamente durante la semana 15 (de un total de 16 semanas).

En cuanto a los materiales del curso, Estrategias de Lectura en Inglés I requiere el uso de tres tipos de materiales

obligatorios. Las personas docentes utilizan un libro de texto con una variedad de contenidos acerca de ejes temáticos de corte académico, así como de ejercicios a un nivel intermedio (B1 en lectura). Además, la teoría del curso se estudia por medio del folleto complementario elaborado exclusivamente para alcanzar los objetivos del curso. Por último, se usa la plataforma Mediación Virtual como medio oficial de instrucción asincrónica. Los estudiantes pueden consultar recursos adicionales alojados en dicho entorno. El uso de un diccionario monolingüe o bilingüe es obligatorio durante los exámenes.

Instrumento

Con el fin de recopilar la información necesaria para la investigación, se diseñó un cuestionario que consistía en 12 preguntas cerradas, cuyas respuestas fueron limitadas, además de dos preguntas abiertas. El objetivo de las preguntas era conocer la valoración que los estudiantes hacían de los siguientes aspectos del curso recibido: uso de los materiales obligatorios, frecuencia de acceso al entorno virtual, apariencia del entorno, variedad de actividades y recursos virtuales, interacción docente-discentes, además de su opinión sobre la modalidad más apropiada para este curso en prospectiva.

Para la confección del formulario, se utilizó la herramienta de Google Forms. Todas las personas estudiantes recibieron un enlace en sus correos electrónicos y se les pidió que, de manera voluntaria, contestaran el cuestionario. Se otorgó un plazo de una semana para completar el instrumento y, a partir de ahí, se recolectó la información para su análisis. Una vez diseñado y distribuido el cuestionario, es necesario establecer un procedimiento para su aplicación y posterior análisis, el cual se describe a continuación.

Procedimiento

Como se mencionó anteriormente, el instrumento se aplicó en la penúltima semana del curso (semana 15), previa al examen final (semana 16), por lo que las personas estudiantes tuvieron una semana para contestar. Una vez recolectados los datos proporcionados por los estudiantes, los investigadores categorizaron las respuestas a las preguntas abiertas en temas o categorías relevantes para después analizar la frecuencia de cada categoría de respuesta y cómo se relacionaban entre sí. De igual manera se categorizaron las opiniones y sugerencias producto de la última pregunta del instrumento para poder interpretarlas dentro del contexto de este estudio.

Por otro lado, las respuestas cerradas fueron tabuladas y se analizó la frecuencia de cada una. Con base en las respuestas obtenidas (tanto a las preguntas abiertas como a

las cerradas), los docentes investigadores procedieron a organizar e interpretar los resultados y a dar recomendaciones acerca de la pertinencia de impartir el curso Estrategias de Lectura en Inglés I de manera híbrida o bimodal.

Análisis de datos

Al finalizar el curso, 49 personas estudiantes de cuatro grupos diferentes durante dos semestres completaron el instrumento en la penúltima semana del semestre (semana 15). La primera pregunta pretendía determinar las dificultades que los estudiantes experimentaron a lo largo del curso. Según los resultados, tales dificultades se relacionaron, por ejemplo, con conectividad, equipamiento, entre otros. En este caso, el 86% de la población indicó que no experimentó ninguna dificultad. Sin embargo, un 8% de las personas experimentaron problemas de conectividad, un 2% mal funcionamiento del equipo, un 2% suspensión del servicio eléctrico, y un 2% otros problemas con los recursos.

Al ser una pregunta abierta, se dio la condición de que varios estudiantes manifestaron tener distintos problemas técnicos, tales como conexión inestable, problemas con la compañía proveedora de internet, baja calidad del internet, etc. Por lo tanto, se procedió a crear la categoría Problemas de conectividad. Este nuevo código incluye todos los problemas relacionados. Sucedió lo mismo con las otras preguntas y sus respuestas, las cuales fueron agrupadas en temas o categorías relevantes para el estudio.

Al consultar en la segunda pregunta si el material obligatorio del curso fue realmente utilizado por la población encuestada, el 91,8% indicó que sí utilizó tanto el libro de lectura como el folleto de teoría; mientras que un 8,2% no utilizó ninguno. Con esta pregunta, los investigadores pretendían conocer si, a pesar de la virtualidad, los estudiantes utilizaron los materiales del curso que, en su caso, los tenían en forma física. Como se observa en los resultados, un alto porcentaje sí hizo uso de ellos.

Por otra parte, en la tercera pregunta se consultó sobre el grado de frecuencia en el ingreso/uso del entorno virtual del curso, independientemente, si los estudiantes tenían una sesión sincrónica o actividades evaluadas. De los 49 estudiantes, el 72% indicó que ingresó al entorno virtual entre 2 y 3 veces por semana. Solamente, un 20% lo hizo entre 4 y 5 veces semanalmente, un 6% ingresó sólo una vez a la semana y un 2% lo hizo en más de cinco ocasiones. La decisión de formular esta pregunta surge de la preocupación docente de constatar, por medio de la información que arroja la plataforma, que muchas personas no acceden con la frecuencia necesaria al EVA. El siguiente gráfico resume los porcentajes obtenidos.

Figura 1.
Dificultades experimentadas a lo largo del curso.

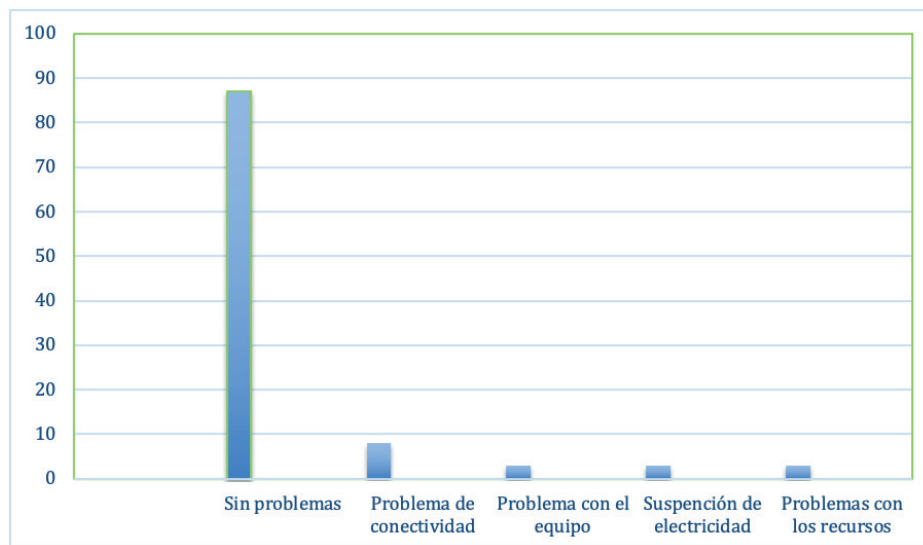
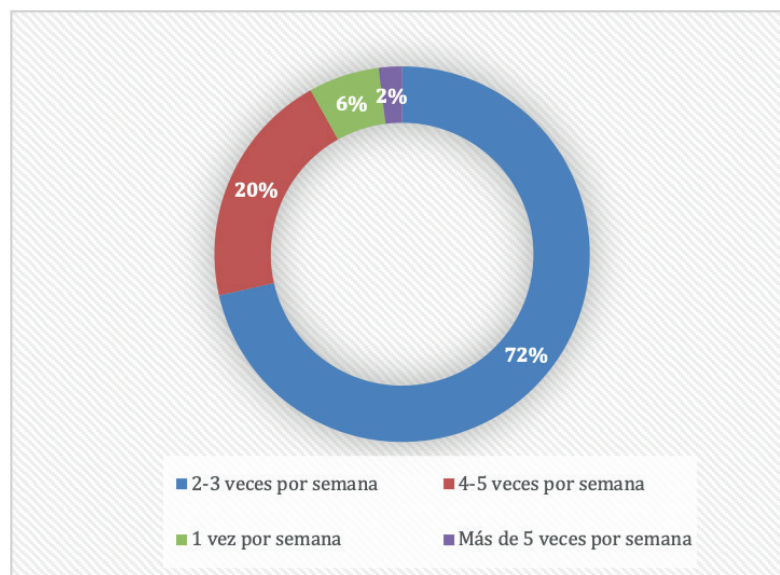


Figura 2.
Frecuencia de ingreso estudiantil al entorno virtual del curso.



A diferencia de un entorno de aprendizaje que funciona como un simple repositorio de materiales (documentos en formato PDF o videos tomados de YouTube, entre otros), los EVA deben almacenar diversos objetos de aprendizaje creados por las personas docentes (juegos y actividades interactivas, folioscopios, infografías, *escape rooms*, módulos de aprendizaje, entre otros). Por lo anterior, se preguntó a los participantes si habían completado dichas actividades de aprendizaje. Un 26,5% indicó haber completado todas las actividades programadas, un 49% de la población completó la mayoría de las actividades; un 22,4% lo hizo con algunas de ellas y apenas un 2% mencionó no haber hecho casi ninguna actividad. La opción

“pocas” no fue elegida. La siguiente figura resume los resultados.

Con respecto de la percepción estudiantil acerca de la presentación del EVA (quinta pregunta), un 98% indicó que el EVA fue visualmente agradable y que demostró tiempo de preparación por parte del docente, solo un 2% no lo consideró así.

La pregunta número 6 intentó evaluar la percepción estudiantil en cuanto a la variedad de actividades hechas con herramientas digitales y recursos variados que, en el caso de este curso, se elaboraron utilizando herramientas

Figura 3.

Cantidad de actividades interactivas hechas en el EVA por las personas estudiantes.

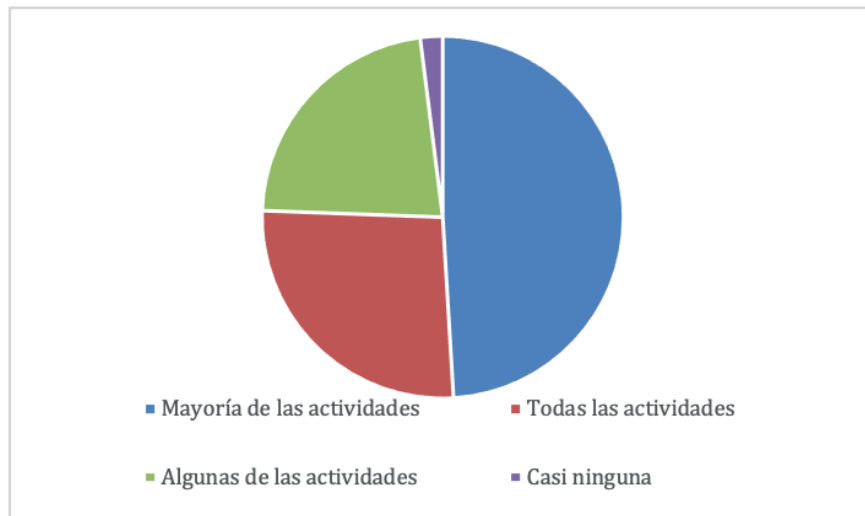
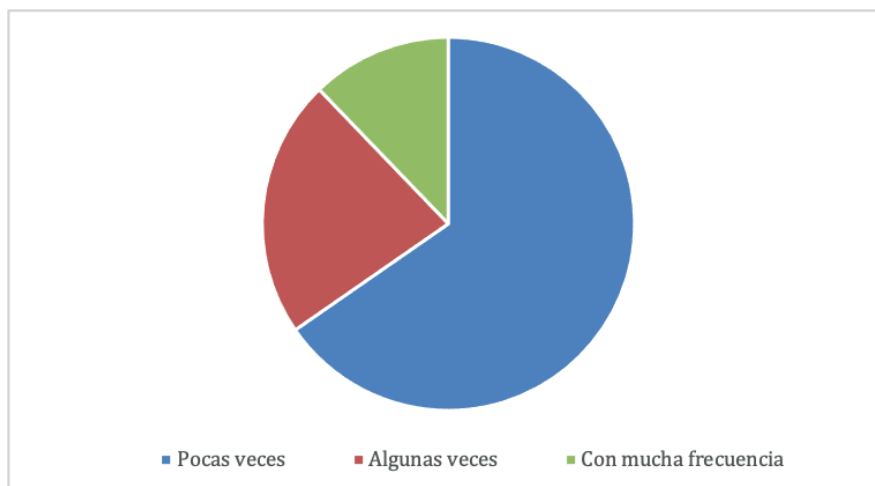


Figura 4.

Frecuencia de interacción discente-docente en el curso virtual.



digitales tales como Genially, Canvas, Flipsnack, Coggle, LucidChart, Learning Apps, entre otras. Al respecto, el 95,9% de los estudiantes consideraron que su docente sí utilizó herramientas tecnológicas y recursos variados en el aula virtual para potenciar su aprendizaje, mientras que 4,1% indicó lo contrario. Entre los recursos utilizados y que fueron mencionados por los estudiantes como los más útiles a la hora de practicar y asimilar las estrategias de lectura se encuentran los juegos y las prácticas interactivas en primer lugar, los videos explicativos de segundo, seguidos por los foros, las presentaciones de PowerPoint, las explicaciones de los docentes, los audios de las lecturas, los E-books, además de otros recursos audiovisuales.

La siguiente pregunta tiene que ver con el grado de interacción discente-docente. Esta interrogante es pertinen-

te ya que un curso virtual o bimodal debe contar con un acompañamiento docente-estudiantes. De hecho, para el caso de una propuesta bimodal en el curso de estrategias de lectura, la recomendación sería que la primera sesión sea siempre presencial en el aula física y la segunda combinaría una sesión sincrónica vía Zoom o Teams y una parte asincrónica, cuyo trabajo se llevaría a cabo en la plataforma institucional. La interacción en la sesión asincrónica, entonces, podría implementarse por medio del sistema de mensajería de Mediación Virtual, los foros de preguntas y respuestas, foro de avisos y el correo electrónico. Cabe destacar que los docentes deben cumplir las horas de atención ya sea presenciales o virtuales, estas últimas por medio de la herramienta oficial.

Es interesante que, a pesar de que hubo poca interacción con el docente, los estudiantes manifestaron, en la última pregunta del cuestionario, que echaron de menos este tipo de comunicación, pero cuando se les consultó con cuánta frecuencia interactuaban con su docente en el EVA, el 65,3% de los estudiantes indicaron que interactuaron pocas veces. El 22,4% indicó que lo hizo algunas veces y solo un 12,2% interactuó con el docente con mucha frecuencia. Finalmente, ninguna persona seleccionó la opción nunca. La figura 5 resume los resultados anteriores.

La novena pregunta se centró en la interacción dentro de la plataforma institucional, específicamente en el uso de los foros como recurso didáctico. Aunque estos constituyen un medio valioso para favorecer la comunicación, su implementación no debe ser excesiva. En esta pregunta se solicitó al estudiantado indicar si había participado activamente en los foros con el fin de interactuar con sus pares. Los resultados evidencian que el 93,9% manifestó haber participado de manera activa, mientras que el 6,1% restante reportó no haberlo hecho.

Dado que la población consultada, contaba ya con la experiencia de asistir a Estrategias de Lectura en Inglés I en la modalidad 100% virtual durante casi todo un semestre debido al confinamiento, la siguiente pregunta se formuló para conocer cuál modalidad consideraban más apropiada para impartir este curso. Un 57,1% indicó que la bimodalidad es la forma más apropiada para impartir el curso, con una sesión virtual sincrónica por medio de la plataforma Zoom y otra completamente asincrónica. Un 26,5% también eligió la modalidad híbrida, pero en este caso compuesta de una sesión asincrónica y otra presencial en el campus universitario. Por su parte, un 12,2% seleccionó la modalidad 100% virtual asincrónica sin interacción con el docente en tiempo real, solamente, a través de medios diferidos como el correo institucional o la mensajería del EVA del curso. Finalmente, un 4,1% se inclinó por un curso en el cual ambas sesiones se realizaran en la plataforma de uso institucional. Ninguna persona seleccionó la opción de recibir las dos sesiones de manera presencial. La siguiente figura resume los resultados obtenidos.

La pregunta número 11 intenta conocer la percepción del estudiante en cuanto a cómo evaluaría, en general, la experiencia en el curso virtual de estrategias de lectura. Por lo tanto, en una escala de 1 a 5, en la cual 5 es la calificación más alta, los estudiantes procedieron a evaluar su grado de satisfacción en el curso. En este caso, un 65,3% eligió la opción 5, constituyéndose como la mejor calificación. Por otra parte, un 30,6% seleccionó la opción número 4; por último, un 4,1% eligió el número 3. Las opciones 2 y 1 no fueron seleccionadas.

Con la pregunta que sigue se recopiló la opinión de los estudiantes acerca del grado de interacción en el curso con los demás discentes, excluyendo los foros de participación obligatoria. Al considerar el grado de interacción con sus pares en el curso, un 18,4% indicó no haber interactuado nunca entre sí, un 38,8% expresó que casi nunca, un 22,4% exteriorizó que pocas veces, un 18,4% dijo que solo algunas veces y apenas un 2% expresó que muchas veces. Ninguna persona eligió la opción siempre. La siguiente figura resume los resultados obtenidos.

En la misma línea de las dos preguntas relacionadas con la interacción en el curso, se les preguntó a las personas participantes si la comunicación e interacción entre pares en el curso de estrategias de lectura es verdaderamente necesaria. De las 49 personas que completaron el instrumento, un 61,2% indicó que esta interacción sí es necesaria y un 38,8% expresó lo contrario.

Por último, el instrumento incluyó una pregunta abierta para que los estudiantes propusieran sugerencias acerca de la implementación del curso en modalidad híbrida o virtual. Cabe señalar que algunas respuestas se repitieron, por lo que se categorizaron en las que se enfocaban en aspectos positivos, negativos y las que hacían recomendaciones. Otras respuestas se relacionaban, principalmente, con los exámenes de estrategias de lectura y el grado de dificultad de los textos seleccionados, incluso con el proceso de matrícula del curso, aspectos sobre los cuales las personas docentes no tenían injerencia. El siguiente es un resumen de las principales ideas relevantes y representativas recolectadas con respecto de la perspectiva del estudiantado participante:

1. “Lo virtual es muy completo, a mí me resultó agradable”.
2. “Lo que más recomiendo es la grabación de las clases.”
3. “Mayor interacción entre compañeros...”
4. “Ordenar aún más la plataforma.”
5. “Contar con una clase presencial por semana.”
6. “Practicar más la lectura entre compañeros y docente.”
7. “Tener más comunicación con el profesor”
8. “Realizar actividades sincrónicas por zoom [sic]”
9. “Me parece una propuesta muy atinada, no tengo sugerencias de mejora.”
10. “Ninguna, pero si considero que debería de [sic] seguirse impartiendo en virtual.”
11. “Espero [sic] las clases sigan siendo así de interac-

Figura 5.
Percepción estudiantil sobre la mejor opción de enseñanza del curso.

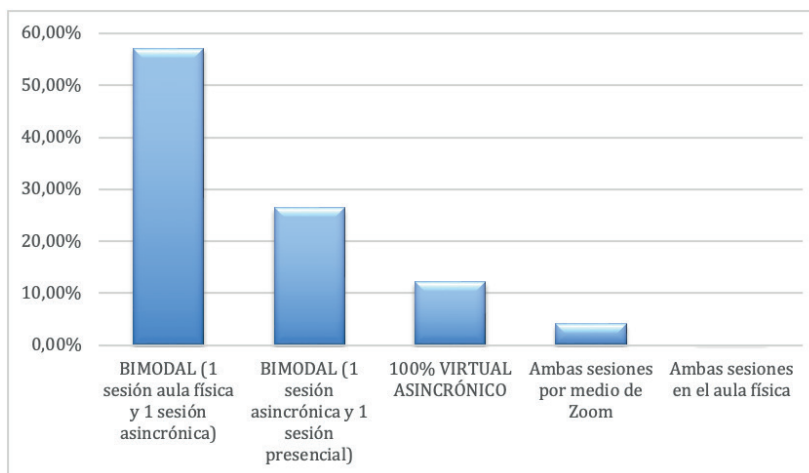


Figura 6.
Evaluación de la experiencia estudiantil al llevar el curso virtual.

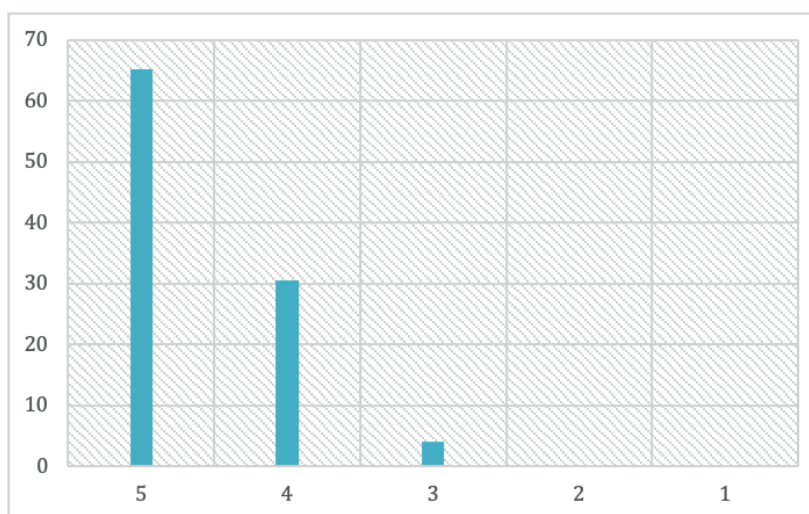
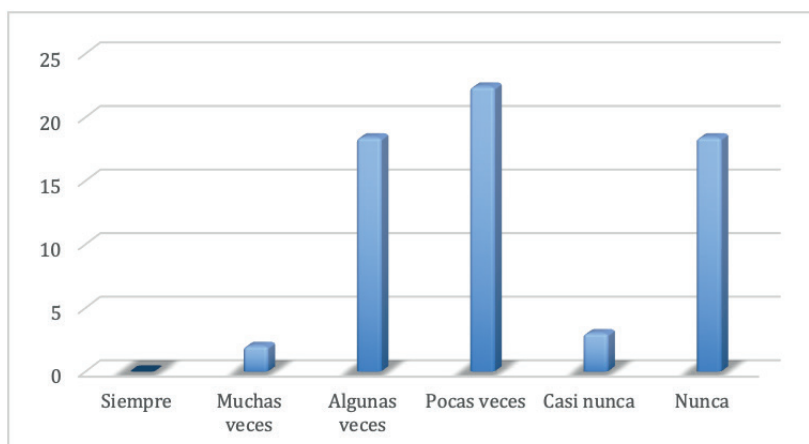


Figura 7.
Grado de interacción entre estudiantes en el curso virtual de Estrategias de Lectura.



tivas, el profesor fue fundamental para el desarrollo del curso, fue excelente.” [sic]

12. “Practicar más la lectura en clase entre compañeros y docente.”

13. “Ninguna en particular, el curso me gustó mucho y reforcé mi capacidad de lectura. Sería perfecto que el curso fuera bimodal.” [sic]

14. “No, me parece que tienen una metodología excelente.”

15. “No tengo sugerencias, pues me parece que la mejora sería impartir al menos una vez una clase presencial para incentivar la interacción.”

16. “Sería ideal las dos clases por medio de Zoom de continuar la virtualidad.”

17. “Que los folletos se utilicen de forma digital.”

Finalmente, no solo debe considerarse el acceso al equipo y a una buena conexión, pues de adoptarse una modalidad que involucre virtualidad, también, debería considerarse el lugar desde donde los estudiantes accederán a las sesiones sincrónicas, esto porque podrían matricular un curso presencial seguido de otro virtual (o viceversa) que podrían coincidir en tiempo o en espacio, así como la actitud de los discentes, las habilidades de estudio y su compromiso con los cursos.

Discusión de resultados

Implementar la enseñanza híbrida requiere que tanto docentes como estudiantes cuenten con equipamiento y conectividad apropiados. Por este motivo, para proponer un cambio en ese sentido, es muy importante conocer la disponibilidad de recursos necesarios con los que cuenta el estudiantado. En este estudio, los resultados arrojaron que, a pesar de la premura para recurrir a la enseñanza virtual, solo un 6% de los estudiantes encuestados experimentaron problemas en ambos aspectos. Este bajo porcentaje podría indicar que, a pesar de que la rápida transición a entornos digitales durante la pandemia puso en evidencia brechas tecnológicas, la capacidad de adaptación de estudiantes y docentes fue alta, lo cual permitió que una gran mayoría pudiera adoptar la modalidad virtual (Hodges et al., 2020).

En relación con el uso de los materiales obligatorios del curso (libro de lecturas y Folleto complementario), se deben facilitar al estudiantado en formato digital, aunque se puede deducir fácilmente (a partir de los resultados obtenidos) que un porcentaje importante de los estudiantes sí hacen uso de sus materiales, aunque estos sean en formato físico, quizás estando disponibles también en línea, se reduzca aún más el número de aquellos que no los

utilizan. De la misma forma, se deben complementar los textos con prácticas adicionales autogestionadas en línea, pues, según García et al. (2021), el diseño de recursos didácticos integrados a plataformas digitales fomenta la autonomía y permite un aprendizaje más sostenido en entornos híbridos.

Por otra parte, es necesario que los estudiantes accedan al EVA de cada docente regularmente para realizar las tareas asignadas. En el caso de los estudiantes encuestados para este estudio, la mayoría lo hizo en al menos dos ocasiones por semana (71,4%) y un 20,4% hasta 4 o 5 veces semanales, un número muy importante que podría indicar el compromiso o interés de los participantes en el curso. Sin embargo, el incluir en la evaluación del curso un rubro para dicho aspecto, podría incrementar el interés por completar las actividades interactivas en el aula virtual. Un ejemplo de esto sería crear un módulo didáctico con una herramienta digital, por ejemplo, Genially, el cual pueda ser embebido en el EVA y que las actividades asignadas allí tengan un porcentaje evaluativo, como parte de las tareas de aprendizaje. Un elemento de esta índole motivaría a aquellos que ingresan en menor frecuencia fuera del horario lectivo. Esta propuesta se alinea con el planteamiento de Dhawan (2020), quien enfatiza que la motivación del estudiantado en entornos virtuales depende en gran medida del diseño de actividades interactivas y de su integración en la evaluación del curso.

Conviene precisar que ingresar a menudo en el EVA no es sinónimo de realizar las actividades indicadas, pues como apuntan García et al. (2021) el compromiso estudiantil no depende, únicamente, del acceso a la plataforma, sino de la percepción de relevancia y aplicabilidad de las tareas. En este sentido, la cuarta pregunta evidencia esta realidad, pues, aunque un porcentaje muy significativo de estudiantes en la pregunta tres afirmó ingresar al entorno un mínimo de 2-3 veces por semana, las respuestas a la interrogante sobre el número de actividades realizadas durante el semestre arrojaron que solo un 26.5% de los encuestados las realizaron todas. La mitad de los estudiantes expresaron que hicieron la mayoría de dichas actividades y un 24,4% solo cumplieron con algunas o casi ninguna. Este hecho debe servir para reflexionar sobre el tipo de tareas que se asignan, con el objetivo de motivar al estudiantado que toma este curso para realizarlas.

Las preguntas sobre el diseño, apariencia, tipos de actividades y, específicamente, si se consideraba que el docente utilizó herramientas tecnológicas y recursos variados en el aula virtual para potenciar el aprendizaje (quinta y sexta pregunta) arrojan porcentajes muy similares (98% y 95.9%, respectivamente) de aprobación. Cabe destacar que un docente puede presentar su entorno virtual en for-

mato de grilla o cuadrícula, así como en estilo de bloque. En el caso de este estudio, ambos docentes poseen los EVA de distinto formato; asimismo, los estudiantes opinaron que la presentación era clara. Además, expresaron que ambos entornos contenían actividades interactivas variadas. Por lo tanto, el formato que se use en el entorno parece ser un factor secundario, pero debe presentar claridad y que su navegación sea intuitiva.

La experiencia adquirida por los estudiantes durante el tiempo de pandemia y posterior confinamiento les otorga la ventaja de valorar los beneficios y limitaciones de las diferentes modalidades de enseñanza. Al ser consultados, una mayoría (83.6%) apoya la bimodalidad en un curso de las características de Estrategias de Lectura en Inglés I, en donde una de las sesiones sea sincrónica (puede ser por medio de Zoom o presencial) y la otra sea asincrónica. Tales resultados están en consonancia con las respuestas obtenidas sobre el grado de satisfacción de los encuestados y con la experiencia de llevar este curso de manera virtual. La bimodalidad que los participantes apoyan, también, es congruente con la necesidad expresada de que haya interacción docente-discente y entre pares, pero respetando su autonomía a la hora de administrar su tiempo. Se puede concluir que un modelo híbrido resulta pertinente en este curso, ya que, como afirma Zawacki (2021), permite combinar flexibilidad con una interacción significativa.

Conclusiones y recomendaciones

El uso de la tecnología como recurso didáctico ha trascendido visiblemente unos años antes de que la pandemia de la COVID-19 forzara a las instituciones educativas a adoptar un modelo virtual de enseñanza. Esa inevitable precipitación podría haber tomado desapercibidos a muchos docentes y poco preparados para el desafío, pero después de ejercer la docencia por canales virtuales por más de dos años, la experiencia adquirida no es insignificante. Con certeza se puede afirmar que aún queda camino por aprender y no toda la experiencia educativa puede ejercerse desde la virtualidad; otro factor importante es sobre sus beneficios que no deben ser despreciados y deberían ser considerados por una institución, como la Universidad de Costa Rica, siempre a la vanguardia en temas de educación y tecnología.

Uno de los beneficios más significativos de la modalidad híbrida es la de flexibilizar la propuesta didáctica con miras a los nuevos desafíos educativos. Para su efectiva implementación, el cuerpo docente debe estar en constante capacitación con miras a futuras innovaciones técnico-pedagógicas. Manley (2023, p. 114) explica que “esto implica integrar la alfabetización digital en los procesos de formación inicial docente y de actualización a lo largo

de la vida para las personas docentes en servicio”. Es así que un cambio de modalidad presencial a bimodal involucra un trabajo de tipo cooperativo entre la coordinación de cátedra, docentes en servicio, nuevo profesorado y estudiantes. Además, la labor docente va más allá de enseñar contenidos, pues busca involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Bautista et al., 2006). Lo anterior es fundamental para fomentar la autonomía estudiantil en cursos virtuales.

No obstante, es importante recalcar que la resolución VD-12784-2023 de la Vicerrectoría de Docencia es muy clara en cuanto a los requisitos que deben cumplir las personas docentes para poder impartir un curso con algún grado de virtualidad. Esto es fundamental para garantizar la eficacia de las estrategias de enseñanza diseñadas por el profesorado para la modalidad en línea. En resumen, entre los requisitos mencionados en esta resolución (VD-12784-2023) se encuentran los siguientes: cumplimiento de treinta horas del Módulo de Competencias Digitales, participación en formación continua en educación virtual, participación en algún proyecto relacionado con enseñanza virtual y una publicación o trabajo académico vinculado con la mediación pedagógica en temas de educación en línea (Vicerrectoría de Docencia, 2023). El cumplimiento de este lineamiento garantiza que el estudiantado aproveche los alcances de un curso virtual. Además, se recomienda que la coordinación de sección analice cuidadosamente el cumplimiento de estos requisitos entre las personas que concursan por la posibilidad de impartir este curso en modalidad virtual.

Las reacciones y respuestas de los estudiantes encuestados para este estudio exploratorio son, cuando menos, muy interesantes, puesto que revelan una alta congruencia entre lo que hicieron y sus opiniones. Notable, también, es el hecho de que casi en su mayoría apoyan una modalidad híbrida del curso Estrategias de Lectura en Inglés I. Sería de mucha utilidad replicar el estudio con población estudiantil que esté igualmente cursando LM-1030 en modalidad 100% presencial y comparar los resultados.

Otra conclusión a la que se puede llegar con base en este estudio, señala el hecho de que resulta viable impartir el curso Estrategias de Lectura en Inglés I de manera virtual, ya que abarca una única destreza de la lengua inglesa: la comprensión lectora. Esto permite que el profesorado se enfoque eficientemente en el desarrollo de las estrategias de lectura, el pensamiento crítico y el aprendizaje de vocabulario relacionado con los textos. Además, al implementar prácticas de exámenes, análisis de OVA de textos, listas de vocabulario y ejercicios en formato digital se reduciría significativamente el costo que representa el material fotocopiado.

Esto se puede enriquecer por medio del uso de recursos en línea, actividades gamificadas y videos que fácilmente se pueden incorporar al EVA del curso y así, enriquecer el proceso de aprendizaje. La gamificación resulta muy pertinente para desarrollar múltiples actividades para reforzar las estrategias de cada lección virtual; por ejemplo, se pueden crear actividades de vocabulario de las mismas lecturas del libro de texto. Asimismo, se proponen utilizar actividades tipo colaborativo, Deterding et al. (2011, citado en Medel, 2023, p. 14) advierte que “para obtener sus beneficios es importante diseñar las actividades, temas o materias cuidadosamente para evitar generar una situación problemática, como la rivalidad entre estudiantes”. Es importante, además, que el docente diseñe actividades variadas sin llegar a sobrecargar cada lección virtual. De preferencia se deben utilizar herramientas gratuitas.

Otra ventaja es la implementación del aprendizaje colaborativo y cooperativo tanto en actividades diagnósticas, formativas y sumativas. Tal como lo menciona Mirón (s.f., citado en Rodríguez, 2020, p. 76), “en una primera fase del aprendizaje cooperativo el objetivo sería construir un conocimiento entre todos los integrantes, pero en una segunda fase de aprendizaje cooperativo sería superar una prueba en equipo”. Los EVA permiten la conformación de grupos, de tal manera que el grupo participe en Wikis o en diversas actividades digitales.

Existe, además, una serie de recomendaciones importantes que las nuevas personas docentes deben acatar antes de impartir el curso Estrategias de Lectura en Inglés I en modalidad híbrida o combinada:

- a. El curso bimodal debe contar, además de una clase presencial en el aula física, de una segunda sesión sincrónica-asincrónica.
- b. Debe existir siempre un acompañamiento docente en ambas sesiones; para lo cual, se puede hacer uso de recursos interactivos como foros y mensajería en la plataforma institucional.
- c. El EVA debe contar con actividades interactivas elaboradas con recursos variados y de uso gratuito. Dichas actividades deben ser embebidas en el EVA.
- d. Acerca de incluir actividades variadas y demás contenidos temáticos, es necesario hacer hincapié en mantener una postura intermedia, evitando tanto una dependencia exclusiva de la lectura digital como el uso excesivo de tecnología avanzada que resulte innecesaria o contraproducente (Bautista et al., 2006).
- e. Para el caso de cursos con algún grado de virtualidad, debe existir una evaluación docente, especialmente, dirigida a evaluar el trabajo en aspectos de virtualidad.

f. Aunque los exámenes y la mayoría de las evaluaciones deben ser presenciales, se podría realizar una actividad de aprendizaje y una prueba corta de manera virtual que se realice dentro del mismo horario del curso; esto llegaría a flexibilizar el criterio de evaluación.

g. De manera opcional, la persona docente podría incorporar actividades apoyadas en inteligencia artificial (por ejemplo, el desarrollo de glosarios), no solo para explorar los alcances de esta tecnología emergente sino para desarrollar en el curso una visión crítica y pedagógica.

Finalmente, es necesario enfatizar el valor pedagógico de la educación virtual en cursos que perfectamente se pueden impartir de esta manera. Para Calderón y Román (2006, citado en Alonso y Blázquez, 2016, p. 65) las actividades virtuales tienen el potencial de alcanzar, entre otras, las siguientes tres funciones: “clarificación de los contenidos presentados, profundización en la materia y la adquisición de vocabulario específico”. Estos tres aspectos representan ventajas significativas para impartir el curso Estrategias de lectura I, en modalidad híbrida.

Impartir Estrategias de Lectura I en modalidad virtual ofrece flexibilidad y accesibilidad, permitiendo a los estudiantes adaptar su aprendizaje a sus propios ritmos y horarios. Hay que considerar, también, al estudiantado que estaría completando su Trabajo Comunal Universitario y que debe desplazarse a zonas alejadas, así como a los estudiantes quienes, próximos a graduarse, se han incorporado al mercado laboral. Esta modalidad fomenta el uso de recursos interactivos y personalizados que enriquecen la comprensión lectora. Además, promueve la autonomía y el pensamiento crítico, fortaleciendo el compromiso académico. Al integrar tecnología y pedagogía, se puede potenciar la motivación y el interés por el aprendizaje del inglés.

Referencias

- Alonso, L. & Blázquez, F. (2016). *El Docente de Educación Virtual*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Area, M. (2019). *La enseñanza universitaria digital. Fundamentos pedagógicos y tendencias actuales*. Universidad de La Laguna. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13247/La%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20digital%20%20Manuel%20AreaMoreira%20\(marzo%202019\).pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13247/La%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20digital%20%20Manuel%20AreaMoreira%20(marzo%202019).pdf?sequence=1)
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Cáceres, M. & Rivera, P. (2017). El docente universitario y su rol en la planificación de la sesión de enseñanza-aprendizaje. *Revista Blanco y Negro. Vol. 8* (1), 15-27. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/18958>
- Clarenc, C., Castro, S., López, C., Moreno, M., & Tosco, N. (2013). *Analizamos 19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre LMS*. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning. <http://www.congresoellearning.org>
- Carrera, R. (2017). Teoría de la Educación: Innovaciones en un Mundo Cambiante. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Comisión de Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación Superior (TICES). (2019). Marco de Referencia Académico de Criterios de Calidad en la Gestión, Uso y Desarrollo de las TIC en la Academia de las Universidades Estatales de Costa Rica. CONARE.
- García, F. J., Corell, A., Abella, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Díaz, A. (2013). Guía para la Elaboración de una Secuencia Didáctica. México: Editorial Comunidad de Conocimiento. Escuela de Lenguas Modernas. (2023). Guía de Horarios. <https://lenguas-modernas.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2023/03/Guia-de-horarios-1-2023.pdf>
- García, V., Garrido, A., & Martín, R. (2021). The digital transformation of higher education: Implications for student learning and outcomes. *Education and Information Technologies*, 26, 1231-1251. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10093-9>
- García, F. (2021). Digital transformation in higher education: Theoretical and practical perspectives. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-61776-4>
- Gómez, L. (2017). B- Learning: ventajas y desventajas en la educación superior. Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Temascaltepec. http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_47_Gomez_Leydy_-_B-LEARNING_VENTAJAS_Y_DESVENTAJAS_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Manley, M. (2023). Desafíos de la educación híbrida. *Revista InterSedes*, 24 (Número Especial 1), 97-121. DOI 10.15517/isucr.v24inúmero especial 1.53762
- Medel, L., Moreno, R. & Aguirre, E. (2023). Implementación de gamificación en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje para la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(27). 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.159>
- Rodríguez, B. (2020). Docencia colaborativa universitaria. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sección de Inglés para Otras Carreras. (2023). Programa de Curso LM-1030 Estrategias de Lectura en Inglés I. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Escuela de Lenguas Modernas.
- Vicerrectoría de Docencia. (2016). Resolución VD-R-9374-2016. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Universidad de Costa Rica. <https://www.cu.ucr.ac.cr/gacetar/2016/g07-2016.pdf>
- Vicerrectoría de Docencia. (2020). Resolución VD-11502-2020. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Universidad de Costa Rica. <https://vd.ucr.ac.cr/resolucion-vd-11502-2020>
- Vicerrectoría de Docencia. (2023). Resolución VD-12784-2023. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Universidad de Costa Rica. <https://vd.ucr.ac.cr/resolucion-vicerrectoria-de-docencia-vd-12784-2023>
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, Monográfico II. 1-39. <https://revistas.um.es/red/article/view/25221>
- Zawacki, O. (2021). The current state and impact of COVID-19 on digital higher education. *International Journal of Educational Technology in Hi-*

gher Education, 18, 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>

Anexo: Instrumento

1. ¿Experimentó algún problema relacionado con la tecnología en el curso LM-1030 Estrategias de Lectura I? Si su respuesta es afirmativa, por favor indique el tipo de problema (de conexión, falta de recursos tales como tableta, computadora, teléfono, etc.). Si su respuesta es negativa, solo conteste “No”.

2. ¿Hizo uso del libro de texto y del folleto complementario a lo largo del semestre?

3. ¿Con qué frecuencia ingresaba al entorno virtual del curso Estrategias de Lectura I, independientemente de si tenía sesión sincrónica o evaluación? Marque una opción:

4-5 veces por semana 2-3 veces por semana
na 1 vez a la semana

4. ¿Cuántas actividades de cada clase virtual realizó durante el semestre?

Todas La mayoría Algunas
Pocas Casi ninguna

5. ¿El diseño del aula virtual fue visualmente agradable y su apariencia y actividades demostraron tiempo de preparación por parte de su docente?

Sí No

6. ¿Considera que su docente utilizó herramientas tecnológicas y recursos variados en el aula virtual para potenciar su aprendizaje?

Sí No

7. Si contestó que sí, ¿cuál de esas actividades le ayudó más a practicar y asimilar las estrategias de lectura?

8. ¿Con qué grado de frecuencia interactuaba con su docente en el EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje)?

Con mucha frecuencia Algunas veces Pocas veces
Nunca

9. ¿Participó en foros para interactuar con los demás compañeros del curso?

Sí No

10. Con base en su experiencia llevando el curso de LM-1030 este semestre, ¿cuál considera que es la modalidad óptima para llevar este curso?

100% virtual asincrónico sin comunicación con el docente en tiempo real

Bimodal (1 sesión asincrónica y una sesión en Zoom)

Ambas sesiones por medio de Zoom

Bimodal (1 sesión asincrónica y una sesión presencial)

Ambas sesiones presenciales

11. En una escala del 1 al 5, donde 5 es la nota más alta, ¿cómo evaluaría su experiencia en este curso después de haberlo llevado de manera virtual?

12. ¿Con qué frecuencia interactuaba con sus compañeros en el curso LM-1030?} Siempre Muchas veces
Algunas veces Pocas veces Nunca

13. ¿Considera que esta interacción entre pares es necesaria en un curso de esta naturaleza?

Sí No

14. De manera concisa, conteste la siguiente pregunta, ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar este curso impartido de la manera virtual?