

**Percepción sobre experiencia en aprendizaje de lectoescritura con google classroom de los
estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de la institución educativa
rural del municipio de filadelfia caldas**

Bolaños Semanate Claudia Sofía

Cardona Escobar Fernanda

Garzón Arias Liliana Marcela

Trabajo de grado para optar el título de
Magister en Innovación Educativa

Asesora

Derly Jasbley Prada Castro

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Septiembre de 2025

Contenido

Introducción	1
Planteamiento del Problema	4
<i>Contexto</i>	7
Justificación	10
Antecedentes empíricos	13
<i>Políticas Públicas</i>	17
Marco conceptual.....	19
<i>Percepción</i>	19
<i>Aprendizaje de lectoescritura</i>	20
<i>Google Classroom</i>	23
<i>Básica secundaria</i>	24
<i>Pregunta problema</i>	25
<i>Objetivos</i>	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos	26
Método	27
<i>Enfoque Epistémico</i>	27
<i>Tipo de Investigación: Mixta</i>	28
<i>Línea de desarrollo cuantitativa</i>	29
<i>Variables</i>	30
<i>Línea de desarrollo cualitativa</i>	32
<i>Población</i>	34

<i>Técnicas o instrumentos</i>	36
Entrevista estructurada.....	36
<i>Categorías analíticas</i>	37
<i>Procedimiento</i>	38
<i>Estrategia de procesamiento y análisis de datos</i>	39
<i>Consideraciones éticas</i>	41
Intervención	43
Resultados.....	66
<i>Resultados en cuanto a la ayuda digital usada</i>	74
Aportes a la innovación educativa y línea de investigación	86
Conclusiones.....	93
Referencias.....	95
Anexos	107

Lista de figuras

Figura 1 Resultados instituciones educativas oficiales- Zona rural 2021-2024	6
Figura 2 Línea de tiempo puntaje global nacional vs. municipal	8
Figura 3 Línea de tiempo puntaje global nacional – municipal - rural.....	9
Figura 4 Pregunta: ¿Gracias a Google Classroom, leo más textos académicos y educativos que antes?.....	66
Figura 5 Pregunta: ¿Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi comprensión lectora?.....	67
Figura 6 Pregunta: ¿Me siento motivado a leer los materiales compartidos en Google Classroom?.....	68
Figura 7 Pregunta ¿Los comentarios y retroalimentaciones recibidas en Google Classroom me han ayudado a mejorar mi análisis de textos?.....	69
Figura 8 Pregunta: ¿Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi redacción al recibir correcciones claras y oportunas?	70
Figura 9 Pregunta: ¿Siento que escribo con mayor organización y coherencia gracias al uso de Google?.....	71
Figura 10 Pregunta: ¿La posibilidad de revisar y editar mis trabajos en Google Classroom me ha permitido mejorar mi escritura?.....	72
Figura 11 Pregunta: ¿Creo que el uso de Google Classroom ha aumentado mi confianza al escribir textos académicos?.....	73

Lista de tablas

Tabla 1 Operacionalización de variable dependiente	30
Tabla 2 Trazabilidad de la categoría analítica	34
Tabla 3 Unidad 1	43
Tabla 4 Unidad 2.....	45
Tabla 5 Unidad 3.....	47
Tabla 6 Unidad 4.....	49
Tabla 7 Unidad 5.....	50
Tabla 8 Unidad 6.....	52
Tabla 9 Unidad 7.....	53
Tabla 10 Unidad 8.....	54
Tabla 11 Unidad 9.....	56
Tabla 12 Unidad 10.....	57
Tabla 13 Unidad 11.....	58
Tabla 14 Unidad 12.....	60
Tabla 15 Unidad 13.....	61
Tabla 16 Unidad 14.....	62
Tabla 17 Unidad 15.....	63
Tabla 18 Unidad 16.....	65
Tabla 19 Percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom.....	75

Resumen

Las competencias lecto escritoras han sido históricamente en Colombia un reto a sobreponer en materia de aprendizaje efectivo, estas dificultades ubican a Caldas en inferioridad frente a Colombia y aún en los contexto rurales, de ahí la necesidad desde el ser educador implementar estrategias como alternativas de mejora, que son la base del objetivo de describir la percepción sobre experiencias en aprendizaje de lectoescritura con Google Classroom de los estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de la Institución Educativa Rural del Municipio de Filadelfia Caldas. La metodología optada fue mixta con fase cuantitativa descriptiva, en tanto que la cualitativa fue fenomenológica, y los instrumentos fueron escala Likert y entrevista, ante una muestra intencional de 8 estudiantes.

Los resultados señalan mejoras que oscilan entre el 40% y 80% en habilidades lecto escritoras como lectura de texto académicos, comprensión y redacción; además, la parte motivacional fue identificado como la de mayor aceptación en la medida que les permitió Planificar su trabajo, aprovechar más la retroalimentación y así disfrutar el proceso al tiempo de mejorar en sus habilidades trabajadas.

En conclusión: Google Classroom es una herramienta llamativa aceptada en contexto rurales y que pese a zonas de dificultad en conectividad se adapta a los recursos locales, con efecto positivo en el aprendizaje, en este caso lecto escritor. Lo cual convierte el proceso en una experiencia pedagógica a compartir para su aprovechamiento.

Palabras clave: Percepción, estrategia pedagógica, calidad educativa, mejora en aprendizaje, básica secundaria.

Abstract

In Colombia, literacy skills have historically been a challenge to overcome in terms of effective learning. These difficulties place Caldas at a disadvantage compared to Colombia, even in rural contexts. Hence, the need, as educators, to implement strategies as improvement alternatives. These strategies are the basis for the objective of describing the perceptions of eighth-grade students' literacy learning experiences with Google Classroom at the Rural Educational Institution of the Municipality of Filadelfia Caldas. The chosen methodology was a mixed methodology, with a descriptive quantitative phase and a phenomenological qualitative phase. The instruments used were a Likert scale and interview, with a purposive sample of eight students.

The results indicate improvements ranging from 40% to 80% in literacy skills such as reading academic texts, comprehension, and writing. Furthermore, the motivational component was identified as the most accepted because it allowed students to plan their work, take greater advantage of feedback, and thus enjoy the process while improving their developed skills.

In conclusion: Google Classroom is a compelling tool that is well-received in rural settings. Despite areas with limited connectivity, it adapts to local resources, with a positive impact on learning, in this case, literacy. This makes the process a pedagogical experience worth sharing and leveraging.

Keywords: Perception, pedagogical strategy, educational quality, learning improvement, elementary and secondary education

Introducción

El avance tecnológico ha transformado diversos ámbitos de la sociedad y la educación no ha sido la excepción. La incorporación de herramientas digitales ha redefinido los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando el acceso a materiales educativos, promoviendo metodologías más dinámicas y fomentando una mayor interacción entre docentes y estudiantes. En este contexto, Google Classroom se ha consolidado como una plataforma clave en la gestión académica, ofreciendo un entorno virtual que optimiza la organización y distribución de recursos educativos.

Sin embargo, su implementación en instituciones rurales enfrenta diversos desafíos, como la limitada infraestructura tecnológica, la falta de conectividad y la necesidad de formación docente en el uso de estas herramientas. Estas barreras pueden influir en el aprovechamiento de la plataforma y, en consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, el uso de Google Classroom en estos entornos también representa una oportunidad para reducir la brecha digital y fortalecer las prácticas pedagógicas a través de estrategias innovadoras.

En este sentido, el presente estudio tiene como propósito evaluar el impacto del uso de Google Classroom en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de grado octavo en el contexto rural. A través de un enfoque de investigación cualitativa, se analizarán los beneficios, las limitaciones y las estrategias necesarias para una implementación efectiva de la plataforma. Este análisis permitirá comprender su potencial como herramienta educativa en entornos con recursos limitados y contribuir al diseño de soluciones que favorezcan su integración en la enseñanza.

Planteamiento del Problema

El lenguaje hablado está integrado en el cerebro humano, o sea, la capacidad lingüística en los humanos es un producto evolucionado y adaptado cerebralmente en la zona de procesamiento del lenguaje y el cual se aúna a la estimulación social para agilizar su adquisición, que gradualmente da lugar al aprendizaje de sonidos del habla (o fonemas) del idioma hablado por sus cuidadores, lo que se denomina lengua materna, aunque inicialmente sea una cuestión más de comprensión en la comunicación que expresión de esta, misma que se logra con el paso del proceso madurativo de los niños (Moats y Tolman, 2009).

Sin embargo, leer y escribir es un proceso aparte al anteriormente descrito, la lectura y la escritura son habilidades adquiridas para las cuales se requiere la activación de varias áreas cerebrales. La adquisición de estas habilidades surge con la enseñanza, los niños inician estos procesos desde ejercicios de motricidad fina en preescolar y necesitan varios años para dominar la habilidad, la destreza para con esta capacidad se presenta ligada no solo al éxito en los procesos formativos académicos, sino a la realización de tareas de lectura funcionales en sus roles sociales (Vázquez et al., 2020).

La conciencia sobre la trascendencia de estos aprendizajes ha dado lugar a que, sea motivo de observancia especial en cuanto a su desarrollo a modo de una competencia idónea, debido a que un nivel bajo o medio en ella implica un detrimento en el desarrollo personal. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE internacionalmente se ocupa de su medición a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA, y a su vez, cada país de forma interna hace lo mismo, en el caso de Colombia esta responsabilidad recae en las pruebas SABER.

Los resultados internacionales derivados de las pruebas PISA refieren que, en América Latina y El Caribe el 75 % de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico de competencia en matemáticas y el 55 % en lectura, afectación en jóvenes desde 15 a 16 años, pero, que es un punto valorativo en nexos con su proceso formativo desde los niveles tempranos hasta la finalización de la secundaria (Banco Mundial, 2024).

El caso de Colombia corresponde en similitud con su pertenencia a la región latinoamericana, la situación en comprensión lectora tiene una valoración que le ubica en el puesto 64 entre 81 países participantes, luego de las más recientes evaluaciones PISA en el 2022 (Banco Mundial, 2024). Mientras que, las pruebas SABER comparativamente del 2022 al 2023 muestran como incrementa en un 1% el nivel dos (125-157 puntos) y tres (158-199 puntos) y baja en un 1% el nivel 4 (200 – 300 puntos), desempeño casi que invariable, por tanto, preocupante luego de evaluaciones internacionales desde 2006 a la última 2022 donde la nación no logra salir de calificativos por debajo del estándar de calidad requerido (Fundación Empresarios por la Educación ExE, 2024).

Esta realidad se experimenta de forma análoga en el departamento de Caldas cuyos resultados globales de las pruebas SABER les ubica por debajo de la media nacional así como regional, toda vez que, el promedio del eje cafetero fue de 251,9 en contraposición al 247,9 de Caldas (ExE, 2024), analíticamente esto equivale a afirmar que está en condiciones más deficitarias que la mayoría de población estudiantil nacional, y subsecuentemente, en inferioridad a lo que el país registró internacionalmente.

En cuanto a la contextualización de la problemática en Filadelfia se cita la Circular No.031 del 17 de febrero de 2025 de la secretaria de educación de Caldas, donde se presenta la siguiente información:

Figura 1

Resultados instituciones educativas oficiales- Zona rural 2021-2024

	2021 OFICIALES RURALES	2022 OFICIALES RURALES	2023 OFICIALES RURALES	2024 OFICIALES RURALES
PUNTAJE GLOBAL	228	231	238	238
LECTURA CRÍTICA	48	49	50	50
SOCIALES Y CIUDADANAS	44	44	46	46
MATEMÁTICAS	46	47	48	48
CIENCIAS NATURALES	45	46	47	47
INGLÉS	43	44	46	46

Nota. Secretaria de educación de Caldas (2025) (p. 2)

La figura 1 deja ver como la situación de las zonas rurales de Caldas en materia de puntaje global es de un 238 equiparado al 251 del departamento, una clara diferencia con inferioridad por 12 puntos, mientras que, en lo que toca a la lectura es de considerar que por su invariable puntaje de 50 del 2023 al 2024 se consolida como problemática resistente y de urgente atención.

La problemática que afecta las competencias lecto escritoras en su magnitud previamente retratada es multicausal (Zambrano et al., 2025); y una de esas causas es la necesidad de migrar de prácticas de enseñanza tradicionales a una más interactivas capaces de aprovechar los recursos tecnológicos para impulsar el aprendizaje (Sequera, 2020). Sobre este particular, es de anotar, que en la zona rural -donde se inserta la localidad investigada-, el rezago en equipos, software, conectividad y alfabetismo digital es una brecha frente a la situación en zonas urbanas (Varela, 2023), una omisión que va en contravía de las investigaciones que reportan incremento del aprendizaje a través de este tipo de mediaciones pedagógicas (Guimaraes, 2022).

De ahí que, en lo que corresponde a la presente investigación la propuesta de trabajo educativo toma como eje central gestionar las competencias lecto escritoras mediadas por Google Classroom como una acción educativa en aras de acatar las directrices de la calidad

educativa y la inclusión en las aulas para beneficiar a las poblaciones estudiantiles, así como adaptada a las difíciles condiciones de la ruralidad.

En este sentido se cuestiona ¿Cuál es la percepción sobre experiencia en aprendizaje de escritura con Google Classroom de los estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de la Institución Educativa Rural del Municipio de Filadelfia Caldas?

Contexto

Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa Crisanto Luque, sede Simón Bolívar, ubicada en la zona rural del municipio de Filadelfia, Caldas. Este entorno rural, arraigado en la cultura cafetera y agrícola, presenta un contexto socioeconómico particular que influye directamente en las oportunidades educativas de sus habitantes.

Según datos del DANE (2021), la economía de la región depende en gran medida de la producción de café y la agricultura, de allí la importancia de una educación que responda a las necesidades y realidades de estas comunidades como en el caso de las habilidades lecto escritoras esenciales en la funcionalidad social de todo ciudadano. No obstante, es importante señalar que la educación rural en Colombia se enfrenta a desafíos significativos, como la falta de acceso a tecnologías de la información y comunicación (TIC), la baja calidad de la infraestructura educativa y la escasez de docentes cualificados (MEN, 2019).

La Institución Educativa Crisanto Luque, sede Simón Bolívar, se distingue por su compromiso con la educación rural y el desarrollo agrícola. Su enfoque pedagógico busca adaptar el currículo a las particularidades del entorno local, promoviendo una educación contextualizada que impulse el desarrollo sostenible y el fortalecimiento de los sectores productivos de la región (García, 2019). Este compromiso se traduce en la promoción de

conocimientos y habilidades relacionados con la producción cafetera y agrícola, fomentando la innovación y el desarrollo sostenible.

La institución atiende a aproximadamente 250 estudiantes de bachillerato, cuyas características curriculares relevantes incluyen un fuerte énfasis en la educación agropecuaria y la promoción de proyectos productivos locales; en medio de la realidad crítica de las zonas rurales colombianas ya explicitadas con antelación en materia de innovación y tecnología, más la falta de recursos, la distancia geográfica, la infraestructura deficiente, las dificultades de transporte y la deserción escolar (Díaz & Restrepo, 2020).

Estas limitaciones del contexto son determinantes para entender el interés de esta investigación al reconocer cómo las herramientas digitales pueden mitigar estas barreras y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente implementadas en consideración a las posibilidades que posee de manejo en equipos móviles y como un recurso híbrido que puede ser utilizado con o sin conectividad en equipos Android.

Además, es importante destacar que el municipio de Filadelfia presenta un desempeño académico en las pruebas ICFES por debajo del promedio nacional, que demuestra la necesidad de implementar estrategias innovadoras para mejorar la calidad de la educación en la región.

Figura 2

Línea de tiempo puntaje global nacional vs. municipal

	2021		2022		2023		2024	
	COLOMBIA	ETC CALDAS	COLOMBIA	ETC CALDAS	COLOMBIA	ETC CALDAS	COLOMBIA	ETC CALDAS
PUNTAJE GLOBAL	250	241	254	247	257	249	260	251
LECTURA CRÍTICA	53	51	54	52	54	52	54	53
SOCIALES Y CIUDADANAS	48	46	48	47	49	48	49	49
MATEMÁTICAS	51	49	52	50	52	50	53	51
CIENCIAS NATURALES	49	47	50	48	50	49	51	49
INGLÉS	50	47	51	48	52	49	52	50

Nota. Secretaria de educación de Caldas (2025) (p. 1)

La figura 2 deja ver una situación de desventaja municipal frente a la media nacional fijada por los resultados de las pruebas SABER del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, que pese a los años transcurridos desde el 2021 al 2024 persiste en alcanzar una puntuación global por debajo del estándar nacional.

Seguidamente, es de considerar estos datos:

Figura 3

Línea de tiempo puntaje global nacional – municipal - rural

2021			2022			2023			2024		
COLOMBIA	ETC CALDAS	RURAL	COLOMBIA	ETC CALDAS	RURAL	COLOMBIA	ETC CALDAS	RURAL	COLOMBIA	ETC CALDAS	RURAL
250	241	228	254	247	231	257	249	238	260	251	238

Nota. Secretaria de educación de Caldas (2025) (p. 3)

En este contexto, la figura 3 muestra como los desempeños académicos de los estudiantes en la Institución Educativa Crisanto Luque, sede Simón Bolívar, soportados en los últimos resultados de las pruebas SABER dónde el puntaje global es idéntico al institucional 238, crítico frente al municipal 251 y al nacional 260.

Aunque, es importante señalar según Encuesta de Calidad de Vida (ECV) del DANE (2022 como se citó por Trujillo, 2023) en Colombia las zonas rurales, a la par de poblaciones rezagados en la inversión estatal exhiben brechas enormes frente a lo urbano, descrito así: “la proporción de usuarios de cinco años en adelante en Bogotá, Meta y Valle del Cauca superó 80%, en departamentos como Vichada y Vaupés los porcentajes alcanzan 12,7% y 21,4%, en su orden” (p. 2), diferencias casi similares cuando el análisis se realiza en cuanto a la conectividad así: “Mientras que el porcentaje de hogares conectados en Bogotá asciende a 79,4%, en Choco, Guainía, Vichada y Vaupés no supera 20%” (p. 2).

Por tanto, alcanzar un desempeño básico ya representa un logro significativo. Sin embargo, la investigación busca ir más allá, explorando cómo las herramientas digitales pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles de desempeño más altos en la competencia lecto escritora y a desarrollar habilidades relevantes para su futuro, como datos aportados desde la percepción de los estudiantes.

Entre los indicadores que dan sustento a la formulación de este tipo de exploración están: Parrales et al. (2024) con resultados de un 67% de éxitos en el aprendizaje con herramientas virtuales contra un 46% en presencialidad, además de Aguilar et al. (2023) con un reporte de Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon de 0.000 que da lugar a aprobar la hipótesis de un impacto positivo en aprendizaje lector, por citar algunos.

En resumen, la investigación se sitúa en un contexto rural con características y desafíos particulares, donde los desempeños académicos de los estudiantes, aunque variables sin alcanzar a superar la media nacional, reflejan el esfuerzo de la institución por brindar una educación de calidad.

Justificación

La relevancia de esta investigación radica en fortalecer las competencias de lectura y escritura en alumnos de octavo grado, considerando que estas habilidades constituyen la base fundamental para la adquisición de conocimientos en diferentes áreas académicas. Se estima que aproximadamente la mitad de los estudiantes enfrentan dificultades al momento de decodificar textos y redactar, lo cual no solo afecta su rendimiento escolar, sino también su capacidad de comunicación, comprensión y expresión escrita.

El presente estudio surge de la necesidad urgente de analizar cómo la utilización de Google Classroom, como herramienta digital, influye en el desarrollo de capacidades lectoras y

escritoras en estudiantes de educación básica secundaria. Estas habilidades son esenciales para un rendimiento académico exitoso, pues facilitan la comprensión, interpretación y transmisión de ideas, además de promover la participación activa en la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2025). La adquisición y perfeccionamiento de estas competencias fomentan el pensamiento crítico, la autonomía en el aprendizaje y la participación ciudadana, aspectos clave en la formación integral de los jóvenes (Román et al., 2023).

busca potenciar estas habilidades mediante la observación de cambios, avances o dificultades relacionados con su uso en la enseñanza. La incorporación de tecnologías digitales en los entornos escolares ha demostrado ser una estrategia eficaz para incrementar la motivación, facilitar la interacción y personalizar los procesos de aprendizaje, beneficiando directamente el desarrollo de la lectura y la escritura (Contreras y Jiménez, 2020). La propuesta pedagógica pretende transformar los métodos tradicionales, adaptándose a las demandas educativas contemporáneas y promoviendo una educación más inclusiva y significativa.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito escolar ha mostrado ser una estrategia efectiva para aumentar la motivación, el compromiso y los resultados académicos, particularmente en contextos donde los métodos convencionales no han logrado los resultados deseados. Además, este proyecto adquiere especial relevancia en el contexto actual, donde las TIC son componentes esenciales en la evolución de los procesos pedagógicos. Su implementación no solo mejora las metodologías en el aula, sino que también prepara a los estudiantes para desenvolverse en un entorno global cada vez más digitalizado, contribuyendo a reducir las brechas en el acceso al conocimiento y promoviendo una educación más equitativa (UNESCO, 2025).

La etapa de secundaria representa una fase crucial para consolidar estas habilidades, ya que en ella se sientan las bases para un desempeño académico robusto y para el desarrollo de capacidades comunicativas que impactan en la vida social y futura profesional de los jóvenes (Ministerio de Educación, 2021). Entender cómo el uso de Google Classroom puede potenciar estas competencias permitirá diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y contextualizadas, especialmente en zonas rurales donde los recursos y oportunidades educativas son limitados. Asimismo, los hallazgos de esta investigación aportarán información valiosa a docentes y responsables de políticas educativas, facilitando la incorporación de las TIC en prácticas pedagógicas que sean relevantes y adaptadas a las realidades locales (Salinas y de Benito, 2020).

En particular, en la Institución Educativa Rural del municipio de Filadelfia, Caldas, donde las condiciones educativas enfrentan desafíos específicos, el uso de herramientas digitales como Google Classroom puede facilitar el acceso a recursos de calidad, promover la interacción y el aprendizaje autónomo, así como disminuir las desigualdades en el acceso a la educación. La alfabetización digital y la mejora de las habilidades de escritura no solo preparan a los estudiantes para los retos del mundo actual, sino que también contribuyen a formar ciudadanos críticos, participativos y con mayores oportunidades en ámbitos académicos, laborales y sociales.

Desde una perspectiva social, fortalecer las competencias lingüísticas en estos jóvenes amplía su capacidad para expresar ideas, entender textos y comunicarse de manera efectiva, aspectos que repercuten directamente en su éxito académico y en su integración social. Además, mejorar la calidad educativa en zonas rurales favorece la equidad y la inclusión social, apoyando el desarrollo sostenible del municipio de Filadelfia y de Caldas en general (Herrera et al., 2023).

En síntesis, esta investigación tiene un carácter innovador y pertinente, ya que propone estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades del entorno rural, con el objetivo de mejorar

las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Se espera que esta iniciativa genere un impacto positivo en su desarrollo integral, en la comunidad educativa y en el progreso social del municipio.

Antecedentes empíricos

El material investigativo y científico sobre la temática aquí abordada, carece de una literatura amplia en el terreno nacional que pertenezcan al status de artículo indexado o documentos análogos en este sentido que alcancen el status de doctorado o postdoctorado, aunque hay que mencionar que si hay disponibilidad numerosa de productos académicos acordes a los temas de interés pero pertenecen a repositorios y no alcanzan la calidad de artículo indexado o se inscriben en una calidad inferior -tesis de maestría o especialización.

En los últimos años, la incorporación de herramientas digitales en el ámbito educativo ha ganado una importancia significativa en Colombia, con especial énfasis en la implementación de plataformas educativas en línea, como Google Classroom. La pandemia de COVID-19 aceleró de manera notable la adopción de tecnologías educativas en el país, obligando a las instituciones a adaptarse a modalidades de enseñanza a distancia. Como consecuencia, el uso de Google Classroom se expandió de forma rápida, permitiendo mantener la continuidad del proceso de enseñanza en entornos virtuales. No obstante, este proceso también puso de manifiesto las desigualdades existentes en el acceso y la conectividad, afectando especialmente a comunidades con menor infraestructura tecnológica (CEPAL, 2021; OCDE, 2020).

De este modo, Indrayani y Sukaesih (2022) en su estudio “El uso de Google Classroom en la enseñanza de habilidades de escritura” investigaron el impacto del uso de Google Classroom en el proceso de aprendizaje de la escritura de oraciones simples en estudiantes de ingeniería eléctrica en Indonesia, donde el inglés como lengua extranjera presenta desafíos,

especialmente en la concordancia sujeto-verbo. Utilizando un enfoque mixto, se aplicó una prueba pretest-posttest a 77 estudiantes para medir la precisión en la escritura de S-V, además de realizar grupos focales para analizar las percepciones de los alumnos sobre la herramienta. Los resultados mostraron una mejora significativa en la precisión en la escritura de S-V, y los estudiantes valoraron positivamente Google Classroom por su eficiencia en la distribución de materiales y entrega de tareas.

Lim y Tan (2022) en su estudio “Enseñanza de la escritura descriptiva a través de Google Classroom Stream: percepción entre alumnos de 6 de primaria” llevado a cabo con 35 estudiantes en una escuela primaria en Penang, Malasia, tuvo como objetivo explorar la percepción de los alumnos sobre la función Google Classroom Stream y las dificultades que enfrentan al utilizarla en la clase de escritura. A través de un enfoque cualitativo descriptivo, mediante cuestionarios y entrevistas, se encontró que los estudiantes valoran positivamente esta plataforma por su accesibilidad y retroalimentación rápida, aunque enfrentan desafíos como la falta de acceso a internet, discrepancias en la visualización en diferentes dispositivos y preferencias por chats privados.

Así mismo, Prado et al. (2020) en su estudio “Google Classroom: aplicación educativa como Entorno de Aprendizaje en zonas rurales en contextos de COVID-19” de enfoque descriptivo y diseño transversal no experimental, analizaron el impacto de Google Classroom en docentes y estudiantes de una institución rural en Ecuador. Se aplicaron encuestas a 64 docentes y 100 estudiantes, valiéndose de instrumentos con alta confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,726 y 0,740, respectivamente), para evaluar su experiencia, nivel de capacitación, y percepción sobre la sustitución de clases presenciales por la plataforma digital. Los resultados, analizados mediante estadística descriptiva y chi cuadrado en SPSS, evidencian que Google Classroom tiene

una efectividad limitada en zonas rurales, principalmente debido a la falta de recursos tecnológicos, conectividad y capacitación adecuada tanto en docentes como en estudiantes. La baja asistencia y el bajo interés en la plataforma reflejan dificultades en la adaptación y el uso de las herramientas, resaltando la necesidad urgente de programas de formación y preparación previos a la implementación de plataformas digitales en contextos rurales.

Por su parte, Martínez (2021) con su investigación “Leer y escribir en tiempos de pandemia” de carácter cualitativo y exploratorio-descriptivo, busca comprender cómo 9 maestros de primaria, estudiantes de la Maestría en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí- México, han llevado a cabo su práctica docente durante la pandemia, con énfasis en la enseñanza de lectura y escritura en modalidad virtual. Los resultados revelan que los docentes mantienen comunicación con sus alumnos mediante WhatsApp, plataformas virtuales y sesiones sincrónicas, implementando estrategias como foros, juegos y creación de textos diversos. La investigación destaca los desafíos en el seguimiento, las dificultades de acceso a recursos tecnológicos y la adaptación de las actividades educativas a las condiciones de cuarentena, además de señalar la transformación en las relaciones pedagógicas y la necesidad de profundizar en la valoración de los aprendizajes en este contexto.

El proyecto “Estudiar el impacto de Google Classroom como plataforma de aprendizaje y colaboración a nivel de formación docente” realizado por Gupta y Pathania (2020) evaluó el impacto de Google Classroom en la formación docente, utilizando el Inventario WEBLEI y una encuesta de evaluación, con una muestra de 60 estudiantes de una facultad de educación en Jammu, India. Los resultados indicaron que los estudiantes tuvieron fácil acceso a actividades, recursos en línea y pudieron comunicarse y trabajar a su propio ritmo, experimentando autonomía, satisfacción y un sentido de comunidad. Además, valoraron positivamente la

interacción con los tutores y la posibilidad de trabajar en colaboración, considerando la plataforma como un medio de estudio efectivo y no aburrido, lo que sugiere que Google Classroom favorece un entorno de aprendizaje autónomo y participativo.

También Camacho et al. (2025) en su trabajo “Estrategias de adaptación docente desde la pandemia: Google Classroom como pilar de la educación virtual” realizado en Ecuador, examinan las opiniones tanto de docentes como de estudiantes de Educación General Básica respecto a la utilización de Google Classroom como recurso pedagógico en el contexto virtual posterior a la pandemia. Con un enfoque metodológico descriptivo, de carácter cuantitativo, y un diseño que es no experimental y transversal, se llevó a cabo la recopilación de información mediante encuestas aplicadas a seis docentes y 176 alumnos que emplean esta plataforma para la gestión de sus actividades académicas. Los hallazgos revelan que Google Classroom contribuye a la organización eficiente de tareas y recursos educativos, siendo percibido como una herramienta de uso sencillo. Sin embargo, también se identifican sus limitaciones en aspectos relacionados con la comunicación y la motivación de los estudiantes. En consecuencia, se subraya la necesidad de integrar su empleo con metodologías activas y recursos interactivos que permitan potenciar su impacto, favoreciendo un proceso de aprendizaje más dinámico y estimulante.

El estudio realizado por Savio (2020) titulado “La plataforma Moodle en la alfabetización académica: Uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura” analizó el diseño y la operatividad de un aula virtual ampliada, implementada en un taller de lectura y escritura en una institución universitaria de Argentina. Para ello, se examinan las actividades registradas en la plataforma educativa, junto con datos recopilados mediante una encuesta y la relación entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes en tres diferentes grupos y su nivel de participación

en el entorno virtual. Entre los hallazgos, se destaca que la experiencia es percibida de manera favorable por los alumnos, y que la mayoría de quienes acceden de manera regular a la plataforma logran aprobar el taller. Sin embargo, uno de los aspectos más problemáticos identificados es la consistencia y continuidad en la participación de los estudiantes.

Atancuri et al. (2023) en su estudio de carácter transversal “Fomento de la lectura y escritura en la escuela a través de la estrategia Flipped Classroom” realizado en Ecuador, analizan la relevancia de fomentar actividades de lectura y escritura en todos los niveles de la educación básica, ante la constatación de que la falta de experiencias en estas áreas ha afectado negativamente las habilidades comunicativas, analíticas y de investigación de los alumnos. A través de una encuesta basada en una escala de Likert, aplicada a diez docentes de una institución educativa en Cuenca, se evidenció que apenas un 10% de los docentes implementa actividades innovadoras relacionadas con dichas habilidades, lo que indica un bajo nivel de competencia entre los estudiantes. Además, se observó que existe una escasa familiaridad con el uso del método Flipped Classroom-ADCA para potenciar estas destrezas, aunque su incorporación tiene el potencial de promover la autonomía, la reflexión y la motivación de los estudiantes mediante el uso de recursos tecnológicos. Los hallazgos sugieren que es fundamental que los docentes adopten enfoques pedagógicos más creativos e innovadores que permitan la creación de espacios significativos para el desarrollo de la lectura y escritura, contribuyendo así a fortalecer la formación académica y la confianza en las capacidades comunicativas de los alumnos.

Políticas Públicas

De igual manera, es importante tener en cuenta que las políticas públicas del país buscan mitigar las brechas que por años han existido en el ámbito rural con respecto a lo urbano, para reducir las desigualdades sociales, el gobierno colombiano creó planes enfocados en regiones

vulnerables, como el programa de educación rural, que durante más de 18 años ha apoyado la educación básica y media en el campo con financiamiento internacional y estrategias concretas. Este programa nació en 1996 con el contrato Social Rural, que resaltó la importancia de mejorar la educación como motor de desarrollo rural. Se hicieron consultas nacionales y se identificaron experiencias educativas valiosas para replicar. Todo esto ayudó a reconocer como prioridad una política educativa más justa para el campo, buscando calidad, cobertura y pertinencia, en línea con lo que establece la constitución de 1991. (Plazas Motta,2023)

Es necesario precisar que las intenciones centrales de las diferentes políticas educativas del país se han acogido a los propósitos del proyecto de Educación para América Latina y el Caribe, en cuanto han buscado la expansión de la educación básica, con criterios de calidad y equidad (UNESCO,2001).

En resumen, el impacto de herramientas digitales como Google Classroom en la educación depende no solo de su implementación tecnológica, sino también de su integración efectiva en el diseño pedagógico de las instituciones educativas. La tecnología, por sí sola, no garantiza el aprendizaje; es necesario complementar con estrategias didácticas y con la interacción de elementos sociales que enriquezcan la experiencia formativa. Por ello, es crucial continuar investigando en el uso de estas herramientas, asegurando que su incorporación en las aulas promueva un aprendizaje más eficaz, inclusivo y significativo.

Marco conceptual

Percepción

La percepción de la experiencia de aprendizaje se fundamenta como eje central del proceso educativo contemporáneo. Según Bernate y Vargas (2020), los sistemas educativos actuales priorizan la transformación de aprendices pasivos en sujetos activos que construyen conocimiento mediante procesos críticos y reflexivos. Este paradigma contrasta con modelos tradicionales basados en la memorización, donde la pasividad del estudiante limitaba la internalización significativa del saber. Los estudiantes ejercen autonomía en la selección de contenidos, metodologías y ritmos de aprendizaje, lo que genera percepciones positivas de pertenencia y eficacia (Domingo, 2020). Tal autonomía no solo optimiza resultados académicos, sino que fomenta competencias metacognitivas esenciales para el aprendizaje permanente.

La percepción del aprendizaje está íntimamente ligada a variables emocionales y afectivas que modulan la eficacia de los procesos educativos. Investigaciones recientes destacan que experiencias pedagógicas que integran el bienestar emocional incrementan la motivación intrínseca y reducen la ansiedad académica (Escorcía y Barros, 2020). En ambientes de aprendizaje positivo, donde se valora la experimentación segura y el error como herramienta pedagógica, los estudiantes reportan mayores niveles de resiliencia cognitiva y perseverancia (Bernate y Vargas, 2020). Esta dimensión es crítica en la educación superior, donde la complejidad de los contenidos exige altos niveles de autorregulación emocional. La percepción de apoyo docente y pares actúa como catalizador de la confianza necesaria para asumir desafíos intelectuales.

Por otro lado, la integración de herramientas digitales redefine las percepciones sobre eficacia y accesibilidad en el aprendizaje. La gamificación, aulas invertidas y recursos

multimedia transforman experiencias tradicionales en entornos interactivos que potencian la retención de conocimiento y la colaboración (Ortiz, 2018). Estudiantes perciben estos recursos como facilitadores que democratizan el acceso al permitir aprendizaje ubicuo y personalización de itinerarios formativos (Ramírez y García, 2017). No obstante, su efectividad percibida depende de la alfabetización digital de docentes y estudiantes; cuando la tecnología se alinea con objetivos pedagógicos claros, se optimiza la experiencia subjetiva de logro (Briceño, 2020).

A su vez, las percepciones de aprendizaje están mediadas por factores contextuales como políticas educativas, diversidad cultural y condiciones socioeconómicas. En entornos globalizados, la exposición a perspectivas plurales enriquece la experiencia mediante el desarrollo de competencia intercultural (Bernate y Vargas, 2020). Sin embargo, disparidades en acceso tecnológico o soporte institucional generan percepciones desiguales de eficacia (Morales, 2020). Currículos flexibles que incorporan problemáticas locales y objetivos de desarrollo sostenible (ODS) elevan la percepción de relevancia del aprendizaje, conectando conocimiento abstracto con aplicaciones comunitarias (Domingo, 2020). Esta contextualización actúa como puente entre teoría y praxis, reforzando la valoración estudiantil de su formación.

Aprendizaje de lectoescritura

La escritura en secundaria es una habilidad multidimensional que integra procesos cognitivos, sociales y discursivos, requiriendo intervenciones pedagógicas intencionadas. Según Chimenti y Tonani (2024), su potencial epistémico radica en que exige analizar, reflexionar y contextualizar conocimientos, transformando la escritura en una herramienta para construir pensamiento crítico. Esta perspectiva sociocognitiva, alineada con la teoría de Vygotski, enfatiza que el aprendizaje ocurre en interacciones sociales mediadas por instrumentos culturales, como géneros discursivos. Estudios iberoamericanos demuestran que el 68% de las dificultades en

escritura académica se vinculan con la falta de inmersión en comunidades discursivas específicas, lo que exige secuencias didácticas que modelen estructuras textuales de forma explícita (Parodi, 2023). Programas basados en el *andamiaje recursivo*, como revisiones guiadas de borradores incrementan un 45% la coherencia argumentativa, validando que la escritura no es un acto individual, sino una práctica situada en marcos culturales (Carlino, 2020).

La secundaria implica el dominio de géneros discursivos especializados, cuyas demandas retóricas varían según cada disciplina. Bazerman (2020) sostiene que estos géneros son moldes sociales que organizan el conocimiento y facilitan la comunicación académica, requiriendo exposición a textos auténticos para internalizar sus convenciones. Esto implica enseñar no solo "qué escribir", sino "cómo escribirlo" en función de audiencias y propósitos específicos, mediante el análisis comparativo de estructuras textuales y sus funciones epistémicas.

La integración de recursos digitales ha reconfigurado las prácticas escriturales adolescentes, exigiendo desarrollar competencia semiótica para combinar lenguaje verbal, visual y sonoro. Cassany (2021) identifica que el 92% de los estudiantes produce textos multimodales en redes sociales (memes, historias), pero solo el 37% transfiere estas habilidades al ámbito académico. Esta brecha refleja una desconexión entre las literacidades informales y las demandas escolares, abordable mediante pedagogías que vinculen géneros digitales con escritura formal. La *Gramática del Diseño* de Kress (2020) propone enseñar a adaptar mensajes a soportes y audiencias mediante proyectos que analicen críticamente la efectividad comunicativa de diferentes modos semióticos. Así, la multimodalidad no es solo un recurso tecnológico, sino un puente para la autorregulación del proceso compositivo.

Por otro lado, la adolescencia es un período crucial para construir una voz autoral mediante estrategias de posicionamiento discursivo, donde la metacognición opera como eje

facilitador. Graham (2020) comprobó que la enseñanza explícita de técnicas como *framing* (encuadre temático) y citación integrada eleva un 52% el uso de marcadores de subjetividad controlada. Esto se vincula con la teoría de la *Escritura como Práctica Social* (Ivanič, 2021), que concibe la voz como huella identitaria negociada en comunidades académicas. Programas basados en la autorregulación, como la revisión entre pares guiada por rúbricas analíticas fomentan la metacognición al problematizar decisiones retóricas durante la planificación y reelaboración textual (Carlino, 2020). Además, intervenciones que alternan análisis de modelos, reformulación de posturas y escritura colaborativa empoderan a los estudiantes como agentes discursivos, permitiéndoles participar críticamente en las conversaciones disciplinares.

Según Cassany (2004), la competencia en lectoescritura debe concebirse como un proceso activo, complejo y atravesado por el contexto, que va más allá de la mera interpretación de símbolos. Desde esta perspectiva, tanto la lectura como la escritura son prácticas sociales que requieren una interacción dinámica entre el lector, el texto y el entorno en el que se llevan a cabo. Este enfoque reconoce que la comprensión de los textos y la producción escrita están influenciadas por conocimientos previos, estrategias cognitivas, habilidades específicas y elementos socioculturales.

Además, subraya que la lectoescritura no consiste únicamente en una habilidad técnica, sino que involucra procesos de interpretación, construcción de significado y negociación de sentidos, los cuales exigen una participación activa de quienes leen y escriben. También destaca la importancia de contextualizar la enseñanza de estas habilidades, promoviendo metodologías que consideren las experiencias, intereses y realidades de los estudiantes para facilitar un aprendizaje más profundo y efectivo (Barbosa y Buitrago, 2023). Este enfoque global sostiene que el desarrollo de destrezas en lectura y escritura debe entenderse como un proceso continuo

de interacción y construcción social del conocimiento, fundamental para fortalecer la competencia comunicativa y fomentar una participación activa en la sociedad.

Por otro lado, la lectoescritura se presenta como un proceso intrincado y esencial para el crecimiento académico, social y personal de las personas. Se trata de un fenómeno multidimensional que involucra la interacción de diversas capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales, permitiendo no solo decodificar y comprender textos, sino también expresar ideas con claridad y significado (Godínez y Zúñiga, 2024). Entre sus componentes principales destacan los aspectos sintáctico, semántico y pragmático, que desempeñan papeles fundamentales en la construcción del sentido y en la funcionalidad del lenguaje, tanto en su modalidad escrita como oral. La correcta integración de estos elementos resulta esencial para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura que sean efectivas, promoviendo una comunicación competente, contextualizada y con un sentido profundo en los contextos académicos.

Google Classroom

La plataforma Google Classroom se configura como un entorno digital que promueve el aprendizaje autónomo mediante la gestión estructurada de recursos y tareas. Según Berrocal (2023), su diseño intuitivo permite a los estudiantes universitarios organizar su proceso formativo, acceder a materiales asincrónicos y desarrollar habilidades de autorregulación, evidenciado en un estudio con 635 participantes donde se correlacionó positivamente el uso de entornos virtuales con la autonomía. Esta autonomía se sustenta en la teoría del aprendizaje autorregulado de Zimmerman, donde la plataforma actúa como andamiaje para la planificación y metacognición.

La capacidad de diferenciación instruccional en Google Classroom se basa en herramientas que adaptan contenidos a necesidades individuales. Los informes de originalidad y

las rúbricas personalizadas permiten ajustar evaluaciones según el desempeño, mientras la integración con Gemini (IA) genera listas de vocabulario contextualizadas y retroalimentación en tiempo real. Un estudio en educación básica destacó que el 89% de los docentes percibieron mejoras en la eficiencia al agrupar estudiantes para tareas diferenciadas mediante la función *Student Groups*. Esto alinea con el enfoque socio constructivista, donde la personalización fomenta zonas de desarrollo próximo (Vygotsky), aunque su éxito depende de la capacitación docente en diseño de experiencias adaptativas.

Tras la COVID-19, Google Classroom se consolidó como un pilar educativo híbrido, aunque con divergencias perceptivas. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan: la plataforma satisface necesidades de competencia docente, pero limita la relación y autonomía estudiantil. Camacho (2025) propusieron integrarla con metodologías activas (gamificación, proyectos colaborativos) para equilibrar eficiencia administrativa y engagement pedagógico.

Básica secundaria

La calidad de la enseñanza en secundaria se vincula directamente con el compromiso y el rendimiento del estudiantado, según un modelo explicativo desarrollado por Ruiz-Alfonso et al. (2020), que ha demostrado que comportamientos docentes como estructurar la clase, ofrecer retroalimentación positiva, ajustar contenidos y fomentar la participación predicen las expectativas del alumnado y el valor que le atribuyen a la asignatura, lo cual a su vez impacta positivamente en su esfuerzo, interés y conexiones cognitivas

El tránsito de la educación básica a la secundaria representa un momento crítico en el desarrollo académico de los adolescentes. Eccles et al. (1993), a través del modelo stage-environment fit, explican que los cambios en el contexto escolar, como múltiples

profesores, mayor énfasis en la evaluación y menor autonomía percibida, pueden generar un descenso en el rendimiento escolar y en la autoconfianza académica al iniciar la secundaria

Las experiencias escolares en secundaria no solo dependen del currículo formal, sino también de dimensiones subjetivas, relacionales y estructurales que configuran el sentido de pertenencia y vivencia escolar. Un enfoque reciente, según González y Crego (2022) desde Argentina propone analizar dichas experiencias desde una perspectiva que articula lo subjetivo, lo relacional y lo estructural, para comprender cómo se construyen diferenciaciones en el acceso y la participación dentro de la escuela secundaria.

De tal modo que, la formación del profesorado de secundaria requiere incluir el desarrollo de pensamiento crítico y competencias socioemocionales para adaptarse a entornos educativos complejos. Loaiza et al. (2025) documentan que la capacitación docente en educación secundaria enfrenta dispersiones conceptuales y vacíos curriculares, y subrayan la necesidad de ofrecer formación teórica metodológica coherente y continua, basada en teorías de pensamiento crítico que integran dimensiones psicológicas, filosóficas y didácticas.

Pregunta problema

¿Cuál es la percepción sobre experiencia en aprendizaje de lectoescritura con Google Classroom de los estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de la Institución Educativa Rural del Municipio de Filadelfia Caldas?

Objetivos

Objetivo general

Describir la percepción sobre experiencia en aprendizaje de lectoescritura con Google Classroom de los estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de la Institución Educativa Rural del Municipio de Filadelfia Caldas.

Objetivos específicos

- Reconocer los beneficios de Google Classroom en el desarrollo de las habilidades básicas de lectura y escritura en los estudiantes.
- Identificar la percepción de los estudiantes sobre la funcionalidad y los desafíos del uso de Google Classroom en el entorno educativo.
- Proponer estrategias para la implementación efectiva de Google Classroom, atendiendo las necesidades específicas de la comunidad educativa en la zona rural de Filadelfia, Caldas.

Método

Enfoque Epistémico

El pragmatismo, en su carácter de marco conceptual para la investigación, tiene sus raíces en la filosofía pragmática desarrollada a finales del siglo XIX en Estados Unidos, cuyo pensamiento fue impulsado por pensadores influyentes como William James y Charles Sanders Peirce. Este enfoque filosófico se caracteriza por su énfasis en la utilidad práctica de las ideas y en la aplicación de métodos diversos para resolver problemas específicos. En el ámbito de la investigación, el pragmatismo promueve una perspectiva flexible que permite emplear una variedad de técnicas metodológicas, siempre que estas sean las más apropiadas para abordar las particularidades del problema en cuestión. De esta manera, mantiene una relación estrecha con las metodologías mixtas, que combinan diferentes enfoques para enriquecer los resultados y ofrecer una visión más completa de la realidad investigada (Saharrea et al., 2022).

Asimismo, los diseños de investigación que se inscriben dentro del paradigma pragmático tienden a incluir decisiones operativas orientadas a maximizar la eficacia en la obtención de respuestas a las preguntas planteadas. Esta flexibilidad metodológica habilita a los investigadores a desarrollar enfoques innovadores, adaptativos y dinámicos, que se ajustan a la complejidad inherente a los objetos de estudio. En particular, en las ciencias sociales, este marco resulta fundamental, ya que evita limitarse a un único método de acceso a la realidad, permitiendo así explorar contextos complejos y multifacéticos. Esto resulta especialmente relevante en áreas como la educación, donde los fenómenos humanos y sociales demandan enfoques plurales para comprender cabalmente sus múltiples dimensiones (Saharrea et al., 2022).

Tipo de Investigación: Mixta

A lo largo de la historia de la investigación, ha existido un enfrentamiento persistente entre las metodologías cualitativas y cuantitativas, arraigado en los postulados de los enfoques tradicionales. Sin embargo, en las últimas décadas, esta dicotomía ha sido superada mediante la adopción del Enfoque Mixto, que combina ambas perspectivas para aprovechar sus respectivas ventajas y ofrecer una visión más holística del fenómeno estudiado. Hernández y Mendoza (2018) explican que este enfoque innovador integra métodos cualitativos y cuantitativos con el objetivo de maximizar la comprensión integral del objeto de estudio. La elección de esta estrategia metodológica en la presente investigación responde a su capacidad de proporcionar un análisis profundo y multifacético, facilitando así una interpretación más completa de los elementos que conforman la temática abordada.

La incorporación del Enfoque Mixto en este estudio es fundamental, ya que permite obtener una percepción enriquecida acerca de la experiencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de lectoescritura mediante Google Classroom. Esto se logra mediante la recopilación de datos cuantitativos, que aportan precisión y objetividad, complementados con información cualitativa que proporciona contexto y profundidad. Es importante señalar que el diseño metodológico adoptado es de carácter explicativo secuencial, lo que implica que la fase de recolección y análisis de los datos numéricos precede a la de los datos cualitativos. Este esquema metodológico ha sido seleccionado por su eficacia para profundizar o ampliar los hallazgos obtenidos a partir de los resultados cuantitativos, permitiendo una interpretación más enriquecedora del fenómeno (Draucker, 2020).

Línea de desarrollo cuantitativa

El proceso de investigación se desarrolla siguiendo criterios rigurosos de metodología científica, permitiendo que otros investigadores puedan replicar y verificar los procedimientos y resultados obtenidos. En este contexto, los datos recolectados reflejan patrones consistentes en las variables estudiadas, generalmente presentados en forma de promedios o medias, lo que facilita la interpretación y evaluación de las hipótesis planteadas. Además, mediante el uso del razonamiento deductivo, se realiza una predicción sobre cómo deberían comportarse los datos si la hipótesis resulta ser correcta, así como la identificación de posibles relaciones de causa y efecto entre las variables investigadas (Hernández y Mendoza, 2018). En este marco, los datos se analizan con el fin de comprender en profundidad cómo perciben los participantes su experiencia de aprendizaje en lectoescritura a través de Google Classroom.

Por otra parte, dentro de la clasificación de los estudios que emplean una metodología cuantitativa, este proyecto se ubica en la categoría de investigaciones descriptivas no experimentales. Según Hernández y Mendoza (2018), este tipo de investigación se caracteriza por basarse en la observación sistemática, la consulta de documentos y la elaboración de descripciones detalladas de los resultados, con el objetivo de obtener un conocimiento amplio y explicativo del estado natural del objeto de estudio en su contexto real. Esta aproximación permite comprender de manera integral las condiciones y percepciones relacionadas con el proceso de aprendizaje en entornos digitales, en particular, en el uso de plataformas como Google Classroom.

Variables

Las variables representan propiedad, característica, número o cantidad, los cuales coinciden en que son susceptibles de variar (aumentar o disminuir) durante un período. Incluso pueden tomar valores diferentes en diferentes situaciones (Hernández y Mendoza, 2018). En este caso se expone una variable dependiente, también llamada variable de resultado, debido a que exhibe de forma cuantificada los productos generados de una acción manipulativa realizada, por tanto, está directamente relacionada con el resultado principal de un estudio (Hernández y Mendoza, 2018); a continuación, se define la variable dependiente para la fase descriptiva de la investigación, así:

Habilidad lectoescritura. En el entendido de mejorar la capacidad lectora en su decodificación con fluidez y conocimiento en vocabulario en aras de alcanzar la comprensión inferencial, así como la escritura en el desarrollo de ideas, el apoyo argumentativo y la fluidez del escrito, incluida la estructura de párrafos, las oraciones temáticas y el formato de un texto.

Tabla 1

Operacionalización de variable dependiente

Variable	Dimensión	Indicador	Técnica e instrumento
Habilidad lectoescritura	<i>Lectura.</i> En alusión a la decodificación del escrito con fluidez, y manejo del vocabulario, que les permita identificar el mensaje comunicada en el texto.	Bloque 2- Preguntas de 1 a 4	Escala Likert, cuestionario 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
	<i>Escritura.</i> Aprender a desarrollar ideas escritas con el apoyo argumentativo y la fluidez del escrito, incluida la estructura de párrafos, las oraciones temáticas y el formato de un texto.	Bloque 3- Preguntas de 5 a 8	

Nota. Exposición de la línea lógica contenida en el instrumento Escala Likert

Escala Likert

Dentro del campo de la investigación en ciencias sociales y educativas, la escala de Likert ha emergido como una herramienta fundamental para la medición de actitudes, percepciones y opiniones de manera sistemática y cuantificable. Este método, denominado en honor a su creador, Rensis Likert, consiste en presentar a los participantes una serie de afirmaciones o enunciados, a los cuales deben responder indicando su nivel de acuerdo o desacuerdo. Dichas respuestas generalmente se distribuyen en una escala que varía entre cinco y siete puntos, permitiendo captar matices en las posiciones de los encuestados (Canto et al., 2020). La fortaleza de esta técnica radica en su capacidad para transformar percepciones subjetivas en datos numéricos, facilitando así el análisis estadístico y la interpretación de los resultados. Además, su estructura estandarizada favorece la comparación entre diferentes grupos o variables, fortaleciendo la validez de los hallazgos.

En el presente estudio, la escala de Likert representa el principal instrumento para la recolección de información, específicamente en la evaluación de las percepciones y actitudes de los participantes respecto a los temas abordados. La elección de este método se fundamenta en su probada eficacia para obtener datos detallados y confiables, que reflejan las opiniones y sentimientos de los sujetos, permitiendo a los investigadores realizar análisis profundos con resultados cuantitativos claros y precisos (Yaguana et al., 2023). La utilización de respuestas en formato estandarizado no solo simplifica el proceso de análisis, sino que también mejora la calidad y consistencia de la interpretación, aportando mayor solidez a las conclusiones del estudio y facilitando comparaciones significativas entre diferentes segmentos de la muestra.

El instrumento diseñado está segmentado en dos bloques que en sincronía con atender el aprendizaje lecto escritor, parte del bloque dos, dedicado únicamente para cuestionar los cambios

representativos en materia de aprendizaje lector compuesto por 8 preguntas, que se califican entre 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. Seguidamente está el bloque tres el cual se ocupa de la percepción del aprendizaje de la habilidad escritora, a partir de 8 interrogantes que se puntúan en relación con las cinco escalas previamente descritas.

Línea de desarrollo cualitativa

Dentro del enfoque mixto, los elementos cualitativos enriquecen los datos, el análisis y por tanto los resultados de la investigación, de ahí que sea preciso retomar las herramientas cualitativas en tanto posibilitan indagar en las experiencias, percepciones y hechos subjetivos que han sido significantes en la construcción de los sujetos de la investigación. Este enfoque se caracteriza por centrarse en muestras representativas que están inmersas en un fenómeno social dentro de un contexto específico, permitiendo la recolección de datos en un lenguaje natural. De esta forma, se privilegia la comprensión de contenidos causales a partir de las experiencias de los actores sociales o de documentos relacionados con el tema, facilitando así una interpretación profunda de la realidad (Hernández y Mendoza, 2018).

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), la investigación cualitativa no prioriza narrativas numéricas, sino que se enfoca en destacar cualidades y categorías de análisis que reflejan las diversas dimensiones del fenómeno en estudio. La flexibilidad de este método permite incorporar diferentes perspectivas y saberes experienciales, enriqueciendo la comprensión del tema sin caer en absolutismos, sino reconociendo la multiplicidad de interpretaciones y la complejidad inherente a la interacción humana.

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo que orienta la investigación hacia la valoración de la voz de los participantes como protagonistas de una realidad particular, contextualizada y

enriquecida por sus experiencias. La descripción se realiza desde una perspectiva subjetiva, abordando la complejidad de las dinámicas humanas y acercando así a un conocimiento más integral de lo que sucede en el escenario estudiado. En este contexto, la visión de los actores permite entender las dinámicas educativas, específicamente en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura a través de Google Classroom, en estudiantes de octavo grado de educación básica en una institución rural del municipio de Filadelfia, Caldas.

Tipo de investigación cualitativa se optó por la fenomenológica, empleada para entender la esencia del fenómeno desde la perspectiva de los propios estudiantes, eliminando prejuicios y prejuicios previos, con el fin de ofrecer una interpretación genuina de sus experiencias. Esta estrategia resulta especialmente útil en contextos rurales, donde las percepciones y los obstáculos pueden ser particulares y específicos, y donde comprender la subjetividad permite diseñar enfoques pedagógicos más adecuados y efectivos. En resumen, esta metodología enriquece y profundiza la visión, favoreciendo la generación de conocimientos relevantes y contextualizados, que aportan tanto a la comprensión teórica como a la mejora práctica del uso de Google Classroom en entornos educativos rurales (Macías, 2018).

La utilización del enfoque fenomenológico en esta investigación se debe a su capacidad para explorar en detalle las vivencias y percepciones internas de los estudiantes, quienes son los principales actores en su proceso de aprendizaje en un entorno digital. Este enfoque facilita entender cómo experimentan, interpretan y asignan significado a su interacción con la plataforma, lo cual resulta fundamental para detectar aspectos que puedan potenciar o dificultar su proceso formativo y de enseñanza.

Categoría analítica: *Percepción sobre Classroom*. Hace una entrega de información subjetiva con respecto a la percepción de los estudiantes de la herramienta digital usada en términos de agrado, dificultades y comprensión del recurso.

Tabla 2

Trazabilidad de la categoría analítica

Categoría	Dimensión	Indicador	Técnica e instrumento
Percepción sobre Classroom	<i>Agrado del recurso.</i> Refiere apreciaciones de disfrute y gusto.	Preguntas: 1, 2 y 3	Entrevista Guía de preguntas
	<i>Comprensión del recurso Classroom.</i> Da a conocer su experiencia para el uso de la plataforma.	Preguntas: 4	
	<i>Dificultades ante el recurso digital.</i> Comunica las situaciones problemáticas experimentadas para usar Classroom.	Preguntas: 5	

Nota. Exposición de la línea lógica contenida en el instrumento Escala Likert

Población

En investigación, la noción de población se refiere al conjunto completo de individuos, elementos o casos que cumplen con ciertos criterios específicos y sobre los cuales se busca recopilar información (Hernández & Mendoza, 2018). En este estudio, la población está conformada por los alumnos de octavo grado de la Institución Educativa Crisanto Luque, sede Simón Bolívar, integrada por ocho estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. La elección de los estudiantes de octavo grado se fundamenta en la importancia de esta etapa educativa, ya que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura resulta fundamental para su

progreso académico. Debido al tamaño reducido de la población y el entorno rural específico de la institución, se decidió trabajar con la totalidad de los estudiantes disponibles, es decir, se consideraron todos los integrantes del grupo. La utilización de la muestra completa permite obtener una comprensión integral del fenómeno investigado en el contexto específico de la institución.

Así, el presente estudio se llevó a cabo acorde a una muestra intencional, técnica de muestreo no probabilístico en la que los investigadores seleccionan intencionalmente a los participantes basándose en características específicas no solo relevantes para su estudio, sino en hilo con las características demandadas en los propósitos trazados por la investigación que se listan como criterios tanto de inclusión como de exclusión (Hernández y Mendoza, 2018).

Criterios de inclusión

- Estudiantes del grado octavo
- Con residencia cercana a la institución
- Pertenencia a la institución por más de un año
- Edades entre 12 y 15 años

Criterios de exclusión

- Estudiantes con diagnóstico de aprendizaje diferencial
- Vinculación a la institución menor a un año
- Estudiantes de edad superior a 15 años

De esta manera la muestra representativa obtenida fue de 8 estudiantes del 8° grado de la Institución Educativa Crisanto Luque, sede Simón Bolívar, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. Los participantes se observan como un grupo cohesionado quienes han compartido

desde grados anteriores y afines en sus familias de origen por estrato uno y actividad económica agrícola.

Técnicas o instrumentos

Dado el enfoque cualitativo de la investigación, se busca obtener una comprensión integral del impacto de Google Classroom en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de 8° grado. Se consideran pertinente para recopilar datos comparables sobre la percepción y el uso de Google Classroom por parte de los estudiantes, el uso de entrevista y la cual se desagrega así:

Entrevista estructurada

Una entrevista es, en esencia, un encuentro tipo conversación entre dos personas que pueden ser desconocidos o no; no obstante, es preciso prepararse con preguntas clave para una entrevista, sobre todo para asegurar un buen proceso bidireccional. Ahora que, la preparación de las preguntas es la característica para determinar el tipo de entrevista que se aplica, en este sentido es de señalar como la presente investigación formulan preguntas abiertas previamente definidas no susceptibles de modificación en su número ni otro particular, lo que equivale a presentar una entrevista estructurada (Hernández y Mendoza, 2018).

La entrevista es una herramienta apropiada en la recolección de datos experienciales, y demás situaciones de índole subjetivo. El diseño aquí ideado se alinea con los objetivos específicos uno y dos, en la medida que el esquema a presentar se segmenta en apartados y cada apartado busca consultar aspectos referentes a las percepciones de los estudiantes ante la intervención que se propone para mejorar las competencias lecto escritoras, así como el beneficio que se deriva de ello desde una óptica personal en cada educando (Ver anexo A).

Igualmente, es de informar sobre la *validación* del instrumento, el cual se adelanta por parte de la asesoría interna y obedece a la experiencia de la profesional tanto en el campo investigativo como su experticia en el ejercicio profesional de la educación. Para ello, no se sigue ninguna documentación ni plan, los pasos son más dados en razón a la lectura reiterada de las preguntas escritas en función del alcance al objetivo propuesto, para detectar posibles defectos que pueden sesgar la extracción informativa, y así se define la estructura presentada en el anexo.

Categorías analíticas

Las categorías analíticas son líneas temáticas orientativas, que permiten una clara visualización del cómo allanar el camino responsivo ante el objetivo que traza la investigación. En este caso particular se tienen dos, y sus acepciones pragmáticas a los fines aquí consignados se ofrecen en:

Percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom: Expresiones subjetivas que se traducen en ideas y emotividad generada por la experiencia del educando con el uso de la herramienta virtual para atrapar su atención e invitarlo a dinamizar un proceso de enseñanza aprendizaje sobre habilidades de lecto escritura.

Percepción sobre el aprendizaje lecto escritor motivado por la estrategia pedagógica: Manifestaciones referidas a las transformaciones de las estructuras cognitivas desde una perspectiva experiencial personal, donde la identificación de cambios versa sobre un incremento en la habilidad lecto escritora del estudiante, quien a modo de reflexión equipara lo que ya manejaba con lo recién adquirido producto de la intervención educativa.

Procedimiento

El presente estudio, con un enfoque metodológico cualitativo y de tipo fenomenológico, fue ejecutado en cuatro fases secuenciales, las que a su vez se aúnan de forma complementaria, diseñadas para garantizar un acopio de datos exhaustivo, junto a un análisis respetuoso de los participantes como actores sociales primordiales sin dar lugar a sesgos por falta de rigurosidad, lo cual equivale a un ejercicio disciplinar ceñido a los parámetros propio de un proceso investigativo.

Fase 1: Socialización del proyecto con institución y comunidad educativa involucrada.

Inicialmente, el acercamiento y socialización corresponde al área administrativa institucional para la presentación de los propósitos del estudio y demás inquietudes a disipar, así como los consensos correspondientes a cronogramas y las acciones programáticas desde el inicio hasta la culminación del ejercicio investigativo, con especial cuidado en cuanto a la realización, socialización y firma de consentimientos informados por parte de los tutores legales de los niños dada su condición de menores de edad.

Fase 2: Diseño e implementación de intervención con Google Classroom

El momento está caracterizado por la planificación de la comunicación en el aula hacia el aprendizaje de la competencia lecto escritora; por tanto, el propósito de enseñanza obedece a un flujo de estrategias interactivas, las cuales crean oportunidades para una comprensión más profunda del tema, al tiempo que una participación amplia y mejores resultados de aprendizaje significativo.

Al respecto, también es de clarificar que los diseños plasmados en la plataforma se exponen en forma de unidades didácticas descritas en el apartado denominado ‘intervención’ en el presente documento para su observación, de tal manera que, sea un material de fácil

comprensión para quienes son profesionales y laborantes en el campo de la educación, en este caso en el área de Lengua Castellana para la enseñanza lecto escritora a la altura del 8° grado de secundaria.

Fase 3: Aplicación de la entrevista

A continuación, se desarrollan los encuentros personalizados con cada uno de los participantes para la aplicación de las entrevistas, lo cual implica previamente solicitar el asentimiento verbal para guardar todo el producto de la entrevista a través de recursos de grabado de voz. Una vez finalizado el proceso con la totalidad de los participantes el material de voz se transcribe para dar lugar al paso subsiguiente, el cual atañe a la estrategia de análisis optada en el manejo de datos cualitativos y explicitada en el apartado de la fase 4 que su ubica posterior a este contenido.

Fase 4: Análisis de datos y construcción del informe final

En la última fase, el volumen total de datos obtenidos son procesados mediante las instrucciones de lo llamada análisis de datos, información que en su nivel final se registra en unas tablas con sus respectivas columnas orientadoras, y se hace la construcción de sentido que los hallazgos encierran. Finalmente, se organiza el documento final, con una minuciosa revisión de lo escrito en cada momento narrativo del proyecto para corroborar el manejo idóneo de cada componente propio de este tipo de estudios para su entrega y valoración.

Estrategia de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de datos cualitativos (testimonios de las entrevistas), se emplea el método conocido como análisis de contenido, una direccionalidad analítica que apertura la identificación de códigos y categorizaciones referentes a las respuestas obtenidas y convertidas en unidades de sentido durante las lecturas reiteradas de las entrevistas. Este proceso permitió

identificar elementos determinantes en torno al tema abordado, inferencias anotadas como categorías emergentes que con sus incidencias sustentan patrones en los datos, lo cual facilita la comprensión de las percepciones de los educandos acorde a su lenguaje experiencial. Asimismo, la información se organizó según categorías predefinidas, o categorías analíticas a priori, en nexos con los objetivos de la investigación (Krippendorff, 2018).

El análisis de contenido en aras de desagregar detalladamente la tarea y alcanzar una profundidad interpretativa idónea discurre en fases. La inicial, está marcada por la transcripción textual de las respuestas de las entrevistas en fidelidad al material sonoro. De esta manera se arma el corpus base a procesar.

La segunda fase, aparece mediante un proceso inferencial durante el cual se hace el señalamiento de fragmentos significativos que yacen en los datos y pasan ser rotuladas a título de unidades de sentido donde se acogen testimonios recurrentes aportados por la muestra y que se alinean con las categorías analíticas ya mencionadas y conceptualizadas.

La tercera fase, decanta el material hacia extracciones más representativas codificables, y las cuales a su vez permiten la emergencia de un primer sistema de categorías emergentes cuya nominación está supeditada tanto a los vocablos o expresiones con el más alto nivel de iteraciones y que son parte de los términos inmanente al respaldo teórico del tema en cuestión.

Finalmente, sobre los datos categoriales se dinamizó una observación atenta, que analiza relaciones asociativas o disparidades que se muestran totalmente heterogéneas, en camino a la construcción de categorías selectivas, que en últimas sirven de guías cruciales y significativas de los hallazgos investigativos. Una vez alcanzada esta altura se organiza la matriz de presentación donde se dejan ver los testimonios aportantes de las unidades de significado, seguidas de las categorías emergentes y luego las categorías selectivas, exposición que se acompaña de la

presentación descriptiva de lo encontrado. Este enfoque por etapas integra principios del análisis de contenido clásico (Krippendorff, 2018) y garantiza trazabilidad en el tratamiento de los datos cualitativos, desde su recolección hasta la interpretación final.

Posteriormente, se tiene la fase analítica donde se discute el proceso investigativo, para tal efecto se acude a la triangulación, procedimiento que ayuda a garantizar por una lado la validez, en tanto que por el otro a dotar de confiabilidad los hallazgos en materia de conocimiento, el cual en esencia alude a la equiparación del cúmulo de información colectada y convertida en resultados que gradualmente cobran sentido en razón a posibles convergencias, complementariedades o en su defecto divergencias que se articulan comprensivamente de soporte teórico y de antecedentes investigativos análogos (Hernández y Mendoza, 2018).

Consideraciones éticas

Esta investigación se llevó a cabo bajo principios éticos fundamentales, que garantizan la privacidad de los participantes y el trato debido a la información suministrada, la cual se maneja estrictamente con fines investigativos y académicos. En este sentido, la investigación pedagógica tiene sus principios éticos particulares, resaltando, en primer lugar, la paridad y la reciprocidad entre todos los participantes, y, en segundo lugar, la protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios (Espinoza y Calva, 2020).

El principio de paridad supone aceptar la participación de todos con igual peso en el desarrollo de la investigación, todos los participantes son fines en sí mismos y no medios para conseguir determinados propósitos individuales. La privacidad es un tema importante, porque la confidencialidad de los resultados permite el respeto a la intimidad y el derecho de la persona a elegir. La cautela en la emisión de juicios, es decir, saber dónde comienza y dónde acaba la descripción de las situaciones que han sido investigadas, es siempre necesaria (González et al.,

2012). Así, el respeto a los principios éticos no solo nos brinda información verídica, sino que también garantiza un proceso justo con todos los participantes, asegurando la transparencia en la realización del proceso académico.

Intervención

Tabla 3

Unidad 1

UNIDAD 1		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Comprensión lectora inicial y producción de textos narrativos	
Tema general	Estrategias de lectura y escritura para fortalecer la comprensión y la expresión escrita.	
Contenido específico	<ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de subrayado y localización de ideas principales. -Inferencias a partir de textos narrativos cortos. -Planificación, redacción y revisión de textos narrativos. 	
Resultado de aprendizaje	<p>El estudiante será capaz de leer y analizar cuentos cortos identificando ideas principales e inferencias, además de planificar, redactar y revisar un resumen escrito de un texto narrativo, aplicando estrategias que mejoren la coherencia, cohesión y corrección ortográfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fomentar la comprensión de los elementos y etapas del proceso de lectura y escritura. 	
Propósito educativo	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar habilidades para analizar textos narrativos y producir resúmenes escritos. -Promover la autonomía en la producción textual mediante actividades digitales y colaborativas. 	

Momento didáctico

Se inicia preguntando a los estudiantes qué dificultades enfrentan al leer cuentos cortos y qué estrategias usan para comprenderlos. Luego, se presenta un video breve que explica las etapas del proceso de lectura y comprensión (prelectura, lectura, post lectura).
<https://youtu.be/fgAQqNukv24?si=ahavHXfaUGgFjgrT>

Apertura



Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 3 (Continuación)*Unidad 1*

Desarrollo	<p>Los estudiantes leen de manera individual un cuento corto proporcionado por el docente. Se realiza una lectura en voz alta del cuento para analizar aspectos importantes. Actividades en Google Classroom: Los estudiantes participan en un foro para identificar ideas principales del cuento y realizar inferencias. Subrayado y esquema: Elaboran esquemas o mapas mentales sobre los personajes, el lugar y la trama del cuento. Los estudiantes redactan un resumen escrito del cuento, enfatizando las ideas principales y las inferencias realizadas. Utilizan herramientas digitales para revisar y mejorar su texto. En parejas o grupos pequeños, revisan y comentan los resúmenes de sus compañeros, aplicando las estrategias de revisión aprendidas.</p>	
Cierre	<p>Se realiza una puesta en común donde los estudiantes comparten qué estrategias les ayudaron más y qué dificultades encontraron. El docente refuerza la importancia del subrayado, las ideas principales y las inferencias en la comprensión lectora y en la producción escrita.</p>	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
	<ul style="list-style-type: none"> -Cuentos cortos seleccionados. -Video explicativo sobre las etapas del proceso de lectura y escritura. -Plataforma Google Classroom para foros, actividades y revisión colaborativa. -Cuestionarios interactivos en línea. -Listas de cotejo o checklists digitales para la revisión de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprensión literal e inferencial de textos narrativos. -Uso de estrategias de subrayado, ideas principales y inferencias. -Planificación, redacción y revisión de textos escritos. -Participación en actividades digitales y colaborativas. -Capacidad de producir y presentar un resumen escrito coherente y bien fundamentado.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 4*Unidad 2*

UNIDAD 2		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 60 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Comprensión lectora y análisis de textos mediante recursos audiovisuales y actividades digitales.	
Tema general	Estrategias para interpretar y analizar textos narrativos y audiovisuales.	
Contenido específico	Análisis de películas y videos como textos narrativos. -Uso de foros en Classroom para reflexionar sobre los contenidos. -Cuestionarios interactivos mediante el método del mapeo conceptual para consolidar aprendizajes.	
Resultado de aprendizaje	El estudiante será capaz de analizar una película o video narrativo, identificar ideas principales e inferencias, participar en foros de discusión y elaborar un resumen escrito de un texto narrativo, aplicando estrategias de comprensión y análisis.	
Propósito educativo	Fomentar habilidades de análisis crítico de textos audiovisuales y narrativos. Promover la participación activa en actividades digitales y colaborativas. Desarrollar la capacidad de síntesis y producción escrita mediante el resumen de textos narrativos.	

Momento didáctico

Se inicia la clase preguntando a los estudiantes qué películas o videos han visto recientemente y qué elementos consideran importantes para entender su historia. Luego, se muestra un breve video para activar conocimientos previos sobre análisis audiovisual.
<https://youtu.be/KbW7y3uXkqI?si=BKhszrn8a1XSIPXa>

Apertura


Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 4 (Continuación)*Unidad 2*

Desarrollo	<p>-Análisis de la película/video: Se realiza un análisis guiado donde los estudiantes identifican ideas principales, personajes, y eventos clave.</p> <p>-Los estudiantes participan en un foro para discutir las interpretaciones del video, compartiendo sus ideas y escuchando diferentes puntos de vista.</p> <p>-Se aplican cuestionarios de mapeo conceptual en Google Forms para que los estudiantes organicen ideas relacionadas con las características del género narrativo en audiovisuales.</p> <p>-En grupos, los estudiantes seleccionan una película o video narrativo para realizar un análisis breve, identificando ideas principales, inferencias y aspectos relevantes del contenido.</p>	
Cierre	<p>Se realiza una puesta en común donde los estudiantes comparten sus análisis y reflexiones. El docente destaca la importancia de comprender los elementos narrativos en diferentes textos y medios, y refuerza las estrategias de análisis aprendidas.</p>	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
	<p>-Videos explicativos (YouTube).</p> <p>-Foros en Google Classroom.</p> <p>-Cuestionarios interactivos mediante Google Forms o herramientas similares.</p> <p>-Ejemplos de textos narrativos y análisis de películas.</p> <p>-Guías de análisis y mapas mentales digitales.</p>	<p>-Análisis crítico y reflexivo de textos audiovisuales y narrativos.</p> <p>-Participación activa y colaborativa en actividades digitales.</p> <p>-Capacidad de identificar ideas principales e inferencias en diferentes tipos de textos.</p> <p>-Habilidades de síntesis y producción escrita a partir del análisis realizado.</p>

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 5*Unidad 3*

UNIDAD 3		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Estrategias para comprender y analizar textos narrativos y descriptivos	
Tema general	Lectura guiada y comprensión de cuentos cortos y textos descriptivos	
Contenido específico	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de ideas principales y detalles relevantes en cuentos cortos y textos descriptivos. -Realización de inferencias a partir del contenido leído. -Uso de actividades interactivas digitales para mejorar la comprensión lectora 	
Resultado de aprendizaje	<p>El estudiante será capaz de leer, analizar y responder de manera crítica a cuentos cortos y textos descriptivos, identificando ideas principales, detalles y realizando inferencias, mediante actividades guiadas y colaborativas en Google Classroom.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar habilidades de comprensión lectora mediante actividades guiadas y digitales. 	
Propósito educativo	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar la reflexión y análisis crítico de textos narrativos y descriptivos. -Promover la participación activa y colaborativa en ambientes digitales. 	
Momento didáctico		
<p>Se inicia preguntando a los estudiantes qué características distinguen a un cuento corto y a un texto descriptivo. Luego, se comparte en Google Classroom un breve video que explica las características principales de estos géneros.</p> <p>https://youtu.be/TLTCzwjIreY?si=CNI8x-O31ZquWrYW</p>		
Apertura		

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 5 (Continuación)*Unidad 3*

Desarrollo	<p>Los estudiantes leen en Google Classroom un cuento corto y un texto descriptivo proporcionados por el docente. Durante la lectura, responden preguntas de comprensión literal en actividades interactivas en Google Classroom. Subrayado digital: los estudiantes resaltan ideas principales y detalles relevantes en los textos usando herramientas de Google Docs o Google Slides. Cuestionarios interactivos: se realizan en Google Classroom para identificar ideas principales e inferencias. En parejas o pequeños grupos, revisan y comentan sus respuestas y subrayados, compartiendo en Google Classroom. Elaboran un mapa mental sobre las características de los textos leídos.</p>	
Cierre	<p>Se realiza una puesta en común en la que los grupos comparten sus mapas mentales y conclusiones. El docente refuerza las estrategias de lectura y la importancia de la inferencia para comprender textos más allá de lo explícito.</p>	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
	<ul style="list-style-type: none"> -Videos explicativos (YouTube) -Google Classroom (plataforma de gestión y actividades) -Ejemplos de cuentos cortos y textos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en actividades digitales y colaborativas. -Capacidad de identificar ideas principales y detalles en textos diversos. -Uso de estrategias de lectura, como subrayado y elaboración de mapas conceptuales. -Inferir información no explícita en los textos leídos. -Análisis crítico y reflexión sobre los textos narrativos y descriptivos.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 6*Unidad 4*

UNIDAD 4		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Producción escrita básica	
Tema general	Coherencia y cohesión en párrafos	
Contenido específico	Identificación de ideas principales y detalles relevantes en textos cortos y narrativos. Elaboración de párrafos coherentes y cohesionados. Uso de actividades digitales para mejorar la organización del texto y la expresión escrita.	
Resultado de aprendizaje	El estudiante será capaz de redactar párrafos claros y coherentes, identificando ideas principales y detalles relevantes, y participando en actividades colaborativas en Google Classroom para mejorar su producción escrita.	
Propósito educativo	Desarrollar habilidades para redactar párrafos con coherencia y cohesión. Fomentar la reflexión y análisis crítico en la organización de ideas. Promover la participación activa y colaborativa en entornos digitales.	
Momento didáctico		
Apertura	Se inicia preguntando a los estudiantes: “¿Qué elementos hacen que un párrafo sea fácil de entender?” y “¿Cómo podemos asegurarnos de que nuestras ideas estén bien conectadas en un texto?”. Luego, se comparte en Google Classroom una infografía breve que explica la estructura básica de un párrafo (inicio, desarrollo, cierre) y la importancia de la coherencia y cohesión.	
Desarrollo	Los estudiantes crean un párrafo corto en Google Classroom sobre un tema familiar (por ejemplo, su actividad favorita o un lugar que les guste). En el párrafo, deben incluir ideas principales y detalles relevantes, siguiendo la estructura de inicio, desarrollo y cierre. Los estudiantes revisan en parejas los párrafos de sus compañeros, dejando comentarios en Google Classroom sobre la coherencia, cohesión y sugerencias para mejorar. Se proporciona un texto corto con errores de coherencia y cohesión. Los estudiantes identifican y subrayan las partes que necesitan mejora y proponen correcciones en los comentarios. Los estudiantes elaboran un texto breve (inicio, desarrollo y cierre) sobre un tema asignado, usando las herramientas digitales y las recomendaciones aprendidas.	

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 6 (Continuación)*Unidad 4*

Cierre	Se realiza una puesta en común en Google Classroom, donde cada estudiante comparte su texto y recibe retroalimentación de sus compañeros y del docente. El docente refuerza la importancia de la coherencia y cohesión en la escritura y brinda recomendaciones finales para mejorar la organización de sus párrafos.	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
-Calidad y coherencia del párrafo elaborado. -Participación en la revisión y comentarios colaborativos. -Uso adecuado de las herramientas digitales para organizar y mejorar su texto.	-Google Classroom. -Infografías y guías sobre estructura de párrafos. -Ejercicios de textos con errores para identificar y corregir.	-Producción de textos coherentes y cohesionados. -Uso adecuado de las herramientas digitales para la escritura. -Participación activa en procesos colaborativos y de retroalimentación.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 7*Unidad 5*

UNIDAD 5	
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo Duración: 45 minutos
Docentes responsables:	
Unidad temática	Producción escrita creativa y estructurada
Tema general	Organización y coherencia en textos narrativos cortos
Contenido específico	Redacción de párrafos con inicio, desarrollo y cierre; construcción de textos cortos con ideas claras
Resultado de aprendizaje	El estudiante redacta un texto corto con estructura coherente (inicio, desarrollo y cierre), promoviendo la creatividad, la organización de ideas y la correcta utilización de la lengua escrita.
Propósito educativo	Que los estudiantes sean capaces de crear un texto narrativo breve, con párrafos bien estructurados, que reflejen un pensamiento organizado y coherente.
Momento didáctico	
Apertura	Se dará la bienvenida a los estudiantes y se les planteará una pregunta: ¿Qué es lo más importante para contar una historia interesante? Se motivará una breve lluvia de ideas sobre los elementos que debe tener un buen relato.


Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 7 (Continuación)*Unidad 5*

	<p>Se explicará la estructura básica de un texto narrativo: inicio, desarrollo y cierre. Luego, se presentará un ejemplo sencillo, como un relato breve: Ejemplo: Inicio: “Un día soleado, Pedro salió a jugar al parque.” Desarrollo: “Mientras jugaba, encontró una pequeña caja misteriosa en el suelo.” Cierre: “Decidió abrir la caja y encontró un tesoro de monedas doradas, ¡fue el mejor día de su vida!”</p>	
Desarrollo		
	<p>Se realizará una actividad guiada en Classroom donde los estudiantes redactarán un párrafo siguiendo esta estructura, centrado en una experiencia personal o inventada. La actividad incluirá la creación de un texto corto con inicio, desarrollo y cierre, promoviendo la creatividad y la organización de ideas.</p>	
Cierre	<p>Se realizará una retroalimentación grupal para comentar las ideas principales de los textos elaborados, resaltando el uso correcto de la estructura y la coherencia en la narración.</p>	
Evaluación	<p>Recursos educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plataforma Classroom -Guía de estructura de textos narrativos -Ejemplo de relato con inicio, desarrollo y cierre 	<p>Competencias que se fortalecen</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organizar ideas de manera coherente y lógica. -Desarrollar habilidades de escritura creativa. -Utilizar correctamente la estructura de párrafos. -Mejorar la expresión escrita y la capacidad de síntesis.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 8*Unidad 6*

UNIDAD 6		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Unidad temática	Producción escrita y análisis de textos narrativos	
Tema general	Construcción y coherencia en párrafos narrativo	
Contenido específico	<p>-Uso adecuado de conectores y vocabulario para mantener la coherencia en párrafos.</p> <p>-Estrategias para redactar párrafos claros y cohesionados.</p>	
Resultado de aprendizaje	El estudiante será capaz de redactar párrafos con coherencia y cohesión, utilizando conectores adecuados y vocabulario preciso, y comentará constructivamente los textos de sus compañeros en Classroom.	
Propósito educativo	Fortalecer la capacidad de los estudiantes para redactar párrafos coherentes, promoviendo la interacción y la retroalimentación mediante actividades de escritura y comentarios entre compañeros en Classroom.	
Momento didáctico		
Apertura	<p>Se inicia la clase con una discusión breve, preguntando a los estudiantes sobre experiencias recientes:</p> <p>¿Qué hicieron en su fin de semana?</p> <p>¿Alguna vez tuvieron que contar una historia o describir algo?</p> <p>Se resaltarán la importancia de la coherencia y la cohesión en la narración para que la historia sea comprensible.</p> <p>-Se presenta un breve texto narrativo donde deben identificar los párrafos y destacar los conectores utilizados. Luego, en un espacio de redacción, deben escribir un párrafo usando conectores adecuados (como primero, después, finalmente, por eso, pero, sin embargo).</p> <p>Luego los estudiantes deben leer los párrafos redactados por al menos dos compañeros en Classroom y comentar, destacando aspectos positivos y sugiriendo mejoras en la coherencia y cohesión.</p> <p>-Se les proporcionará una imagen o un breve escenario y deberán redactar un párrafo narrativo en Classroom, enfocándose en la coherencia y cohesión. Después, comentarán en el párrafo de un compañero, ofreciendo sugerencias para mejorar la estructura y coherencia del texto.</p>	
Desarrollo		

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 8 (Continuación)*Unidad 6*

Cierre	Para finalizar, se realizarán preguntas en clase o en Classroom para reflexionar sobre lo aprendido: ¿Qué elementos hacen que un párrafo sea coherente? ¿Cómo ayudan los conectores a que una historia sea más clara? ¿Por qué es importante comentar y recibir retroalimentación?	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
Se evaluará la participación en la redacción, la calidad de los comentarios entre compañeros y la capacidad de aplicar correctamente los conectores y estrategias de cohesión en los párrafos.	-Plataforma Classroom para redacción y comentarios. -Ejemplos de párrafos con diferentes niveles de coherencia. -Imágenes o escenarios para la actividad de escritura.	-Capacidad de redactar textos coherentes y cohesionados. -Habilidad para analizar y comentar constructivamente los textos de otros. -Uso adecuado de conectores y vocabulario en la escritura. -Trabajo colaborativo y comunicación efectiva.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 9*Unidad 7*

UNIDAD 7		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Géneros narrativos	
Tema general	El cuento	
Contenido específico	Estructura, personajes y narrador en los cuentos juveniles	
Resultado de aprendizaje	Interpreta la intención comunicativa de los cuentos juveniles, identificando la estructura, los personajes y el narrador, y empleando un lenguaje adecuado para expresar sus ideas y creaciones.	
Propósito educativo	Que los estudiantes comprendan las características del cuento juvenil, analicen sus elementos narrativos y produzcan un cuento corto, socializándolo en Classroom para fortalecer su competencia comunicativa y creativa.	
Momento didáctico		
Apertura	Se inicia la sesión con una pregunta motivadora: “¿Qué saben sobre los cuentos y qué temas creen que abordan?” Se mostrará un fragmento de un cuento juvenil para activar conocimientos previos y despertar interés. https://youtu.be/k_Zs2AN00t4?si=xQPgRO6gPfxfIBZL	

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 9 (Continuación)*Unidad 7*

Desarrollo	<p>Los estudiantes leerán en parejas un cuento juvenil seleccionado previamente, enfocado en temas actuales y personajes con los que puedan identificarse. La lectura será acompañada de preguntas guía que les ayuden a identificar la estructura del cuento, los personajes y el narrador.</p> <p>En grupos, realizarán un análisis de los personajes principales, sus características, roles y evolución a lo largo del cuento. También identificarán quién es el narrador, si es en primera o tercera persona, y cómo esto afecta la percepción del relato.</p> <p>Utilizando Google Classroom, los estudiantes participarán en actividades que refuercen la identificación de los elementos narrativos, como juegos de relacionar personajes con sus acciones o tipos de narrador con ejemplos.</p>	
Cierre	<p>Se realizará una socialización en Classroom donde cada grupo compartirá un resumen del cuento analizado, destacando los elementos narrativos principales y su interpretación del propósito del texto. Se abrirá un espacio para preguntas y comentarios.</p>	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
<p>Participación activa en la lectura y análisis, calidad de la socialización y la creatividad en la producción del cuento corto. La evaluación será formativa mediante observación y retroalimentación en Classroom.</p>	<p>Cuentos juveniles seleccionados, videos explicativos sobre elementos narrativos, plataformas interactivas y herramientas digitales para socialización.</p>	<p>-Producción narrativa y creatividad literaria</p>

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 10*Unidad 8*

UNIDAD 8		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Géneros narrativos	
Tema general	El análisis del narrador en los cuentos sociales	
Contenido específico	Análisis del narrador y su influencia en la estructura del cuento, con énfasis en cuentos sociales y su función en la transmisión de valores y problemáticas sociales.	

Tabla 10 (Continuación)*Unidad 8*

Resultado de aprendizaje	Los estudiantes podrán analizar el papel del narrador en un cuento social, identificando cómo su perspectiva y voz influyen en la interpretación del relato y en la transmisión del mensaje social. Además, crearán un cuento corto social en parejas y socializarán sus textos en Classroom.	
Propósito educativo	Interpreta cómo el narrador influencia la percepción del lector en los cuentos sociales, diferenciando los diferentes tipos de narradores y su impacto en la construcción del mensaje, empleando un lenguaje coherente y adecuado al contexto social del cuento.	
Momento didáctico		
Apertura	Se iniciará la sesión con una breve explicación sobre la importancia del narrador en los cuentos sociales, mostrando ejemplos de diferentes tipos de narradores (primero, tercero omnisciente, testigo). Para motivar, se proyectará un video breve que ilustre cómo el narrador puede influir en la percepción del mensaje social. https://youtu.be/_YKj8s3alEk?si=m-kjcRuVJwDmQ0qV	
Desarrollo	Los estudiantes leerán en Google Classroom un cuento social, analizando quién narra, qué tipo de narrador es, y cómo la perspectiva influye en la transmisión del mensaje social. https://www.leoteca.es/prev?id=56625	
	En una mesa redonda, discutirán las características del narrador en dicho cuento y la forma en que este afecta la percepción del problema social presentado. En parejas, los estudiantes redactarán un cuento corto social, cuidando la estructura narrativa (inicio, desarrollo, clímax, desenlace) y la elección del narrador para transmitir un mensaje social relevante. Utilizarán recursos digitales para dar forma a su historia. Cada pareja compartirá su cuento corto en la plataforma Classroom, leyendo en voz alta y recibiendo retroalimentación de sus compañeros y del docente.	
Cierre	Para concluir, los estudiantes compartirán sus cuentos en la plataforma Classroom, donde se realizará una lectura en voz alta y una retroalimentación grupal. Además, podrán comentar las historias de sus compañeros, identificando los elementos del cuento presentes en cada uno.	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
Se evaluará la participación activa en el mapa conceptual, la calidad y coherencia en la creación del cuento, y la comprensión de los elementos narrativos	Videos explicativos sobre el cuento Plataforma Classroom para crear y compartir los cuentos y el mapeo.	-Comprensión de los géneros narrativos y sus elementos. -Capacidad creativa para producir textos narrativos. -Uso de herramientas digitales para la expresión y colaboración. -Análisis y reconocimiento de la estructura en los textos narrativos.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 11*Unidad 9*


UNIDAD 9		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Géneros narrativos	
Tema general	El cuento	
Contenido específico	Elementos y estructura del cuento, intención comunicativa en los relatos.	
Resultado de aprendizaje	Identifica los elementos del cuento y comprende su función para comunicar una historia de manera efectiva.	
Propósito educativo	Que los estudiantes reconozcan las características del cuento y puedan crear uno propio, entendiendo su estructura y finalidad comunicativa.	
Momento didáctico		
<p>Inicia con mapeo conceptual expositivo, luego los estudiantes participarán en la construcción de un mapa mental sobre los géneros narrativos, específicamente el cuento. Se pregunta: "¿Qué elementos creen que son necesarios en un cuento?" Se recogerán sus ideas en Google Classroom, promoviendo su participación activa. Luego, se presentará un video breve que explique las características principales del cuento: estructura, personajes, escenario, conflicto y desenlace. https://youtu.be/STGGFtlkyDE?si=aa5oZBL8fxiQhFvS</p>		
Apertura		
Desarrollo	<p>Luego del análisis inicial, una actividad de mapeo en la plataforma Classroom, para organizar diferentes elementos de un cuento (personajes, escenario, conflicto, desenlace) y relacionarlos con ejemplos concretos. Posteriormente, se les asignará la creación de un cuento corto en la misma plataforma, en un documento colaborativo o en un formulario, en donde deberán aplicar los elementos aprendidos. La actividad busca fortalecer su comprensión y su capacidad creativa para construir narraciones.</p>	
Cierre	<p>Actividad en la plataforma, reconociendo un comic o historieta y en la que los estudiantes logren comprender el sentido de las frases o palabras presentadas.</p>	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
Participación, ejecución y resolución correcta de actividad y evaluación de conocimientos en la plataforma.	video explicativo y actividades interactivas de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión semántica - Análisis y asociación de términos - Aprendizaje visual y digital

Tabla 12*Unidad 10*

UNIDAD 10		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Argumentación inicial	
Tema general	Opinión personal sobre un tema de interés	
Contenido específico	Estrategias para argumentar, vocabulario de opinión y conectores discursivos	
Resultado de aprendizaje	Los estudiantes serán capaces de expresar y defender sus opiniones sobre temas de interés social, utilizando vocabulario adecuado, conectores discursivos y fundamentando sus argumentos en información previa y en las participaciones de sus compañeros, mediante actividades de debate virtual y escritura de opiniones en Google Docs compartidos.	
Propósito educativo	Fomentar la capacidad de argumentar de manera respetuosa y fundamentada, promoviendo en los estudiantes habilidades para expresar sus ideas en espacios virtuales y colaborar en la construcción de textos de opinión con apoyo de herramientas digitales.	
Momento didáctico		
Apertura	<p>Se iniciará la sesión con una breve introducción sobre la importancia de la argumentación en la vida cotidiana y en la participación ciudadana. El educador presentará un video corto sobre como expresar su opinión fundamentada en un debate. https://youtu.be/uGLVbvJABKY</p> <p>Luego, se planteará una pregunta motivadora: "¿Por qué es importante poder expresar y defender nuestras ideas de manera respetuosa?"</p> <p>El docente compartirá en la plataforma un documento con pautas para argumentar, incluyendo vocabulario útil y conectores discursivos. Se dividirá a los estudiantes en pequeños grupos en una sala de videoconferencia. Cada grupo realizará un debate virtual sobre un tema de interés.</p>	
Desarrollo	<p>Cada estudiante expondrá su opinión, fundamentándola con razones y argumentos sólidos. La docente facilitará la moderación y fomentará la participación respetuosa.</p> <p>Luego del debate, cada estudiante deberá redactar en un documento compartido su opinión personal respecto al tema tratado, usando las estrategias y vocabulario aprendidos. La docente proporcionará un esquema guía para estructurar su opinión.</p> <p>Los estudiantes podrán comentar en los documentos de sus compañeros, ofreciendo retroalimentación respetuosa y aportando ideas adicionales para fortalecer las opiniones.</p>	

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 12 (Continuación)*Unidad 10*

Cierre	Cada grupo compartirá en la plataforma general un resumen de los argumentos discutidos y las opiniones escritas. La docente realizará una retroalimentación general, destacando el uso adecuado del vocabulario y la estructura de las argumentaciones.	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
-Participación activa en el debate virtual. -Calidad y fundamentación de la opinión escrita en Google Docs. -Uso correcto del vocabulario y conectores discursivos.	-Videos de ejemplos de debates respetuosos. -Documentos con pautas para argumentar y vocabulario útil. -Google Docs compartidos para la escritura colaborativa. -Plataforma de videoconferencia.	Comunicación oral y escrita efectiva. Argumentación y pensamiento crítico. Uso de herramientas digitales para la colaboración y expresión de ideas. Respeto y valoración de la opinión del otro.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 13*Unidad 11*

UNIDAD 11		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Argumentación inicial	
Tema general	Expresar opiniones fundamentadas sobre temas de interés	
Contenido específico	Construcción y expresión de opiniones personales mediante oraciones completas y coherentes	
Resultado de aprendizaje	Construye opiniones fundamentadas y expresadas en oraciones completas, aplicando las reglas gramaticales y sintácticas del español, para fortalecer su comprensión y producción de textos argumentativos.	
Propósito educativo	Que los estudiantes puedan expresar opiniones personales sobre temas de su interés, utilizando oraciones completas, coherentes y correctas, fortaleciendo sus habilidades de argumentación y expresión escrita.	

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 13 (Continuación)*Unidad 11*

Momento didáctico		
Apertura	<p>El docente iniciará la clase preguntando: "¿Alguna vez has tenido que dar tu opinión sobre un tema importante? ¿Qué palabras usaste?" Luego, presentará un video breve que explique qué es una opinión fundamentada y cómo expresar ideas de manera clara y coherente. https://youtu.be/zFkJDVaZiY0 Este recurso busca despertar el interés y ofrecer una definición visual y sencilla sobre cómo expresar opiniones con fundamento, usando ejemplos cotidianos.</p>	
Desarrollo	<p>Tras el video, los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro y recibirán diferentes temas de interés (por ejemplo, "La importancia de cuidar el medio ambiente", "El uso de la tecnología en la educación", "La importancia del deporte en la vida diaria"). Cada grupo deberá elaborar una opinión personal respecto a su tema, usando oraciones completas y fundamentadas. Para ello, podrán usar la siguiente estructura: Introducción: Presentar el tema Opinión personal: Expresar claramente qué piensa respecto al tema Argumento: Dar una razón o ejemplo que respalde su opinión Los grupos compartirán sus opiniones con la clase, explicando sus argumentos y utilizando oraciones completas y correctas. Como ejemplo, el docente proporcionará una opinión fundamentada: "Creo que el uso responsable de la tecnología en las aulas ayuda a los estudiantes a aprender mejor porque facilita el acceso a información y recursos didácticos."</p> <p>El docente realizará una serie de preguntas para evaluar la comprensión y reflexión de los estudiantes, como:</p>	
Cierre	<p>¿Por qué es importante fundamentar una opinión? ¿Qué elementos debe incluir una opinión bien expresada? ¿Cómo puede mejorar la expresión de nuestras opiniones en la escritura? Los estudiantes podrán responder oralmente o por escrito, fortaleciendo así sus habilidades argumentativas y de expresión.</p>	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
Participación activa en la discusión, calidad de la opinión expresada, uso correcto de oraciones completas y fundamentadas, y presentación oral o escrita de sus ideas.	Video explicativo, fichas de temas de interés, ejemplos de opiniones fundamentadas, pizarra y material de escritura.	-Comunicación oral y escrita. -Capacidad de expresar opiniones fundamentadas. -Pensamiento crítico y argumentativo. -Uso correcto de las reglas gramaticales y sintácticas del español.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 14

Unidad 12

UNIDAD 12		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Argumentación inicial	
Tema general	Opinión personal sobre un tema de interés	
Contenido específico	El ensayo corto: estructura, ideas principales y reflexión personal	
Resultado de aprendizaje	Que los estudiantes puedan redactar un ensayo sobre un tema de su interés, organizando sus ideas de manera clara y coherente, y expresando su opinión personal con fundamentos. Que los estudiantes desarrollen habilidades para expresar sus pensamientos de forma escrita, fortaleciendo la argumentación, la organización de ideas y la reflexión personal mediante la elaboración de un ensayo corto sobre un tema elegido.	
Propósito educativo	Que los estudiantes desarrollen habilidades para expresar sus pensamientos de forma escrita, fortaleciendo la argumentación, la organización de ideas y la reflexión personal mediante la elaboración de un ensayo corto sobre un tema elegido.	
Momento didáctico		
Apertura	Se saludará a los estudiantes en Google Classroom y se les preguntará: ¿Qué es un ensayo? ¿Por qué es importante expresar nuestras ideas y opiniones por escrito? Se realizará una breve charla para motivar la escritura y la reflexión personal. Se mostrará un video corto de ensayo que explicará su estructura básica. https://youtu.be/4nx9JACETAY?si=njhtWqXBz_CtLafS	
Desarrollo	Se propondrá a los estudiantes que elijan un tema de su interés, por ejemplo: La importancia de la lectura, el cuidado del medio ambiente, la amistad y sus valores, la tecnología en nuestra vida. Se les dará una guía para redactar su ensayo corto: Introducción: Presentar el tema y su opinión personal. Cuerpo: Argumentar con ideas y ejemplos breves. Conclusión: Resumir y reafirmar su postura. Los estudiantes deberán redactar su ensayo de una página en un documento de Google Docs y subirlo en Google Classroom en la actividad correspondiente.	
Cierre	Se realizará una retroalimentación en grupo, compartiendo algunos ensayos (de manera anónima si así se prefiere). Se destacarán aspectos positivos y sugerencias para mejorar la organización y expresión de ideas.	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
Participación en la actividad y calidad del ensayo (claridad, estructura, argumentos). Capacidad para expresar una opinión personal fundamentada. Uso correcto de la estructura del ensayo y ortografía.	Google Docs para redactar y subir el ensayo Guía de estructura del ensayo Video estructura del ensayo	Comunicación oral y escrita Pensamiento crítico y argumentación Organización de ideas y reflexión personal Uso responsable de las herramientas digitales

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 15*Unidad 13*

UNIDAD 13		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Ortografía y gramática aplicada	
Tema general	Normas ortográficas frecuentes y conectores	
Contenido específico	Aplicación de reglas de puntuación y uso correcto de conectores lógicos para mejorar la coherencia de los textos.	
Resultado de aprendizaje	El estudiante será capaz de identificar y corregir errores de puntuación y conectores en textos breves, aplicando las normas gramaticales de manera autónoma.	
Propósito educativo	Fortalecer la capacidad de los estudiantes para construir oraciones y párrafos con fluidez y claridad, utilizando adecuadamente los recursos gramaticales y de puntuación en la redacción de sus propios escritos.	
Momento didáctico		
Apertura	El docente presenta el tema a través de un texto con errores de puntuación y sin conectores. A los estudiantes se les pide que lean el texto en voz alta y, en pequeños grupos, discutan qué lo hace difícil de entender. Se guía la discusión con preguntas como: ¿Por qué el texto suena extraño?, ¿Qué le hace falta para que las ideas se unan? y ¿Qué signos o palabras podrían ayudarnos a organizarlo?	
Desarrollo	El docente comparte un enlace a un ejercicio en Google Forms que contiene oraciones y párrafos con espacios en blanco para que los estudiantes inserten los conectores o signos de puntuación correctos. Cada estudiante completa el formulario individualmente. Una vez que todos los estudiantes han enviado sus respuestas, el docente proyecta los resultados del Google Form y comparte el documento en Google Classroom para la corrección colaborativa. Los estudiantes, en grupos de tres o cuatro, revisan las respuestas incorrectas y discuten las opciones para llegar a la respuesta correcta. Cada grupo debe justificar sus elecciones, citando las reglas de puntuación o el tipo de conector que se debe usar. El docente modera la discusión y aclara dudas en tiempo real.	
Cierre	Para finalizar, el docente pide a cada grupo que comparta la conclusión de sus correcciones. Los estudiantes deben explicar de manera concisa una de las reglas aprendidas durante la actividad, por ejemplo, "El punto y coma se usa para...", o "El conector de causa es...". Se incentiva a que cada grupo aporte una regla diferente.	

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 15 (Continuación)*Unidad 13*

Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
Se evaluará la participación activa en la corrección colaborativa, la capacidad de argumentación para justificar las correcciones y la precisión en la resolución de los ejercicios del Google Form.	Google Forms (para la creación de los ejercicios) Google Classroom (para la corrección colaborativa y la organización de la actividad)	-Uso de normas ortográficas y gramaticales para la redacción de textos. -Manejo de herramientas tecnológicas como Google Forms y Google Classroom para el aprendizaje. -Capacidad de discutir, argumentar y llegar a consensos en equipo.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 16*Unidad 14*

UNIDAD 14		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Ortografía y gramática aplicada	
Tema general	Normas ortográficas frecuentes y conectores	
Contenido específico	Proceso de revisión y edición de textos en grupo	
Resultado de aprendizaje	Interpreta y aplica técnicas de corrección colaborativa para mejorar la coherencia, cohesión y corrección ortográfica en textos escritos, empleando herramientas digitales.	
Propósito educativo	Que los estudiantes desarrollen habilidades de revisión y corrección de textos en colaboración, utilizando Google Classroom para realizar actividades de corrección y mejorar sus escritos.	
Momento didáctico		
Apertura	Se inicia la sesión preguntando a los estudiantes qué conocimientos tienen sobre la revisión y corrección de textos. Se les presenta un ejemplo breve de un texto con errores y se les pide que identifiquen posibles correcciones. Luego, se explica la importancia de la corrección colaborativa en la mejora de la calidad de los textos escritos y cómo Google Classroom será una herramienta para trabajar en equipo en esta actividad.	

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 16 (Continuación)*Unidad 14*

Desarrollo	<p>Se asignará a los estudiantes una actividad en Google Classroom: Cada estudiante subirá un texto escrito previamente (puede ser una redacción, resumen o respuesta a una pregunta). En grupos, los estudiantes revisarán los textos de sus compañeros utilizando la función de comentarios en Google Classroom, enfocándose en aspectos ortográficos, gramaticales, de coherencia y cohesión. Segunda versión: Después de recibir retroalimentación, cada estudiante realizará las correcciones y mejorará su texto, subiéndolo nuevamente como segunda versión. Durante esta actividad, el docente acompañará la revisión, brindando orientación sobre aspectos específicos a revisar y fomentando la colaboración y el respeto en los comentarios.</p>		
Cierre	<p>Para finalizar, se realizará una reflexión grupal donde los estudiantes compartan las principales dificultades encontradas y las estrategias que utilizaron para mejorar sus textos. Se promoverá una discusión sobre la importancia de la revisión en el proceso de escritura.</p>		
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen	
Se evaluará la participación activa en la corrección colaborativa, la calidad de la segunda versión del texto y la capacidad de aplicar las sugerencias recibidas.	Google Classroom y Google Docs para la actividad colaborativa Ejemplo de texto con errores para análisis inicial	Normatividad ortográfica y redacción.	

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 17*Unidad 15*

UNIDAD 15		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Ortografía y gramática aplicada	
Tema general	Normas ortográficas frecuentes y conectores	
Contenido específico	Uso correcto de signos ortográficos, conectores y su función en la cohesión textual	
	-Analiza y aplica las normas ortográficas frecuentes en la escritura.	
	-Identifica y emplea conectores adecuados para mejorar la coherencia y cohesión en sus textos.	
Resultado de aprendizaje	-Interpreta el propósito de un mensaje escrito, diferenciando entre informar, ordenar, advertir o entretener.	
	Que los estudiantes comprendan el uso correcto de las normas ortográficas y conectores, desarrollando habilidades para mejorar su escritura y comprensión textual mediante actividades interactivas en Google Classroom.	
Propósito educativo		

Tabla 17 (Continuación)

Unidad 15

Momento didáctico		
Apertura	<p>Visualización de un video explicativo sobre las normas ortográficas frecuentes y los conectores. https://youtu.be/0yK64bAjrOw Propósito: Refrescar conocimientos previos y motivar la participación.</p>	
Desarrollo	<p>Los estudiantes leerán en Google Classroom el texto informativo sobre el uso correcto de los signos ortográficos y conectores, con ejemplos prácticos. Responderán en un cuestionario tipo Google Forms para identificar errores ortográficos y seleccionar conectores adecuados en frases incompletas. En Google Docs, los estudiantes escribirán un párrafo breve sobre un tema de su elección, empleando correctamente los signos de puntuación y conectores aprendidos. La tarea será revisada y comentada por el docente en la misma plataforma. Utilizando la función de Cuestionario o Pregunta en vivo de Classroom, los estudiantes responderán a preguntas rápidas como:</p>	
Cierre	<p>"¿Cuál es el conector que indica causa?" (porque, ya que) "Corrige el error ortográfico en la siguiente oración..." También, realizarán un ejercicio de arrastrar y soltar (si la plataforma lo permite) para completar frases con signos de puntuación o conectores correctos.</p>	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
Participación en los foros y actividades en Google Forms. Corrección y coherencia en la redacción del párrafo guiado. Respuestas en el juego interactivo que reflejen comprensión de los conceptos.	Videos explicativos Google Forms y Google Docs para actividades interactivas Ejercicios en Google Classroom (preguntas, arrastrar y soltar) Material de apoyo en PDF (fichas de normas ortográficas y conectores)	-Normatividad ortográfica y redacción adecuada. -Uso correcto de conectores para mejorar la cohesión textual. -Capacidad de análisis y aplicación de las reglas ortográficas. -Resolución de actividades digitales en plataformas tecnológicas.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Tabla 18*Unidad 16*

UNIDAD 16		
Área: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Duración: 45 minutos
Docentes responsables:		
Unidad temática	Proyecto final de escritura	
Tema general	Antología estudiantil	
Contenido específico	Creación y publicación de una antología estudiantil en Google Classroom, integrando textos creativos y colaborativos.	
Resultado de aprendizaje	Los estudiantes podrán crear, editar y colaborar en la elaboración de una antología de textos, reconociendo diferentes estilos y enfoques de escritura.	
Propósito educativo	Fomentar en los estudiantes habilidades de escritura creativa, edición y trabajo en equipo mediante la elaboración de una antología que refleje sus voces y talentos.	
Momento didáctico		
Apertura	Se iniciará la sesión conversando con los estudiantes sobre los temas vistos, se hará un breve repaso y se discutirá en grupo la importancia de la colaboración y la creatividad en este proceso.	
Desarrollo	Tras explicar la actividad, los estudiantes se dividirán en pequeños grupos en Google Classroom, donde cada grupo deberá editar y subir los textos creativos que desarrollaron la clase anterior. Utilizarán las herramientas de Google Docs para colaborar en tiempo real, revisarán y mejorarán sus textos, y finalmente, seleccionarán las mejores producciones para incluirlas en la antología.	
Cierre	Cada grupo compartirá su antología en Google Classroom, leyendo en voz alta algunos textos destacados. Se fomentará la retroalimentación entre pares y la reflexión sobre la experiencia de colaborar y editar textos en línea.	
Evaluación	Recursos educativos	Competencias que se fortalecen
-Participación activa en las actividades de creación y edición en Google Classroom. -Calidad y creatividad de los textos producidos. -Trabajo en equipo y capacidad de colaboración. -Presentación final de la antología en la plataforma.	-Google Classroom y Google Docs Guías de revisión y edición de textos	Escritura creativa, edición de textos y trabajo colaborativo.

Nota. Adaptación con material consultado como plan de trabajo educativo

Resultados

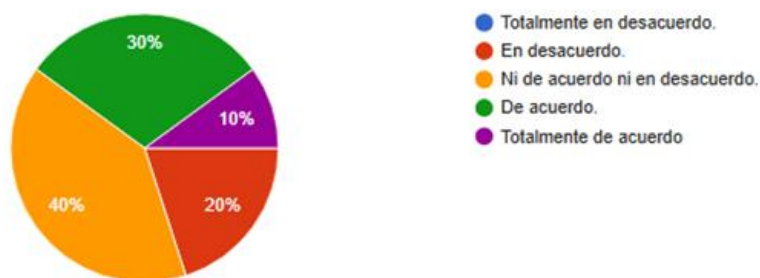
El espacio aquí expuesto corresponde a la presentación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos. La primera organización de datos responde de manera cuantitativa al impacto en materia de aprendizaje motivado por la estrategia, mientras que, la segunda fase se configura con los resultados cualitativos acerca de la opinión de los educandos sobre el recurso digital usado.

Resultados referentes al aprendizaje

La información deviene de la aplicación de una escala Likert en consulta de los cambios alcanzados con motivo de la estrategia educativa implementada, los indicadores arrojados en análisis estadístico fueron:

Figura 4

Pregunta: ¿Gracias a Google Classroom, leo más textos académicos y educativos que antes?



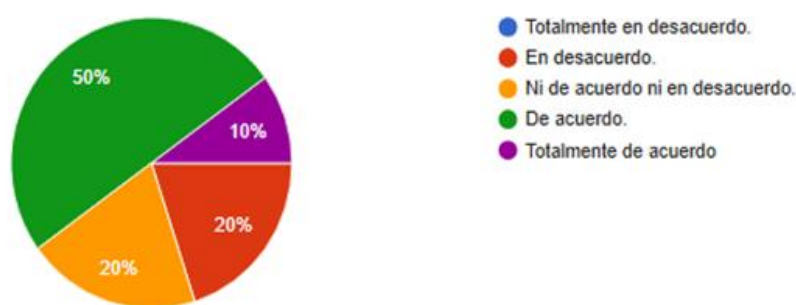
Nota. Información extraída de Google forms

En relación con la sexta pregunta, “Gracias a Google Classroom, leo más textos académicos y educativos que antes”, se observa una distribución más equilibrada: el 30 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo, el 40 % ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 10 % en desacuerdo y el 20 % totalmente en desacuerdo. Estos resultados sugieren que, si bien una parte

del grupo percibe un aumento en la exposición a textos académicos gracias al uso de la plataforma, otra parte no ha experimentado un cambio significativo en sus hábitos de lectura. Esto podría estar relacionado con el diseño de las actividades propuestas o con el nivel de motivación hacia la lectura académica, aspectos que deben ser considerados al evaluar el verdadero impacto pedagógico de Google Classroom. Como afirman Cerdán y Vidal-Abarca (2018), la tecnología por sí sola no garantiza el fortalecimiento de habilidades lectoras; es necesario que su implementación esté articulada con estrategias didácticas que fomenten la comprensión, el análisis crítico y el interés por los textos académicos.

Figura 5

Pregunta: ¿Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi comprensión lectora?



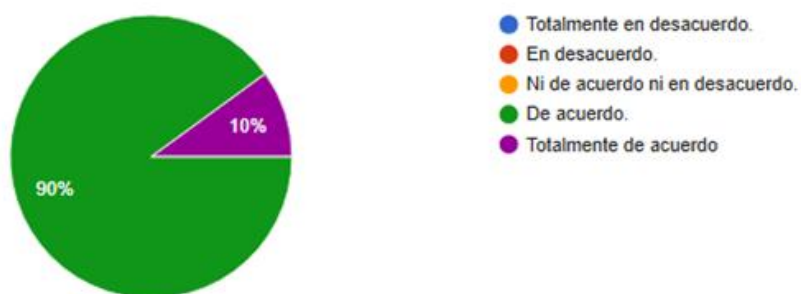
Nota. Información extraída de Google forms

En la séptima pregunta, “Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi comprensión lectora”, los resultados muestran una percepción predominantemente positiva: el 50 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo y el 10 % totalmente de acuerdo, mientras que el 40 % restante se distribuyó entre respuestas neutrales y en desacuerdo. Este dato indica que, aunque una parte significativa del grupo percibe una mejora en su comprensión lectora a través del uso de la plataforma, todavía existe una porción de estudiantes que no ha experimentado avances claros o no ha identificado cambios sustanciales en esta habilidad. Este resultado puede estar

vinculado al diseño de las actividades propuestas, ya que la mejora de la comprensión lectora no solo depende del acceso a textos, sino también de estrategias pedagógicas que fomenten procesos de interpretación, inferencia y pensamiento crítico, tal como lo afirman Solé y Castellà (2019), quienes destacan que la comprensión lectora debe trabajarse de manera explícita y guiada para lograr un impacto significativo.

Figura 6

Pregunta: ¿Me siento motivado a leer los materiales compartidos en Google Classroom?



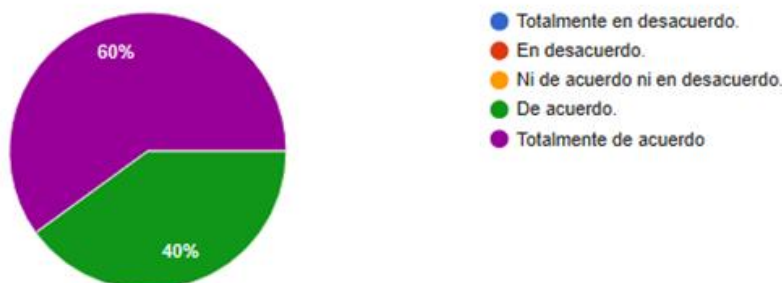
Nota. Información extraída de Google forms

En cuanto a la octava pregunta, “Me siento motivado(a) a leer los materiales compartidos en Google Classroom”, los resultados son notablemente positivos: el 90 % de los estudiantes indicó estar de acuerdo y solo un 10 % se mantuvo neutral. Esta alta motivación podría estar asociada al formato accesible y organizado que ofrece la plataforma, así como a la posibilidad de acceder a los materiales en distintos momentos y ritmos, lo cual favorece la autonomía y el interés por el aprendizaje. Según Fernández y Figueroa (2021), el entorno digital puede ser un facilitador clave de la motivación académica si se acompaña de contenidos pertinentes y dinámicas participativas. En conjunto, estos resultados sugieren que Google Classroom no solo representa una herramienta viable para el desarrollo de habilidades lectoras, sino que también

puede constituirse en un espacio motivador para el acceso y consumo de contenidos académicos, siempre que su uso responda a un enfoque pedagógico intencional y contextualizado.

Figura 7

Pregunta ¿Los comentarios y retroalimentaciones recibidas en Google Classroom me han ayudado a mejorar mi análisis de textos?

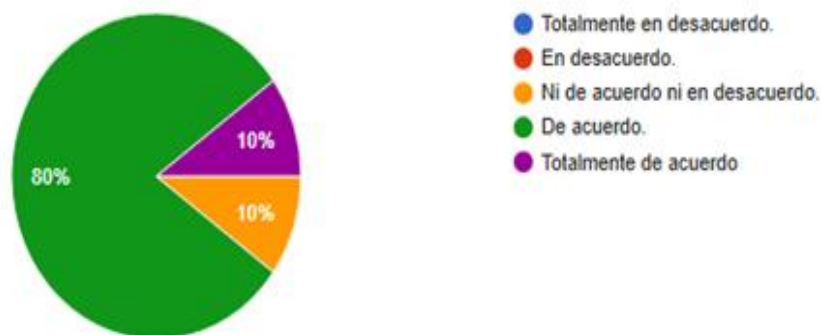


Nota. Información extraída de Google forms

En la novena pregunta, “Los comentarios y retroalimentaciones recibidas en Google Classroom me han ayudado a mejorar mi análisis de textos”, el 80 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo, mientras que el 20 % restante indicó estar de acuerdo. Esta respuesta unánimemente positiva refleja el valor que los estudiantes otorgan a la retroalimentación docente en entornos virtuales, particularmente cuando esta se enfoca en procesos analíticos vinculados a la comprensión profunda de los textos. De acuerdo con López y Rodríguez (2020), la retroalimentación efectiva es un elemento esencial para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ya que orienta al estudiante en la identificación de sus errores y en la construcción de nuevos aprendizajes. En este sentido, Google Classroom parece haberse consolidado como un medio eficaz para entregar comentarios precisos que promueven la reflexión lectora.

Figura 8

Pregunta: ¿Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi redacción al recibir correcciones claras y oportunas?

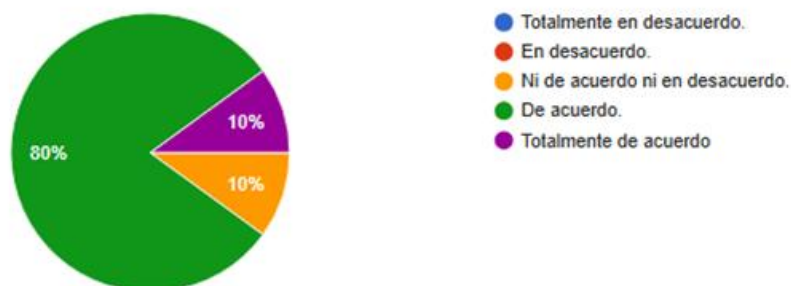


Nota. Información extraída de Google forms

Por otro lado, la décima pregunta “Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi redacción al recibir correcciones claras y oportunas” arrojó igualmente resultados muy positivos: el 80 % estuvo totalmente de acuerdo y el 10 % de acuerdo, mientras que solo un 10 % permaneció neutral. Estos resultados indican que los procesos de escritura también se han visto beneficiados por el uso de la plataforma, especialmente cuando las correcciones son formuladas de forma clara, específica y en tiempos adecuados. Como señalan Cassany y López (2019), la escritura se fortalece no solo a través de la práctica constante, sino también gracias a la guía constructiva que permite al estudiante revisar, reescribir y mejorar sus producciones. Así, el entorno virtual se convierte en un espacio valioso para consolidar las competencias escriturales, siempre que medie una interacción pedagógica activa centrada en la mejora continua.

Figura 9

Pregunta: *¿Siento que escribo con mayor organización y coherencia gracias al uso de Google?*

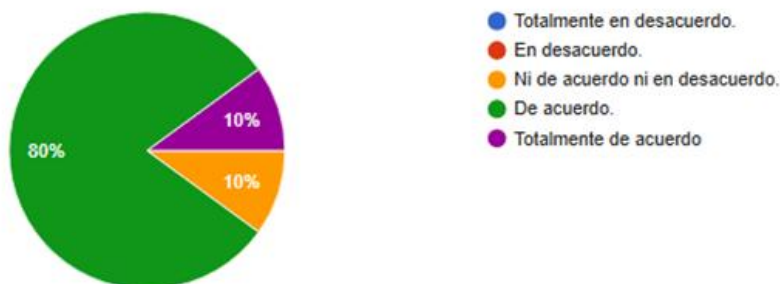


Nota. Información extraída de Google forms

En la undécima pregunta, “Siento que escribo con mayor organización y coherencia gracias al uso de Google Classroom”, el 80 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo, mientras que el 10 % indicó estar de acuerdo y otro 10 % se mantuvo neutral. Estos datos evidencian que la mayoría de los estudiantes perciben una mejora en su capacidad para estructurar y comunicar ideas de manera coherente, posiblemente como resultado de la planificación y seguimiento que permite la plataforma. Tal percepción concuerda con los planteamientos de Cassany (2016), quien sostiene que el uso de entornos virtuales de aprendizaje puede favorecer la autorregulación y la organización discursiva, siempre que existan pautas claras y una retroalimentación constante por parte del docente.

Figura 10

Pregunta: ¿La posibilidad de revisar y editar mis trabajos en Google Classroom me ha permitido mejorar mi escritura?

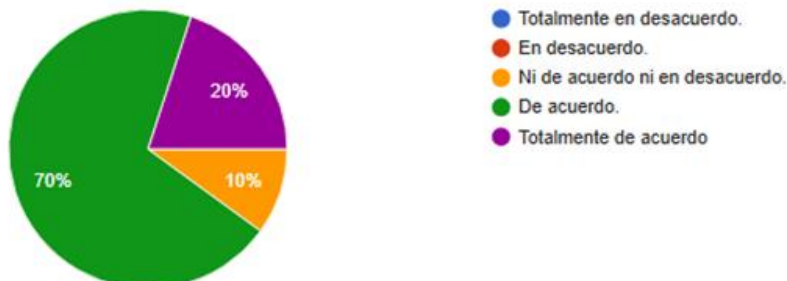


Nota. Información extraída de Google forms

Por su parte, la duodécima pregunta, “La posibilidad de revisar y editar mis trabajos en Google Classroom me ha permitido mejorar mi escritura”, fue respondida de forma igualmente positiva: el 80 % estuvo totalmente de acuerdo, el 10 % de acuerdo y el 10 % neutral. Este resultado resalta la importancia del proceso de edición como parte del aprendizaje de la escritura, ya que la plataforma ofrece herramientas que permiten realizar ajustes continuos antes de entregar un producto final. De acuerdo con Flower y Hayes (1981), la escritura es un proceso recursivo que se fortalece cuando los estudiantes pueden planear, redactar, revisar y reescribir, lo cual se ve facilitado por entornos digitales como Google Classroom. En conjunto, ambas respuestas evidencian que esta herramienta no solo ha tenido un impacto positivo en la mejora técnica de la redacción, sino también en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la planificación y la revisión crítica de los propios textos.

Figura 11

Pregunta: ¿Creo que el uso de Google Classroom ha aumentado mi confianza al escribir textos académicos?



Nota. Información extraída de Google forms

En la decimotercera pregunta, “Creo que el uso de Google Classroom ha aumentado mi confianza al escribir textos académicos”, el 70 % de los estudiantes indicó estar de acuerdo, el 20 % expresó estar totalmente de acuerdo y solo el 10 % manifestó una postura neutral. Estos resultados reflejan que la mayoría de los participantes percibe una mejora significativa en su seguridad al momento de redactar textos de carácter académico, lo cual representa un indicador relevante del impacto positivo que puede tener el uso sistemático de plataformas digitales en el fortalecimiento de la competencia escritural. Esta confianza probablemente se ha desarrollado gracias a la posibilidad de recibir retroalimentaciones constantes, revisar los avances de manera progresiva y adaptar las producciones a las sugerencias recibidas, aspectos que favorecen no solo la corrección formal, sino también la construcción de una voz propia en el ámbito académico. Según Bandura (1997), la autoeficacia influye directamente en el desempeño del estudiante, y cuando se percibe competencia en una tarea, se incrementa la motivación y la disposición para asumir nuevos desafíos. En ese sentido, Google Classroom ha funcionado no solo como una herramienta de gestión de contenidos, sino también como un entorno que, al facilitar el proceso

de escritura y revisión, contribuye al desarrollo de la autonomía y la confianza en la producción académica de los estudiantes.

El análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Crisanto Luque revela un panorama mayoritariamente positivo sobre el uso de Google Classroom como herramienta educativa. Los estudiantes manifiestan una alta familiaridad con la plataforma y reconocen su utilidad para organizar tareas, mejorar la redacción, recibir retroalimentación oportuna y fortalecer la comprensión lectora. Sin embargo, también se evidencian desafíos importantes, especialmente relacionados con las condiciones del contexto rural, como las dificultades de conectividad y la percepción limitada sobre la eficacia comunicativa de la herramienta. Estos hallazgos resaltan la necesidad de una implementación pedagógica intencionada que no solo contemple el uso técnico de la plataforma, sino que también responda a las particularidades socio tecnológicas del entorno. En este sentido, se hace imprescindible fortalecer las estrategias de acompañamiento docente, fomentar la interacción significativa y garantizar condiciones mínimas de acceso para que el entorno digital realmente potencie el aprendizaje autónomo, crítico y contextualizado de los estudiantes.

Resultados en cuanto a la ayuda digital usada

La lectura que se plasma a la altura de esta descripción de resultados proviene de la entrevista, datos cualitativos que se procesaron por análisis de contenido, y se ordenan de tal manera que se pueda observar la unidad de significado dentro de los discursos expresados por los estudiantes, con sus subsecuentes categorías emergentes y su reunificación en categorías selectivas; a lo anterior, se agrega la presentación narrativa de los hallazgos con significados que se acompañan verbalmente de los códigos que tuvieron lugar durante el proceso analítico.

Tabla 19*Percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom*

Testimonios	Categorías emergentes	Categorías selectivas
<p>P.5: "He aprendido a planear mejor lo que escribo. También leo más veces los textos para poder hacer bien las actividades."</p> <p>P.8: "He aprendido a planear mejor lo que escribo y a leer varias veces los textos antes de responder."</p> <p>P.1: "También he mejorado en la escritura, ya que debo organizar mejor mis ideas antes de enviarlas por la plataforma."</p> <p>P.4: "Ahora leo más detenidamente para entender bien las instrucciones. También escribo mejor porque quiero que mi trabajo se vea bien cuando lo envío. Me esfuerzo más para que quede completo y bien redactado."</p> <p>P.5: "He aprendido a planear mejor lo que escribo. También leo más veces los textos para poder hacer bien las actividades. Me esfuerzo más para que el trabajo esté completo."</p> <p>P.6: "Es una herramienta útil que me ha permitido mejorar mi forma de escribir y organizar ideas."</p> <p>P.8: "He aprendido a planear mejor lo que escribo y a leer varias veces los textos antes de responder. Me esfuerzo más en organizar mis ideas."</p>	<p>Planificar trabajo y aprender</p>	
<p>P.1: "Desde que empecé a usar Google Classroom, leo con más atención, porque las actividades requieren que entienda bien los textos antes de responder."</p> <p>P.2: "Ahora leo más cuidadosamente y escribo mejor, porque sé que el profesor me va a leer y revisar."</p> <p>P.3: "He aprendido a leer con más calma para entender lo que tengo que hacer."</p> <p>P.4: "Ahora leo más detenidamente para entender bien las instrucciones."</p> <p>P.5: "He aprendido a planear mejor lo que escribo. También leo más veces los textos para poder hacer bien las actividades."</p> <p>P.6: "Ahora leo con más atención y escribo pensando en que otras personas van a leer mi trabajo."</p> <p>P.7: "Ahora leo con más responsabilidad, porque sé que debo entender bien para poder responder."</p> <p>P.8: "He aprendido a planear mejor lo que escribo y a leer varias veces los textos antes de responder."</p> <p>P.1: "Es una herramienta que me ha ayudado a mejorar como estudiante. Aunque hay retos, como el internet, me ha enseñado a leer con más comprensión y a escribir con más claridad."</p> <p>P.2: "Ahora leo más cuidadosamente y escribo mejor, porque sé que el profesor me va a leer y revisar. Antes no prestaba tanta atención a los detalles."</p>	<p>Mejoras en lectura</p>	<p>Mejor aprendizaje</p>

Nota. Análisis de contenido sobre los discursos de estudiantes

Tabla 17 (Continuación)*Percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom*

Testimonios	Categorías emergentes	Categorías selectivas
<p>P.3: "He aprendido a leer con más calma para entender lo que tengo que hacer. También escribo mejor porque trato de que todo esté claro antes de enviarlo."</p> <p>P.4: "Ahora leo más detenidamente para entender bien las instrucciones. También escribo mejor porque quiero que mi trabajo se vea bien cuando lo envío. Me esfuerzo más para que quede completo y bien redactado."</p> <p>P.6: "Ahora leo con más atención y escribo pensando en que otras personas van a leer mi trabajo. Eso me hace cuidar la ortografía y la forma como organizo mis ideas."</p> <p>P.7: "Ahora leo con más responsabilidad, porque sé que debo entender bien para poder responder. También escribo con más cuidado, revisando lo que pongo antes de enviarlo."</p>	Mejoras en lectura	Mejor aprendizaje
<p>P.3: "El poder volver a leer las instrucciones o correcciones del profesor me ayuda mucho. Así puedo corregir mis errores y entender mejor cómo mejorar."</p> <p>P.5: "Poder leer los comentarios del profesor y corregir mis errores me ha servido mucho."</p> <p>P.6: "El poder revisar mis tareas, ver los comentarios del profesor y corregir. También me ayuda que puedo ver los trabajos de otros y aprender de ellos."</p>	Retroalimentación y aprendizaje	

Nota. Análisis de contenido sobre los discursos de estudiantes

La anterior tabla 1, titulada *Percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom*, contiene seis categorías selectivas y ocho categorías emergentes. En concreto, la categoría selectiva *Mejor aprendizaje*, entendida como la percepción de un progreso cualitativo en la formación cuando confluyen autonomía, andamiaje docente y recursos digitales, se articula en las emergentes *Planificar trabajo y aprender*, *Mejoras en lectura* y *Retroalimentación y aprendizaje*; la selectiva *Class room util* reconocimiento de la plataforma como herramienta organizadora que facilita la gestión de tareas y la autorregulación, se expresa en la emergente *Herramienta digital positiva con retos a mejorar*; la selectiva *Autonomía para aprender* capacidad del estudiante para modular ritmos, seleccionar recursos y decidir estrategias, se manifiesta en la emergente *Ritmo propio de aprendizaje con retos a mejorar*; la selectiva

Didáctica favorable prácticas pedagógicas variadas y mediadoras que promueven comprensión, participación y multimodalidad, se concreta en la emergente *Didácticas que ayudan*; y, finalmente, la selectiva *Mejoras emocionales y aprendizaje*, transformaciones afectivas que incluyen confianza, bienestar y motivación intrínseca, se refleja en las emergentes *Acompañamiento y confianza para aprender* y *Autorregulación en el aprendizaje*, las cuales se desenlzan de la siguiente manera:

De acuerdo con la anterior tabla 1, la cual presenta la *percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom*, se expone a continuación la categoría selectiva seguida de sus categorías emergentes. La categoría selectiva *Mejor aprendizaje* se entiende aquí como la percepción global de un progreso cualitativo en la formación del estudiante: es la sensación de que se aprende con mayor profundidad, claridad y eficacia cuando confluyen autonomía, apoyo docente y recursos digitales que facilitan la planificación y la revisión. Esta idea conecta con la transformación de aprendices pasivos en sujetos activos y con la relación entre autonomía, bienestar emocional y motivación intrínseca, factores que amplifican la sensación de logro y pertenencia (Bernate y Vargas, 2020; Domingo, 2020; Escorcía y Barros, 2020). En este sentido, *Mejor aprendizaje* no es solo un cambio en notas o en desempeño, sino una experiencia subjetiva de mayor control metacognitivo y de mejora sostenida en las tareas escriturales.

Partiendo de esa selectiva, la primera categoría emergente es *Planificar trabajo y aprender* como el conjunto de acciones metacognitivas y organizativas, planificación de la tarea, gestión del tiempo, secuenciación de lectura y escritura y decisiones retóricas, que permiten preparar y supervisar la producción escrita. Lo cual Zimmerman (2002) enfatiza que las plataformas digitales funcionan como andamiaje para la autorregulación y la planificación, a lo que denominó teoría del aprendizaje autorregulado, de modo que planificar se convierte en el

mecanismo operativo que transforma intención en producto mejor elaborado. Esta relación queda expresada en los testimonios cuando los estudiantes vinculan la práctica de planear con una mejora real en su escritura: *“He aprendido a planear mejor lo que escribo. También leo más veces los textos para poder hacer bien las actividades.”* (P.5). La declaración muestra el modo en que la planificación, sostenida por la estructura de la plataforma, alimenta la percepción de aprendizaje mejorado.

La segunda categoría emergente es *Mejoras en lectura*. Entiendo como la transformación de las prácticas lectoras hacia una lectura más atenta, analítica y orientada a la comprensión de instrucciones y modelos textuales; es decir, leer para planificar mejor la escritura. Los autores Chimenti y Tonani, (2024) subrayan que la enseñanza de la escritura exige articular lectura analítica y producción (Bazerman, 2020) y que los entornos que conservan instrucciones y ejemplos fomentan relecturas y mayor cuidado. Los testimonios recogen esta dinámica de manera clara: *“Desde que empecé a usar Google Classroom, leo con más atención, porque las actividades requieren que entienda bien los textos antes de responder.”* (P.1). Esa voz ilustra cómo la demanda de claridad y la trazabilidad de la plataforma promueven hábitos lectores que sostienen la planificación y, por ende, el aprendizaje percibido.

La tercera categoría emergente es *Retroalimentación y aprendizaje*. Expone como el proceso mediante el cual los comentarios docentes, la posibilidad de revisar entregas y la observación de trabajos de pares generan reelaboración textual y consolidación de estrategias metacognitivas. De acuerdo con Carlino (2020), la retroalimentación accesible y estructurada actúa como andamiaje que permite identificar debilidades, planear correcciones y cerrar ciclos de mejora (Berrocal, 2023). Los testimonios ilustran fielmente este papel: *“El poder volver a leer las instrucciones o correcciones del profesor me ayuda mucho. Así puedo corregir mis errores y*

entender mejor cómo mejorar.” (P.3). Esa frase muestra que la retroalimentación no es un evento aislado sino el motor que propicia nuevas rondas de planificación, lectura atenta y reescritura, y por tanto sustenta la percepción de mejor aprendizaje.

En síntesis, *Mejor aprendizaje* se realiza cuando *Planificar trabajo y aprender, Mejoras en lectura y Retroalimentación y aprendizaje* funcionan de manera articulada: la planificación orienta la acción, la lectura la afina y la retroalimentación la repara y eleva, generando así la percepción de un progreso formativo significativo y sostenido.

Tabla 17 (Continuación)

Percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom

Testimonios	Categoría emergente	Categoría selectiva
P.1: <i>"Sí lo recomendaría. Aunque hay dificultades con la conexión, la plataforma ayuda a mejorar mucho en la lectura y escritura."</i>		
P.1: <i>"Es una herramienta que me ha ayudado a mejorar como estudiante. Aunque hay retos, como el internet, me ha enseñado a leer con más comprensión y a escribir con más claridad."</i>		
P.2: <i>"Porque se puede practicar más y aprender a escribir mejor, siempre que uno tenga conexión a internet o pueda ir al colegio."</i>		
P.2: <i>"A pesar de las dificultades de conexión, Google Classroom me ha permitido leer más y escribir mejor. Me siento más segura al entregar mis trabajos."</i>		
P.3: <i>"Me ha ayudado a mejorar, aunque a veces me frustró por no poder entregar todo a tiempo. Si hubiera mejor internet, sería aún mejor."</i>	Herramienta digital positiva con retos a mejorar	Classroom útil
P.4: <i>"Me ha ayudado a expresarme mejor y a leer con más interés. A pesar de los problemas con el internet, me parece una buena forma de aprender."</i>		
P.5: <i>"Porque ayuda a escribir mejor y a leer con más sentido, pero se necesita apoyo técnico para que todos puedan usarla."</i>		
P.7: <i>"Es una herramienta que facilita el aprendizaje, aunque se necesita apoyo para superar los problemas técnicos."</i>		
P.8: <i>"Porque me ha ayudado a escribir mejor y a tener más confianza, aunque el internet a veces no ayuda."</i>		

Nota. Análisis de contenido sobre los discursos de estudiantes

En continuidad de la tabla 1, se presenta la categoría selectiva *Class room útil*. Se describe teóricamente como el reconocimiento del entorno virtual la plataforma Google Classroom como un instrumento pedagógico funcional: es decir, como un espacio que organiza recursos, conserva instrucciones y entregas, y estructura la interacción docente-estudiante de manera que facilita la gestión de tareas y la autorregulación. Esta caracterización conecta con Bernate y Vargas (2020), donde señalan que las plataformas digitales actúan como andamiaje para la planificación y la metacognición y favorecen la autonomía cuando se alinean con objetivos pedagógicos claros (Berrocal, 2023). En consecuencia, *Class room útil* no solo denomina una herramienta tecnológica, sino una condición institucional y didáctica que puede potenciar prácticas de lectura, escritura y revisión al hacer trazables las instrucciones y las retroalimentaciones.

A partir de esa categoría selectiva, la categoría emergente "*Herramienta digital positiva con retos a mejorar*" se define como la percepción dualizada de la plataforma: por un lado, se valora su capacidad para facilitar el aprendizaje tales como acceso a materiales, orden de tareas, y soporte para la planificación; por otro, se reconoce la existencia de limitaciones técnicas y contextuales, conectividad, apoyo técnico, brechas de acceso, que condicionan su eficacia. Teóricamente, esta tensión se inscribe que la efectividad percibida de las tecnologías depende tanto de su diseño pedagógico como de la alfabetización digital y las condiciones socioeconómicas de los usuarios (Ortiz, 2018; Ramírez y García, 2017; Bernate y Vargas, 2020). Dicho de otro modo, la plataforma es percibida como positiva en tanto estructura y apoya procesos de aprendizaje, pero necesita condiciones de implementación, infraestructura y acompañamiento docente, para materializar plenamente esos beneficios.

El testimonio que mejor recoge la categoría anteriormente expuesta es “*A pesar de las dificultades de conexión, Google Classroom me ha permitido leer más y escribir mejor. Me siento más segura al entregar mis trabajos.*” (P.2). Esta voz ilustra con claridad la doble dimensión de la categoría emergente: valoración de la contribución pedagógica y señalamiento de retos prácticos que requieren atención para consolidar el aprovechamiento de la plataforma.

Tabla 17 (Continuación)

Percepción ante el uso de la plataforma Google Classroom

Testimonios	Categoría emergente	Categoría selectiva
<p>P.1: <i>"También puedo leer varias veces las instrucciones y los comentarios, lo que me ayuda a corregir mis errores al escribir."</i></p> <p>P.2: <i>"Me gusta poder leerlos varias veces y tener acceso a comentarios que me permiten corregir mis errores."</i></p> <p>P.3: <i>"El poder volver a leer las instrucciones o correcciones del profesor me ayuda mucho. Así puedo corregir mis errores y entender mejor cómo mejorar."</i></p> <p>P.4: <i>"También me gusta que pueda leer varias veces los textos y entenderlos mejor antes de responder."</i></p> <p>P.8: <i>"He aprendido a planear mejor lo que escribo y a leer varias veces los textos antes de responder."</i></p>	Ritmo propio de aprendizaje	Autonomía para aprender
<p>P.1: <i>"Los materiales que suben los profesores, como videos y lecturas, me ayudan a entender mejor los temas. También puedo leer varias veces las instrucciones y los comentarios, lo que me ayuda a corregir mis errores al escribir."</i></p> <p>P.2: <i>"Me ha ayudado que los profesores suben muchos tipos de materiales. Me gusta poder leerlos varias veces y tener acceso a comentarios que me permiten corregir mis errores."</i></p> <p>P.5: <i>También los enlaces con videos y lecturas me ayudan a comprender mejor."</i></p> <p>P.7: <i>Además, los materiales variados me han ayudado a entender los temas de diferentes formas."</i></p>	Didácticas que ayudan	Didáctica favorable
<p>P.2: <i>"Ahora leo más cuidadosamente y escribo mejor, porque sé que el profesor me va a leer y revisar."</i></p> <p>P.2: <i>"Ahora leo más cuidadosamente y escribo mejor, porque sé que el profesor me va a leer y revisar. Antes no prestaba tanta atención a los detalles."</i></p>	Acompañamiento y confianza para aprender	Mejoras emocionales y aprendizaje
<p>P.7: <i>"Ahora leo con más responsabilidad, porque sé que debo entender bien para poder responder. También escribo con más cuidado, revisando lo que pongo antes de enviarlo."</i></p>	Autorregulación en el aprendizaje	

Nota. Análisis de contenido sobre los discursos de estudiantes

En cuanto a la anterior tabla, la cual la categoría selectiva *Autonomía para aprender*, describe teóricamente la capacidad del estudiante para tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender; es decir, elegir ritmos, recursos y estrategias que mejor se ajustan a sus necesidades, convirtiéndose en agente de su proceso formativo. Esta definición se enmarca con los postulados de Domingo (2020) los cuales vinculan autonomía con la transformación de aprendices pasivos en sujetos activos, la selección de contenidos y ritmos personales, y la promoción de competencias metacognitivas y socioemocionales necesarias para el aprendizaje permanente (Bernate y Vargas, 2020; Escorcía y Barros, 2020).

Siguiendo esa selectiva, la categoría emergente *"Ritmo propio de aprendizaje con retos a mejorar"*. Lo anterior se enmarca con los postulados de Ramírez y García (2017) los cuales definen la percepción de modular el propio tiempo de estudio por medio de la plataforma, permitiendo al estudiante releer materiales, espaciar tareas y retomar entregas. Según Bernate y Vargas (2018) exponen que la tecnología puede facilitar la personalización y el aprendizaje ubicuo, pero su efectividad está mediada por condiciones socioeconómicas, alfabetización digital y el diseño pedagógico que la integra.

Para ilustrar concretamente esa la anterior dimensión, la cual expone el ritmo propio permitido y retos por mejorar, el testimonio que mejor la captura es: *"He aprendido a planear mejor lo que escribo y a leer varias veces los textos antes de responder."* (P.8). Este enunciado evidencia cómo la plataforma facilita al estudiante espaciar y repetir las lecturas, señal clara de manejo de los tiempos y ritmos por parte de los estudiantes, ello debela una planificación autónoma efectiva. Lo anterior expone una intervención pedagógica efectiva para consolidar la autonomía.

Por otro lado, la siguiente categoría selectiva es *Didáctica favorable*. Desde su denominación Ruiz et al., (2020) la describen como aquellas prácticas pedagógicas que promueven un aprendizaje significativo al integrar recursos y estrategias variadas que facilitan la comprensión, la motivación y la participación activa de los estudiantes. Según González y Crego (2022) mencionan lo beneficioso para el aprendizaje autónomo ofrecer materiales y metodologías diferenciadas que permitan a los estudiantes no solo acceder a contenidos de manera flexible, sino también reforzar competencias cognitivas y metacognitivas. En este sentido, la didáctica deja de ser un simple método de transmisión de contenidos y se convierte en un entorno de mediación que potencia la apropiación activa del conocimiento.

En continuidad con esta categoría, se encuentra la categoría emergente *Didácticas que ayudan*, entendida como la percepción estudiantil de que los recursos y estrategias didácticas empleados en Google Classroom, tales como videos, lecturas, enlaces y comentarios, facilitan la comprensión de los temas y el mejoramiento de la escritura. Desde una perspectiva teórica, estas *Didácticas que ayudan* son consideradas estrategias mediadoras que amplían la zona de desarrollo próximo y refuerzan la comprensión conceptual mediante el uso de múltiples modos semióticos (Kress, 2020). La categoría se expresa con claridad en el testimonio: “*Los materiales que suben los profesores, como videos y lecturas, me ayudan a entender mejor los temas. También puedo leer varias veces las instrucciones y los comentarios, lo que me ayuda a corregir mis errores al escribir.*” (P.1). Este enunciado evidencia el modo en que las estrategias didácticas, cuando son variadas y accesibles, no solo apoyan la comprensión, sino que habilitan procesos de autoevaluación y corrección que fortalecen el aprendizaje.

Finalmente, la última categoría selectiva es *Mejoras emocionales y aprendizaje*. Desde su denominación, Escorcía y Barros, (2020) la describen teóricamente como la percepción de que el

aprendizaje no solo implica avances cognitivos, sino también transformaciones en el plano afectivo, confianza, seguridad, motivación y disposición positiva hacia las tareas. Según Bernate y Vargas (2020) la percepción del aprendizaje está estrechamente vinculada a variables emocionales, donde experiencias pedagógicas que promueven el bienestar incrementan la motivación intrínseca y reducen la ansiedad académica. De este modo, cuando los estudiantes sienten apoyo y validación en el proceso, sus emociones se convierten en catalizadores que fortalecen la perseverancia y la resiliencia cognitiva.

En correspondencia con la categoría selectiva anteriormente mencionada, se encuentra la categoría emergente *Acompañamiento y confianza para aprender*, definida como la sensación de seguridad y respaldo que los estudiantes manifiestan al saber que el docente los guía y que sus producciones serán revisadas con atención. Teóricamente, este acompañamiento se explica desde la perspectiva de la motivación intrínseca y de la teoría de la autodeterminación, que subraya cómo la percepción de apoyo externo eleva la confianza para asumir desafíos académicos (Deci y Ryan, 2017). El testimonio que mejor refleja esta idea señala: *“Ahora leo más cuidadosamente y escribo mejor, porque sé que el profesor me va a leer y revisar. Antes no prestaba tanta atención a los detalles.”* (P.2). Esta declaración muestra cómo el acompañamiento docente se traduce en mayor cuidado, responsabilidad y confianza en el proceso de aprendizaje.

A continuación, la categoría emergente *Autorregulación en el aprendizaje* se entiende como la capacidad del estudiante para supervisar, evaluar y ajustar de manera autónoma sus estrategias de estudio y escritura, gestionando tanto el tiempo como la calidad de sus producciones. En el plano teórico, esta categoría se vincula con la metacognición y el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002), donde los estudiantes internalizan prácticas de autoevaluación que les permiten anticipar y corregir errores. El testimonio que mejor recoge esta

idea afirma: *“Ahora leo con más responsabilidad, porque sé que debo entender bien para poder responder. También escribo con más cuidado, revisando lo que pongo antes de enviarlo.”* (P.7).

Esta voz evidencia que la autorregulación implica tanta responsabilidad sobre el propio proceso de lectura y escritura.

En síntesis, el análisis de la tabla muestra que el uso de Google Classroom ha sido valorado por el estudiantado como un factor que facilita la organización del trabajo, la reflexión sobre la lectura y la mejora progresiva de las producciones escritas mediante retornos y revisiones, al tiempo que favorece mayor responsabilidad y confianza en el proceso formativo; no obstante, estos efectos positivos operan de modo desigual porque dependen de condiciones técnicas, de acompañamiento docente y de competencias digitales previas.

Por consiguiente, para convertir las potencialidades percibidas en beneficios sostenibles conviene priorizar cuatro líneas de acción: invertir en infraestructura y alternativas offline para mitigar la brecha de conectividad; formar a los docentes en diseño instruccional para entornos digitales y en prácticas efectivas de retroalimentación; desarrollar la alfabetización digital del estudiantado y recursos que permitan ritmos flexibles de aprendizaje; y articular apoyos socioemocionales y protocolos de seguimiento que garanticen equidad y continuidad. Estas medidas, implementadas de forma coordinada y evaluadas mediante indicadores de acceso, uso y calidad educativa, son necesarias para que las experiencias prometedoras que recoge la tabla se traduzcan en mejoras reales y sostenibles del aprendizaje.

Aportes a la innovación educativa y línea de investigación

En cuanto a comprensión lectora, los datos indican una percepción mayoritariamente positiva, aunque no unánime, del impacto de Google Classroom en esta habilidad. Alrededor del 60 % de los estudiantes afirmó haber mejorado su comprensión lectora con la plataforma, mientras que el resto se mostró neutral o en desacuerdo. Este hallazgo sugiere que el acceso a textos digitales, por sí solo, no garantiza avances significativos en la comprensión lectora. En consonancia con la literatura, se enfatiza que dicha comprensión debe trabajarse de manera explícita y guiada. Por ejemplo, Solé y Castellà (2019) destacan que la comprensión lectora debe trabajarse de manera explícita y guiada para lograr un impacto significativo.

Asimismo, Cerdán y Vidal (2018) advierten que la tecnología por sí sola no fortalece las habilidades lectoras, sino que su implementación debe articularse con estrategias didácticas que promuevan la interpretación, la inferencia y el análisis crítico del texto. En síntesis, los resultados empíricos y los marcos teóricos coinciden en que Google Classroom puede facilitar el acceso a los materiales académicos, pero el desarrollo real de la comprensión lectora depende de un diseño pedagógico intencional en las actividades de lectura.

En el eje de la motivación, la mayoría de los estudiantes reportó sentirse altamente motivada para leer los contenidos en Google Classroom. El 90 % afirmó estar de acuerdo con esta motivación, apreciando el formato accesible y organizado de la plataforma. Este dato empírico coincide con estudios que señalan que los ambientes de aprendizaje positivos, especialmente los que integran el bienestar emocional y ofrecen flexibilidad al alumno, aumentan la motivación intrínseca (Escorcía y Barros, 2020).

De igual modo, la investigación sobre entornos digitales indica que recursos como la gamificación y el uso de medios multimedia convierten la experiencia tradicional en un

escenario interactivo que potencia la retención del conocimiento y la colaboración, al democratizar el acceso y permitir itinerarios formativos personalizados (Ortiz, 2018; Ramírez y García, 2017). En este sentido, los resultados sugieren que Google Classroom, al ofrecer acceso asincrónico a materiales pertinentes y dinámicas participativas, puede constituir un espacio motivador para el aprendizaje, siempre que su uso responda a un enfoque pedagógico coherente y contextualizado.

Respecto a la retroalimentación, la percepción estudiantil fue unánimemente positiva. El 100 % de los alumnos indicó que los comentarios recibidos en Google Classroom mejoraban su análisis de textos. Esto pone de manifiesto el valor que asignan a la orientación docente en entornos virtuales. La literatura respalda este énfasis, según Ruiz et al. (2020), comportamientos docentes como ofrecer retroalimentación positiva predicen las expectativas del alumnado y el valor que le atribuyen a la asignatura, impactando positivamente en su esfuerzo, interés y conexiones cognitivas. En la misma línea, López y Rodríguez (2020) señalan que la retroalimentación efectiva es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que guía al estudiante en la identificación de errores y en la construcción de aprendizajes nuevos. En conjunto, los datos empíricos y las referencias teóricas coinciden en que Google Classroom facilita ciclos de corrección y reflexión que potencian la revisión lectora y mejoran el aprendizaje del contenido.

En relación con la escritura académica, los estudiantes también percibieron mejoras sustanciales. La amplia mayoría aseguró que las correcciones claras y oportunas recibidas en la plataforma habían fortalecido su redacción, así como su habilidad para organizar y coherentemente estructurar las ideas al escribir. Desde una perspectiva teórica sociocognitiva, se entiende que la escritura en el ámbito secundario es una práctica reflexiva y colaborativa.

Chimenti y Tonani (2024) destacan que la escritura escolar “exige analizar, reflexionar y contextualizar conocimientos, transformando la escritura en una herramienta para construir pensamiento crítico”. Además, estudios como el de Carlino (2020) muestran que intervenciones basadas en la revisión guiada de borradores incrementan en un 45 % la coherencia argumentativa de los textos.

En la práctica, Google Classroom brinda herramientas para editar y reescribir continuamente, creando un andamiaje para el aprendizaje escritural. Tal como señalan Cassany y López (2019), la escritura se fortalece no solo con la práctica, sino también gracias a la guía constructiva del docente que permite al alumno revisar y mejorar sus producciones. En definitiva, tanto los resultados como el marco teórico convergen en que un uso pedagógico de la plataforma favorece la mejora continua de la escritura académica.

En cuanto a la autonomía, los hallazgos son consistentes con la idea de que Google Classroom promueve el aprendizaje autorregulado. Muchos estudiantes indicaron que la plataforma les ayudó a planificar mejor sus tareas y a escribir con mayor organización. De hecho, en la encuesta un 90 % percibió ganancia en la coherencia de sus textos y la mayoría reportó sentirse más seguro al redactar académicamente. Desde el marco conceptual, se afirma que permitir al estudiante elegir contenidos, metodologías y ritmos de trabajo genera percepciones positivas de eficacia y refuerza sus competencias metacognitivas (Domingo, 2020). Aún más, Berrocal (2023) señala que el diseño intuitivo de Google Classroom permite a los alumnos organizar su proceso formativo, acceder a materiales asincrónicos y desarrollar habilidades de autorregulación, encontrando una correlación positiva entre el uso de la plataforma y el nivel de autonomía estudiantil. Estos elementos sugieren que Google Classroom actúa como un andamiaje digital que potencia la autorregulación, los alumnos gestionan su

aprendizaje de forma más independiente al tener recursos estructurados y retroalimentación continua.

Por último, sobre la percepción general del entorno digital, el balance fue mayoritariamente favorable, aunque condicionado por el contexto. En conjunto, los estudiantes expresaron alta familiaridad con Google Classroom y reconocieron su utilidad para organizar tareas, mejorar la redacción, recibir retroalimentación oportuna y fortalecer la comprensión lectora. No obstante, también emergieron desafíos importantes, las condiciones rurales del contexto educativo, especialmente las dificultades de conectividad limitaron la eficacia comunicativa de la plataforma. Estos hallazgos empíricos reflejan lo que señalan Morales (2020) y otros autores, las disparidades en el acceso tecnológico o el soporte institucional generan percepciones desiguales sobre la eficacia de los entornos digitales de aprendizaje.

Por otro lado, la literatura destaca que las herramientas digitales avanzadas pueden transformar la experiencia educativa, creando ambientes interactivos que potencian la retención de conocimiento y la colaboración (Ortiz, 2018). En síntesis, los resultados sugieren que la efectividad percibida de Google Classroom depende tanto de un diseño pedagógico intencional como de las condiciones de acceso. Esto enfatiza la necesidad de acompañamiento docente, estrategias contextualizadas y apoyos tecnológicos adecuados para que el entorno digital potencie verdaderamente el aprendizaje autónomo, crítico y contextualizado de los estudiantes.

Por otro lado, los resultados permiten concluir que Google Classroom favorece de manera significativa la planificación y organización de la escritura. Varios estudiantes expresaron que, gracias a la plataforma, ahora planifican mejor sus producciones escritas y realizan lecturas reiteradas antes de responder las actividades. Uno de ellos afirmó *“He aprendido a planear mejor lo que escribo. También leo más veces los textos para poder hacer bien las actividades”*

(P.5). De forma similar, otro comentó que la herramienta le ha permitido organizar sus ideas con mayor claridad, lo cual repercute positivamente en la calidad de sus entregas (P.8). Esta percepción se corresponde con lo expuesto por Zimmerman (2002), quien plantea que las plataformas digitales actúan como andamiajes que facilitan la planificación, la gestión del tiempo y la supervisión de la producción escrita. En este sentido, los beneficios de Google Classroom se reflejan no solo en textos más claros y estructurados, sino también en el fortalecimiento de competencias metacognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo.

De igual manera, se evidencian claras mejoras en los procesos de lectura. Los estudiantes señalaron que la plataforma los motiva a leer con mayor calma, atención y responsabilidad. Así lo expresó un participante al señalar *“Desde que empecé a usar Google Classroom, leo con más atención, porque las actividades requieren que entienda bien los textos antes de responder”* (P.1). Otro indicó que ahora presta más cuidado a los detalles porque sabe que el profesor revisará su trabajo *“Ahora leo más cuidadosamente y escribo mejor, porque sé que el profesor me va a leer y revisar”* (P.2). Estas percepciones coinciden con Chimenti y Tonani (2024), quienes sostienen que la enseñanza de la escritura debe articularse con prácticas de lectura analítica y reflexiva, así como con Bazerman (2020), quien resalta que los géneros académicos requieren procesos de lectura atenta y reiterativa.

Otro aspecto central es la retroalimentación docente, valorada como un factor decisivo para la mejora de la escritura y la comprensión lectora. Los estudiantes resaltaron que el poder revisar correcciones y comentarios les permite identificar errores y perfeccionar sus producciones. En palabras de un estudiante *“El poder volver a leer las instrucciones o correcciones del profesor me ayuda mucho. Así puedo corregir mis errores y entender mejor cómo mejorar”* (P.3). Estos testimonios confirman lo señalado por Carlino (2020), quien

argumenta que la retroalimentación estructurada funciona como un andamiaje que facilita la reelaboración textual y el aprendizaje profundo.

Los hallazgos también muestran que los estudiantes perciben Google Classroom como una herramienta digital positiva, aunque reconocen la existencia de retos relacionados con la conectividad y el acceso. Una de las voces más representativas expresó *“A pesar de las dificultades de conexión, Google Classroom me ha permitido leer más y escribir mejor. Me siento más segura al entregar mis trabajos”* (P.2). Estas percepciones reflejan lo planteado por Ramírez y García (2017), quienes sostienen que la efectividad de los entornos digitales depende tanto de su diseño pedagógico como de las condiciones técnicas y socioeconómicas en que se implementan. Así, aunque la plataforma facilita la organización y el aprendizaje, su aprovechamiento pleno requiere superar las limitaciones contextuales que afectan a los estudiantes.

Finalmente, las conclusiones resaltan el impacto positivo en la dimensión socioemocional del aprendizaje. Los estudiantes destacaron que el acompañamiento del docente y la posibilidad de revisar continuamente sus producciones les otorgan mayor confianza y seguridad. Uno de ellos señaló *“Ahora leo más cuidadosamente y escribo mejor, porque sé que el profesor me va a leer y revisar. Antes no prestaba tanta atención a los detalles”* (P.2). De manera similar, otro afirmó *“Ahora leo con más responsabilidad, porque sé que debo entender bien para poder responder. También escribo con más cuidado, revisando lo que pongo antes de enviarlo”* (P.7). Estos relatos se relacionan con lo expuesto por Escorcía y Barros (2020), quienes afirman que las experiencias pedagógicas que promueven el bienestar emocional incrementan la motivación intrínseca y reducen la ansiedad académica. Así, los beneficios de la plataforma trascienden lo

instrumental al fortalecer tanto la confianza como la responsabilidad de los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura.

Para concluir, los testimonios analizados y los aportes teóricos permiten concluir que Google Classroom ha favorecido el desarrollo de las habilidades básicas de lectura y escritura en los estudiantes, al articular tres elementos clave: planificación autorregulada, lectura comprensiva y retroalimentación constante. No obstante, su efectividad está condicionada por las dificultades de conectividad y el acompañamiento docente, lo cual plantea la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y las estrategias pedagógicas para garantizar que los beneficios percibidos se consoliden de manera sostenible.

Conclusiones

El reconocimiento de la favorabilidad derivada de Classroom en aprendizaje de lecto escritura para los estudiantes de octavo grado en una institución educativa oficial en el municipio de Filandia (Caldas), desde la percepción de los partícipes en cuanto a la habilidad de lectura, destaca una aceptación por parte del 50% sobre su ayuda a mejorar la comprensión lectora, en medio de un alto ambiente de motivación (90%), así como con la sensación de un acompañamiento más cercano y permanente debido a la retroalimentación disponible en classroom que fue de mayor impacto en el 60% y un logro benéfico para el 40%. Sin embargo, reconocen una alta proporción de ellos la necesidad de una mayor estimulación para desarrollar la habituación lectora como una inclinación personal marcada por gustos particulares.

Mientras que, en lo concerniente a la escritura el 80% indicaron una percepción de acuerdo y la restante población oscilan entre un impacto alto 10% y una percepción neutra 10%, patrón que permite indicar un éxito representativo y positivo en el aprendizaje escritor, lo que e ratifica con el incremento de la capacidad para organizar las ideas y plasmarlas coherentemente (80%) el alcance de mayor confianza para construir textos académicos (70%) y en la percepción frente a cambios positivos en la redacción por la recepción de correcciones consideradas tanto claras como oportunas 80%

De otro lado, la identificación de la percepción en los educandos en cuanto a la funcionalidad de la plataforma Classroom es generalizada al manifestar una mejora en el aprendizaje lecto escritor donde los procesos fortalecidos son planificación, lectura más fluida; precisamente por las percepciones de favorabilidad ya descritas califican la plataforma Classroom de útil junto a la satisfacción por aprender a su propio ritmo y disfrutando de las didácticas; por tanto, la asignación de emociones a este tipo de procesos de enseñanza

aprendizaje lo expusieron como generador de emociones gratas ante una herramientas tecnológica de fácil comprensión, y a pesar de las circunstancia complejas de conectividad propias de la zona donde se encuentra la institución educativa.

En consecuencia, la propuesta de intervención resulta una sugerencia transferible a otras experiencias, teniendo en cuenta la libertad para variar lo que aquí se expone, mediante 16 unidades didácticas en las cuales progresivamente se estimula a los estudiantes en habilidades lecto escritoras, donde la incorporación de didácticas llenas de colorido y aportes desde la virtualidad y sus características de estimulación multimedia, se convierten en una fórmula que logra adueñarse del esquema perceptivo del educando y convidarlo no solo a la lectura que allí yace, sino a la realización de actividades con una mengua ostensible de la resistencia a los deberes académicos y a las prácticas de ejercicios para ganar pericia en este tipo de competencias.

Referencias

- Aguilar, M, Acosta V., Salazar, S. (2023). Uso de plataformas digitales interactivas para fortalecer la comprensión lectora en educación básica. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*. 1(1), pp.1-9. <https://doi.org/10.53877/ebq46778>
- Área Moreira, M. (2016). La integración de las tecnologías digitales en la escuela: Modelos de adopción y niveles de uso de los profesores. *Revista de Educación a Distancia*, 46, 1-24.
- Atancuri, A., Álvarez, R., & Hermann, E. (2023). Fomento de la lectura y escritura en la escuela a través de la estrategia Flipped Classroom. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*. <https://doi.org/10.62452/3ppzwn22>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2021). *Desigualdad en el acceso a educación y su impacto en las zonas rurales de América Latina*. <https://www.iadb.org>
- Banco Mundial (2024). <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/crisis-educacion-america-latina-caribe>
- Banco Mundial. (2021). *Brechas digitales y desigualdad en el acceso a la educación en zonas rurales de Colombia*. <https://www.worldbank.org>
- Bataineh, K., y Albashtawi, A. (2020). The effectiveness of google classroom among EFL students in Jordan: An innovative teaching and learning online platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(11), 78-88. <https://www.learntechlib.org/p/217100/>
- Bernate, J. y Vargas, A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/html/>

Berrocal, S. (2023). La plataforma Google Classroom como entorno digital en la promoción del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5 (3).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15161644>

Briceño, M. (2020). Innovación educativa en la sociedad digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82 (1), 15-32.

Camacho, M. (2025). Estrategias de adaptación docente desde la pandemia: Google Classroom como pilar de la educación virtual. *Revista InveCom*, 5 (3).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14212395>

Camacho, M., Hurtado, E., Torres, V., Chávez, I., Herrera, M., & Merchán, C. (2025).

Estrategias de adaptación docente desde la pandemia: Google Classroom como pilar de la educación virtual. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212395>

Canto, G., Sosa, E., Bautista, J., Escobar, J., & Santillán, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la Alta Tecnología y Sociedad*, 12(1).

<https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5ffe0063b15beb25b917bec1/1610481763900/06+CantodeGante+ATS+V12N1+38-45.pdf>

Carlino, P. (2020). *Leer y escribir en las asignaturas del nivel secundario*. REDU.

<https://revistas.um.es/redu/article/view/434321>

Cassany, D. (2021). *Escribir en línea: Retos y oportunidades para la literacidad crítica*. Textos.

<https://revistes.grao.com/es/producto/textos-097-septiembre-21>

Chimenti, M. y Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23 (51), 12–31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722>

- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology*. Teachers College Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org>
- Contreras, F., & Jiménez, I. (2020). Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y de escritura. *Revista perspectivas*, 5(2), 54-71.
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/2830>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). *Informe sobre la situación socioeconómica de las regiones de Colombia*. <https://www.dane.gov.co>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz, P., & Restrepo, A. (2020). *Educación rural en Colombia: Desigualdades y desafíos*. Editorial Universidad de los Andes.

- Domingo, M. (2020). Fomentando la inclusión educativa a través de las TIC. *Comunicar*, 64, 77-88. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-07>
- Draucker, B., Rawl, M., Vode, E., Carter, L. (2020) Integration Through Connecting in Explanatory Sequential Mixed Method Studies. *West J Nurs Res*. 42(12),1137-1147. doi: 10.1177/0193945920914647
- Eccles, J., Midgley, C. y Wigfield, A. (1993). *Stage–environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents*. *Research in Middle Level Education Quarterly*.
- EduTEKA. (2020). *Informe sobre infraestructura tecnológica en escuelas públicas rurales de América Latina*.
- Escorcía, D. y Barros, R. (2020). Emociones y aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2892>
- Espinoza, E. E., & Calva, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y sociedad*, 12 (4), 333-340. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000400333&script=sci_arttext
- Fundación Empresarios por la Educación, (2024). https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/07/Ana%CC%81lisis-Saber11_2023-VF-1_compressed.pdf
- García, M. (2019). *Educación rural en Colombia: Retos y propuestas para un desarrollo sostenible*. Universidad Nacional de Colombia.
- García, P., & López, J. (2021). Impacto de las plataformas digitales en la enseñanza secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 35-52. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00623-5>

- Gómez Goitia, J. M. (2019). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 64-66.
- González Capdevila, O., González Franco, M., & Ruiz Perdomo, J. C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Edumecentro*, 4(1), 1-5.
- González, F. M., & Madera, C. M. G. (2024). Mediación de objetos virtuales de aprendizaje en la didáctica de la lengua de señas colombiana. *Revista de ciencias sociales*, 30(3), 136-157.
- González, F. y Crego, M. (2022). Desigualdades y escuela secundaria: una conceptualización del enfoque de experiencia. *Diálogos sobre educación*, 14(26).
<https://www.redalyc.org/journal/5534/553476030013/>
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55 (S1), S35–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Guimaraes, C. (2022). Las TIC y su impacto en la educación rural: realidad, retos y perspectivas para alcanzar una educación equitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 175-190.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2539>
- Gupta, A., & Pathania, P. (2020). To study the impact of Google Classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level. *Education and Information Technologies*, 26, 843 - 857. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10294-1>
- Gupta, A., & Pathania, P. (2020). To study the impact of Google Classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level. *Education and Information Technologies*, 26, 843 - 857.

- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández, C., Rodríguez, L., & Pérez, M. (2022). Uso de plataformas digitales en la educación secundaria colombiana: Retos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 45-68. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-1234>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education
- Herrera, N., Ilaquiche, O., Mendoza, E., Saavedra, M., & Bonilla, M. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 55-69. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10>
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2013). Use of web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>
- Hilbert, M. (2011). The end justifies the definition: The manifold outlooks on the digital divide and their practical usefulness for policymaking. *Telecommunications Policy*, 35(8), 715-736.

- Indrayani, S. (2022). El uso de Google Classroom en la enseñanza de la escritura. *Revista de Estudios Aplicados en Lenguas*. <https://doi.org/10.31940/jasl.v6i1.177>.
- Indrayani, S., & Sukaesih, I. (2022). The use of google classroom in teaching writing skills. *Journal of Applied Studies in Language*, 6(1), 1-7.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lim, S., & Tan, K. (2022). Teaching descriptive writing via google classroom stream: perception among year 6 primary students. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(4), 647-657. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1204.04>
- Loaiza, Y., Zona, J. y Rios, F. (2025). Critical Thinking and Teacher Training in Secondary Education. *Journal of Intelligence*, 13(3), 37.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence13030037> PMC
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-385.
- Macías, F. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista latinoamericana de psicoterapia existencial*, 17, 17-23.
- Martínez, I. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y ciudad*, (41), 71-86.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>
- Mayer, R. E. (2014). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Informe sobre el impacto del programa "Computadores para Educar"*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Informe sobre el impacto de la pandemia en la educación en Colombia*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación. (2021) Lineamientos Estratégicos del Plan Nacional de Orientación Escolar. [MEN]
- Moats, L., y Tolman, C. (2009). *Fundamentos del Lenguaje para Profesores de Lectura y Ortografía (LETRS): El Desafío de Aprender a Leer (Módulo 1)*. Boston: Sopris West.
- Morales, M. (2020). Factores contextuales en la percepción de calidad educativa. *Educación XXI*, 23 (2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25482>
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research. Sage publications
- Motta, E. P. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 41-55.
- Oppenheim, A. N. (1992). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. Continuum.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Resultados de PISA 2018*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Transformación digital en la educación: El impacto de la tecnología en el rendimiento académico de los estudiantes*. <https://www.oecd.org>

- Ortiz, M. (2018). Gamificación en educación: una revisión sistemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (2), 57-73. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.004>
- Parodi, G. (2023). *Lingüística de corpus: De la teoría a la práctica en educación secundaria*. Ediciones UC. <https://ediciones.uc.cl/linguistica-de-corpus-de-la-teoria-a-la-practica-en-educacion-secundaria.html>
- Parrales, E., Santistevan, L., Sumba, Y., & Santana, G. (2024). Rendimiento académico y herramientas digitales de aprendizaje: caso carrera administración de empresas de la universidad estatal del sur de manabí. *Revista Científica Sinapsis*, 25(2). <https://doi.org/10.37117/s.v25i2.1095>
- Pinho, a. M., & ribeiro, k. De a. (2023). Las tecnologías en la educación y los desafíos del uso de google classroom en la enseñanza de ciencias. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 9(11), 1662–1676. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.11952>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. SAGE Publications.
- Prado, P., Álvarez, E., Zurita, N., & Herrera, G. (2020). Google Classroom: aplicación educativa como Entorno de Aprendizaje en zonas rurales en contextos de COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 4-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696087>
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.

- Ramírez, S. y García, J. (2017). Movimiento educativo abierto: integración de recursos y prácticas. *Comunicar*, 53, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
- Román, P., Panta, B., & Figueroa, M. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1), 328-347.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8823233>
- Ruiz, Z., León, J., Santana, E. y González, C. (2020). Teaching quality: An explanatory model of learning in Secondary Education. *Psicología Educativa*.
<https://journals.copmadrid.org/psed> ResearchGate
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Saharrea, J. M., Campeotto, F., & Viale, C. M. (2022). El giro pragmatista: Introducción a “Las implicancias del pragmatismo para la educación”. *Tópicos*, (43), 47-49.
<http://dx.doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11898>
- Salinas, J. (2015). La capacitación docente en la era digital: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 5-20.
- Salinas, J. (2015). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: Un modelo de desarrollo profesional. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49, 1-12.
- Salinas, J., & de Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99-111.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/741>

- Savio, K. (2020). La plataforma Moodle en la alfabetización académica: Uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura. *Páginas de Educación*, 13, 01-18. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1923>.
- Secretaria de Educación Caldas (2025, febrero 17). CIRCULAR No. 03.
- Sequera, M. (2020). Fundamentos de la tecnología educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 8(1), 15-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8641877>
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- Trujillo, J. (2023). En Colombia 72,8% de la población usa internet, pero en Vichada solo la usa 12,7%. *Diario la República*. <https://www.larepublica.co/internet-economy/en-colombia-72-8-de-la-poblacion-usa-internet-pero-en-vichada-solo-la-usa-12-7-3623833>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Technologies in education: What works and what doesn't*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Global Education Monitoring Report*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2025) Literacy in the digital age.

- Varela, H. (2023) Importancia de la alfabetización digital en las zonas rurales.
<https://pdfs.semanticscholar.org/ccf0/96c0c083c5be1bc2e2996114e4ea6de7599e.pdf>
- Vázquez, A., Mora, F., & García, A. (2020). Escritura creativa y neurociencia cognitiva. *Arbor*, 196(798), a577-a577. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>
- Yaguana, M., Machuca, M., & Vines, V. (2023). Tratamiento y representación de datos provenientes de escalas tipo Likert. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 736-747. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6905
- Zambrano, P., Zambrano, M., Villafuerte, S., & Raura, Q. (2025) Factores cognitivos y emocionales en los problemas de aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de básica superior. *Polo del Conocimiento*, 10(6), 2661-2676.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9838>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 6-23.
- Barbosa, J., & Buitrago, M. (2023). Incidencia de la Lectoescritura en la Calidad de Textos Narrativos: una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7211-7235. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7470
- Godínez, L. & Zúñiga, J. (2024). La escritura académica en la universidad. Mapeo sistemático de las investigaciones académicas sobre el tema en Costa Rica. *Comunicación*, 33(1), 62-87. <https://dx.doi.org/10.18845/rc.v33i1.7181>

Anexos

Anexo A

Escala Likert

USO DE GOOGLE CLASSROOM EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

Esta encuesta está dirigida a estudiantes de grado 8° de la IE Crisanto Luque, sede Simón Bolívar. El objetivo es conocer tu percepción sobre el uso de Google Classroom y su impacto en tus habilidades de lectura y escritura. Tus respuestas serán confidenciales y utilizadas sólo con fines educativos. A continuación, se presentan 13 afirmaciones relacionadas con el uso de Google Classroom como herramienta digital en el proceso educativo. Por favor, indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación seleccionando una de las siguientes opciones:

- 1. Totalmente en desacuerdo - 2. En desacuerdo - 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo - 5. Totalmente de acuerdo**

BLOQUE 2: IMPACTO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA:

Este bloque explora cómo Google Classroom influye en el desarrollo de habilidades de lectura.

1. ¿Gracias a Google Classroom, leo más textos académicos y educativos que antes?
2. ¿Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi comprensión lectora?
3. ¿Me siento motivado a leer los materiales compartidos en Google Classroom?
4. ¿Los comentarios y retroalimentaciones recibidas en Google Classroom me han ayudado a mejorar mi análisis de textos?

BLOQUE 3: IMPACTO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESCRITURA:

Este bloque evalúa cómo Google Classroom afecta las habilidades de escritura de los estudiantes.

5. ¿Google Classroom me ha ayudado a mejorar mi redacción al recibir correcciones claras y oportunas?
6. ¿Siento que escribo con mayor organización y coherencia gracias al uso de Google?
7. ¿La posibilidad de revisar y editar mis trabajos en Google Classroom me ha permitido mejorar mi escritura?
8. ¿Creo que el uso de Google Classroom ha aumentado mi confianza al escribir textos académicos?

Los resultados de esta encuesta contribuirán a analizar la efectividad de la herramienta en el contexto rural de Filadelfia, Caldas, y a identificar áreas de mejora en su implementación.

¡Gracias por tu participación!

Anexo B

Entrevista

USO DE GOOGLE CLASSROOM EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

Esta encuesta está dirigida a estudiantes de grado 8° de la IE Crisanto Luque, sede Simón Bolívar. El objetivo es conocer tu percepción sobre el uso de Google Classroom y su impacto en tus habilidades de lectura y escritura. Tus respuestas serán confidenciales y utilizadas sólo con fines educativos. A continuación, se presentan 13 afirmaciones relacionadas con el uso de Google Classroom como herramienta digital en el proceso educativo. Por favor, indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación seleccionando una de las siguientes opciones:

BLOQUE 1: PERCEPCIÓN SOBRE LA EFECTIVIDAD Y LOS DESAFÍOS DEL USO DE GOOGLE CLASSROOM: Este bloque evalúa cómo los estudiantes perciben la utilidad y los retos asociados al uso de Google Classroom.

1. ¿Me siento cómodo navegando por las diferentes secciones de Google Classroom (tareas, comentarios, materiales, etc.)?
2. ¿Google Classroom me ayuda a organizar mejor mis tareas de lectura y escritura?
3. ¿El uso de Google Classroom facilita la comunicación con mi profesor para resolver dudas sobre lectura y escritura?
4. ¿Encuentro que Google Classroom es una herramienta fácil de usar en mi entorno rural?
5. ¿He enfrentado dificultades técnicas (como problemas de conexión o acceso) al usar Google Classroom?

¡Gracias por su participación!