

Diseño y evaluación de una propuesta de formación docente en Blended Learning y
Pedagogía de Géneros Textuales para la enseñanza de la comprensión lectora en educación
superior

Sandra Margarita Villarreal Villa

Tutora

Ph.D. Carmen Ricardo

Co-tutora

Ph.D. Gillian Moss

Universidad del Norte

Doctorado en Educación

Barranquilla, 2022

Agradecimientos

A Dios por su infinito amor

A mi madre por su fortaleza

A mi hija María Fernanda y mi esposo Germán por ser mi sostén

A todos los que con su ánimo y respaldo me dieron la fortaleza para lograr este proyecto.

Tabla de contenido

Resumen	13
Introducción	15
Capítulo I. Planteamiento del problema	20
1.1 Descripción del problema	20
1.2 Pregunta de investigación	30
1.2.1 Pregunta general	30
1.2.2 Preguntas específicas	30
1.3 Objetivos	31
1.3.1 Objetivo general	31
1.3.2 Objetivos específicos	31
1.4 Justificación	32
Capítulo 2. Marco teórico	36
2.1 Ambientes de enseñanza, aprendizaje y TIC en educación superior	36
2.1.1 Ambientes presenciales con TIC	38
2.1.2 Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) - educación a distancia	40
2.1.3 El Blended Learning	42
2.1.3.1 El docente y el estudiante - Blended Learning	47
2.2 Lineamientos pedagógicos para el diseño de una propuesta de formación docente en la modalidad <i>Blended Learning</i> y la Pedagogía de Géneros Textuales para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior	50
2.2.1 Contexto de enseñanza y aprendizaje virtual	56
2.2.2 Concepción de aprendizaje	59
2.2.3 Actores del proceso: el docente	62
2.2.4 Actores del proceso: el estudiante	63
2.2.5 Interacción (profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material educativo)	63
2.2.6 Entorno de aprendizaje virtual y presencial	65
2.2.7 Materiales educativos	65
2.2.8 Tareas y actividades de aprendizaje	66
2.2.9 Evaluación del aprendizaje y seguimiento	69
2.3 El modelo Salmon	73

2.3.1	Actividades en entornos virtuales - e-actividades	76
2.4	La educación de frente a un mundo cambiante: COVID-19	78
2.5	Comprensión lectora: acercamiento a su concepto	81
2.5.1	Comprensión lectora en educación superior	83
2.5.2	Transformaciones en la actividad lectora y su impacto en la educación	86
2.6	La Pedagogía de Géneros Textuales y su estudio	87
2.7	La interacción como eje transversal	94
Capítulo III. Metodología		96
3.1	Enfoque metodológico	96
3.2	Diseño de la investigación	98
3.3	Técnicas de investigación	99
3.4	Contexto de la investigación, población y muestra del estudio	107
Capítulo IV. Resultados		108
4.1	Resultados cualitativos del análisis del discurso de las entrevistas a los profesores	108
4.1.1	Tratamiento del texto	109
4.1.2	Contextualización	114
4.1.3	Estrategias de comprensión	119
4.1.4	Concepciones del profesor	123
4.2	Resultados cualitativos del análisis de la grabación de las clases	127
4.2.1	Transición de la clase	128
4.2.2	Inicio de la clase	130
4.2.3	Desarrollo de la clase	132
4.2.4	Finalización de la clase	135
4.3	Análisis de instrumento competencias TIC	137
4.3.1	Usos de las TIC	138
4.3.1.1	Categoría hardware	139
4.3.1.1.1	Correlaciones entre las subcategorías de hardware	141
4.3.1.2	Categoría software	142
4.3.1.2.1	Correlaciones entre las subcategorías de software	145
4.3.1.3	Categoría RED	147
4.3.1.3.1	Correlaciones entre las subcategorías de RED	149
4.3.2	Sobre competencias TIC para el desarrollo profesional docente	150
4.3.2.1	Autodiagnóstico sobre el desarrollo de las competencias TIC de manera global	151

4.3.2.2 Autodiagnóstico sobre el desarrollo de las competencias TIC de manera específica	154
4.3.2.2.1 Competencia tecnológica	157
4.3.2.2.2 Competencia comunicativa	159
4.3.2.2.3 Competencia pedagógica	161
4.3.2.2.4 Competencia de gestión	163
4.3.2.2.5 Competencia investigativa	165
4.3.3 Dificultades de los docentes para incorporar las TIC en su práctica pedagógica	167
4.4 Análisis global de resultados entrevistas, análisis videos e instrumento de competencias TIC	168
4.4.1 Hallazgos derivados de la entrevista semiestructurada	169
4.4.2 Hallazgos derivados del análisis de contenido a las clases	170
4.4.3 Hallazgos derivados del instrumento de competencias TIC	170
4.5 Aproximación a los requerimientos de formación	172
4.6 Curso de formación Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora, versión 1	174
4.6.1 Presentación del curso	174
4.6.2 Apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales	177
4.6.3 Apropiación de Blended Learning	178
4.6.4 Estructura del curso	178
4.6.5 Fases y módulos del curso	179
4.7 Validación de contenido a través de jueces expertos	180
4.7.1 Valoración general del curso	183
4.7.1.1 Aspectos globales en términos del componente Blended Learning	188
4.7.1.2 Aspectos globales en términos del componente Pedagogía de Géneros Textuales	197
4.7.2 Valoración aspectos específicos de los módulos del curso	208
4.7.2.1 Módulo 1: contextualización	209
4.7.2.2 Módulo 2: lineamientos pedagógicos	212
4.7.2.3 Módulo 3: Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales	215
4.7.2.4 Módulo 4: aplicando la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning	218
4.7.2.5 Módulo 5: planeación de proyecto final del curso	221
4.7.2.6 Módulo 6: socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes Blended Learning	224
4.7.3 Análisis global de resultados desde el componente Blended Learning según juicio de expertos	226

4.7.4	Análisis global de resultados desde el componente Pedagogía de Géneros Textuales según juicio de expertos	227
4.8	Validación de contenido a través de docentes participantes	228
4.9	Segunda versión del curso de formación docente Figura 53. Ajustes curso	229
5	Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones	325
6	Referencias	336
7	Anexos	362

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Educación a distancia como concepto</i>	40
Tabla 2 <i>Evolución conceptual del Blended Learning</i>	43
Tabla 3 <i>Roles del docente asociados con la enseñanza en línea o virtual</i>	48
Tabla 4 <i>Transformaciones del rol docente de acuerdo con las TIC</i>	49
Tabla 5 <i>Tareas de aprendizaje</i>	67
Tabla 6 <i>Alcances e-actividades</i>	77
Tabla 7 <i>Clasificación de géneros</i>	88
Tabla 8 <i>Etapas de la clase de lectura a partir de la pedagogía de géneros</i>	91
Tabla 9 <i>Fundamento conceptual de las técnicas</i>	100
Tabla 10 <i>Fases de la investigación</i>	105
Tabla 11 <i>Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría hardware</i>	139
Tabla 12 <i>Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría software</i>	142
Tabla 13 <i>Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría RED</i>	147
Tabla 14 <i>Resultados globales por competencia</i>	151
Tabla 15 <i>Resultados específicos por competencia</i>	154
Tabla 16 <i>Jueces expertos para la validación de la guía para la implementación de la experiencia</i>	181

Lista de figuras

Figura 1 <i>Resultados PISA 2018</i>	22
Figura 2 <i>Resultados ICFES, calendario A y B - 2017 a 2019</i>	24
Figura 3 <i>Componentes para el desarrollo del Blended Learning</i>	46
Figura 4 <i>Estructura conceptual del estudio</i>	51
Figura 5 <i>Fases</i>	61
Figura 6 <i>Interacción conceptual entre el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales</i>	71
Figura 7 <i>El ciclo de enseñanza y aprendizaje construcción conjunta Nayibe Rosado</i>	91
Figura 8 <i>Tratamiento del texto</i>	109
Figura 9 <i>Contextualización</i>	114
Figura 10 <i>Estrategias que usa el docente para apoyar la comprensión de lectura de los estudiantes</i>	119
Figura 11 <i>Concepciones del profesor</i>	123
Figura 12 <i>Transición de la clase</i>	128
Figura 13 <i>Inicio de la clase</i>	130
Figura 14 <i>Desarrollo de la clase</i>	132
Figura 15 <i>Finalización de la clase</i>	135
Figura 16 <i>Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría hardware</i>	140

Figura 17 <i>Mapa de calor de la matriz de correlaciones policóricas entre las subcategorías de hardware</i>	141
Figura 18 <i>Frecuencia de uso de software en los docentes de educación superior</i>	144
Figura 19 <i>Mapa de calor de la matriz de correlaciones policóricas entre las subcategorías de software</i>	146
Figura 20 <i>Representación distribución porcentual</i>	148
Figura 21 <i>Mapa de calor de la matriz de correlaciones policóricas entre las subcategorías de RED</i>	149
Figura 22 <i>Representación resultados globales por competencia</i>	151
Figura 23 <i>Representación resultados específicos por competencia</i>	155
Figura 24 <i>Resultados específicos de la competencia tecnológica</i>	157
Figura 25 <i>Resultados específicos de la competencia comunicativa</i>	159
Figura 26 <i>Resultados específicos de la competencia pedagógica</i>	161
Figura 27 <i>Resultados específicos de la competencia de gestión</i>	163
Figura 28 <i>Resultados específicos de la competencia investigativa</i>	165
Figura 29 <i>Dificultades de los docentes al incorporar las TIC en su práctica pedagógica</i>	167
Figura 30 <i>Logo-símbolo de la integración entre Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales</i>	175
Figura 31 <i>Capítulo I. Acerca del curso</i>	176
Figura 32 <i>Apropiación Pedagogía de Géneros Textuales</i>	177
Figura 33 <i>Apropiación Blended Learning</i>	178
Figura 34 <i>Estructura curso</i>	178

Figura 35 <i>Fases y módulos</i>	179
Figura 36 <i>Valoración del curso</i>	183
Figura 37 <i>Componente Blended Learning</i>	188
Figura 38 <i>Valoraciones de expertos respecto al componente Blended Learning</i> .	189
Figura 39 <i>Componente Pedagogía de Géneros Textuales</i>	197
Figura 40 <i>Valoraciones de expertos con respecto al componente Pedagogía de Géneros Textuales</i>	198
Figura 41 <i>Contextualización</i>	209
Figura 42 <i>Valoraciones específicas para el módulo 1</i>	210
Figura 43 <i>Lineamientos pedagógicos</i>	212
Figura 44 <i>Valoraciones específicas para el módulo 2</i>	213
Figura 45 <i>Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales</i>	215
Figura 46 <i>Valoraciones específicas para el módulo 3</i>	216
Figura 47 <i>Aplicando la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning</i>	218
Figura 48 <i>Valoraciones específicas para el módulo 4</i>	219
Figura 49 <i>Planeación del proyecto final del curso</i>	221
Figura 50 <i>Valoraciones específicas para el módulo 5</i>	222
Figura 51 <i>Socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes Blended Learning</i>	224
Figura 52 <i>Valoraciones específicas para el módulo 6</i>	225
Figura 53 Segunda versión del curso de formación docente <i>Ajustes curso</i>	229
Figura 54	230

Figura 55 <i>Versión 2 estructura del curso según fases del Modelo Salmon,</i> <i>Lineamientos Pedagógicos, Etapas de la clase de lectura.....</i>	230
Figura 56 <i>Modelo inicial de curso.....</i>	231

Lista de anexos

Anexo 1. Instrumento de competencias TIC	362
Anexo 2. Guía de entrevista	379
Anexo 3. Transcripción entrevistas docentes	381
Anexo 4. Curso de formación versión 1	448
Anexo 5. Guía de validación	513
Anexo 6. Validación de contenido a través de docentes participantes.....	518

Resumen

La comprensión lectora es un requerimiento de los profesionales universitarios, sin embargo, las evidencias dejan claro que persiste un importante mapa de retos por cumplir. Al respecto, las universidades están revaluando sus métodos de enseñanza asumiendo los aportes que puede brindar la tecnología y el papel de los docentes es relevante. Con tal fundamento, la presente investigación estableció la interacción entre dos métodos formativos cuyos fundamentos aúnan la educación virtual y presencial: el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales.

El estudio de corte cualitativo contó con la participación de 18 sujetos (docentes universitarios) a quienes se les realizó un diagnóstico de competencias TIC; entre estos 5 participaron de entrevistas en profundidad y observación de videos de una clase modelo, con la idea de observar sus prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión de textos. A partir de los resultados se diseñó una propuesta formativa dirigida al profesorado basada en la interacción de los dos modelos. Dicho producto fue evaluado por 19 jueces expertos de Colombia y otros contextos, quienes realizaron aportes relevantes, los cuales fueron aplicados a la versión final del curso de formación en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la enseñanza de la comprensión lectora en educación superior.

Palabras clave: Comprensión lectora, Blended Learning, Pedagogía de Géneros Textuales, interacción.

Abstract

Reading comprehension is a requirement of university professionals, however, the evidence makes it clear that an important map of challenges remains to be met. In this regard, universities are reevaluating their teaching methods, assuming the contributions that technology can provide and the role of teachers is relevant. With this foundation, this research established the interaction between two training methods whose foundations combine virtual and face-to-face education: Blended Learning and Textual Genre Pedagogy.

The qualitative study included the participation of 18 subjects (university teachers) who underwent a diagnosis of ICT skills; Among these 5, they participated in in-depth interviews and video observation of a model class, with the idea of observing their pedagogical practices related to text comprehension. Based on the results, a training proposal was designed for teachers based on the interaction of the two models. This product was evaluated by 19 expert judges from Colombia and other contexts, who made relevant contributions, which were applied to the final version of the training course on Blended Learning and Pedagogy of Textual Genres for the teaching of reading comprehension in higher education.

Keywords: Reading comprehension, Blended Learning, Pedagogy of Textual Genres, interaction.

Introducción

La preocupación por los índices de comprensión lectora en los ámbitos universitarios va más allá de una cifra indicadora de cuántos textos son capaces de interpretar estos estudiantes. Se trata de una competencia que puede marcar el crecimiento en la vida profesional y, por ello, requiere de la debida atención en las instituciones de educación superior (IES) y, en particular, de los docentes, quienes deben adquirir herramientas y métodos para fomentar el acercamiento a los textos y su comprensión. En el caso de la educación universitaria, se “demanda [entonces] del docente un nivel elevado de conocimiento y de constante innovación de estrategias metodológicas para el logro de objetivos en el aprendizaje, debido a que su misión de elite es motivar, acompañar y guiar al estudiante” (Barzola et al., 2020, p. 7).

Por su parte, Sánchez (2019) se refirió al escaso fomento de la comprensión lectora como un sustento del pensamiento crítico, el cual es, a la vez, una condición para quienes ingresan a la educación superior, pues les permite procesar información de altos niveles académicos. Como consecuencia los universitarios no pueden opinar críticamente sobre la realidad y reafirma el hecho que “el gran desacierto de la institución universitaria es asumir que el estudiante, al ingresar, conoce la cultura académica de la que formará parte y sabe analizar lo que lee, al tiempo que lo incorpora a su práctica profesional” (Vidal-Moscoso & Manriquez-López, 2016, p. 98).

Cabe señalar que parte de las deficiencias que presentan los estudiantes provienen de su etapa de formación escolar y secundaria. En la universidad los modos de leer y

comprender se llevan de manera distinta, pues en esta etapa de formación “ya no sirve aprender de memoria, sino que se torna necesario sostener la lectura para comprender y establecer relaciones y repasar para recordar lo leído” (Fernández & Carlino, 2010, p. 10). Tal inquietud es consecuente con la relevancia de la lectura en el ámbito general de la educación, pues resulta “vital en el procesamiento de la información y generadora de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otras” (Vallés, 2005, p. 41).

La acción de leer se considera “una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular” (Calderón-Ibañez & Quijano-Peñuela, 2010, p. 340). Con esta base, se estima que la comprensión lectora obedece a la manera en la que los sujetos procesan los saberes y aporta a la construcción del conocimiento a través de la formación y la elaboración de conceptos (Pérez, 2007).

A lo expresado, se suma que la generación actual cuenta con prácticas de lectura cambiantes. De acuerdo con las cifras de la Cámara Colombiana del Libro, en el país se leen 2,7 libros al año, pero no es suficiente para equiparar las cifras de países como Argentina o Chile donde el estimado es de cinco textos anuales (Forbes Staff, 2020). Las estadísticas expuestas tienen en cuenta textos virtuales e impresos. Desde la postura de experiencias como la presente, es viable –e, incluso, menester– utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un recurso pertinente para el fomento de la lectura y su comprensión; lo expresado para tener presente que en dicha labor los docentes cumplen una función esencial.

Así, la intención de este trabajo doctoral fue diseñar una propuesta de formación docente en *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales, una experiencia que tiene comprobada efectividad en la modalidad de clase presencial, pero con escasas pruebas en contextos de tipo virtual, con miras a fomentar la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Dicha experiencia adquirió especial relevancia al ser desarrollada durante la pandemia mundial por el COVID-19, dados los retos que se impusieron a la educación a nivel global tras resignificar obligatoriamente cada una de sus prácticas en un contexto donde la tecnología adquirió protagonismo: “sin otro plan de contingencia que intentar dar continuidad a las clases a distancia [por lo que] es importante empezar a trazar las líneas fundamentales de la salida de esta crisis” (Giannini, 2020, p 14).

Igualmente, la presente investigación evidenció los beneficios de implementar el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales como modelos de formación para el fomento de la comprensión lectora en ambientes mixtos de formación. Según Graham (2006), el *Blended Learning* “combina sistemas presenciales con instrucción mediada por ordenador, donde el uso de las tecnologías digitales de la comunicación e interacción en red, a tiempo real o diferido definen modelos de aprendizaje” (p. 5). Tales procesos son necesarios en la dinámica implementada por los docentes de las IES, donde se espera que los estudiantes no solo reciban un conocimiento, sino que transformen su realidad.

Este tipo de procesos que conjugan la tecnología con modelos pedagógicos pertinentes confieren a la educación universitaria el carácter integral, pues no solo garantizan que los educandos accedan de manera novedosa a la información, sino que estimulan su correcta interiorización. En otras palabras, “no se trata solamente de abrir la universidad incorporando nuevas tecnologías sino, sobre todo, de llevar la universidad a

casa de cada uno de los estudiantes, salir al encuentro del grupo cada vez más elevado de personas motivadas para aprender” (Duart & Sangrá, 2000, p.16).

En este contexto los recursos tecnológicos derivan en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en los cuales “las teorías y estilos de aprendizaje centran sus procesos en el estudiante, lo que permite construir un conocimiento basado en sus propias expectativas y necesidades de acuerdo al contexto en que se desarrolla” (Muñoz et al., 2016, p. 86).

La Pedagogía de Géneros Textuales es una propuesta de enseñanza de lectura y escritura sustentada en la lingüística sistémica funcional (LSF), estudiada por autores como Halliday, Rose y Martin con importantes aportes a la fecha. La metodología también ha sido reconocida como “leer para aprender”, dado su positivo impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la lectura y escritura, lo que redundará en una mejor asimilación de los contenidos en todas las áreas.

La efectividad en estos escenarios ha sido probada por estudiosos como Dreyfus et al. (2015), quienes recomendaron la Pedagogía de Géneros Textuales, en tanto que esta “ayuda a identificar las necesidades lingüísticas y de alfabetización de los estudiantes, provee las herramientas y el metalenguaje para describir el lenguaje desde las disciplinas y ayuda a desarrollar material de enseñanza basado en tales descripciones” (p. 3). Las mencionadas condiciones favorecen el proceso emprendido por esta investigación, que no desconoce los avances de la tecnología, sino que los utiliza en favor de una propuesta pedagógica que puede solventar un requerimiento de los futuros profesionales, a saber: comprender lo que leen.

De otra parte, en lo concerniente a la línea metodológica, la investigación adoptó el enfoque cualitativo y los fundamentos de la investigación-acción. Por tanto, se emplearon como técnicas de recogida de información las encuestas, las entrevistas semiestructuradas, los análisis de contenido y el juicio de expertos. El proceso implicó la caracterización de los docentes en relación con sus competencias TIC y la Pedagogía de Géneros Textuales para, luego, establecer una propuesta formativa. Este producto fue evaluado por jueces expertos que contribuyeron con su revisión y sus aportes; y, asimismo, el recorrido de la investigación fue estructurado de la siguiente manera: en el capítulo 1, se observan el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación; en el capítulo 2, el marco teórico; en el capítulo 3, la metodología, capítulo 4, los resultados; capítulo 5, la discusión, conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La lectura es un acto de “interpretación profunda, donde es posible utilizar, analizar y reflexionar acerca de cuánto se lee, con la intención de conseguir las metas y objetivos específicos propuestos por el lector” (Cortés et al., 2019, p. 121). Por lo tanto, la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico equivalen al proceso que permite “una interacción directa entre el lector y el texto, donde el texto leído produce en el agente lector una reacción y este es capaz de apropiarse de esta información para aplicarla en el desarrollo de sus actividades” (Clavijo et al., 2011, p. 30). La formación de lectores críticos resulta fundamental en los procesos educativos universitarios; no obstante, y pese a los esfuerzos desarrollados por parte de las IES sigue siendo una tarea pendiente como se evidencia en las revisiones preliminares (Rojas, 2017).

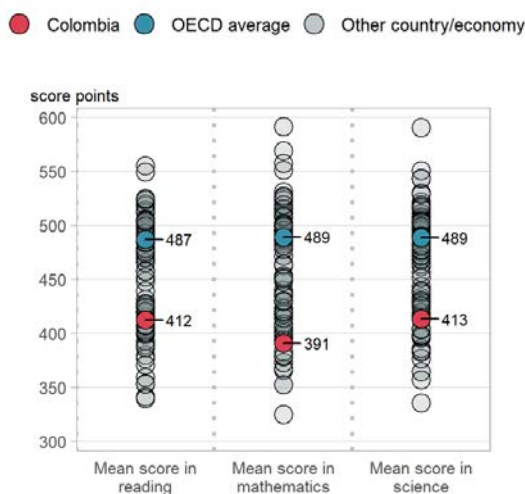
En la actualidad, los estudiantes universitarios presentan dificultades al enfrentarse a textos relacionados con el área de conocimiento escogida para desempeñarse en su vida profesional, lo que puede evidenciarse en los resultados de las Pruebas Saber Pro 2020, en la que la proporción de evaluados alcanzó los niveles de desempeño 3 y 4 dentro de la competencia de lectura crítica, lo que equivale a un incremento de solo 0,3 puntos entre los años 2016 y 2020 (ICFES, 2020). Estos resultados inciden no solo en su calidad como individuos, sino en la colectividad, dado que “un país con débiles niveles de lectura y escritura difícilmente puede construir condiciones para una vida democrática sólida” (Pérez & Rodríguez, 2013, p. 138).

Al abordar las causas de los bajos índices de comprensión lectora, es recurrente señalar las deficiencias en competencias de lectura y comprensión por parte de los jóvenes que ingresan a la universidad, pues la escuela tradicional “continúa trabajando la comprensión lectora como un proceso de descodificación, sin involucrarse con la construcción activa de significados” (Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela, 2010, p. 340). De igual forma, los jóvenes conciben la lectura como una actividad obligatoria, para aprobar un examen o presentar una exposición (Serna & Díaz, 2015). Por otra parte, se ha identificado que los bajos índices de producción académica y científica de países como Colombia pueden explicarse, en parte, debido a las deficientes prácticas de lectura y escritura; así lo han señalado algunos autores, como Pérez & Rodríguez (2013).

Las evidencias que sustentan estas premisas se observan en los resultados de las pruebas internacionales y nacionales en el campo de la lectura. Como se refleja en el Figura 1, en el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2018, Colombia obtuvo un promedio de 412 puntos, mientras que, en el 2016, este había sido de 425.

Figura 1

Resultados PISA 2018



Nota. Tomado de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2021)

Estos resultados ubican a Colombia muy cerca de otros países, incluidos Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar, y otros miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). De otra parte, las pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) aplicadas en undécimo grado ratifican los retos que tienen los estudiantes que acceden a las universidades a nivel de comprensión lectora. De acuerdo con el ente evaluador, los niveles de desempeño relacionados con lectura crítica son cuatro:

- Nivel 1: el estudiante identifica elementos literales en textos continuos.
- Nivel 2: además de lo logrado en el nivel 1, se reconoce información explícita y se relaciona con el contexto.

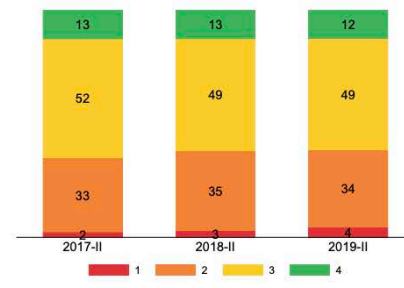
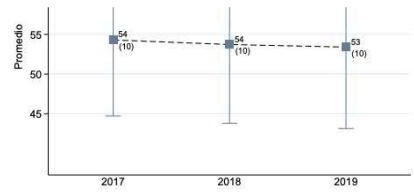
- Nivel 3: además de lo logrado en los niveles 1 y 2, se interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos.
- Nivel 4: en este nivel, además de los logros de los niveles 1, 2 y 3, se reflexiona a partir de un texto sobre la visión del mundo del autor, teniendo presentes aspectos como las costumbres y creencias, entre otros. Asimismo, se valoran y contrastan los elementos citados.

Los datos para el período entre los años 2017 y 2019 en los calendarios A y B evidenciaron diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora, donde los estudiantes del calendario B presentaban mejores resultados que los del A. Para el caso del calendario B en el 2017 pasó de 39 puntos a 59 en el 2019, lo cual no resulta en una estadística significativa, pero sí es superior en relación con el calendario A. De otra parte, cabe destacar que los estudiantes del calendario B que no llegan al nivel 4 se ubican, en su mayoría, en el 3. En cuanto a los estudiantes del calendario A, un 83 % permaneció en los niveles 2 y 3.

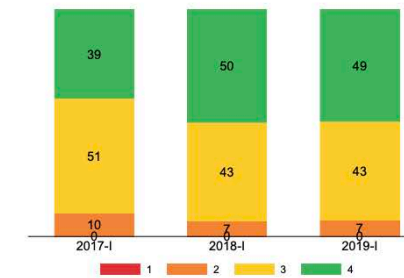
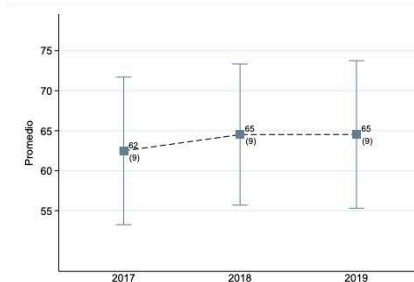
Figura 2

Resultados ICFES, calendario A y B - 2017 a 2019

Calendario A



Calendario B



Nota. Tomado de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2020)

Los resultados anteriores develan el camino que falta por recorrer en la cualificación de los jóvenes que egresan de la educación secundaria. Aunque la idea no es exigir que los profesores universitarios asuman las tareas de otros en niveles educativos anteriores, se espera que las IES aborden el discurso de las distintas disciplinas y pauten el denominado lenguaje del discurso profesional (Moss & Benítez, 2017). Posturas como las planteadas han sido argumentadas por investigaciones sobre la práctica de la lectura en universidades (Parodi et al., 2019; Salado et al., 2017; Ramírez et al., 2008; Narváez-Cardona et al., 2009; Glotta, 2007), las cuales avalan la importancia de consolidar el ejercicio de comprensión

lectora en los estudiantes. De esta manera se les permite no solo acceder a la sociedad del conocimiento, sino también crear redes y grupos sociales, y nuevos significados de la vida y de sí mismos, e insertarse en la cultura académica (Cano & de Castro, 2013).

Autores como Mayorga et al. (2011) se refirieron a las exigencias que estos actores deben cumplir en materia de innovación, globalización y superación de las barreras de la cultura y el lenguaje. Los maestros han de tener presente que la verdadera construcción del conocimiento se realiza a partir de la interacción de los sujetos con el mundo y otros sujetos, lo que exige una visión amplia del nuevo contexto educativo. Por su parte, los estudiantes son protagonistas en la construcción de su formación; por ende, la dinámica de la clase se enriquece con la interacción del profesor y el educando en ambientes propicios, pues “los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción” (Benvegnú et al., 2001, p. 1).

De igual manera, no se pueden desconocer las características de los nuevos entornos de aprendizaje, en los que las TIC configuran un perfil del estudiante denominado por Bausela (2014) como “nativo digital”; estos alumnos poseen un “deseo por la velocidad e incapacidad para tolerar un ritmo lento en su entorno, (ii) deseo por las multitareas, (iii) prefieren dibujos antes que textos, (iv) tienden a procesar la información de forma no lineal, (v) prefieren la colaboración” (p. 16). Al respecto, Bartolomé (2004) argumentó que estos estudiantes se benefician al hallar información en la web, al desarrollar criterios para valorar tales contenidos, al trabajar en equipo y al tomar decisiones consensuadas.

Los nativos digitales también se identifican con los *millennials*, quienes cambian de un tema a otro con facilidad, “poseen otra noción acerca del tiempo y el espacio, y su

pensamiento pasó de ser secuencial a funcionar en red” (Lapalma, 2010, p. 1). Autores como Torres et al. (2017) y Gutiérrez et al. (2010) han hecho énfasis en la necesidad de ajustar los programas formativos a las necesidades de estos jóvenes y propender por el desarrollo de investigaciones que den cuenta empírica de los alcances de las TIC en la educación.

Los docentes, por su parte, son reconocidos como “inmigrantes digitales” y se caracterizan por manifestar conductas de asimilación de las TIC, pese al poco aprecio que expresan hacia las destrezas de los “nativos digitales”; entre ellas, estudiar y escuchar música al mismo tiempo. Según Bausela (2014), ellos están acostumbrados a la instantaneidad del hipertexto y a la música descargada, entre otros hábitos.

Las habilidades adquiridas con la incorporación de las tecnologías en la vida cotidiana suman o restan en la enseñanza de las instituciones universitarias y suponen un reto para los docentes, quienes han de reconocer las capacidades de sus estudiantes para favorecer un mayor aprendizaje, pues se entiende que el éxito se logra al conseguir una disposición de los educandos hacia el desarrollo de operaciones de tipo cognitivo en interacción con los recursos disponibles (Mayorga et al., 2011). Lamentablemente, en muchos casos, los profesores no han adoptado una actitud favorable hacia los procesos formativos con el uso de las mediaciones tecnológicas; esto ha llevado a no utilizarlas pertinentemente en el aula, con lo que se propicia una falta de aprovechamiento de estos recursos y se ve desfavorecido el aprendizaje de los estudiantes (Aznar et al., 2003).

Sumado a lo anterior, la apertura de los jóvenes frente a la actitud poco receptiva de los docentes en relación con la apropiación de las tecnologías puede propiciar cambios en los hábitos culturales relacionados con la lectura y su comprensión. En consecuencia,

resulta imperativo considerar las herramientas pedagógicas que direccionan los objetivos paralelos de la formación profesional; entre ellos, la calidad de la educación, la cobertura, el fortalecimiento de la investigación para la producción de conocimiento, el desempeño académico de los estudiantes, su permanencia en la universidad y sus competencias laborales (Red de Lectura y Escritura en Educación Superior [Redlees], 2014).

Por lo tanto, deben generarse mecanismos para que el fomento de la comprensión lectora con el apoyo de las TIC actúe en consonancia con los propósitos de la educación superior (Belinche et al., 2007). Valga señalar que las prácticas actuales de enseñanza de lectura en las universidades se orientan a promoverla desde las distintas disciplinas académicas y no se enmarcan en procesos investigativos sistemáticos (Rojas, 2017).

En este orden de ideas, resulta pertinente referirse al impacto de la tecnología en el sistema educativo y a las nuevas maneras de concebir la formación universitaria, como un proceso dinámico que va más allá del acto presencial. La discusión sobre la pertinencia de las tecnologías en el ámbito educativo adquirió una relevancia mundial con la afectación derivada del COVID-19, un flagelo que no solo fue inclemente con la existencia humana –sin distingo de edad, estratificación social o formación académica–, sino que también volcó lo que se entendía como vida cotidiana, en la que la educación como proceso se vio obligada a resignificar la presencialidad a través de escenarios mediados por herramientas virtuales.

El *Blended Learning* responde a la necesidad de generar e imprimir un carácter innovador a la enseñanza en el aula, al combinar la formación presencial con las tecnologías para la enseñanza a distancia y al poseer amplias posibilidades de implementación en los campos del conocimiento, que son una exigencia en la sociedad

actual (Bartolomé et al., 2018). Autores como Vera (2008), Hinojo-Lucena et al. (2009) y Sanz et al. (2007) se han referido a su efecto positivo en la educación superior; ello, en términos de la posibilidad de cambiar el modelo pedagógico y superar las barreras tecnológicas y de investigación, entre otros aspectos.

De otro lado, si bien el estudio de los procesos de comprensión lectora ha tenido importantes abordajes en diferentes áreas del saber desde la mitad del siglo XX, la actual demanda exige una orientación hacia experiencias empíricas que constaten la eficacia de métodos de formación mixta (presencial y virtual) en escenarios mediados por las TIC; y en las áreas del conocimiento como la educación, aplicadas a contextos específicos, como las universidades (Ramírez et al., 2008; Calabria et al. 2006; Perilla et al. 2004). Sin embargo, las investigaciones sobre el uso efectivo del Blended Learning son incipientes en la promoción de los procesos lectores en la educación superior.

De acuerdo con Ladrón de Guevara (2017), “la didáctica de la lectura y la escritura se consolida como una experiencia de construcción social en medio de la interacción de los educandos y el docente, en el cual el lenguaje asume un rol de mediador” (p. 21). En tal sentido, la Pedagogía de Géneros Textuales resulta una estrategia pedagógica que permite el aprendizaje de los géneros esenciales en el desenvolvimiento académico y profesional e, incluso, el de la ciudadanía (Moss et al., 2016).

La Pedagogía de Géneros Textuales fue formulada por la escuela de Sidney como un enfoque orientado a la enseñanza de la lectura y la escritura, así como de técnicas para el manejo de los géneros textuales. Dentro de sus principales atributos, está la figura del aprendiz (estudiante) y el experto (docente) el cual “insiste en el acompañamiento de una

persona más experta: lo que la aprendiz puede hacer hoy con ayuda de una experta lo podrá hacer mañana de manera independiente” (Moss et al., 2016, p. 20).

A modo de revisión de experiencias preliminares que dan cuenta de la efectividad de la Pedagogía de Géneros Textuales se hallan Sanjuán (2017); Peralta et al. (2017); Gutiérrez et al. (2017) y Venegas et al. (2016). Entre ellos, se observan referentes positivos relacionados con el mejoramiento de las competencias lectoras originalmente aplicadas en la educación secundaria, donde se promovió el desarrollo de las habilidades comunicativas y el fortalecimiento de los procesos de producción e interpretación de textos, por mencionar algunos aspectos.

Finalmente, cabe anotar que, si bien la Pedagogía de Géneros Textuales es concebida en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera presencial, esta resultaría adaptable a la dinámica propuesta por el *Blended Learning*, dada su ventaja de clasificar los procesos formativos según etapas que incluyen la sensibilización, la ejecución y la evaluación y como resultado podría favorecer el éxito estudiantil. Con este escenario, se da respuesta a la pregunta de investigación.

1.2 Pregunta de investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Qué componentes debe contemplar el diseño de una propuesta de formación docente para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior basada en la modalidad Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales?

1.2.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las necesidades formativas de los docentes de educación superior en competencias TIC y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes universitarios?
- ¿Cuáles son las orientaciones pedagógicas y didácticas que se deben considerar al construir una propuesta de formación docente en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior?
- ¿Cuál es la valoración otorgada mediante juicio de expertos a un programa de formación docente en modalidad *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Evaluar los componentes que debe contemplar el diseño de una propuesta de formación docente en la modalidad Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las necesidades formativas de los docentes de educación superior en competencias TIC y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes universitarios
- Proponer las orientaciones pedagógicas y didácticas que se deben considerar al construir una propuesta de formación docente en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior
- Valorar mediante, juicio de expertos, un programa de formación docente en modalidad *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior.

1.4 Justificación

Promover altos niveles de desarrollo de competencias lectoras favorece la resolución de problemas y el aprendizaje en los estudiantes universitarios, pues “este formidable ejercicio intelectual es insustituible si queremos desarrollar, estimular, potenciar, o simplemente mantener, capacidades intelectivas como la atención, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, la memoria, la reflexión, la profundidad, la introspección o el razonamiento” (Merino & Alonso, 2015, p. 16-17). Valga aclarar que los modelos de enseñanza de la lectura que surgieron en los años 60 han tenido importantes cambios con el tiempo y hoy han derivado en protocolos con acompañamiento y evaluación (Lluch & Sánchez-García, 2017) y aún así siguen sin ser suficientes para cumplir con las exigencias actuales para la promoción de la comprensión lectora en la educación superior.

Frente a las nuevas realidades de la formación superior en relación con la comprensión lectora, Carlino (2003) señaló que “lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les da para leer” (p. 2). Cabe señalar que las competencias esperadas de estos profesionales en formación no necesariamente han sido enseñadas en la educación media secundaria.

El escenario de tareas por cumplir cuenta, además, con la incursión de las tecnologías, las cuales no solo han entrado a formar parte de la cotidianidad, sino que inciden en campos trascendentales, como la educación: “Los profesores saben que viven en un momento de evoluciones tecnológicas rápidas, que constituyen una espiral progresiva de cambios generalizados, donde lo obsoleto adquiere un valor de crisis” (Sánchez, 2008 p. 3).

Se entiende de este modo que las tecnologías hacen parte de este desafío de adaptarse a los cambios y su incorporación a la práctica docente.

De esta manera, los cambios tocan a los estudiantes, quienes asumen el proceso formativo con las características que les impone el sistema actual de vida en el que son nativos digitales. Asimismo, al docente se le exige una actitud de apertura, pues “adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la ‘distancia’ de los alumnos distantes” (Contreras et al., 2011, p. 154). Por lo tanto, el profesor debe actuar, en primer lugar, como ser humano; y, luego, como experto en las áreas conceptuales, de forma que estimule el crecimiento personal y el aprendizaje integral, e incorpore las TIC.

En lo concerniente al diseño de las actividades formativas con el apoyo de mediaciones tecnológicas, resulta relevante que el docente atienda los ámbitos de planeación de las tareas de orientación, motivación y seguimiento, de resolución de dudas y de evaluación continuada (Duart & Sangrá, 2000). Desde este punto de vista, “si la investigación universitaria responde a áreas de demanda y consumo de conocimientos, entonces los productos elaborados están también dirigidos hacia esas mismas áreas” (Padrón, 2000 p. 128).

En la búsqueda de modelos de formación que favorezcan los procesos de comprensión lectora con el uso de las TIC, el *Blended Learning* responde a las exigencias de la formación superior, pues “el desafío es garantizar que estas acciones y las de educación promuevan, a través del uso de la tecnología digital, habilidades críticas para el estudiante” (Aiello et al., 2007, p. 1).

El *Blended Learning* se presenta, entonces, como una modalidad que permite generar un carácter innovador en la enseñanza dentro del aula, una modalidad formativa que “ayuda al alumno a desarrollar esas competencias que son tan importantes para su propio desarrollo dentro de la sociedad. El centro de esta modalidad educativa pasa a ser el alumno” (Sánchez, 2014, p. 61). Por otro lado, los beneficios del Blended Learning han sido comprobados con experiencias preliminares; y las acciones que se emprenden con tal fin podrían resolver cuestionamientos relacionados con las competencias previas del estudiante, los métodos docentes que pueden aplicarse, los dispositivos, los materiales y tecnologías más efectivos, las áreas en las que estas se implementan con éxito, entre otros aspectos (Bartolomé et al., 2018).

Por otro lado, en relación con los desafíos que involucran la comprensión lectora en el ámbito universitario deben tenerse en cuenta factores como el entendimiento del contexto cultural y sus componentes. Al respecto, la LSF aporta una propuesta pedagógica que permite concientizar a los estudiantes sobre las denominadas “configuraciones de significados de los textos” (Moss et al., 2016 p. 7), las cuales pueden ser a nivel de género o registro. Estas últimas se entienden como el “proceso social, orientado a objetivos y realizado en etapas; social porque inevitablemente estamos tratando de comunicarnos con otros (incluso si ellos no leen o responden inmediatamente a nuestro trabajo), orientado a objetivos porque siempre tenemos un propósito al escribir” (Martin & Rose, 2012 p. 54).

Así las cosas, la Pedagogía de Géneros Textuales realiza un aporte significativo para facilitar el aprendizaje de los géneros esenciales en el desenvolvimiento académico y profesional e incluso de la ciudadanía (Moss & Benítez, 2017). El reto que se plantea responde a las necesidades actuales de hacer de la investigación académica, una propuesta

eficiente y eficaz para la solución de las necesidades vitales de la sociedad. En líneas generales, la Pedagogía de Géneros Textuales contribuye a facilitar la comprensión de las configuraciones del lenguaje, lo que incide en los niveles de aprendizaje.

Esta dinámica entre el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales permite aunar las mediaciones tecnológicas con modelos de formación que promueven que “la interacción en el aula establezca conocimientos compartidos y trabaje la co-construcción de significados” (Moss & Benítez, 2017 p. 20). De esta manera, un recurso moderno fortalece la formación superior con mejores competencias de quienes han de liderar los procesos de desarrollo social a mediano y largo plazo.

Como resultado, con la ejecución de la presente investigación se suple un vacío para la formalización del uso de la tecnología más allá del entretenimiento, pues la convergencia de los avances tecnológicos con otras formas de enseñanza podría generar un movimiento educativo orientado a formar mejores profesionales (Bartolomé et al., 2018). Se resalta de este modo, la pertinencia de poner a dialogar dos modelos de formación como el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales.

Lo expuesto de manera preliminar resalta el valor práctico de este estudio al conceder herramientas que soportan el quehacer docente, brindar soluciones a las necesidades de conocimiento tecnológico y perfeccionar su quehacer formativo. Desde la perspectiva de los estudiantes, favorecer el desarrollo de la comprensión lectora desde el *Blended Learning* sustentado en la Pedagogía de Géneros Textuales puede propiciar la implementación de una modalidad formativa acorde con las necesidades actuales de los profesionales.

Capítulo 2. Marco teórico

A continuación, se desglosan los principales elementos conceptuales que dan soporte a la experiencia investigativa. El apartado en mención incluye el abordaje de los ambientes de enseñanza, aprendizaje y TIC en educación superior; los ambientes presenciales con TIC; los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) o de educación a distancia; el *Blended Learning*; el docente y el estudiante *Blended Learning*; los lineamientos pedagógicos para el diseño de una propuesta de formación docente en la modalidad *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior; el modelo Salmon; la educación frente a un mundo cambiante: COVID-19; la comprensión lectora y el acercamiento a dicho concepto; la comprensión lectora en la educación superior; las transformaciones en la actividad lectora y su impacto en la educación; la Pedagogía de Géneros Textuales y su estudio; y, finalmente, la interacción como eje conceptual.

2.1 Ambientes de enseñanza, aprendizaje y TIC en educación superior

Las prácticas educativas en la educación superior tienen por objeto generar transformaciones que regulen no solo la manera de transmitir el saber, sino de estimular los aprendizajes del estudiante; de allí que, tradicionalmente, a las universidades se les haya atribuido la responsabilidad de producción y transferencia del conocimiento. Aunque otras instituciones se han ocupado también de estas prácticas educativas, la universidad garantiza que en las sociedades se transite de la información al desarrollo del conocimiento (Serrano & del Toro, 2017).

Al respecto, la Unesco proclamó el deber de la universidad de incentivar el desarrollo sostenible: “Las instituciones de educación superior deben asumir el liderazgo social en la creación de conocimiento con base en el fortalecimiento de aspectos interdisciplinarios, promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa” (Gaete, 2016, p. 79). Con tal fin, las TIC cumplen funciones complementarias en lo que tiene que ver con la recolección, el tratamiento y el procesamiento digital de contenidos en una dinámica que adquiere sentido gracias a los modelos educativos. Al respecto, autores como Quitián y González (2020) han sostenido que la generación de ambientes de aprendizaje para contribuir a la generación de cultura digital parte de los enfoques pedagógicos. En ese orden de ideas, “la acción pedagógica del profesor necesita del tejido permanente con el acervo cultural y sus distintas manifestaciones de orden social, político, económico, científico y tecnológico, lo cual incide en las maneras de ser y actuar de los sujetos” (p. 61).

En consonancia, frente a la necesidad de responder a las demandas de aprendizaje tecnológico las universidades han adoptado modelos que les permiten ajustar, complementar o sustituir sus ambientes presenciales. Salinas (2004) se refirió a la importancia de que cada institución afronte el cambio tecnológico según sus necesidades, teniendo en cuenta su contexto y sus fortalezas. Según el autor, esta transición implica cambios en los roles del profesor y del estudiante, en la metodología y en las implicaciones institucionales.

Así, el tránsito del plano analógico a la adaptación digital requiere no solo de componentes de infraestructura, sino de capital humano, elementos necesarios para la praxis educativa en entornos virtuales. Esto último tampoco podría efectuarse sin los ambientes para el aprendizaje, identificados por Leal et al. (2007) como los campus

virtuales, en los que se ofrecen programas completamente virtuales con profesores y estudiantes distribuidos en diversos puntos de la geografía; los campus presenciales con programas virtuales, que incluyen formación presencial y virtual de manera conjunta; los campus presenciales con cursos virtuales y con un nivel menor de virtualidad, donde se brindan cursos en modalidad virtual o en ambas modalidades; y los campus presenciales con elementos virtuales de apoyo, donde se combinan la presencialidad y la virtualidad.

Ahora bien, la transición del sistema tradicional presencial al mediado por las TIC no ha cambiado la función social de la enseñanza. Cabero (2013) reafirmó el deber que tiene el docente con respecto al conocimiento de los estudiantes y sus saberes previos, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones, sus valores, sus actitudes, entre otros aspectos. A la luz de esta postura, la formación integral del profesional, en unión con las tecnologías, asume una connotación equilibrada como un recurso facilitador de nuevas experiencias y conocimientos que se extienden a lo largo de la vida; por tanto, el siguiente apartado presenta la manera en que se vincula esta idea de experiencias emergentes con el aprendizaje y la accesibilidad a las TIC.

2.1.1 Ambientes presenciales con TIC

La incorporación de las TIC en la educación ha propiciado retos que afectan particularmente a los docentes universitarios, así como cambios en las maneras de asimilar, construir y difundir el saber; ello plantea una nueva relación con los recursos informáticos. De esta manera, el auge de las tecnologías ha incentivado a los educadores a innovar en su práctica pedagógica y a repensar los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, con

lo que se ha dado paso a modelos más atractivos y efectivos, dadas la naturaleza y las demandas del contexto actual (Lau et al., 2021).

Por consiguiente, los maestros no solo asumen la tarea de producir materiales formativos, sino que deben incorporar las herramientas tecnológicas para el diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC, lo que puede representar un reto si la modalidad aplicada en la educación superior es presencial. Ante esto, los maestros deben asumir un rol activo y desarrollar contenidos que favorezcan el acercamiento a unos ambientes digitales de calidad, lo que hace necesaria la toma de decisiones frente al desarrollo del pensamiento, la socio-afectividad y la actuación de los estudiantes en función de sus interacciones en contextos virtuales (Quitán & González, 2020).

Asimismo, Costa et al. (2019) afirmaron que el diseño de cursos en línea supone un esfuerzo mayor en su planificación, en tanto que el foco de atención gira alrededor de los aspectos tecno-pedagógicos por parte de los maestros y requiere de una participación activa de los estudiantes para su desarrollo. Es así que, dentro de los beneficios que representa la implementación de recursos TIC en ambientes presenciales, se encuentra la potenciación del uso de las tecnologías y el desarrollo de habilidades digitales (Juca et al., 2020) tales como resolución de problemas, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, información y alfabetización de datos; así “la relación entre aula presencial y la virtual por informaciones pasan a ser referencias para el alumno que reivindica el nuevo proceso de aprendizaje” (Teixeira et al., 2016, p. 8).

2.1.2 *Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) - educación a distancia*

De acuerdo con Góngora & Martínez (2012), el uso y la aplicación de las tecnologías deben ir acompañados de métodos pedagógicos que no solo cumplan las demandas actuales de formación, sino que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Desde tal punto de vista, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje conforman una modalidad integral que no solo involucra elementos relacionados con las TIC, sino fundamentos educativos y de uso de recursos.

Cabe decir que, como objeto de estudio, estos cuentan con reconocimiento desde 1980, época en las que se distinguía este tipo de actividades como “distance education”, “correspondence study”, “teaching at a distance”, “external studies” y “home study”. Estos términos fueron abordados por García-Aretio (2001), quien sistematizó los conceptos más relevantes en torno al tema. Algunos de sus aportes se registran en la siguiente tabla.

Tabla 1

Educación a distancia como concepto

Educación a distancia como concepto
<p>Casas (1982): “el término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y los elementos mecánicos o electrónicos” (p. 11).</p> <p>Sarramona (1991): “Metodología de enseñanza donde las tareas docentes acontecen en un contexto distinto de las discentes, de modo que estas resultan, respecto de las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez” (p. 199).</p>
<p><i>Nota.</i> Tomado de García-Aretio (2001)</p>

Por su parte, Herrera (2006) indicó que “es el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando

para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes” (p. 2). Entre sus beneficios, la educación a distancia facilita “la comunicación fluida y activa entre los actores del proceso promoviendo nuevos roles para el docente, que se convierte en un guía y moderador, y para los estudiantes, con un papel más activo en la construcción de los conocimientos” (Cedeño, 2019, p. 120).

En su estructura, los AVA contemplan tres dimensiones: el uso y el aprendizaje de las herramientas digitales; el desarrollo de competencias digitales; y el desarrollo del pensamiento crítico (Martínez-Reyes, 2015). Desde lo pedagógico, los AVA funcionan a partir de métodos como el aprendizaje colaborativo, el enfoque por competencias o el aprendizaje basado en proyectos (Parra, 2017). A razón de ello, la educación a distancia se refiere a una condición para que los procesos de tipo formativo no resulten plenamente sincrónicos. De acuerdo con Quintero et al. (2017) si bien el sustento de este tipo de formación data de hace más de un siglo, su esencia se hace más pertinente en el actual contexto de las TIC. Cabero & Llorente (2008) argumentaron que este tipo de educación posee una manera diferente de interacción entre docente y alumno, para lo cual se hace uso de recursos como los navegadores, la hipertextualidad y los entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, la educación a distancia se concibe como una modalidad en la que “la docencia no es directa, sino que la relación se realiza a través de una serie de recursos, medios técnicos, dispositivos o estrategias que posibilitan una comunicación bidireccional o multidireccional” (Quintero et al., 2017, p. 7).

2.1.3 *El Blended Learning*

El *Blended Learning* es la modalidad que mezcla recursos educativos para propiciar el aprendizaje en entornos presenciales y no presenciales (Bartolomé, 2004), con un importante respaldo de las tecnologías que permiten la interacción docente-estudiante, donde se tiene como esencia el aprendizaje presencial y en línea (Hrastinski, 2019). Surgió como una forma avanzada del *e-Learning* y dio apertura posterior al *flipped classroom*, lo que aportó una variedad de formatos y diseños pedagógicos tales como localización, medio de distribución, tipo de instrucción y sincronía (Margulieux et al., 2016).

Como modalidad combina los métodos tradicionales de enseñanza con las nuevas herramientas tecnológicas, pues “se aproxima más a un modelo de formación híbrido que combina lo mejor del aprendizaje presencial con funcionalidades del aprendizaje electrónico para potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades de ambas modalidades” (Contreras et al., p. 154). Tal orientación representa desafíos en términos del “uso de la tecnología para la enseñanza. Desafíos en la provisión de tecnología educativa adecuada; y el apoyo efectivo a la formación de los docentes” (Rasheed et al., 2020, p. 1). Para comprender mejor la evolución conceptual que se han derivado del *Blended Learning*, la siguiente tabla expone a la luz de diversos autores, definiciones, componentes y beneficios del modelo de formación.

Tabla 2*Evolución conceptual del Blended Learning*

	Autor	Descripción
Concepto	Salinas (1999) Bartolomé (2004) Reay (2001) Bersin y Howard (2003) Bersin (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación flexible. • Enseñanza semipresencial. • Combinación de instrucción en línea y cara a cara. • Combinación de modalidades instruccionales. • Es aquella modalidad que combina distintos medios de formación para conseguir un óptimo programa formativo para una audiencia determinada.
	Llorente (2008)	Se constituye básicamente como la combinación y/o integración de las experiencias del aprendizaje presencial con las experiencias del aprendizaje <i>online</i> . Pero, al mismo tiempo, resulta complejo si se tiene en cuenta que proporciona variadas posibilidades de implementación a través de un diseño virtual y presencial, y la multitud de contextos en los que puede ser aplicado.
	Hinojo et al. (2009)	<i>Blended Learning</i> es el lógico resultado de la evolución de la enseñanza a distancia, que se va desarrollando y aplicando constantemente a continuas técnicas y adaptando a metodologías tradicionales.
	Tomlinson & Whittaker (2013)	“Aprendizaje combinado” se usa comúnmente para referirse a cualquier integración de enseñanza presencial con tecnología informática (actividades/materiales en línea y fuera de línea).
Componentes	Valiathan (2002)	El <i>Blended Learning</i> implica una combinación de medios de entrega (sin tecnología o presenciales, y basados en la tecnología o en línea), una variedad de eventos de aprendizaje (trabajo a su propio paso, individual y colaborativo, basado en grupos), un apoyo

		electrónico de desempeño (instrucción) y una gestión de conocimiento (información). La sesión presencial y los recursos comunicativos virtuales incluyen el correo, los foros, las listas, los chats y las videoconferencias.
	Bartolomé (2008) Turpo (2009)	Reúne, en su diseño instruccional (DI), tanto actividades <i>online</i> como presenciales, pedagógicamente estructuradas para el logro de las competencias y los objetivos. También es una combinación, integración o complementación de materiales y recursos basados en tecnología y sesiones presenciales. Asimismo, es toda cesión programada (curso/módulo/asignatura) para mezclar métodos tecno-pedagógicos.
Beneficios	Graham et al. (2003)	(1) Riqueza pedagógica, (2) acceso al conocimiento, (3) interacción social, (4) agencia personal, (5) rentabilidad, y (6) facilidad de revisión.
	Parra (2008)	Favorece la autogestión, una mayor movilidad y la cobertura de la educación; posibilita los encuentros con expertos y la capacitación personalizada; estimula el desarrollo del pensamiento crítico; y desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje.
	Méndez-Gijón & Morales-Barrera (2020)	Fortalece las competencias digitales docentes, enriquece la participación de los estudiantes y contribuye a una interacción pedagógica rica.
	Lapitan et al. (2021)	Disponibilidad y accesibilidad de los videos. Tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Según Valiathan (2002), el aprendizaje derivado del Blended Learning se puede categorizar bajo tres modelos: aprendizaje basado en habilidades, que combina el aprendizaje al propio ritmo con el apoyo de un instructor; aprendizaje por actitudes, en el

que se trabajan diversos medios para desarrollar comportamientos específicos; y aprendizaje por competencias, donde se combinan herramientas para el desarrollo de destrezas de tipo tecnológico. De acuerdo con Graham (2006), esta modalidad formativa separa en dos los modelos de enseñanza-aprendizaje: cara a cara y distribuidos; dicha situación no solo presenta un reto desde lo tecnológico, sino de manera relevante en lo pedagógico.

Así, Soler y Borjas (2020) afirmaron que el *Blended Learning* es un modelo mixto o bimodal de formación en línea y presencial que integra las ventajas de los modelos presenciales y electrónicos (*e-Learning*) en relación con las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, resulta necesario hacer distinciones precisas en cuanto a lo que no es la metodología apropiada en los ambientes del *Blended Learning*. Bartolomé (2008) se refirió a las falsas ideas sobre la creación de entornos; entre estas, se piensa que solo se trata de preparar materiales y colocarlos en internet, y que los campos contengan todas las herramientas que necesite el estudiante o que todos los cursos en un campus virtual respondan al mismo modelo.

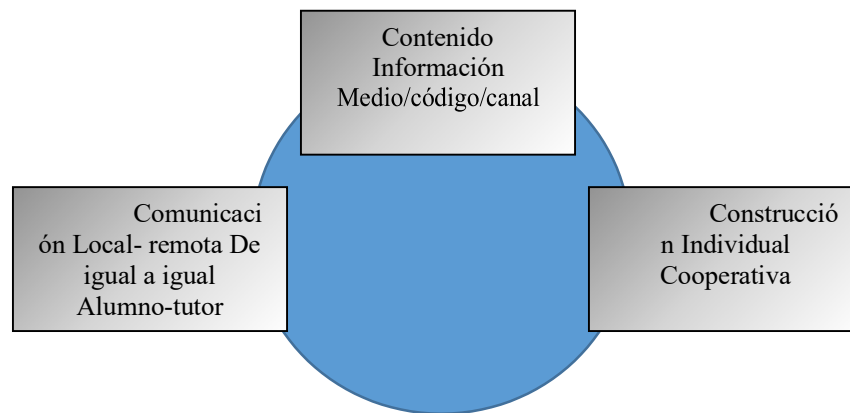
No obstante, un ambiente de *Blended Learning* debe responder no solo a requerimientos técnicos, en tanto que, desde su diseño, debe proporcionar las condiciones para cumplir los parámetros pedagógicos, lo que exige apelar a las posibilidades de mezcla en sus actividades. Esto exige el aprovechamiento de herramientas actuales que enriquecen el proceso; entre ellas, los chats, los ficheros PDF, las páginas web hipertextuales, YouTube, los podcasts e, incluso, los blogs. Todos estos recursos aprovechan la comunicación no presencial para proporcionar un adecuado sistema de comunicación y, por

ende, de transmisión de conocimiento, lo que le permite a la universidad cumplir con su rol de formación.

De otra parte, Bartolomé (2008) también mencionó los beneficios de implementar herramientas presenciales y no presenciales, como el control de los accesos y recursos y el respeto a la propiedad intelectual. Se debe señalar que la escogencia de los recursos debe estar sujeta a los requerimientos específicos del lugar y el tiempo en que se llevan a cabo los procesos educativos. Asimismo, Cabero y Llorente (2015) definieron los elementos esenciales de la formación mixta, donde se combinan los espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales) y recursos (analógicos y digitales). Su propuesta se esquematiza de la siguiente manera:

Figura 3

Componentes para el desarrollo del Blended Learning



Nota. Tomado de Kerres & de Witt (2003)

La imagen expuesta contiene los elementos básicos de la formación mixta, en la que la comunicación local y remota se presenta en el mismo sentido entre alumno y tutor; se combinan el medio, el código y el canal dentro de los contenidos; y se fomenta la construcción de tipo individual y cooperativo. Según Gisbert et al. (2011) se entiende que el

Blended Learning comprende cinco elementos clave: las sesiones presenciales, el autoaprendizaje pautado, la colaboración, la evaluación y los materiales de apoyo. Los autores plantearon que las sesiones presenciales incluyen la clase en la que participan todos los alumnos; el autoaprendizaje pautado consta de las experiencias construidas por el alumno a su propio ritmo; la colaboración se trata de la creación de entornos que propicien la comunicación docente-estudiante; y, finalmente, los materiales de apoyo están constituidos por todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza.

2.1.3.1 El docente y el estudiante - Blended Learning

Algunos factores que garantizan la efectividad del diseño del ambiente *Blended Learning* son “el papel de la interacción en vivo, el papel de la elección del estudiante y la autorregulación, modelos de apoyo y capacitación, encontrar el equilibrio entre innovación y producción, adaptación cultural y lidiar con la brecha digital” (Graham, 2006, p. 19).

Además de lo mencionado, el *Blended Learning* puede verse como potencialmente efectivo si da relevancia a la interacción entre docente y estudiante, pues “no todo ambiente de trabajo en grupo promueve interacción y no toda interacción genera construcción individual y colectiva de conocimiento” (Osorio, 2009).

El punto de partida de este proceso que busca recurrir a los beneficios de las mediaciones tecnológicas asociadas al *Blended Learning* y que se orienta hacia la mejora en los índices de lectura en el ámbito universitario es el docente, pues este es el “responsable de diseñar tanto las oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y

comunicar” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008).

El profesor es, por lo tanto, el mediador de todo este proceso; y debe disponer de contenidos, recursos, escenarios de aprendizaje y diseño de la dinámica para integrar a sus estudiantes en procura del cumplimiento de los objetivos planteados, por lo cual se espera que esté abierto a la integración con otros sujetos, para lograr un fin común. Por otro lado, investigaciones previas, como las de Baran et. al (2011), han aglutinado los aportes previos de autores que han indagado sobre el rol docente frente a las transformaciones de los procesos de enseñanza en línea de la siguiente manera:

Tabla 3

Roles del docente asociados con la enseñanza en línea o virtual

2001	2003	2005	2007	2009	2010
Anderson, Rourke, Garrison y Archer. DI, facilitando discursos, instrucción directa.	Williams. Manejo administrativo, instructor/facilitador, diseñador instruccional, entrenador, líder/agente de cambio, experto tecnológico, diseñador gráfico, editor, técnico, personal de apoyo, bibliotecario, especialista de evaluación, supervisor.	Aydin. Experto en contenido, facilitador de procesos, diseñador instruccional, consejero, tecnológico, asesor, productor de materiales, administrador.	Varvel. Administrativo, personal, tecnológico, DI, pedagógico, evaluación y rol social.	Bawane & Spector. Profesional, pedagógico, social, evaluador, administrador. Berge. Pedagógico, social, gerencial.	Guash et al. Diseño/planificación, instructivo, tecnológico, administrativo.

Nota. Tomado de Baran et al. (2011, p. 429)

Por su parte, Gisbert (2000) acotó las transformaciones del rol docente de acuerdo con el impacto de las TIC en su labor. Desde su punto de vista, los profesores que recurren al *Blended Learning* se encuentran a punto de transformarse.

Tabla 4*Transformaciones del rol docente de acuerdo con las TIC*

Consultores de la información, porque son buscadores de materiales y recursos para la información, favorecedores entre los alumnos para el acceso a la información, utilizadores experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y la recuperación de la información.

Colaboradores en grupo, porque favorecen los planteamientos y la resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como en los no formales e informales.

Trabajadores solitarios, porque la tecnología tiene más implicaciones individuales que grupales, pues las posibilidades de trabajar desde el propio hogar (teletrabajar) o de formarse desde el propio puesto de trabajo (teleformación) pueden conllevar a procesos de soledad y aislamiento si no se es capaz de aprovechar los espacios virtuales de comunicación y las distintas herramientas de comunicación síncronas y asíncronas (principalmente las primeras).

Facilitadores del aprendizaje, porque ahora las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza, entendida esta en sentido clásico (transmisión de información y de contenidos).

Facilitadores de la formación para estudiantes críticos, del desarrollo del pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo.

Desarrolladores de cursos y de materiales, porque poseen una visión constructivista del desarrollo curricular; diseñadores y productores de materiales dentro del marco curricular, en entornos tecnológicos; planificadores de actividades, en entornos virtuales de formación; diseñadores y desarrolladores de materiales electrónicos, para la formación; y favorecedores del cambio de los contenidos curriculares, a partir de los grandes cambios y avances de la sociedad que enmarca el proceso educativo.

Supervisores académicos, porque diagnostican las necesidades académicas de los alumnos, tanto para su formación como para la superación de los diferentes niveles educativos. Además, estos ayudan al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales. Estos también contribuyen a dirigir la vida académica del estudiante y hacerles seguimiento y supervisión para ejecutar las correspondientes retroalimentaciones, a fin de mejorar los cursos y las diferentes actividades de formación.

Nota. Tomado de Gisbert (2000)

De esta forma, se entiende que el estudiante debe poseer la actitud apropiada para trabajar de manera colaborativa, de modo que disponga sus habilidades de comunicación

interpersonal y capacidad de aprendizaje en entornos diversos. También se recurre a la comprensión, pues “se requiere flexibilidad para pasar de ser un alumno presencial a serlo a distancia, y a la inversa, al mismo tiempo que flexibilidad para utilizar autónomamente una variedad de materiales” (Contreras et al., 2011, p. 155).

2.2 Lineamientos pedagógicos para el diseño de una propuesta de formación docente en la modalidad *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior

A continuación, se establecen los lineamientos pedagógicos de la investigación, los cuales abonan el terreno para la puesta en común de la Pedagogía de Géneros Textuales y el *Blended Learning* en procura del fomento de la comprensión lectora dentro del contexto de la educación universitaria. Bajo este punto de vista, la orientación pedagógica, conceptual y metodológica del presente estudio favorece la elaboración de significados y propósitos comunicativos (Moss y Benítez, 2017). Con ello, se busca que la postura asociada a los marcos pedagógicos sea la más adecuada y dé sentido a las tecnologías (Vásquez, 2016).

Como sustento de este componente de investigación, se tienen los componentes: contexto de enseñanza y aprendizaje virtuales, la concepción del aprendizaje, los actores del proceso (profesor y estudiante), la interacción (profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- material educativo), el entorno virtual de aprendizaje, el *Blended Learning*, los materiales educativos, las tareas y actividades de aprendizaje, y la evaluación del aprendizaje derivados de la investigación preliminar de Ricardo (2017), las cuales brindan orientación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia adopta los requisitos de un ambiente de aprendizaje mixto aunados a los fundamentos de los géneros discursivos, que conciben el aprendizaje como una práctica social. Se propone una relación de complementariedad que incluye la concepción general del lenguaje, el enfoque sociocultural del aprendizaje, el enfoque didáctico de los géneros discursivos y la concepción del aprendizaje docente como práctica reflexiva. Se busca generar así una metodología de formación en comprensión lectora de los estudiantes universitarios que adopte la esencia conceptual y metodológica del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales. En el caso de la primera el enfoque sociocultural de Vigotsky y en la segunda, de la Lingüística Sistémico Funcional y el andamiaje de Bruner, como se ilustra a continuación.

Figura 4

Estructura conceptual del estudio



En el enfoque sociocultural, se entiende el aprendizaje como un proceso que se construye en la relación dialógica de la experiencia del aprendiz, tanto de manera individual como grupal (Vigotsky, 1978; Coll, 1987). Así, el contexto es un telón cambiante en el que se interactúa para construir sentido con otros a través del lenguaje. Esta concepción implica

que la enseñanza suceda en medio de actividades sociales desarrolladas en un plano externo al individuo, en ambientes colaborativos (Vigotsky, 1978), especialmente cuando los individuos interactúan entre sí y cooperan con otros. De acuerdo con Johnson y Johnson (2009), el aprendizaje de los individuos no puede separarse de su contexto social, histórico y cultural, porque es allí donde ocurre y cobra sentido. Por su parte, Bandura (1982) estableció que el aprendizaje es social y que los individuos adquieren nuevas conductas al observar e intentar replicar lo que hacen otros. Esta concepción de aprendizaje es considerada para la mediación explícita y estructuradora, de forma que ayude a los estudiantes y docentes a “notar” la manera en que están contruidos los textos que se leen y la manera en que se construyen los textos que hay que escribir.

El enfoque de formación docente como práctica reflexiva concibe el aprendizaje “como un futuro en construcción” (Warford, 2011, p. 253) en el sentido vigotskiano; es decir, este conduce al desarrollo, que es co-construido y sustentado en las prácticas histórico-culturales de los docentes en las comunidades en las que participan. Este enfoque se interconecta con el aprendizaje de los estudiantes y de sus pares, entre otros actores. Asimismo, el aprendizaje docente es visto como un sistema situado en un contexto de desarrollo y de práctica (Lave & Wenger, 1991) *in situ* (Gutiérrez & Vossoughi, 2010); un aprendizaje que se sustenta en la acción y la reflexión previa, durante y después de esa acción (Schön, 1983), y que conduce al desarrollo y al crecimiento profesional cuando el docente es capaz de confrontar la realidad de sus prácticas en el aula y su impacto en los estudiantes (Dewey, 1933). De esta manera, se promueve en los docentes el desarrollo de una práctica reflexiva que les permita analizar, cuestionar y juzgar críticamente sus acciones, creencias y saberes para identificar factores susceptibles de mejora que pueden

impactar positivamente en las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes (Zwozdiak-Myers, 2012).

La Pedagogía de Géneros Textuales logra la comprensión profunda y exitosa de los géneros; para ello, es importante considerar como referencia el ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros discursivos, propuesta por la escuela de Sidney, que contempla tres etapas: deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente. En cada una de estas, se hace referencia continua al contexto y se muestra a los estudiantes cómo se construye el campo, es decir, el contenido de los textos (Martin & Rose, 2005).

Como modelo en la construcción de conocimiento acerca del lenguaje y su uso para el logro de propósitos sociales, esta pedagogía contempla un significativo aporte de la teoría sociocultural de Vigotsky, a partir de la cual “la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades mentales superiores tienen lugar con la interacción de otros sujetos, es decir, con la interacción social y el andamiaje de una persona más experta” (Ladrón de Guevara, 2017, p. 8). Esto se evidencia de forma específica, pues la clase se construye con base en una “interacción oral acerca de los significados que encierra cada segmento del texto, con preguntas previamente diseñadas para llevar a la clase a detectar las ideas que servirán más tarde para la reconstrucción de ese contenido y así reforzar el aprendizaje” (García, 2016, p. 3).

En otras palabras, la Pedagogía de Géneros Textuales es el resultado del diseño de una estrategia pedagógica construida sobre la base de la teoría de género para promover en el estudiante el manejo de géneros esenciales de su contexto para el desarrollo académico, profesional y ciudadano (Christie, 2002; Martin & Rose, 2012). Esta se fundamenta en “el

principio que el aprendizaje del lenguaje depende de una guía por medio de la interacción en el contexto de la experiencia compartida” (Painter, 1986, como se citó en Moss et al., 2016, p. 20) y constituye un sistema de construcción de significados determinado por el contexto social, cultural e histórico que, a la vez, es transformado (Halliday 1994, 2004, como se citó en Moss et al., 2016). Se entiende también que el lenguaje construye y da forma al pensamiento; en esa medida, permite la internalización, la elaboración y la interrelación de conceptos, actitudes, valores y saberes que se construyen en la interacción social y cultural; de igual forma construye configuraciones de significados recurrentes en diferentes tipos de textos (Martin & Rose, 2012).

El género se concibe como “un proceso social que se realiza en etapas y orientado a una meta” (Martin, 1992); este es reconocible en cada cultura, cuyos “patrones de significados son más o menos predecibles” (Martin & Rose, 2007), lo que implica que son susceptibles de ser enseñados y aprendidos (Martin & Rose, 2012). Esta concepción del modelo sistémico-funcional del lenguaje (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 1999 y 2004; Martin & Rose, 2003) provee una visión global de los fenómenos lingüísticos y define tipos de significados, denominados meta funciones, que se combinan en cada acto de comunicación (Martin, 1992; Halliday, 1994). Las meta-funciones son la base del diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa y la construcción de secuencias didácticas de acompañamiento al estudiante. A cada meta función, le corresponden habilidades específicas desagregadas en resultados de aprendizaje que se evalúan; además, las meta funciones son la base para los análisis de las lecturas que los docentes asignan a sus estudiantes.

Finalmente, el “andamiaje” comprende una variedad de estrategias de enseñanza que utilizan los profesores para llevar a los estudiantes progresivamente a una comprensión cada vez más profunda; “es decir, el docente proporciona un apoyo temporal denominado andamio que le sirve como base al estudiante para la realización de una tarea que, de otro modo, no serían capaz de completar por sí solo” (Gutiérrez et al., 2018, p. 30). De esta manera, el fundamento de la lectura para aprender y consolidar conocimientos disciplinares es el desarrollo de un ciclo basado en la etapa de deconstrucción del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros discursivos.

El ciclo de lectura está compuesto por seis procesos que profundizan las acciones que se realizan en la etapa de deconstrucción del género: “contextualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada, representación de las ideas del texto, reacción al texto y autoevaluación” (Moss et al., 2016, p. 30). Al igual que en el modelo de la escuela de Sídney, en cada una de las fases se hace referencia al contexto y se negocia el campo; como es propio de su esencia teórica, en esta metodología se cambia un fuerte andamiaje ejercido por el docente al paulatino paso de la autonomía del estudiante.

Esta estrategia apoyada en los fundamentos de la educación virtual constituye un nuevo espacio de aprendizaje en cuanto al manejo del tiempo y la función de encuentros cara a cara, considerando el uso del entorno virtual relacionado al rol que desempeña el profesor. Así, se aprovecha el potencial de mejora de la presencia social y la construcción de relaciones con la incorporación de sesiones presenciales.

2.2.1 Contexto de enseñanza y aprendizaje virtual

El contexto de enseñanza y aprendizaje virtual hace referencia al escenario de colaboración entre docentes y estudiantes. De acuerdo con Requena (2019), “está referido al conjunto de factores perteneciente al ambiente, en relación con la tarea” (p. 57). Al respecto, Uribe et al. (2018) indicaron que “se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en medio del ámbito educativo” (p. 60) e involucra las condiciones en las que se desarrolla la experiencia, dentro de las cuales se hallan los recursos humanos y tecnológicos.

Igualmente, se exige una reflexión profunda de la concepción y la práctica de la docencia al generar un marco de enriquecimiento mutuo a partir de un ejercicio reflexivo y gratificante (Cánchica, 2015). Este se fundamenta en la enseñanza flexible durante los tiempos y espacios educativos, el acceso a múltiples recursos, los modos de interacción entre alumno-docente y entre los alumnos, el incremento de la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso, la facilidad en el desarrollo de la competencia digital y el entorno de comunicación en constante evolución. Además, existe un elemento del paisaje que ofrece la correcta integración de la tecnología al proceso educativo, pues las tecnologías aplicadas a la educación “estimulan la experimentación, reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo” (Vásquez, 2016, p. 33).

En el caso del contexto aplicado a la presente investigación, esta se perfila como el escenario en el que se establecen conocimientos compartidos y se trabaja la co-construcción

de significados (Moss y Benítez, 2017). De esta forma, se dan los procesos de colaboración entre la acción de enseñar y el proceso de aprendizaje. A continuación, se expone a la luz de la reflexión derivada del presente estudio las características de los contextos de enseñanza y aprendizaje diseñados en los escenarios *Blended Learning* y fundamentados en los principios de la Pedagogía de Géneros Textuales, los cuales han de ser evidenciados con la aplicación del curso formativo docente.

1. Aspectos cognitivos y sociales de los estudiantes con los que se desea desarrollar las competencias lectoras, así como los principios de un escenario de enseñanza en *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales.
2. Marco de cooperación entre profesor y alumno, las conductas a modificar y las capacidades a desarrollar.
3. Proceso de comunicación e intercambio entre los docentes y estudiantes participantes.
4. El discurso y clima de la clase diseñada para ambientes combinados con los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Textuales.
5. Metas a alcanzar en la formación de ambos escenarios integrados.
6. Herramientas a brindar para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. Detalles de la construcción de conocimiento en el marco de los procesos de educación virtual y Pedagogía de Géneros Textuales.
8. Fundamento de la concepción metodológica del estudio y sus alcances en la validación de los conocimientos establecidos y los nuevos a partir de la implementación.

Este enfoque se identifica con la teoría sociocultural de Vigotsky (1962) y su concepto de la zona de desarrollo próximo, que insiste en la importancia del acompañamiento de una persona experta: lo que la aprendiz puede hacer hoy con ayuda de un experto podría hacerlo mañana independientemente. En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje fomenta actitudes, conocimientos y habilidades del profesorado para el diseño de ambientes *Blended Learning* sustentados en la pedagogía de géneros. Para llevar a cabo la presente experiencia, han de desarrollarse las siguientes etapas con incremento paulatino de actividades asíncronas. El criterio para determinar si una actividad ha de ser presencial o virtual está dado en primer lugar según el tipo de andamiaje y la intención de apropiación del *Blended Learning* o la Pedagogía de Géneros Textuales.

1. Etapa de deconstrucción: se presenta a los estudiantes una muestra del género a estudiar; se contextualiza en el tema, se señala el propósito social, el área específica a la que pertenece el género, y se exploran los conocimientos previos. La modalidad a emplear en este caso es la presencial.
2. Construcción conjunta: los estudiantes producen otro texto del mismo género analizado con la guía explícita del docente, por lo que se aplican las características genéricas y discursivas estudiadas durante la etapa de deconstrucción. Este apartado puede trabajarse de modo asincrónico, es decir, en los escenarios virtuales establecidos.
3. Construcción independiente: los estudiantes producen, de manera individual, un texto con las mismas características del modelo trabajado. En esta etapa se combinan la presencialidad y la virtualidad.

2.2.2 *Concepción de aprendizaje*

Por su parte, Oltra et al. (2012) argumentaron que el proceso de aprendizaje “implica que el estudiante se enfrente a diferentes situaciones que le permitan aprender y mostrar la posesión de la competencia” (p. 86). Según lo planteado por Graham et al. (2003), esto le aporta al proceso riqueza pedagógica, acceso al saber, la interacción social, la agencia personal, la rentabilidad y la facilidad de revisión. Este tipo de experiencias, por tanto, está relacionado con la posibilidad de propiciar la construcción del conocimiento a partir de la interacción entre sujetos y el soporte de un experto; y contribuye con el proceso de la riqueza pedagógica, el acceso al saber, la interacción social, la agencia personal, la rentabilidad y la facilidad de revisión.

En ese sentido, Turpo (2009) indicó que el *Blended Learning* cuenta con un sustento importante de las teorías constructivistas e implica “una consideración hacia el estudiante como objeto/sujeto de la formación, sin descuidar la labor orientadora del docente y la aplicación de los artificios tecnológicos (p. 11). A la luz de Valiathan (2002), el aprendizaje combinado se puede categorizar bajo tres modelos: aprendizaje basado en habilidades, pues combina el aprendizaje a su propio ritmo con el apoyo de un instructor; aprendizaje por actitudes, en el que se trabajan diversos medios para desarrollar comportamientos específicos; y aprendizaje por competencias, donde se combinan herramientas para lograr el desarrollo de habilidades.

De acuerdo con Graham (2006), esta modalidad formativa separa en dos los modelos de enseñanza-aprendizaje: cara a cara y distribuidos; tal situación no solo presenta un reto desde lo tecnológico, sino de manera relevante en lo pedagógico. Finalmente, en

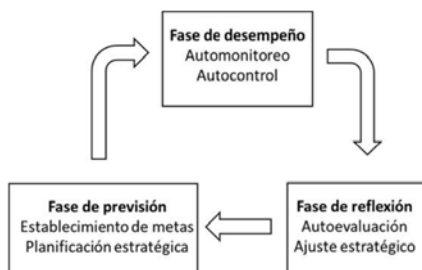
cuanto a los fundamentos de la experiencia, el aprendizaje en escenarios virtuales posee un importante componente de autorregulación que permite al estudiante ser protagonista de su propio proceso, con lo que lo encamina hacia la búsqueda autónoma de conocimientos y habilidades. Efklides (2009) hizo referencia al aprendizaje autorregulado e introdujo un nuevo enfoque, cuyo argumento fue el siguiente:

The outcome of the learning process each time depends on the availability of required knowledge (declarative and procedural knowledge, namely cognition) as well as on the goal set, on the proper sequencing (i.e., planning) of the procedures to be applied for reaching the goal, on the monitoring and control of cognitive processing, and on the evaluation of the processing outcome whether it satisfies or not the goal- and the performance-criteria set. [El resultado del proceso de aprendizaje depende de la disponibilidad de los conocimientos necesarios (conocimiento declarativo y procedimental, es decir, la cognición), así como del objetivo establecido, la secuencia apropiada (es decir, la planificación) de los procedimientos que se aplicarán para alcanzar el objetivo, el seguimiento y control de los procesos cognitivos y la evaluación de sus resultados –si cumplen o no el objetivo, de acuerdo con los criterios de desempeño establecidos–]. (p. 76)

Bajo estas consideraciones, el aprendizaje autorregulado incluye tres fases cíclicas propuestas por Zimmerman (1989), citado por Requena (2019), a saber: la previsión, cuya naturaleza es metacognitiva profunda; el desempeño, relativo a la fase en la que el aprendiz puede usar las estrategias cognitivas y metacognitivas al mismo tiempo; y la reflexión, donde se presentan la autoevaluación y el ajuste estratégico).

Figura 5

Fases



Nota. Tomado de (Zimmerman, 1989)

En lo que concierne a los principios de la Pedagogía de Géneros Textuales, se incluyen aspectos positivos de las pedagogías tradicionales, en las que el profesor guía de forma autoritaria el conocimiento escolar; y de las pedagogías más progresistas, que se centran en dar apoyo a los estudiantes. Esto se consigue en la pedagogía de géneros a fin de deconstruir las tareas de aprendizaje que conllevan a leer y escribir; lo anterior, con el propósito de exponerlas en una secuencia de actividades diseñada cuidadosamente.

Finalmente, esta concepción busca que el aprendizaje sea equitativo a nivel social. Bernstein et al. (2004) se refirió a tres principios que equiparan la educación al entramado social y a la forma en que el conocimiento es proporcionado a todas sus esferas. El primero incluye las normas distributivas que subdividen el saber entre los diferentes grupos; el segundo, las normas de recontextualización, que se enfocan en que el conocimiento que se produce en un ambiente se recontextualice en la educación; y el tercer principio hace referencia a las normas evaluativas que, desde el punto de vista del autor, condensan todo el mecanismo pedagógico (Rose & Martin, 2018).

2.2.3 Actores del proceso: el docente

En primer lugar, Ricardo (2017) argumentó que el docente cumple un papel relevante como facilitador del proceso de aprendizaje, orientador, motivador y planificador de las distintas acciones propias de los ambientes virtuales. Igualmente, el maestro es un guía y un tutor con amplias funcionalidades, quien procura un eficiente proceso de enseñanza y aprendizaje, y se destaca por ser consultor de información, colaborador, facilitador y desarrollador de cursos y materiales (Gisbert, 2000). En el caso del docente que enseña la comprensión lectora sustentada en la Pedagogía de Géneros Textuales en interacción con el *Blended Learning*, se espera que se mueva hacia “los roles planificador/diseñador de la experiencia de aprendizaje y facilitador o guía del proceso de trabajo” (p. 152). En tanto, este tipo de enseñanza involucra la figura de un docente capaz de reconocer las características de las situaciones de comunicación en las que se usa el género discursivo para evaluar la propia producción (Zayas, 2012, p. 74-75).

Por otro lado, el sujeto del modelo corresponde al individuo o grupo que está en el centro de la actividad educativa y, a la vez, al sujeto que media (profesor, tutor, compañeros); este posee actitudes, conocimientos y habilidades para el diseño de ambientes *Blended Learning* sustentados en la Pedagogía de Géneros Textuales. Para lograr ciertos resultados, se usan algunos artefactos, ya sean instrumentos físicos (máquinas, aparatos) y/o mentales para mediar el proceso, como los conceptos clave, métodos y modelos teóricos y heurísticos. Según las exigencias propias de la presente investigación, y al atender el requerimiento del modelamiento del género textual, es conveniente iniciar el proceso

presencialmente para que, de forma progresiva, el estudiante logre la apropiación del género discursivo y la construcción independiente del saber.

2.2.4 Actores del proceso: el estudiante

El trabajo de los estudiantes en la modalidad virtual se basa en y promueve el autoaprendizaje y la autoevaluación, así como el uso responsable de las herramientas y los recursos TIC. Todo lo anterior se enmarca en un compromiso de flexibilidad para el cambio que representa a un alumno presencial y uno a distancia (Contreras et al., 2011). De esta manera, el entorno educativo –que, para el caso, está integrado por el aula– y los recursos presenciales y no presenciales adquieren relevancia cuando los sujetos emplean eficientemente las herramientas conceptuales e instrumentales en procura de un aprendizaje efectivo. En contraposición, los recursos serían simples artefactos tecnológicos desarticulados; por ello, la esencia recae en la responsabilidad asumida por el docente, pero de manera preponderante por el estudiante. Al respecto, la Pedagogía de Géneros Textuales propicia el trabajo colaborativo (docente-estudiante), promueve una actitud crítica e invita a los estudiantes a evaluar su comprensión del texto.

2.2.5 Interacción (profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material educativo)

Se entiende la interacción como una de las principales condiciones en la relación docente-estudiante en los ambientes virtuales de enseñanza, pues las TIC proporcionan nuevos modos de relacionamiento y permiten el registro de las acciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-objetos de aprendizaje. En cuanto a esto, Ricardo (2017)

se refirió a las características de los procesos de interacción y dio cuenta de los beneficios que estas aportan; estos se describen a continuación.

- La asincronía: más allá de la realización de actividades independientes por parte del estudiante, las cuales deben ser realizadas por fuera del ámbito presencial, la asincronía es vista como la oportunidad de tener espacios alternos para búsquedas complementarias que satisfagan las necesidades de los educandos y profesores.
- El carácter constructivista: al tratarse de la interacción profesor-estudiante, el primero debe garantizar que el educando se sienta representado y reciba la ayuda necesaria; si el caso es estudiante-estudiante, deben existir altas posibilidades para que el conocimiento sea compartido, de modo que se facilite el intercambio de experiencias y saberes; y, finalmente, si se trata del vínculo estudiante-contenidos, la importancia del orden, la estructura y la claridad de los materiales empleados es reiterada.

Así las cosas, y para lograr una interacción positiva y efectiva, los estudiantes deben conocer adecuadamente y en cada momento las características distintivas de la actividad de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, aunado a los parámetros de la pedagogía de géneros, la cual facilita el establecimiento de “conocimientos compartidos y trabajar la co-construcción de significados” (Moss et al., 2016, p. 20).

Por otra parte, la aplicación de los conceptos planteados en esta experiencia se traduce en el diseño de las etapas que permiten la apropiación de los ambientes virtuales de enseñanza con los parámetros de la pedagogía de géneros mediante clases presenciales; ello, para luego gestionar actividades asincrónicas y encuentros entre estudiantes y de estos con los materiales educativos. Así, se espera que los resultados deriven en el manejo de

herramientas tecnológicas bajo la modalidad *Blended Learning* y el fomento de habilidades de escritura autónoma por parte de los estudiantes.

2.2.6 Entorno de aprendizaje virtual y presencial

Según lo planteado por Ricardo (2017), los entornos de aprendizaje virtual y presencial se desarrollan en plataformas de gestión de conocimiento complementadas con el uso de tecnologías, de manera que se faciliten las interacciones sociales y la creación de comunidades de aprendizaje en entornos mucho más flexibles y amigables. Para el caso de la presente experiencia, esta se lleva a cabo en la plataforma Moodle, disponible en la universidad participante; y se emplean recursos como los foros, los talleres en línea, el chat, las herramientas para el diseño de esquemas, los mapas conceptuales, las infografías, entre otros.

2.2.7 Materiales educativos

A partir de lo anterior, Cabero y Llorente (2008) establecieron la necesidad de combinar los espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales) y recursos (analógicos y digitales) en procesos de formación mixta (Ricardo, 2017). Según su estructura, los materiales deben poseer las siguientes características:

- Presentar, en primer lugar, los contenidos generales y más simples; y, después, los más complejos y diferenciados.
- Estructurar una visión global y general del tema; pasarla a un análisis de las partes; y, finalmente, hacer una síntesis.
- Mostrar las relaciones entre los contenidos de una misma asignatura y entre otras

diferentes.

- Partir de núcleos temáticos próximos a la realidad.
- Retomar contenidos vistos y relacionados con el tema.
- Dar pautas para analizar y establecer relaciones entre contenidos especializados.
- Plantear ejemplos de cómo se estudia una determinada situación desde otras especialidades.

De este modo, y según Watson et al. (2016), los materiales educativos están configurados por tres dimensiones: la semántica, que consta de lo que dice el medio, sus contenidos, informaciones o mensajes; la sintáctica, relacionada con la estructura, la organización y los símbolos de los contenidos; y la pragmática, que establece el uso que se le confiere al medio de formación. Así las cosas, los escenarios de formación virtual constituyen un “lugar central e imprescindible, porque son quienes mediatizan la relación educativa al no compartir el mismo espacio el profesor y los estudiantes, ni el mismo tiempo” (p. 235).

2.2.8 Tareas y actividades de aprendizaje

En el contexto de los escenarios de educación virtual, las actividades se conciben como la “estructura o proceso estructurado de desarrollo para la formación en línea, activa e interactiva, de grupos e individuos (dos o más, que puede ser aprendices y formadores, instructores o profesores, denominados de manera genérica como e-moderadores) (Vásquez, 2011, p. 4). Al respecto, Ricardo (2017) enfatizó que estos se constituyen en la interfaz entre el profesor y los estudiantes, la cual permite la construcción conjunta del conocimiento, a fin de marcar el ritmo de la enseñanza y el aprendizaje en la educación

virtual. De esta forma, tales actividades involucran competencias de aprendizaje en un proceso que inicia con niveles básicos de transmisión de conocimiento y que van aumentando en su complejidad y aplicación. Con base en Vásquez (2016) las tareas y actividades de aprendizaje pueden configurarse de la siguiente manera:

Tabla 5

Tareas de aprendizaje

Tipo	Objetivo
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar los contenidos presentados. • Transferir información. • Adquisición de vocabulario específico.
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer pensar y reflexionar acerca de lo que han estudiado.
Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en los contenidos. • Comprobar en qué medida son capaces de llevar a la práctica lo que han aprendido.
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar comprensión e integración.
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una actuación sobre la base de los conocimientos adquiridos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y emitir un juicio acerca de una situación dada.
Socialización	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los resultados obtenidos.

Según lo planteado por Rose y Martin (2012), a través de las tareas y actividades en los escenarios relacionados con procesos de lectura se trata de ir más allá del contexto habitual de cualquier texto: el tiempo en el que se escribió, la información sobre su autor y las implicaciones del contenido; esto, para hacer visible la estructura del texto a los estudiantes en un recorrido completo donde también se establece con precisión su propósito. Así, los estudiantes quedan mejor preparados para enfrentar una lectura por

primera vez con menos dificultades; luego, la lectura detallada se enfoca en un apartado del texto especialmente denso, de difícil comprensión y esencial para el desarrollo de los contenidos del curso.

De otra parte, en esta etapa se analiza cómo funciona el lenguaje, para hacer evidente la manera en que el autor construye el significado del texto y favorece el desarrollo de los niveles literal, inferencial y crítico de lectura. Las demás etapas del ciclo de andamiaje de lectura, junto con la representación de las ideas del texto, la reacción a este y la autoevaluación, ofrecen distintos niveles de apropiación del contenido y distintas formas de evaluar la comprensión lectora. Para efectos prácticos de esta experiencia, las actividades y tareas pueden ser organizadas por etapas:

1. Inducción presencial sobre la formación en línea y la pedagogía de género.
2. Establecimiento de identidades en línea y búsqueda de pares de interacción.
3. Intercambio de información para el cumplimiento grupal de objetivos. Se realiza de manera presencial y ofrece estrategias para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de los contenidos sobre comprensión lectora sustentada en la Pedagogía de Géneros Textuales dentro de ambientes *Blended Learning*.
4. Debate grupal, organización de grupos de trabajo. No se desestima en esta etapa que los participantes lleven a cabo sus procesos de lectura autónoma y divulguen sus experiencias con los compañeros.
5. Presentación de resultados individuales ante el colectivo para dar cuenta de los cambios logrados por el estudiante, de modo que estos sirvan de referente a sus compañeros.

Otros recursos de formación virtual que pueden ser empleados son los correos, foros, listas, chats, videoconferencias, división de la clase en grupos pequeños, distribución de la exposición mediante un video en tiempo real, estudio independiente mediante libros de texto o material preexistentes en internet, o colgados por el docente (Bartolomé, 2008).

2.2.9 Evaluación del aprendizaje y seguimiento

Por esencia, la evaluación es el proceso que permite determinar el alcance de los conocimientos compartidos en el ejercicio docente-estudiante; sin embargo, se han dado algunas reconceptualizaciones, a fin de satisfacer las demandas del contexto social y profesional de la época. Ricardo (2017) indicó que la evaluación tiene su inicio en el mismo estudiante y se fundamenta en el autoaprendizaje y la autonomía; esta se centra en el aprendizaje y deja de basarse en directrices para hacerlo sobre la participación y el consenso. Por su parte, Rodríguez & Ibarra (2011) argumentaron que “está relacionada con la realización de valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan, así como con la concepción sobre el proceso de aprendizaje que los docentes poseen” (p. 27).

Dada la extensión de los efectos de la evaluación en la vida futura del educando, Ortíz-Rodríguez (2015) mencionó los tres requisitos que esta debe cumplir: “las tareas de evaluación deben ser tareas de aprendizaje; la retroalimentación debe convertirse en retroalimentación generalizable o proalimentación (*feedforward*) y la evaluación debe implicar activamente a los estudiantes” (p. 15).

Como proceso, la evaluación está fuertemente ligada al aprendizaje y exige el concurso consciente del estudiante “desde una posición activa creadora y autorregulada, y que se expresa en la forma en que definen sus metas de aprendizaje, gestionan sus

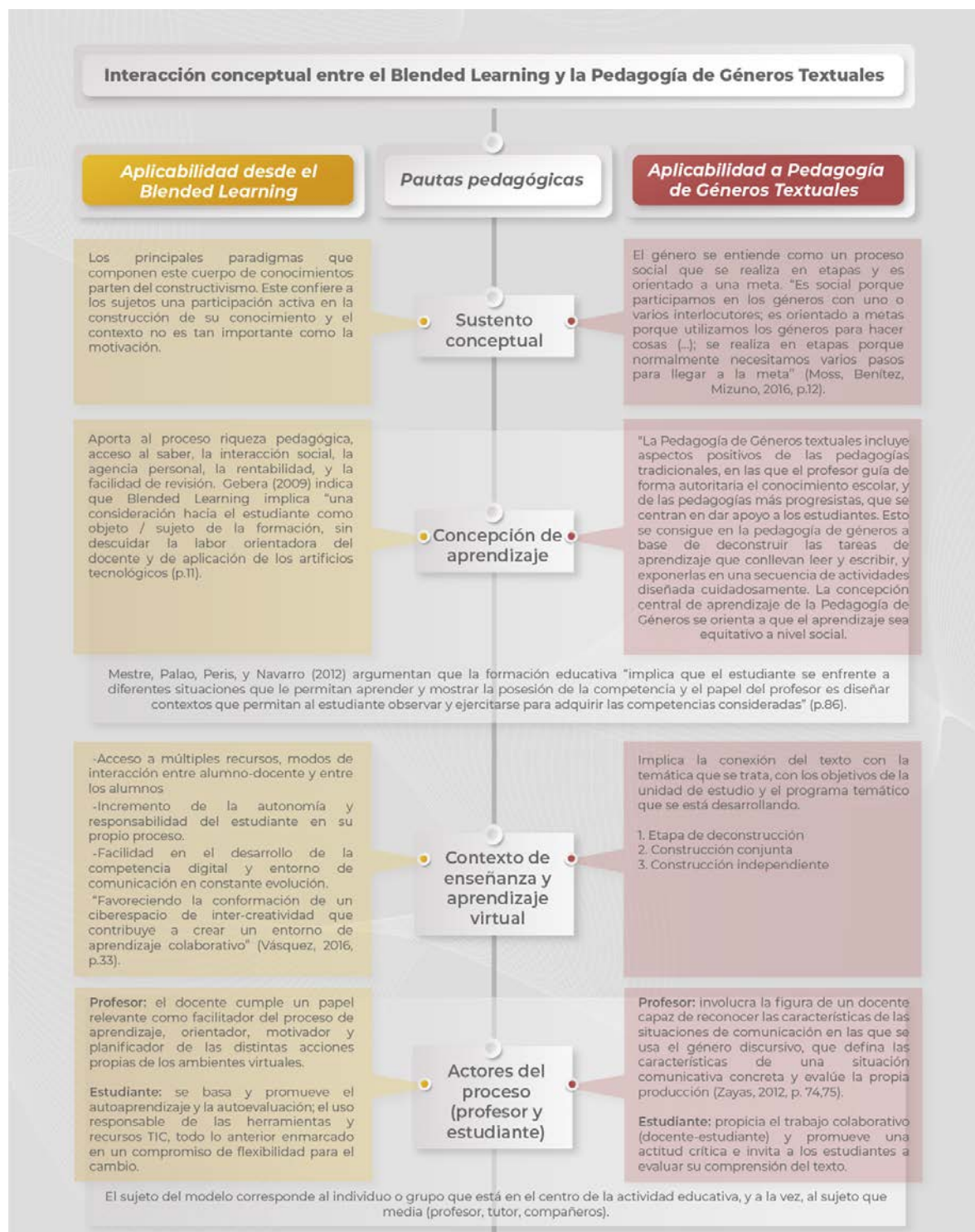
conocimientos y utilizan los recursos cognitivos y meta cognitivos en el enfrentamiento de problemáticas profesionales” (Rodríguez et al., 2019, p. 162-163).

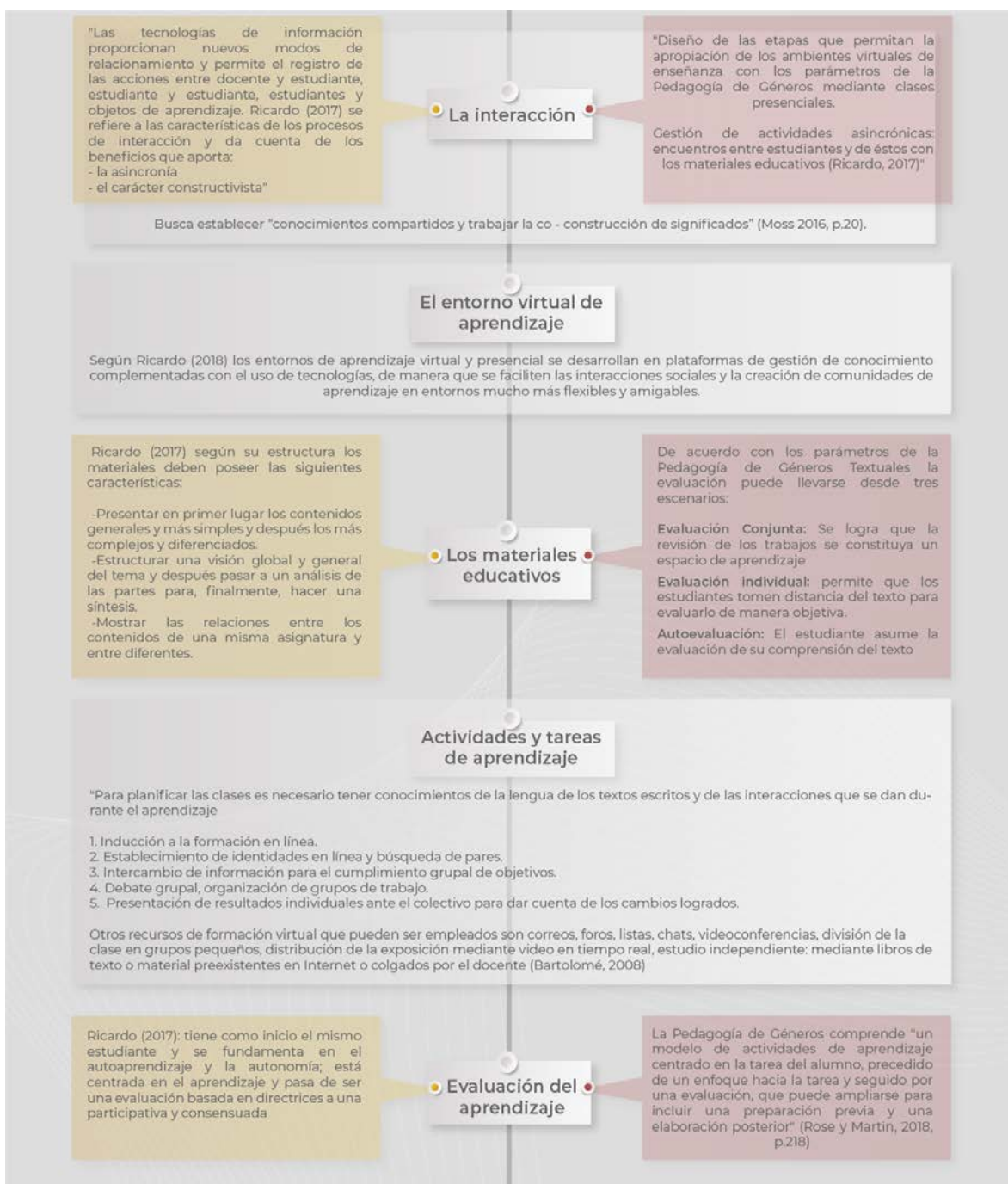
Por otro lado, es indispensable que el docente especifique los criterios de evaluación para la actividad educativa, pues ello es crucial para la evaluación formativa. Debido a esto, las rúbricas se convierten en una herramienta tremendamente útil para mostrar al alumnado qué es lo que se espera como realización óptima, qué se puede mejorar y qué es lo rechazable en su proceso formativo (Grande-de-Prado et al., 2021).

Con esta perspectiva, la propuesta de formación docente en *Blended Learning* sustentada en la Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora ofrece una variedad de medios de entrega (presenciales y basados en tecnología- en línea). Igualmente, se cuenta con una variedad de eventos de aprendizaje (trabajo individual, colaborativo y basado en grupos), y apoyo electrónico de desempeño (instrucción) y gestión de conocimiento (información) (Valiathan, 2002). En ese sentido, todos los medios citados permiten hacer un seguimiento del proceso; y que sea al final, en la presentación de experiencias de los estudiantes, que se consolide la evaluación. Asimismo, esta propuesta comprende “un modelo de actividades de aprendizaje centrado en la tarea del alumno, precedido de un enfoque hacia la tarea y seguido por una evaluación, que puede ampliarse para incluir una preparación previa y una elaboración posterior” (Rose y Martin, 2018, p. 218).

A la luz de todos estos postulados, se propone una interacción conceptual entre el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales, teniendo los lineamientos pedagógicos como eje transversal. Ello se expresa en la siguiente figura.

Figura 6 Interacción conceptual entre el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales.





Fuente: elaboración propia

2.3 El modelo Salmon

La pregunta por la puesta en marcha de las prácticas educativas en entornos virtuales es quizá uno de los mayores interrogantes pedagógicos actuales. Por ello, resulta indispensable establecer una serie de elementos orientadores para que los maestros –moderadores en contextos digitales– puedan desarrollar procesos de inmersión en el aprendizaje que permitan a sus estudiantes la comprensión y la aplicabilidad de los objetos de enseñanza.

De otra parte, también es sabido que, en el contexto de la educación virtual, se presentan diferentes modelos que apuntan a la apropiación de las tecnologías en procesos formativos. De estos, la presente investigación adoptó el modelo Salmon, dada la pertinencia de su método para los objetivos trazados.

Bajo estas premisas, el modelo para la tutoría y el aprendizaje en línea creado por Gilly Salmon propone cinco etapas para afianzar el desarrollo de la formación a partir del trabajo en comunidad y la generación de espacios virtuales enriquecedores para los educandos. De acuerdo con Salmon (2004) el modelo ejemplifica de qué forma “los participantes pueden beneficiarse de la progresiva adquisición de confianza y habilidad en el trabajo, en el trabajo en red y en la formación en línea” (p.27). A razón de lo anterior, este modelo precisa los siguientes momentos:

- Etapa de motivación: asociada con la activación y la generación de elementos positivos para el inicio de la sesión. Durante este momento, se crean actividades para involucrar a los estudiantes y, en efecto, iniciar con la consolidación de la práctica colaborativa. Es clave que, durante la etapa inicial de motivación, los

estudiantes sostengan un reconocimiento entre sí, esto es, que puedan identificar con quiénes se encuentran en conexión y qué pueden aprender de ellos durante la sesión. Estos elementos contribuyen significativamente a propiciar lazos de confianza y diálogo experiencial entre la comunidad digital.

- Socialización en línea: según Vásquez (2011), esta etapa tiene como objetivo “crear la microcomunidad, permitir que los participantes se relacionen con algunos compañeros y en tareas de razonable exigencia” (p. 6). Así, este momento busca desarrollar actividades base para el trabajo en equipo.
- Intercambio de información: esta tercera etapa supone que “los estudiantes aprendan a encontrar e intercambiar información de manera productiva y efectiva mediante e-actividades” (Vásquez, 2011, p.7). Para ello, es indispensable enunciar comandos eficaces y breves que faciliten la interacción.
- Construcción de conocimiento: aquí se encuentra la operatividad del conocimiento digital; dicho de otra forma, mediante la discusión el grupo construye conocimiento (Silva, 2017, p. 8).
- Desarrollo: con miras a finalizar el proceso, la etapa 5 se relaciona con la implementación de herramientas interactivas diversas para la exploración del aprendizaje con un objetivo claro, este es, hallar su carácter práctico en el conocimiento.

Por todo lo anterior, se tiene que el modelo Salmon concibe una idea de aprendizaje que trasciende el plano memorístico y se involucra con la noción de progresión, dado que, si el aprendizaje no admite apropiaciones e interacciones entre pares con recursos didácticos, no es posible concebir la formación en cultura digital desde la inmersión en la

tecnología. Así las cosas, se conciben las experiencias previas como el punto de partida recurrente del modelo.

Aunque podría afirmarse que, al no ser un modelo fundamentado, este no contempla variaciones en las formas de aplicabilidad, cabe señalar que en ello radica la intencionalidad del modelo Salmon: construir conocimientos a partir de la adquisición de herramientas continuas y eficaces para dirigir los AVA. Aquí deviene el componente denominado “soporte técnico”; este, en términos del modelo, está asociado con las habilidades de tipo tecnológico que debe poseer el estudiante y el docente, que incluyen por supuesto los ambientes virtuales (Rivera et al., 2014). Para ello, es necesario involucrar las potencialidades tanto del docente-tutor-moderador como de los estudiantes-aprendices, a fin de posibilitar los enlaces a una comunidad virtual.

En consecuencia, el modelo Salmon admite la intervención de las habilidades diversas implicadas en el aprendizaje, las cuales parten de los modos de interacción entre todos los participantes de un espacio de tutoría virtual. Estas se presentan en términos de moderación en ambientes virtuales (*e-moderating*) y soporte técnico; no obstante, se encuentran como ejes transversales a lo largo de las cinco etapas.

En lo que refiere a las tres primeras, las habilidades aparecen en momentos como la discusión dirigida, el trabajo en equipo, la selección de materiales para desarrollar un contenido *in situ*, entre otras. Por otra parte, en las etapas cuatro y cinco, el asunto resulta mayoritariamente problemático, pues es aquí donde se sitúan de manera estricta las potencialidades de cada participante. Con ello, se propone un desafío mayor no solo para el docente, sino para los aprendices: mantener canales de diálogo asertivos y efectivos, pues

esto evidencia tanto el aprendizaje activo como la presencia consciente y constantemente alerta de los participantes con respecto a todo lo que acontece dentro del ambiente virtual.

De esta manera, se espera que los participantes logren los objetivos propuestos por su moderador-docente, puesto que se trata de contribuir al alcance de las metas personales y explorar cómo se deben integrar las discusiones *online* en otras formas de aprender y su reflejo en los procesos de aprendizaje.

2.3.1 Actividades en entornos virtuales - e-actividades

Las actividades cumplen una función relevante en los procesos de educación mediada por la tecnología al constituir “un poderoso multiplicador del valor formativo latente en los contenidos” (Cabero & Román, 2005, p. 25). Cuando estas se desarrollan en el entorno de la red se denominan como e-actividades y sus beneficios son diversos, entre ellos la economía, la aplicabilidad a cualquier campo del conocimiento, la posibilidad de reutilización y facilidad en el acceso. Desde el punto de vista del modelo Salmon las e-actividades se caracterizan por poseer factores motivadores, entretenimiento y propósitos; fomentar la interacción entre los participantes; contar con un e-moderador; y, además, pueden desarrollarse a lo largo del tiempo, lo que les confiere el carácter de asincrónicas. Algunas otras fortalezas y atributos de las e-actividades son señalados por Maina (2020) en los siguientes términos:

- Constituir un marco para la interacción y la participación en línea (secuencia de aprendizaje).
- Promover el aprendizaje activo mediante la construcción colaborada de conocimiento.

- Orientarse hacia el desarrollo de competencias.
- Proponer resultados de aprendizaje claros y definidos.
- Poner énfasis en la autogestión del estudiantado y un cierto grado de autonomía e iniciativa.
- Articular el desarrollo de competencias específicas y transversales.

Lo planteado confiere relevancia y pertinencia en los procesos educativos, cuya comprensión ha venido ampliándose con la coyuntura impuesta por la emergencia sanitaria tras el COVID-19. Una síntesis de los alcances que tienen las e-actividades se expone a continuación.

Tabla 6

Alcances e-actividades

Rodríguez & Ibarra (2011)	Cabero (2013)	Silva (2017)
1. Centrarse en los procesos (no solo productos). 2. Ser realistas, retadoras, diversas, globales. 3. Ser relevantes, útiles, significativas, complejas. 4. Integrar diferentes competencias, destrezas, habilidades y conocimientos. 5. Implicar diferentes tipos de aprendizaje y actuaciones de forma que faciliten un aprendizaje útil, significativo y estratégico. 6. Facilitar el empoderamiento del estudiante sobre su propio aprendizaje y evaluación.	1. Clarificación de los contenidos. 2. Transferencia de la información a contextos y escenarios diferentes en los cuales fueron presentados. 3. Profundización en la materia. 4. Adquisición de vocabulario específico. 5. Socialización. 6. Aplicación de los contenidos a su actividad profesional.	1. Corresponden a las actividades destinadas al logro de los objetivos, competencias o resultados de aprendizaje, a través de diversas acciones tendientes a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Los estudiantes ponen en juego habilidades y competencias de diversa índole que, bajo metodologías activas apoyadas por las TIC, posibilitan un aprendizaje significativo tanto a nivel individual como grupal. 3. Se presentan en un esquema que recoge diversos elementos

7. Permitir la construcción del conocimiento y su demostración en contextos reales.	asociados a la organización de las actividades, como la descripción, el objetivo, el tiempo, las acciones, la evaluación y el producto.
8. Evaluar al estudiante en los contextos profesionales reales.	

Nota. Adaptado de (Rodríguez & Ibarra, 2011), (Cabero, 2013) y (Silva, 2017)

En lo que respecta al ciclo que comprenden las e-actividades, Silva (2017) contempló la formulación, el diseño y la implementación; todo ello se hace tangible en el diseño instruccional, el cual puede responder a la motivación hacia los contenidos, la formación dirigida a los objetivos y las competencias o los resultados de aprendizaje.

A partir de los aportes del modelo de Salmon en el campo de la enseñanza virtual, también se establece una relación entre las e-actividades y el modelo de cinco fases que, aunados, forman un proceso de desarrollo estructurado, cuya base es el andamiaje mediante el cual el participante va avanzando de manera paulatina en su aprendizaje y autonomía.

2.4 La educación de frente a un mundo cambiante: COVID-19

Debido a la contingencia sanitaria en curso por motivo de la pandemia por COVID-19, y no solo por las pérdidas derivadas de la delicada situación, sino por el alto impacto en cada una de las actividades humanas, particularmente en la educación, es indispensable destacar algunos elementos que permiten vislumbrar el panorama de la formación en los AVA.

Según las cifras de la Unesco (2020), más de 160 países cerraron escuelas y universidades, más del 80 % de la población estudiantil del mundo estuvo afectada y más de 60 millones de docentes dejaron de laborar. Autores como Ordorika (2020) postularon

que el efecto por la pandemia del COVID-19 es diferenciado; es decir, toca de manera variable a distintos países y sectores productivos, entre ellos, la educación. Este hecho, dentro de los contextos educativos, no solo está determinado por las fisuras ocasionadas a los entornos de aprendizaje y los cambios abruptos ante estos, sino por la accesibilidad de las herramientas para afrontar un reto emergente de educación en sectores históricamente marginados o en contextos con altos índices de precariedad.

Al respecto, Alcántara (2020) se refirió a las dificultades que afrontan las IES al carecer de diseñadores instruccionales capacitados, recursos suficientes y soporte de calidad para afrontar este nuevo escenario. Los resultados de todo este conglomerado de retos se esperan en un futuro cercano y no de manera tan positiva.

Por otro lado, la pandemia permite ahondar en la importancia de garantizar una educación de calidad; ello corresponde con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, enunciado por la Organización para las Naciones Unidas (ONU), donde se afirma que se requiere maximizar todos los ámbitos sociales y culturales sin restricciones. Frente a lo expuesto, las IES se ven abocadas a desarrollar nuevos planes de acción para atender a la población que, en la mayoría de los casos, no posee los conocimientos suficientes para ser partícipe de una cultura digital en emergencia.

Como resultado, se dan innovaciones pedagógicas que proponen fortalecer los AVA, las cuales van desde la transformación de las cátedras sin interacción a los espacios de discusión dirigida interactivos, entre otros. Algunas posturas van un poco más allá, al sugerir cambios sustanciales en la estructura de las asignaturas que originalmente se concebían como presenciales o híbridas en procura de conseguir los objetivos de aprendizaje (García-Peñalvo et al., 2020). Esto revela el carácter de adaptabilidad posible

para las propuestas educativas que, a pesar de los esfuerzos, continúan presenciando la desventaja de las dificultades de accesibilidad a las TIC.

Ahora bien, frente a este panorama, existen posiciones divergentes: Herrera et al. (2020) advirtieron que no todo ha sido positivo y, como consecuencia de las diversas decisiones para mantener la oferta educativa, los más descontentos han sido los estudiantes, quienes han visto mermar su interés y su motivación frente a lo que consideran un modelo de aprendizaje sustentado en el desarrollo económico. “No es descabellado asumir que una parte significativa de estos actores no contaban, de buenas a primeras, con las condiciones tecnológicas apropiadas para una transición inmediata a la educación a distancia soportada por la tecnología” (Pedró, 2020, p. 3). A razón de lo anterior, se hace necesario comprender que la inmersión al mundo digital no es un hecho dado por la tenencia de dispositivos multimedia, pues también intervienen asuntos como las disposiciones física, psicológica y emocional de los aprendices para quienes el cambio radical de modalidad de aprendizaje no es fácil de asumir.

Así las cosas, la enseñanza durante la virtualidad implica que tanto docentes como estudiantes se encuentren en la sintonía suficiente para descubrir potencialidades que contribuyan al conocimiento propio y compartido desde las oportunidades de una creciente cultura digital; por ello, son de gran importancia los planes articulados de acción que permiten evaluar el desempeño y contrastarlo con el aprendizaje experiencial que vincula los saberes previos de los educandos. En este sentido, las problematizaciones frente a la injerencia de las TIC en el ámbito de la educación superior resultan de gran pertinencia, dado que, con la situación en curso, no solo se denota una crisis de oportunidades en

términos sociales y económicos, sino una alternativa positiva para repensar las dinámicas tradicionales sobre las cuales reposa el sector educativo a nivel global.

2.5 Comprensión lectora: acercamiento a su concepto

La lectura como actividad apela a la libertad personal y al progreso; de igual manera, esta otorga las herramientas para la emancipación de los individuos y sociedades. De este modo, la comprensión es reconocida como una capacidad indispensable del desarrollo de las personas desde su individualidad hasta su participación como ciudadanos a nivel mundial (Barzola et al., 2020).

La comprensión lectora se concibe como la relación entre el contexto, el texto y su receptor; ella exige la aplicación de unas reglas que garanticen la interiorización y la aplicación de lo leído, así como la búsqueda recurrente del propósito en términos de informar, educar y entretener, si es el caso (Jiménez, 2014). De acuerdo con Solé (2012), esta requiere apropiación y resulta en un aprendizaje inacabado, pues es un proceso complejo que se desarrolla a lo largo de la vida escolar, académica e, incluso, cotidiana.

En ese orden de ideas, la familia y la escuela se convierten en los primeros espacios en los que se adquiere esta competencia; al respecto, es importante que los procesos de estimulación de la lectura se realicen mientras se piensa en ella como una actividad indispensable para la vida en sociedad y no como un requisito escolar. Lomas (2003) afirmó que la enseñanza de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora deben ir de la mano, de forma que le permitan a los niños y niñas identificarlos como capacidades para fortalecer sus proyectos personales. Más allá de aprender a leer o descodificar los símbolos

y códigos que componen el lenguaje escrito, la comprensión requiere de procesos cognitivos más avanzados.

Para Sánchez (2019), los lectores construyen constantemente un modelo mental a partir de lo que leen, y este vincula los elementos constituyentes y las relaciones que se establecen entre ellos. Este modelo se complementa con el contexto y los saberes previos del sujeto para llegar a un nivel de lectura profundo. Así, el desarrollo de estos niveles depende de los aprendizajes significativos que adquiere el lector en su interacción con el mundo que le rodea.

Por su parte, Gordillo & Flórez (2009) establecieron tres niveles de comprensión lectora: literal, en el cual el lector reconoce las palabras y frases esenciales de un texto; inferencial, mediante el cual se lee entre líneas, al ir más allá del texto propiamente dicho y al proponer nuevas ideas al final; y crítico, entendido como el ideal, pues no solo lleva a cabo las acciones de los niveles previamente citados, sino que fomenta la formulación de juicios. Por tanto, una comprensión lectora superficial es coherente con la extracción de información que se realiza de un texto dado y se caracteriza por reconocer la idea global del texto sin conectar los demás elementos que allí se encuentran. Además, el lector no interroga al documento escrito, sino que se queda con la información extraída, la cual puede ser olvidada o cambiada en cualquier momento sin ningún tipo de cuestionamiento.

De acuerdo con lo anterior, leer es un hecho complejo que requiere más que descifrar signos gráficos; esta actividad busca orientar al lector desde los planteamientos del texto, sumados a sus experiencias y conocimientos preliminares, para que, de la conjunción de estos, se produzcan nuevos razonamientos (Silva, 2006). En líneas generales, las habilidades relacionadas con la comprensión lectora facilitan la riqueza lingüística,

fomentan el pensamiento crítico y la creatividad (Cantú et al, 2017) y desarrollan las competencias necesarias para el desenvolvimiento de la vida profesional.

2.5.1 Comprensión lectora en educación superior

Como se indicó, la comprensión lectora es un proceso inacabado en el ser humano, por lo que requiere de un ejercicio constante, pero también del uso de métodos y hábitos que permitan alcanzar los niveles más altos, sobre todo en la educación superior. No obstante, investigaciones como las de Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela (2010) y Sánchez (2019) han identificado que en los estudiantes de educación superior prevalece un analfabetismo funcional, el cual tiene que ver “con la carencia de preparación (sistemática o asistemática) y el conocimiento necesario para descifrar un texto escrito” (Arrieta & Meza, 2005, p. 1).

Investigaciones preliminares sobre la comprensión lectora en el ámbito universitario también dan cuenta de factores exógenos al sujeto que motivan o limitan su acercamiento a los textos. Guerra & Guevara (2017) indagaron sobre la relación del uso de la motivación, el tiempo de dedicación e, incluso, las variables sociodemográficas. Dentro de sus conclusiones, se refrendó, en primer lugar, la necesidad de la atención al tema desde los planes curriculares. Con respecto a la motivación, se encontró que, más allá de identificar las ideas principales de un texto, en las universidades debe propenderse por acudir a nuevas fuentes de conocimiento.

En lo concerniente a Arrieta & Meza (2005), “en educación superior hemos detectado casos de analfabetismo funcional, el cual va más allá de la simple subutilización de las destrezas adquiridas en los niveles de educación sistemática anteriores” (p. 1).

Además, como lo indicó Solé (2012), los estudiantes requieren pasar por los niveles de comprensión lectora de manera consciente para apropiarlos. Así, Barzola et al. (2020) afirmaron que la comprensión lectora es deficiente en los estudiantes, independientemente del nivel en que se encuentren, hecho que se pronuncia en la educación superior, la cual ha tenido que responder con modelos de formación para nivelar a los alumnos y prepararlos frente al reto que demanda la sociedad actual.

Atendiendo a los propósitos investigativos del presente estudio, se indagó en la comprensión lectora de estudiantes de educación superior. Al respecto, Neira et al. (2015) sostuvieron que lo esperado en los estudiantes que acceden a la educación superior es que estos, al menos, posean habilidades lectoras, pero ello no corresponde con la realidad.

Lo anterior confirma que los procesos cognitivos para el desarrollo de los niveles en la comprensión lectora de los jóvenes que llegan a la universidad quedan incompletos o no son ejercitados de manera adecuada. Como resultado, las falencias y los vacíos en la comprensión lectora afectan el desempeño académico y frenan su proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela (2010) clasificaron la competencia lectora del estudiante universitario en tres niveles a partir de su desempeño: i) independiente; ii) instruccional; iii) frustración. En el nivel independiente, los estudiantes leen con total fluidez y son capaces de interrogar el texto, así como sacar nuevos aprendizajes. En cuanto al nivel instruccional, este se relaciona con la comprensión general del texto y la extracción general de algunas ideas, pero no plantea interrogantes. Finalmente, en el nivel de frustración, se encuentra que el estudiante no está listo para acceder a un material de lectura como los que se abordan en la formación universitaria.

Para dar alcance a la problemática identificada en lo estudiantes universitarios respecto a sus niveles de comprensión lectora, Jiménez et al. (2020) manifestaron que la universidad debe tomar medidas para abordar este problema, de tal forma que se garantice la calidad de los procesos formativos, así como la permanencia de los estudiantes dentro de la institución. En tal sentido, las IES deben promover las prácticas y habilidades, pero también motivar a los estudiantes para que instalen hábitos de lectura que les permitan mejorar sus procesos. Así, las bibliotecas se integran a la cotidianidad del estudiante y no se piensan como un espacio de obligación. Igualmente, los autores referenciaron un estudio que identifica tanto las principales razones por las que no leen los universitarios como aquellas que los estimulan.

Sin embargo, no todo el peso recae sobre la escuela y los docentes: sin bien ellos son los puentes para entablar la relación con la lectura, el estudiante, a medida que crece, debe desarrollar y adquirir métodos que le permitan mejorar sus procesos cognitivos y, con ello, la comprensión lectora. Tales estrategias surgen y se potencian desde acciones y pensamientos que los estudiantes adquieren durante su formación e interacción con el mundo.

Finalmente, cabe indicar que el uso de las TIC contribuye a encontrar y pulir modelos de formación relacionados con la comprensión lectora, siempre que el lector se lo proponga; de lo contrario, estas podrían convertirse en un motivo de facilismo y conducirían a degenerar los procesos de aprendizaje en los futuros profesionales.

2.5.2 Transformaciones en la actividad lectora y su impacto en la educación

La lectura como actividad constituye un hito que marca una generación en particular. Gracias al advenimiento de la tecnología, se abren escenarios en los que se combinan la lectura con los recursos informáticos, de tal manera que ya no se cuenta solo con los textos impresos para leer, sino que se difunde el conocimiento a través de las pantallas de computadores, tabletas y móviles, entre otras herramientas. Este hecho representa cambios en los hábitos para la generación actual.

La transformación de estas actividades, desde el punto de vista histórico, puede reflejarse en la editorialización de la web, que es entendida como el proceso mediante el cual los usuarios publican sus percepciones del mundo en internet; se trata de una lectura de tipo social que se hace en común con un colectivo de personas en red a través de la nube. Esta también se evidencia en la mutación de los textos, en dispositivos de lectura y en los cambios en el mercado de impresos (Cordón, 2011).

Los principales referentes de esta situación están relacionados con la cercanía entre los lectores y los textos digitales. Hay nuevos modos de leer desde una pantalla digital con una metodología que facilita la satisfacción de contenidos, pues el usuario puede escoger lo que requiere de modo concreto; y, finalmente, se propician nuevos grados de estimulación sensorial, en tanto que los nuevos textos cuentan con recursos multimediales que bombardean a sus receptores. En este último caso, la población más joven se adapta con mayor facilidad y cuenta con mayor recursividad.

Los estudiosos del tema se refieren al surgimiento de los nativos digitales, sujetos cuya vida gira en torno a lo digital: “Son multitarea, con estructuras neuronales específicas

que los convierten en pensadores sofisticados, debido a que sus mentes se han desarrollado de manera paralela al hipertexto, es decir, de forma no lineal y basada en una cultura audiovisual” (Martínez & González, 2010, p. 7).

Así las cosas, Juca et al. (2020) sostuvieron que los estudiantes de hoy en día son conocidos como nativos digitales, puesto que nacieron en la era de los avances tecnológicos, donde las TIC forman parte de su vida cotidiana, y su incorporación en la educación es cada vez más inevitable.

En otro grupo social, se ubican los padres, maestros y, en general, sujetos adultos que fueron formados con un modo más orientado hacia los textos impresos; a estos se les llama “inmigrantes digitales”, quienes pueden caracterizarse por lo siguiente: Imprimir el correo electrónico (o hacer que su secretaria/o lo imprima por usted –un acento incluso más marcado–); la necesidad de imprimir un documento alojado en el ordenador con el fin de editarlo (y no corregirlo directamente) (Prensky, 2001, p. 46).

Por otra parte, el surgimiento de los nativos e inmigrantes digitales exigen planteamientos frente al quehacer educativo, lo que implica “considerar como tarea primordial la definición de criterios actualizados que faciliten la distinción entre lo que vale la pena y lo que no vale la pena leer” (Ortiz, 2004, p. 7).

2.6 La Pedagogía de Géneros Textuales y su estudio

La Pedagogía de Géneros Textuales contempla una metodología que permite a los estudiantes comprender el contexto cultural, así como construir sentidos y aprender de los textos. Cuenta con vertientes conceptuales de autores como Vigotsky (1978), con sus teorías del aprendizaje; Bernstein (2000), en relación con los contextos sociales y

pedagogías visibles e invisibles; y, de Halliday (1994), adopta los fundamentos del lenguaje.

De esta forma surgió la teoría de géneros textuales, la cual se derivó a su vez de la LSF como una alternativa pedagógica que permitiera concientizar a los estudiantes en cuanto al uso del lenguaje. Cabe señalar que el género se entiende como un proceso social que se realiza en etapas y se enfoca en una meta. “Es social porque participamos en los géneros con uno o varios interlocutores; es orientado a metas porque utilizamos los géneros para hacer cosas (...); se realiza en etapas porque normalmente necesitamos varios pasos para llegar a la meta” (Moss et al., 2016, p. 12). Los géneros se clasifican así:

Tabla 7

Clasificación de géneros

Grupo de géneros	Género	Propósito	Etapas
Narraciones	Recuento	Contar eventos	*Orientación *Relación de eventos
	Relato	Resolver la complicación en una narración	*Orientación *Complicación *Resolución
	Ejemplo	Juzgar el carácter o comportamiento de personajes en una narración	*Orientación *Incidente *Interpretación
	Anécdota	Compartir la reacción emocional frente a una narración	*Orientación *Evento llamativo *Reacción
Narraciones fácticas	Recuento autobiográfico	Contar eventos de una vida	*Orientación *Relación de etapas
	Recuento biográfico	Contar etapas de una vida	*Orientación *Relación de etapas

	Recuento histórico	Contar eventos históricos	*Antecedentes *Relación de etapas
	Recuento histórico explicativo	Contar eventos históricos al hacer una explicación de sus causas	*Antecedentes *Explicación de etapas y causas
Explicaciones	Explicación secuencial	Explicar una consecuencia	*Fenómeno *Explicación
	Explicación condicional	Causas y efectos alternativos	*Fenómeno *Explicación
	Explicación factorial	Explicar causas múltiples	*Fenómeno: resultado *Explicación: factores
	Explicación consecucional	Explicar efectos múltiples	*Fenómeno: causa *Explicación: consecuencias
Procedimientos	Procedimientos	Cómo realizar experimentos y observaciones	*Propósitos *Materiales *Pasos
	Informe de procedimiento	Contar experimentos y observaciones	*Propósitos *Métodos *Resultados
Informes	Informes descriptivos	Clasificar y describir un fenómeno	*Clasificación *Descripción
	Informe clasificatorio	Clasificar y describir tipos de fenómenos	*Clasificación *Descripción: tipos
	Informe composicional	Describir las partes de un todo	*Clasificación *Descripción: partes
Argumentación	Justificación	Argumentar a favor de un punto de vista	*Tesis *Argumentos *Reiteración de la tesis
	Debate	Discutir dos o más puntos de vista	*Asunto *Puntos de vista *Resolución
Reacción a textos	Reseña	Evaluar un texto literario, visual o musical	*Contexto *Descripción del texto *Juicio

Interpretación	Interpretar el mensaje de un texto	*Evaluación *Sinopsis del texto *Reafirmación
Reacción crítica	Cuestionar el mensaje de un texto	*Evaluación *Deconstrucción *Cuestionamiento

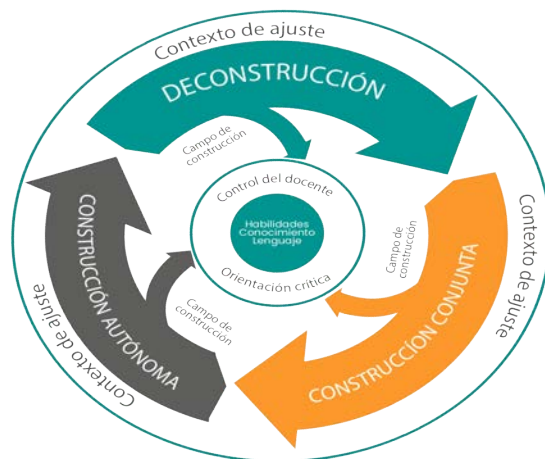
Nota. Tomado de (Moss et al., 2016, pp. 14-15)

Acorde con este listado, la presente experiencia adoptó el grupo de géneros correspondientes a la argumentación por resultar pertinentes para el fomento de la comprensión lectora en la educación universitaria. La escogencia obedece a la exigencia que tienen los profesionales egresados de instituciones de educación superior de recibir formación en este tipo de competencias para luego aplicarlas en su vida laboral. Si bien existen otros géneros en el campo de estudio, en la presente investigación se pretende brindar un modelo que puede ser replicado con otros géneros teniendo presente los componentes de cada uno.

En esta línea, Moss et al. (2016) argumentaron que la Pedagogía de Géneros Textuales se formuló con la intención de “interrumpir un ciclo de oscilaciones pendulares que se daban en las escuelas australianas, entre una pedagogía tradicional directiva y una pedagogía progresista o constructivista” (p. 19). Desde la perspectiva pedagógica, se trabaja con el ciclo de enseñanza y aprendizaje, el cual se orienta por el método propuesto por Martin & Rose (2005):

Figura 7

El ciclo de enseñanza y aprendizaje construcción conjunta Nayibe Rosado



Nota. Tomado de (Moss et al., 2016, p. 21)

A partir de este modelo, los investigadores de la Universidad del Norte (Moss et al., 2016) sugirieron etapas y actividades de lectura enmarcadas en la Pedagogía de Géneros Textuales:

Tabla 8

Etapas de la clase de lectura a partir de la pedagogía de géneros

Etapas	Descripción
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> • Se introduce el tema del texto y se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes. • Se explican los objetivos de la lectura escogida. • Se identifica el autor. • Se leen el título y el subtítulo. • Se identifican el género y el tipo de lectores al que se dirige. • En cualquier momento de esta etapa los estudiantes pueden buscar información en

Estructura y propósito del texto	internet. <ul style="list-style-type: none"> • Se reitera la identificación del género y se explica su propósito social.
Lectura detallada	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifican las etapas del texto. • Leer junto con los estudiantes, en vez de pedirles que lo lean individualmente, para lo cual se pide: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura en voz alta. ○ Discusión o explicaciones de terminologías que pueden ser desconocidas. ○ Activación de conocimientos previos. ○ Contextualización y ejemplificación de conceptos abstractos. ○ Explicación de las relaciones texto-gráfico y texto-cuadro si se requiere. ○ Identificación de la relación autor-lector. ○ Desempaque de metáforas gramaticales.
Re-representación de las ideas del texto	Se trabaja con los estudiantes en la re-representación de las ideas del texto por medio de otro tipo de representación.
Reacción al texto	Se formulan preguntas para trabajar en grupo y fomentar el trabajo colaborativo, se promueve una actitud crítica, y se invita a los estudiantes a evaluar su comprensión del texto.

Nota. Tomado de (Moss et al., 2016, pp. 21-25)

Con base en lo analizado, se buscó indagar a través de esta experiencia si, al emplear métodos de comprensión de textos sustentados en la tecnología (bien sea en clases virtuales, foros de discusión, entre otros recursos web), se derivan positivos resultados para la comprensión lectora del estudiante. Como resultado, el alumno podría aprender haciendo, utilizar su actividad y adquirir sus experiencias personales (Llugsha & Cecilia, 2013); este factor, en el mediano plazo, incide en la calidad de la comprensión lectora.

El estudio de la Pedagogía de Géneros Textuales ha sido abordado por investigadores de la maestría en educación de la Universidad del Norte: Peralta et al. (2017), en *Adopción de la pedagogía de género como estrategia de enseñanza de la lectura y escritura para el desarrollo de las habilidades comunicativas*; Gutiérrez et al. (2017), en

Impacto de la pedagogía de género como propuesta pedagógica para el desarrollo de las competencias lectora y escritora; Caballero (2017), en *La pedagogía de género para el fortalecimiento de los procesos de producción e interpretación de textos*. Finalmente, en la Universitat Autònoma de Barcelona, Cid (2017) desarrolló su tesis, *Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la ESO*.

De igual forma, Rojas et al. (2016) aplicaron la investigación *Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional: una experiencia de trabajo*. En dicho curso, se identificaron las formas en que se organizan los textos argumentativos desde sus elementos estructurales. “Durante la intervención, se buscó que el estudiante lograra una apropiación conceptual de las formas y usos académicos de la lengua, para producir textos similares” (p. 226). Como parte de la estrategia, el curso adoptó la lectura y la interpretación de un tema coyuntural, a saber: el proceso de paz en Colombia con el grupo armado de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). La puesta en práctica del estudio tuvo lugar en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), con estudiantes pertenecientes a la clase de competencias comunicativas, a través de una intervención didáctica que involucró un docente principal y un observador que llevara los registros de la experiencia.

También se halló la investigación de Venegas et al. (2015), que se enfocó en la implementación de la pedagogía de género para la escritura de trabajos de grado. El citado caso “se interesó en la estructura retórica de trabajos finales de grado de licenciaturas en lingüística, literatura, psicología y filosofía, en dos universidades chilenas, durante el periodo 2000-2009” (p. 325). Para lograr sus objetivos, los investigadores llevaron a cabo

un análisis de 527 textos, a través de los cuales lograron “determinar cuál es la organización retórico-discursiva prototípica de los trabajos de grado en las cuatro disciplinas estudiadas, [y lograron] reconstruir los patrones estructurales en los cuales cristaliza el plan textual de cada trabajo de grado” (Venegas et al., 2015 p. 326). Fruto de esta labor, surgió un texto que sirve de referente a los interesados en el tema.

2.7 La interacción como eje transversal

La interacción como concepto resulta relevante para la presente investigación, dada la necesidad de establecer el método de trabajo entre los dos modelos de formación escogidos: *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales. Barberà et al. (2001) refirieron que esta involucra un conglomerado de reacciones conectadas entre los miembros de un contexto educativo. De acuerdo con Pérez (2009), hay una connotación social al constituir un discurso que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, a la luz de los componentes de modelos formativos base se promueve una línea formativa que incentiva la apropiación conceptual y práctica que puede extenderse a diferentes campos del saber. En este sentido, mediante la experiencia se propende por “una relación de todos los factores componentes con el aprendizaje, pero, no de manera aditiva que pudiera explicar dicho fenómeno en términos del impacto que cada uno factor tiene en el aprendizaje, sino como una acción simultánea, global y recursiva” (Ruiz & Dávila, 2016, p. 2).

Estudios preliminares dan cuenta de la relevancia que posee la interacción en el campo de formación virtual. Morales et al. (2019) desarrollaron la investigación *La mediación e interacción en un AVA para la gestión eficaz en el aprendizaje virtual*,

mediante la cual se demostró que la percepción y las experiencias de los participantes en un proceso de esta índole dependen de la aplicación correcta de la mediación.

Asimismo, Dávila et al. (2013) profundizaron, además, en la implementación de un modelo sustentado en el carácter semipresencial del *Blended Learning* y centrado en el estudiante; ello, al integrar recursos que fomentan la interacción. En suma, sus aportes se enfocaron en la necesidad de los cambios en la práctica pedagógica tradicional.

De igual manera, se debe hacer una diferenciación con la interactividad como concepto, teniendo en cuenta que esta “permite a los actores realizar procesos de interacción social, de manera que se comprometan con la producción del conocimiento que circula en el aula y asuman un papel crítico” (Rodríguez & Sosa, 2018, p. 113). Dicho en otras palabras, la interacción traza el camino que permite la disposición de los principales componentes formativos, mientras que la interactividad supone el mecanismo que facilita este tránsito.

Capítulo III. Metodología

En este apartado se aborda la metodología como fundamento de la experiencia y sus principales componentes: el enfoque, el diseño de investigación, el contexto, la población y la muestra, así como las técnicas de recogida de información. Todo este conglomerado expone las pautas que marcaron el desarrollo del estudio y brinda elementos a quienes decidan investigar a futuro las aplicaciones en el ámbito educativo del *Blended Learning* o la Pedagogía de Géneros Textuales.

De esta manera, también se van afinando las estrategias pedagógicas sustentadas en las herramientas TIC con una perspectiva positiva, dados los cambios mundiales impuestos por el COVID-19 y la consecuente necesidad de realizar ajustes a los esquemas educativos al entrelazar métodos que aporten a la formación de sujetos integrales. Con esto, se abren interesantes perspectivas de aplicación del *Blended Learning* en distintos campos del saber, teniendo en cuenta las particularidades del método a emplear.

3.1 Enfoque metodológico

Para el cumplimiento de los objetivos trazados, se adoptó el enfoque cualitativo, pues su naturaleza está orientada a describir de una manera más completa los fenómenos sociales en busca de comprenderlos y darles explicación al emplear métodos derivados de la hermenéutica y la fenomenología (Schenke & Pérez, 2018). Los estudios enmarcados en esta línea se direccionan en dos vías: “la construcción intersubjetiva de la interpretación y significado de los fenómenos investigados y la segunda, la transformación social mediante la participación activa y cooperativa de la comunidad” (Espinoza, 2020, p. 104).

De igual manera, la investigación cualitativa confiere relevancia a los actores sociales como insumo esencial para la profundización en la realidad misma (Cueto, 2020) dado que estos vivencian las problemáticas o situaciones a las que se quiere llegar mediante la investigación académica. Asimismo, esta transita de lo deductivo a lo inductivo y se caracteriza por desarrollar una constante reflexión a lo largo del proceso, donde se sustenta en las afirmaciones de los otros para la captura de la esencia, la interpretación y los significados (Arbesú & Menéndez, 2018).

En lo que concierne a los procesos adscritos a la educación, particularmente aquellos mediados por las tecnologías, el enfoque cualitativo resulta apropiado, dado que no se trata de formular una visión instrumental de la enseñanza, sino de orientar una verdadera construcción de conocimiento y fomento del aprendizaje a través de “la comprensión del resultado y el empleo de herramientas adecuadas” (Maxwell, 2019, p. 273). Con esta perspectiva, también se sugieren mejoras en las estructuras sociales, con el fin de fomentar la participación de los docentes y distintos miembros de las comunidades educativas, de modo que se incentiven la transferencia y la generación de saberes, ideas e, incluso, materiales que son susceptibles de autoevaluarse permanentemente y ajustarse (Cerrón, 2019).

De esta manera, la investigación cualitativa proporciona un acercamiento a la realidad social “con significados compartidos intersubjetivamente y expresados en el lenguaje, significados que no son simplemente creencias o valores subjetivos” (Beltrán, 1985, p. 38).

3.2 Diseño de la investigación

El diseño del estudio fue del tipo investigación-acción; a través de este, se vinculó la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en educación superior con la interacción de dos modelos de formación: el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales.

Valga mencionar que la investigación-acción fue definida originalmente por Lewin en el año de 1944 con el objetivo de promover la búsqueda del conocimiento de situaciones por resolver en el contexto social y la formulación de métodos para su solución (Lewin, 1992). Sobre el tema, Vidal & Rivera (2007) se refirieron a los pasos que incluye el proceso, dentro de los cuales se resalta la identificación de los problemas a resolver, la formulación de hipótesis, la ejecución, la evaluación y, finalmente, la generalización hacia el entramado social.

Al trasladar esta perspectiva a la educación, la investigación-acción se entiende como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas” (Borroto & Aneiros, como se citó en Vidal & Rivera, 2007, p. 12)

Así, la elección de este tipo de diseño de estudio tuvo entre sus fines el enriquecimiento mutuo de los actores; con este, se destacó la relevancia de los docentes como gestores del conocimiento y se generó un proceso enriquecido. Además, dicha elección resultó pertinente, pues, de los procesos colaborativos que se propusieron entre el

docente y el estudiante sustentados en el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales se derivaría un aprendizaje efectivo.

3.3 Técnicas de investigación

De acuerdo con los fundamentos de la investigación cualitativa y los principios de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo, pues este tipo de ejercicio “no se limita a someter a prueba (...) o a utilizar dato para llegar a conclusiones. La investigación – acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa” (Bausela, 2004, p.3). Partiendo de esta premisa el estudio se enfocó en la descripción de una realidad, la búsqueda del conocimiento acerca de una problemática relevante a resolver y el diseño de una solución que fuera replicable en distintos contextos.

Acorde con sus principios la investigación-acción se desarrolla de acuerdo con un modelo en espiral que contempla el diagnóstico, la planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Bausela, 2004, p.5).¹

En lo concerniente a las técnicas de recolección de datos, se aplicó el cuestionario “Competencias TIC en docentes de educación superior”, y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, además del análisis de contenido en las clases modelo aportadas por los participantes, a fin de establecer sus prácticas de enseñanza relacionadas con la

¹ Dada la coyuntura mundial del Covid-19 el estudio no alcanzó la aplicación con los docentes universitarios, no obstante, cumplió las etapas de diagnóstico y planificación.

comprensión lectora. El producto de este abordaje fue el diseño instruccional de un curso de formación docente en *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales, valorado mediante la técnica del juicio de expertos. Con respecto al fundamento conceptual de estas técnicas, su pertinencia y aplicación para el estudio, se encontró lo siguiente:

Tabla 9

Fundamento conceptual de las técnicas

Técnica/ instrumento	Fundamento conceptual	Aplicación
Encuesta/Cuestionario “Competencias TIC en docentes de educación superior”	A nivel general, se entiende que las competencias implican “reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla. (...) Esta nueva realidad obliga a que adicional a las competencias que ya se tienen o suponen necesarias, el profesor universitario deba poseer otras competencias que lo transformen en un verdadero guía y tutor que no solo transmita conocimientos a sus estudiantes, sino que los enseñe a aprender de manera autónoma, aprovechando la cantidad de recursos que se ofrecen las nuevas herramientas TIC y espacios tecnológicos donde se efectúa la acción docente” (Díaz et al., 2019, p. 5).	Se empleó para determinar los niveles de competencia tecnológica en la que se encontraban los docentes. Mediante este instrumento los actores participantes pueden hacer un reconocimiento de sus necesidades individuales y colectivas, con miras a establecer procesos de desarrollo. Se aplicó a 18 docentes del programa de Licenciatura en Matemáticas que laboran en la sede Suana de la Universidad del Atlántico.
	El instrumento empleado se basó en Astorga & Ricardo (2014) y en el Ministerio de Educación Nacional (2013), con los ajustes pertinentes para este estudio. Asimismo, este fue adecuado para	

Entrevistas semiestructuradas	<p>su aplicación en línea. Dado este referente, se adoptó la estructura que consta de tres bloques: uso de las TIC, competencias TIC para el desarrollo profesional docente (autodiagnóstico global y específico) y necesidades docentes.</p> <p>El instrumento adopta como categorías de estudio las competencias tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa; y los niveles específicos de explorador, integrador, innovador y no ubicado.</p> <p>Según Díaz et al. (2013), se caracterizan por partir de “preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor” (p. 163).</p>	<p>Se llevaron a cabo cinco entrevistas semiestructuradas con docentes, a fin de conocer sus percepciones en torno a la enseñanza de la lectura y su comprensión. Debido a la coyuntura por el COVID-19, las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual mediante la herramienta Meet. El análisis realizado se efectuó teniendo en cuenta el recurso discursivo expuesto por los entrevistados, a partir del cual se establecieron unas categorías significativas que reconstruyeron su vivencia.</p>
Análisis de contenido	<p>Corresponde a una técnica que aglutina procedimientos de profundización en textos (en este caso audiovisuales) en los que se revisa la práctica docente en relación con la enseñanza de la lectura (Abela, 2002).</p>	<p>Dada la coyuntura de la pandemia mundial por la Covid-19 cada docente entrevistado aportó un video de su clase, el cual evidenció sus estrategias para la enseñanza de la</p>

Juicio de expertos	<p>Posee un criterio de rigurosidad pues “vela por una lectura que debe realizarse por medio del método científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida” (Díaz, 2018, p. 126).</p>	<p>lectura y comprensión lectora. Los videos fueron analizados a la luz de categorías: contextualización, tratamiento del texto, concepciones del docente, aprendizajes del estudiante.</p>
	<p>De acuerdo con los objetivos de la investigación, el juicio de expertos permite evaluar la experiencia y propender por el cambio, si ello es necesario. Según Galicia et al. (2017), “se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos y, aunque no se encuentren acuerdos unánimes, se pueden identificar las debilidades y fortalezas (...) Ello permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones respecto a qué modificar, integrar o eliminar” (p. 46)</p>	<p>La aplicación de esta técnica contó con la participación de 19 expertos que evaluaron el diseño instruccional del curso de formación en <i>Blended Learning</i> y Pedagogía de Géneros Textuales, mediante una Guía de Validación (Ver anexo 5)</p>
		<p>La escogencia de los jurados se dio con base en la formación académica e investigativa relacionadas con <i>Blended Learning</i> y Pedagogía de Géneros Textuales.</p>
		<p>Para el análisis, se evaluó la distribución de las puntuaciones asignadas por los expertos en cada aspecto a valorar, en una escala de 5 puntos, que calificaron desde el no cumplimiento hasta el grado satisfactorio. Este método corresponde al coeficiente de proporción de rango, un procedimiento de evaluación de tipo cuantitativo, mediante el</p>

cual los jueces evalúan el instrumento de forma numérica. Se estima como válido el resultado si se encuentra por encima de 0,75. Así, el valor fue calculado a partir de la sumatoria de las proporciones del rango por ítems.

Los jueces evaluaron el curso de formación y las actividades que este contemplaba. De igual manera, se realizaron aportes al diseño instruccional.

En cuanto a la Guía de Validación constó de tres componentes: generalidades del curso desde los componentes *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales, concepto de evaluación y observaciones generales del jurado experto, y evaluación por módulo por componente.

Finalmente, para la organización de todo este plan de trabajo, se plantearon las siguientes fases:

- Fase 1: estudio diagnóstico de niveles de competencias TIC (explorador, integrador e innovador), y reconocimiento de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en los docentes participantes del estudio. Para la realización de los análisis estadísticos descriptivos, se utilizó el *software* SPSS versión 22,

en el anexo correspondiente, se incluyen las tablas arrojadas por este para cada uno de los resultados presentados. Para analizar el comportamiento distributivo de los datos recolectados y el nivel de asociación entre ellos, se empleó el programa R 3.5.1; en particular, los paquetes Likert, versión 1.3.5, para el análisis y la visualización de la escala correspondiente. De la misma manera, el Psych versión 1.8.12; y el Polycor versión 0.7-10, para el cálculo de matrices policóricas. Finalmente, para las entrevistas semiestructuradas y los videos, se apeló al *software* ATLAS.ti versión 8.4.24.

- Fase 2: diseño de un curso de formación sustentado en la modalidad *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior.
- Fase 3: evaluación del diseño instruccional del curso de formación sustentado en *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales.

Tabla 10

Fases de la investigación

Pregunta general: ¿Qué componentes debe contemplar el diseño de una propuesta de formación docente en la modalidad Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior?

Objetivo general: Evaluar los componentes que debe contemplar el diseño de una propuesta de formación docente en la modalidad Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior.

Fase de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Técnica	Instrumento	Lo esperado
Fase 1: diagnóstico de las estrategias de comprensión lectora y niveles de competencias TIC de profesores de educación superior.	P1: ¿Cuáles son las necesidades formativas de los docentes de educación superior en competencias TIC y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes universitarios?	O1: Caracterizar las necesidades formativas de los docentes de educación superior en competencias TIC y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes universitarios.	<i>Blended Learning</i> Pedagogía de Géneros Textuales	Contexto de enseñanza-aprendizaje	Encuesta, entrevistas semiestructuradas, análisis de contenido.	Test de competencias TIC, entrevistas semiestructuradas, videos de las clases analizadas.	Listado de necesidades de formación en comprensión lectora y competencias TIC.
Fase 2: diseño de una propuesta de formación docente en modalidad	¿Cuáles son las orientaciones pedagógicas y didácticas que se deben considerar al construir una	Proponer las orientaciones pedagógicas y didácticas que se deben considerar al construir una	<i>Blended Learning</i>	Contexto de enseñanza-aprendizaje Actividades	Curso de formación	Propuesta del curso	Diseño instruccional del curso de formación

<i>Blended Learning</i> y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en la educación superior.	propuesta de formación docente en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior?	propuesta de formación docente en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior.	Pedagogía de Géneros Textuales	Recursos Actores Interacciones Andamiajes Evaluación			
Fase 3: Evaluación de la propuesta de formación docente en modalidad <i>Blended Learning</i> y Pedagogía de Géneros Textuales.	P3: ¿Cuál es la valoración otorgada mediante juicio de expertos a un programa de formación docente en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior?	O3: Valorar mediante, juicio de expertos, un programa de formación docente en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior.	<i>Blended Learning</i> Pedagogía de Géneros Textuales	Contexto de enseñanza-aprendizaje Actividades Recursos Actores Interacciones Andamiajes Evaluación	Juicio de expertos	Guía de evaluación Diseño instruccional al Curso de formación	Valoración de la propuesta formativa por parte de jueces expertos en Pedagogía de Géneros Textuales y <i>Blended Learning</i> . Documento ajustado de acuerdo con sugerencias y comentarios de los expertos.

3.4 Contexto de la investigación, población y muestra del estudio

La presente experiencia se desarrolló en el contexto geográfico del Caribe colombiano, en el departamento del Atlántico, donde las instituciones de educación superior se esfuerzan por aportar profesionales que contribuyan al desarrollo local, nacional e internacional.

Acorde con los principios de la investigación cualitativa el diseño de la muestra fue intencional, dada la estrecha relación de los docentes participantes con el objeto central de estudio. Con esta perspectiva, la determinación de la población y muestra fueron escogidas con una intención específica, no resultó aleatoria y descontextualizada (Martínez, 2018).

Para el desarrollo de la investigación se entiende como universo de estudio a los docentes vinculados a la Licenciatura de Matemáticas de la Universidad del Atlántico, sede Suán. De estos, la población está conformada por los docentes participantes cuya asignación está dada hacia primer y segundo semestre. Finalmente, la muestra constó de 11 que participaron del diagnóstico de Competencias TIC y 5 de las entrevistas a profundidad y análisis de videos. Valga señalar que estos últimos atienden exclusivamente a los estudiantes de primer semestre.

Capítulo IV. Resultados

4.1 Resultados cualitativos del análisis del discurso de las entrevistas a los profesores

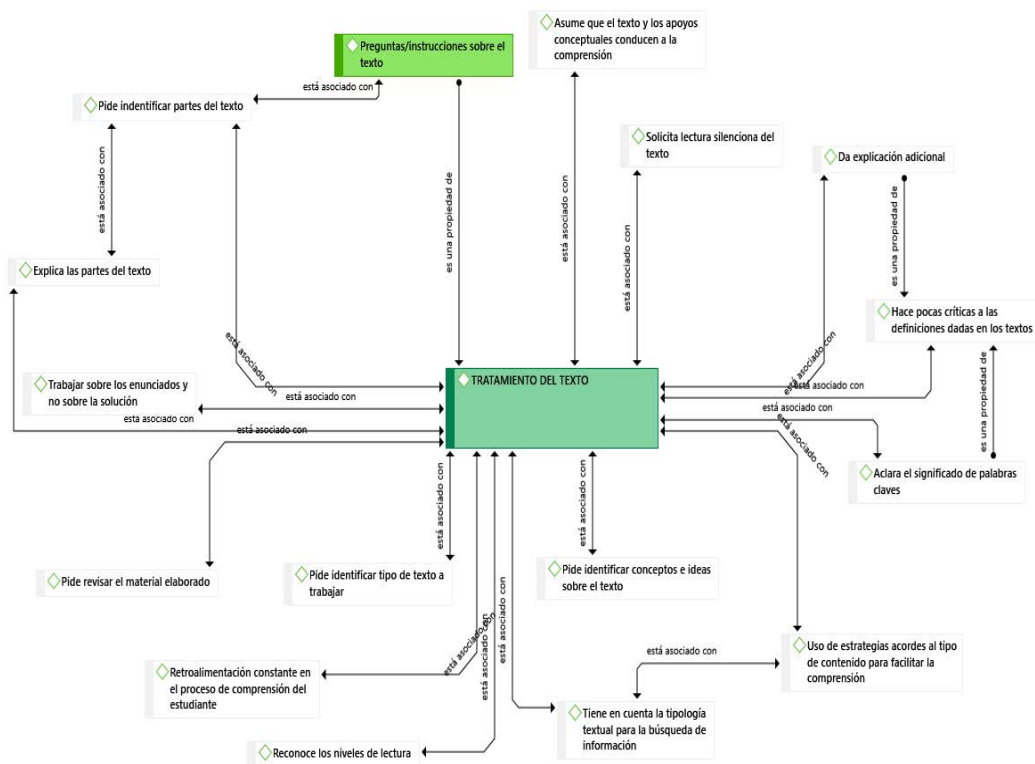
En respuesta al primer objetivo, que apunta a caracterizar las necesidades formativas para el desarrollo de la comprensión lectora y los niveles de competencias TIC en profesores de educación superior, el siguiente apartado expone los resultados que han surgido a partir del análisis del discurso de la experiencia de cinco profesores de la carrera de matemáticas en la Universidad del Atlántico, sede Suan, en el departamento del Atlántico, Colombia. Como herramienta de análisis, se empleó el *software* ATLAS.ti versión 8.4.25 para la organización sistemática de la información.

En este contexto, y con el objetivo de conocer las prácticas docentes en pro de la comprensión lectora en sus clases, se propuso la realización de una entrevista semiestructurada (Ver anexo 2). En ese sentido, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de reconstrucción de la experiencia de cada profesor analizada en cada entrevista. Para ello, se muestran las categorías más significativas que reconstruyen su vivencia.

4.1.1 Tratamiento del texto

Figura 8

Tratamiento del texto



Dentro de la experiencia del profesorado que ha participado en las entrevistas, y al relatar distintos hechos referentes a su práctica como profesores, uno de los elementos centrales en su discurso es el tratamiento del texto; es decir, la forma en que ellos se enfrentan a los distintos materiales textuales que entregan a sus estudiantes, las instrucciones que dan, la manera con la que buscan y presentan tales materiales, y también algunas estrategias con las que entrenan a sus estudiantes para hacer frente a los textos. Uno de los profesores comentó al respecto del tratamiento del texto, en particular sobre el andamiaje:

Criticar el libro, así como tal, no. Hacer una crítica así, profunda, sobre la estructura gramatical del libro, no; pero lo que sí se hace es que, por lo menos, si hay palabras, hay palabras en las definiciones o en los en los ejercicios que, de pronto, para el estudiante no son claras. Entonces yo sí le hago la salvedad, miren esta palabra, significa tal cosa. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor ER1)

El tratamiento del texto, como categoría de análisis, se construye por una concepción del profesor que implica asumir que el texto y los apoyos conceptuales conducen a la comprensión; ello implica que, para los profesores, tratar el texto equivale a dar apoyos conceptuales más allá de las fórmulas matemáticas, con el fin de favorecer la comprensión de los constructos teóricos que trabajan en el aula. Al respecto, uno de los profesores comentó lo siguiente: “Lo mismo cuando le estoy explicando, le estamos enseñando. Digamos que las definiciones, que es lo primero que tienen que aprender para abordar las teorías matemáticas” (Fragmento extraído de la entrevista al profesor YR4).

Por otra parte, el tratamiento del texto es también un fenómeno que integra las prácticas pedagógicas que los profesores manifiestan como recursos para facilitar la comprensión en el aula. Una de estas prácticas se centra en brindar espacios de lectura, como solicitar una lectura silenciosa u oral, aspecto que señaló el profesor IP2:

Cabe mencionar, profe, que, en el momento de la clase como tal, es oportuno introducir al estudiante a ese proceso de lectura, porque no es solamente que ellos traigan un proceso de lectura desde su casa, sino que en el momento mismo tú puedes hacer una lectura oral, que el estudiante dé esa lectura, profe, porque fíjese que el proceso de la lectura, de la comprensión de texto, radica también que no hacemos, que no utilizamos esas puntuaciones, no entendemos bien lo que dice,

entonces no hacemos una buena lectura. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

En esta línea, los profesores contemplan otras estrategias vinculadas al proceso de comprensión lectora que se centran en el apoyo que el profesor brinda en la clase; por ejemplo: dar explicaciones adicionales sobre la lectura sin centrarse en las críticas sobre los conceptos y aclarar el significado de las palabras clave. Entre los profesores apuntaron lo siguiente:

Si me lleva a reconocer ese punto, de pronto reflexionar estamos hablando, no lo toco, si les toco por ejemplo este es un documento escrito que viene de tal autor, viene de tal teoría que corresponde a esto, cierto, tratamos de hacerle una introducción de pronto de dónde viene, pero identificando el tipo de texto por lo menos de dónde viene directamente no, sinceramente, sinceramente no lo haría, no lo hago. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor MG5)

Lo volvemos a leer y sacamos los datos claves o las palabras claves, la información que vamos a necesitar, lo que puede ser relevante y lo que no, de ese texto que vamos a utilizar más adelante. Y después de eso es que empezamos a ver cuáles serían los conceptos matemáticos que pueden encajar en esas palabras claves y esos conceptos claves que ya hemos encontrado ahí. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor YR4)

Otro aspecto que implica el tratamiento del texto es el uso de estrategias acordes al tipo de contenido, lo que se relaciona con la tipología textual del documento. Esto muestra que, para los profesores, poder trabajar sobre un texto implica reconocer sus características generales y ajustar una metodología acorde. Uno de ellos comentó:

Y en ese proceso de lectura, también una forma de motivarlos es, por ejemplo, cuando les hablo de esa tesis o trabajo monográfico que ellos tienen que hacer, tienen que enfrentar y pues es decirles... miren, ustedes van a enfrentar un trabajo monográfico donde ustedes solamente son un texto académico, pero no solamente a un texto académico que solo responde a una parte dentro de la tipología textual informativa, no. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IV2)

Dentro de las características que configuran el tratamiento del texto son las instrucciones que da el profesor en su clase, con el propósito de facilitar la comprensión de sus textos guías o de trabajo. Estas instrucciones pueden centrarse en explicar cómo identificar conceptos e ideas sobre el texto, pedir a los estudiantes que identifiquen el tipo y las partes que leen. Este último aspecto se ilustra en el comentario del siguiente profesor:

Entonces, para conducir a esos procesos de lectura, a esos procesos de comprensión lectora, es importante, profe, señalar eso, profe: la simbología textual, las funciones del lenguaje; porque, así mismo, se va a reorientar lo que es la producción textual como tal o, en su defecto, si no vas a producir un texto, ya lo vas a identificar en un texto que tú estés leyendo como tal. Y sabes, entonces, a qué tipología textual te estás enfrentando y cuál es el análisis que debes hacer. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

O cuando hacemos la de rompecabezas también vemos los títulos y después armamos como una silueta del texto de cada uno de los títulos y tratamos como de organizar el antes; pero, normalmente, es el después. Pero estructurar qué contiene no hay un pre, como una presentación del documento. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor DE3)

Esto, a su vez, se relaciona con los niveles de lectura y el tratamiento del texto, al tiempo que proporciona una retroalimentación constante en el proceso de comprensión del estudiante. Al respecto, uno de los profesores mencionó:

Bueno, te iba a comentar ahí, en ese caso, cuando el texto, cuando la actividad, trato de llevar el orden. Sí, primero, recoger una información de tipo literal, después voy a un modo más inferencial; sí, pues, donde, de pronto, ellos tengan que argumentar otro tipo de respuesta y eso. Pues sí, ya como el punto crítico, como que de manejar ese proceso, ya identificando de forma literal. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

Finalmente, se aprecian algunas prácticas que con, menor medida que las otras, aparecen relacionadas con el tratamiento del texto; por ejemplo, trabajar sobre los enunciados y no sobre la solución en lo referente a problemas matemáticos. Esto quiere decir que el trabajo principal del profesor, más allá de enseñar a resolver y demostrar principios matemáticos, debe facilitar las vías para que el estudiante comprenda antes de resolver, como lo afirmó el siguiente profesor, quien, ante un mismo problema, lo presenta de distintas maneras: “O les puedo colocar que se les cambio los enunciados, a veces es el mismo procedimiento y solamente les cambio el enunciado, como para ver que entienden que, de verdad, es lo mismo que estamos trabajando en la clase” (Fragmento extraído de la entrevista al profesor YR4).

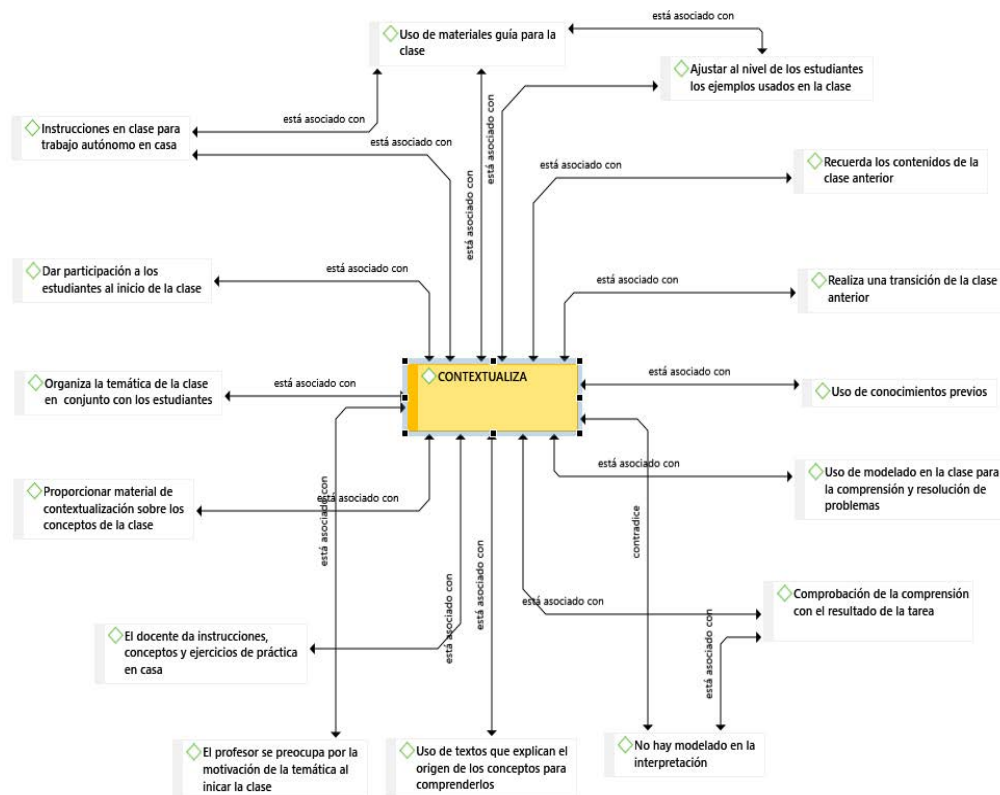
Una segunda instrucción dada a los estudiantes es revisar el material elaborado, lo que implica ser consecuente con las instrucciones de la tarea y los resultados obtenidos para revisar y contrastar lo aprendido por los estudiantes durante el proceso de lectura. Al respecto, señaló el siguiente profesor:

Y ahora sí ya miraron que cometieron algunos errores en la elaboración de esto, lo cual querría decir no utilizaron la estrategia bien, la elaboración del esquema gráfico, porque no identificar, o qué era y cuáles eran las características, pero ahora ya saben el concepto de qué es, cómo se realiza y entonces ahora sí, en cuanto al contenido, ¿qué encontré en el contenido? ¿Qué pusiste tú? (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

4.1.2 Contextualización

Figura 9

Contextualización



Una segunda categoría que se relaciona con la práctica docente es la *contextualización*, esto es, las condiciones que se dan en el proceso de preparación de la

clase para facilitar los procesos de comprensión. Por ello, en esta categoría se agrupa un conjunto de condiciones externas al tratamiento del texto que le permiten al profesor contribuir a que sus estudiantes entiendan. Un ejemplo es ajustar los contenidos y ejemplos de la clase al nivel de los estudiantes, como se ilustró:

Eso me llevó obviamente a bajar no la calidad del texto, sino la abstracción de los mismos para ir, de pronto... al finalizar el semestre siento que ya yo les doy artículos más completos, artículos menos elaborados míos, trato de como adaptarlos y ya ellos se atreven a cuando llegamos a lo que te digo el día de la ciencia y que tienen de pronto llegar al método científico y de más. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor DE3)

Este aspecto se relaciona con el uso de materiales guía para la clase en cuanto al inicio de esta y las instrucciones en clase para el trabajo autónomo en casa con respecto al material a trabajar por fuera de ella. Uno de los profesores sostuvo, desde su práctica, que “como ya le dije, le puedo dar las lecturas. Y además de ahí coloco ejercicios. Bueno miren, vamos a tomar la página del libro como referencia para resolver tal ejercicio, para afianzar la temática de aula en clase” (Fragmento extraído de la entrevista al profesor ER1).

En esta misma línea, en cuanto a la contextualización como categoría, los profesores comentan algunas otras estrategias que van usando a lo largo de la clase. Para ello, siguen un orden, a fin de presentarlas a lo largo del discurso: la primera es recordar los contenidos de la clase anterior, que se asemeja a hacer una transición, y que se aprecia con la descripción que proponen los profesores:

Obviamente, aunque tengo en cuenta sus intereses, no me salgo de la intención de la asignatura. Bueno, relativamente, en las actividades exploratorias, eh, siempre o es

un video, o sea, siempre es algo que, o inicio anclando con la clase anterior, te retomo algo de la clase anterior, eh, les coloco, traigo sí un mapa conceptual si estaba de compromiso. Si era algo, traigo de lo que ellos mismos construyeron. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor DE3)

En la clase siguiente, apenas inicio yo la clase, yo le pregunto por dónde quedamos en la clase anterior. “Recuérdense, por favor, la clase anterior”, y ellos me van diciendo “profe, quedamos por tal, por tal tema”. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor YR4)

Asimismo, los profesores hablan sobre el uso de conocimientos previos como forma de asegurar que las condiciones del contexto, en cuanto a los conceptos necesarios para acceder al nuevo tema, puedan ser comprendidos:

Sí, siempre, eso es lo primero que hago. Apenas yo abro la videollamada y pido que se registren en la asistencia, lo primero que hago después de eso es “muchachos, recuérdense, por favor, la clase anterior”. Cuando ellos me dicen “bueno, profe, de la clase anterior, trabajamos tal temática”. Entonces, yo les digo “¡ah, bueno!, recuerden que en esa temática se habló de esta definición. ¿Alguien me puede recordar esa definición?” Y así, “¿qué se hizo en esta teoría, en el teorema tal?”. “Ah, bueno, profe”. “Y utilizamos tales definiciones, usaremos tales corolarios”. Y, entonces, ahí estoy viendo, estoy activando los conocimientos previos del chico de la clase anterior. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor ER1)

Una estrategia que se relaciona con lo anterior en cuanto a la práctica de la contextualización es el uso del modelado en clase para la comprensión y la resolución de

los problemas; ello, en lo que respecta a las actividades llevadas a cabo durante la clase.

Los profesores sostuvieron:

Entonces yo voy seleccionando a quién no, de pronto este ejercicio al estudiante se le va a dificultar mucho. Entonces yo trato de escoger lo que más le sirve al estudiante y que vaya a entender de una mejor manera. Eso es lo que hago antes, durante, obviamente el chico, yo le compartía el libro, ya ellos tienen ese libro como PDF. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor ER1)

Otro aspecto que destaca en algunos de los casos analizados entre los profesores es que algunos no hacen modelado en la interpretación de las tareas, debido a la creencia de que el profesor comprueba la comprensión con el resultado de la tarea, como lo afirmó el siguiente profesor:

Si es un documento, pues un resumen que ellos hicieron, o sea, ese producto que está allí, que ya sería entonces por parte de verificación mía, haciendo la lectura respectiva de lo que ellos comprendieron. Sin embargo, eh, después hay otro momento o, generalmente, momentos, sobre todo de la socialización; ya en ese momento él debe expresar eso pues qué le dijo hay un espacio de justificación e indicación eh, ya yo diría que son esos dos momentos, dos espacios, a donde me va a brindar a mí, eh, ese proceso, he de conocer si el muchacho comprendió o no comprendió. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor MG5)

Otra práctica de los docentes es explicar el origen de los conceptos para comprenderlos; esto, con el fin de no aprender conceptos matemáticos desde una perspectiva procedimental, sino desde el significado de lo implicado, como lo expresó un profesor:

¿Pero en los libros de los colegios ahí no te dicen por qué la fórmula del área de un triángulo es así como en estos libros que yo les estoy comentando? Ahí sí te dan un paso a paso de cómo se construye la fórmula. Esa es la diferencia y ese es el por qué tomamos como base y octeto fijos, esos dos que acabo de mencionar. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor ER1)

Asimismo, el interés del profesor por hacer una contextualización de los contenidos aparece cuando este se preocupa por la motivación de la temática al iniciar la clase, como lo señaló un profesor:

Lo otro que dice el libro. Bueno. Primero se van a dar las motivaciones de la temática que se va a desarrollar. Por ejemplo: si vamos a trabajar los paralelogramos o los cuadriláteros, vamos a hablar primero sobre qué es un cuadrilátero, de dónde surgieron, cuáles fueron los primeros matemáticos que hablaron de ellas después de esa motivación de la temática vienen definiciones, las definiciones formales de la geometría propia. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

Otro aspecto a tener en cuenta en esta práctica es que el profesor da instrucciones, conceptos y ejercicios para la práctica en casa; y proporciona material de contextualización sobre los conceptos de la clase. Esto lo corroboró el profesor que, a continuación, pone un ejemplo que practica en su clase:

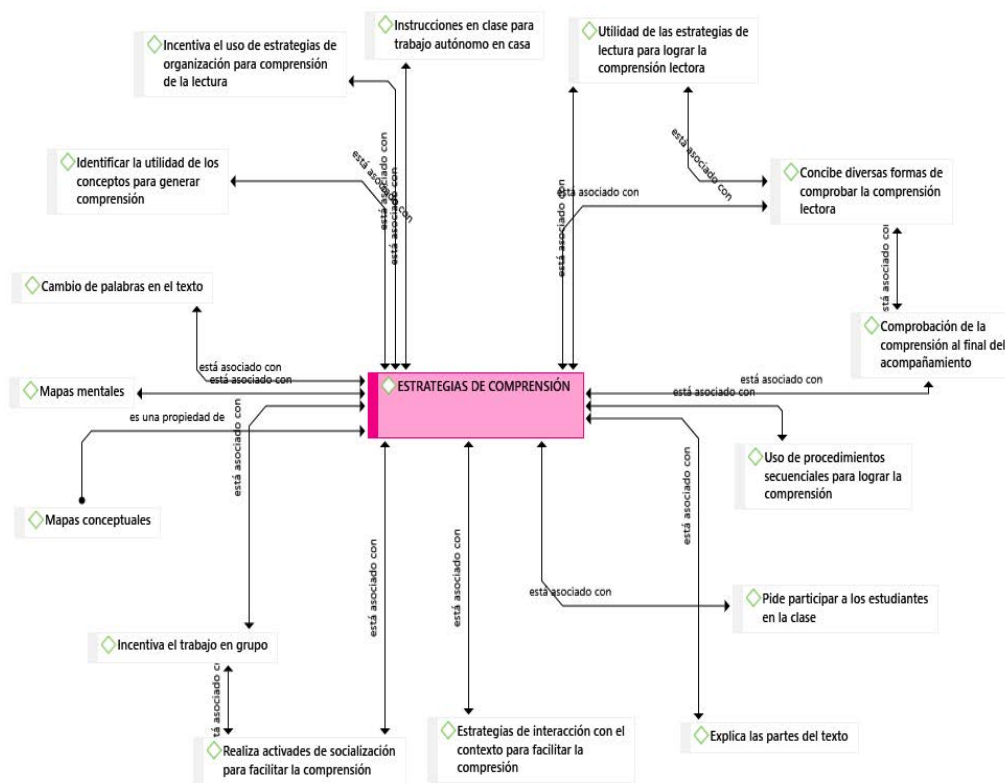
Eh, les coloco, traigo sí un mapa conceptual si estaba de compromiso, si era algo traigo de lo que ellos mismos construyeron. Empezamos, pero siempre trato de hacer una actividad exploratoria, de tal forma, eh, que ellos sientan que me sirva como inicio de la clase. Les explico lo que vamos a hacer, cómo lo haremos.

(Fragmento extraído de la entrevista al profesor DE3)

4.1.3 Estrategias de comprensión

Figura 10

Estrategias que usa el docente para apoyar la comprensión de lectura de los estudiantes



En la siguiente categoría se describen los enunciados relacionados con el uso de estrategias de comprensión e incluyen la descripción de prácticas utilizadas en clase para promover la comprensión, los materiales, sus beneficios, así como ejemplos y recursos educativos empleados.

“Una estrategia que me parece oportuna es también cuando uno invita al estudiante, por ejemplo, a complementar información, sustituir conceptos, buscar sinónimos, buscar antónimos, que de alguna manera llevan a la comprensión” (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2).

La utilidad de las estrategias para lograr la comprensión lectora se relaciona con la concepción de que existen diversas formas de comprobarla, independientemente del campo de conocimiento en el que se enmarque la clase:

Entonces, lo pongo de diferentes maneras durante los ejemplos que les estoy mostrando en las clases. Así abordamos generalmente lo que es, digamos, las lecturas en clases de matemática, usualmente en la de taller de razonamiento cuantitativo, que es en la que más trabajamos con problemas. Otras ocasiones les he dejado como exposiciones más o menos, algo así, de problemas también que tienen que hacer. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor YR4)

Siento que ellos les llama la atención porque no es solamente es la lectura (...)
Entonces, como son maestros en formación, entonces les llamó la atención de que enseñar así sea una parte de epistemología o geometría o investigación, normalmente, independientemente de la asignatura, la estrategia se presta para todo. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor DE3)

En cuanto a las prácticas llevadas a cabo, se mencionaron varias; entre ellas, están el uso de procedimientos secuenciales. Un ejemplo de esto es el método Polya, que fue descrito por uno de los profesores, y que se ilustra con la siguiente explicación:

Él maneja cuatro pasos para resolución de problemas entre eso está la exploración, resulta que muchas veces los profesores de matemáticas tienden a olvidar ese proceso de comprensión y, de pronto, se ciñe únicamente a los algoritmos, y allí, en ese caso, es indispensable que el estudiante sepa entender y comprender.

(Fragmento extraído de la entrevista al profesor MG5)

Así, otra de las prácticas utilizadas en el aula es la explicación de los tipos y partes del texto, puesto que estas los ayudan a orientarse en la lectura y la comprensión, como lo comentó el siguiente profesor:

Ah, ok, ese proceso, profe, precisamente en las cátedras a mí me gusta mucho, porque es cuando primeramente ubicar al estudiante en lo que es la identificación de las tipologías textuales. Cuando nosotros sabemos esa estructura textual que compete a procesos como, por ejemplo, superestructura, el esqueleto, el armazón, cómo está constituido ese texto, cómo está formado; las microestructuras, como las oraciones; la macroestructura, como el sentido global del texto. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

En esta línea, se destaca la participación de los estudiantes en la clase, ello se relaciona con las estrategias de interacción con el contexto para facilitar la comprensión. Así, la participación y la interacción de los estudiantes sobre los distintos temas y definiciones favorecen su comprensión. Un ejemplo es lo que ilustra el siguiente comentario:

Porque cuando uno le pide al estudiante, de pronto que, pues que lea un texto, y después uno lo va a socializar, o sea van, van a surgir preguntas, van a surgir inquietudes, incluso van a surgir discusiones en el salón de clases sobre el tema que uno tiene que tener; como te digo, como ese juicio para tener, dónde está, dónde vamos, qué es lo que vamos a hacer, entonces sí, si es seleccionado con anterioridad. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor MG5)

Otra práctica que describen los profesores en cuanto a la comprensión lectora es la de identificar la utilidad de los conceptos. Gracias a esta se pueden resolver los problemas

matemáticos. Para el siguiente profesor, esta estrategia es una forma de abordar las teorías matemáticas que, muchas veces, son abstractas para los estudiantes: “lo mismo cuando le estoy explicando, le estamos enseñando. Digamos que las definiciones, que es lo primero que tienen que aprender para abordar las teorías matemáticas, que les cuesta entender porque vienen con falencias del colegio” (fragmento extraído de la entrevista al profesor YR4). Finalmente, se mencionan algunos recursos que el profesor considera como técnicas de aprendizaje, los cuales pueden facilitar la comprensión. Estas técnicas son los mapas mentales, los mapas conceptuales y el trabajo en grupo.

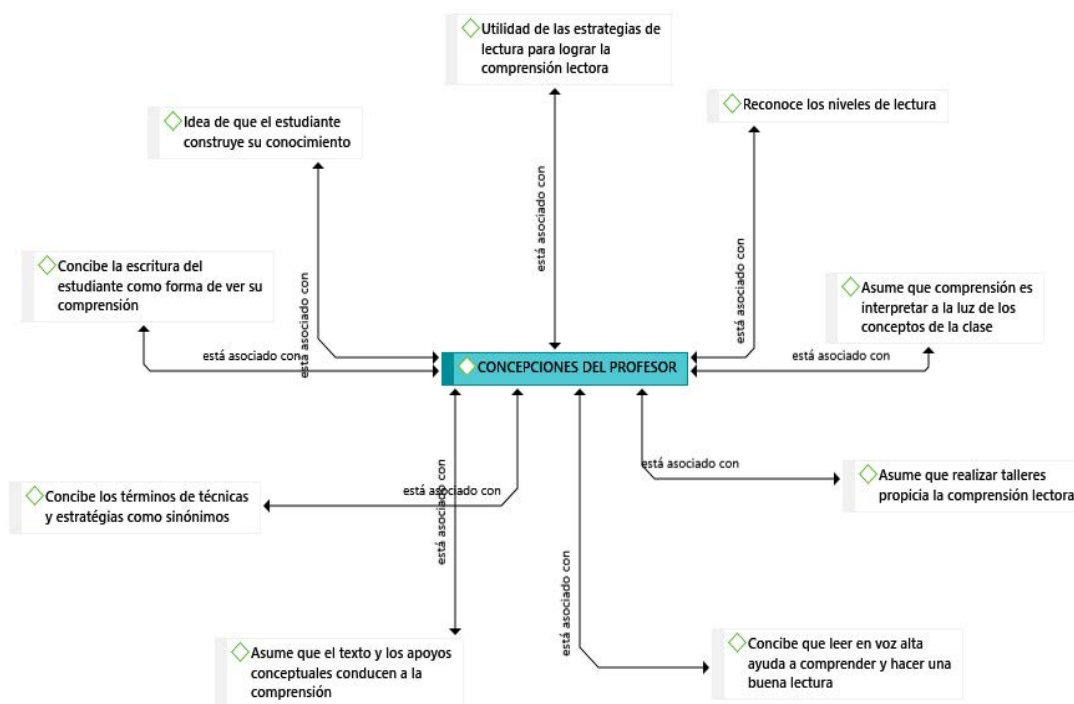
Digamos que ya realizaron una lectura de equis texto o de equis obra, y generar esa comprensión lectora a partir de estrategias tales como lluvias de ideas, incluso de esos mapas conceptuales, mapas mentales, que le ayudan al estudiante a comprender mejor un texto. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

Luego viene el proceso de la socialización, que sería, pues, la clase siguiente: socialicemos sobre la lectura que hemos visto. Allí tomamos, generalmente, como guía, esa actividad, pues que se colocó; si, por lo menos, ellos tenían que hacer un cuadro de análisis donde sacaban los distintos artículos y nos proponían, pues, ideas pedagógicas, o utilidad pedagógica a partir de lo que ha dicho, entonces se comienza, pues, a verificar allí, por ejemplo, las distintas respuestas, eh, se puede de pronto socializar. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor MG5)

4.1.4 Concepciones del profesor

Figura 11

Concepciones del profesor



En esta red, se describen algunas de las concepciones más significativas y relevantes que aparecen en el discurso de los profesores y que se relacionan con su práctica docente. En ellas se pueden apreciar las diferentes ideas que tienen los profesores sobre las prácticas que facilitan la comprensión y que se orientan hacia su utilidad; esto, con el fin de reconocer la diversidad de métodos de enseñanza en el aula. Sin embargo, algunas de estas definiciones que mencionan los profesores pueden distar de un acercamiento académico y pueden afectar, en algún grado, su postura y su práctica con respecto a propiciar una buena comprensión lectora en los estudiantes.

En primer lugar, las concepciones del profesor se relacionan con la utilidad de las estrategias para lograr una comprensión lectora; en otras palabras, lo que hace que el profesor conciba algo como una estrategia es identificar si esta es útil para generar resultados positivos en el estudiante, como lo sostuvo el siguiente profesor:

Bueno, la estrategia pedagógica varía. Muchas veces les pongo en el aula de clases, sea desde la presencialidad o de la virtualidad, la lectura interactiva, me gusta mucho como una estrategia pedagógica para fortalecer esos procesos de comprensión lectora, la lectura interactiva, el hilo conductor como una estrategia que lleva al estudiante pues a seguir precisamente una idea, una historia, una explicación y, como tal, él tiene que jugar con esa imaginación. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

Por otro lado, una de las concepciones del profesor es la necesidad de reconocer niveles o tipos de lectura. Otra idea es asumir que la comprensión es el resultado de interpretar a la luz de los conceptos de la clase, esta es una forma en la que el profesor puede hacer acompañamiento durante el proceso de instrucción. Uno de los profesores señaló:

Nosotros, muchas veces, como maestros de matemáticas, nos olvidamos de esa parte comunicativa o de pronto esa parte donde debemos nosotros, en cierta medida, enseñarle al estudiante cómo comprender ciertos textos para que puedan llegar interpretarse y, entonces, apuntarle a ese gran proceso que nos señala lo referente, que es la resolución de problemas, pues necesariamente necesita de comprensión lectora. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor MG5)

De igual forma, el profesor concibe la idea de que el estudiante construye su conocimiento al apoyarse, principalmente, sobre paradigmas teóricos constructivistas, como lo afirmó uno de ellos:

Bueno, cuando me habla de teoría pedagógica me voy enseguida a lo que son los paradigmas en la educación, y con ella voy a los que el constructivismo, y el constructivismo es partir de las experiencias de nuestros estudiantes para forjar así conocimiento, de tal manera que se establezca una conexión entre los conocimientos previos y los que ya están adquiriendo como tal. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

Las concepciones del profesor en cuanto a la posibilidad de generar una comprensión lectora también se relacionan con algunas prácticas tradicionales de la clase, como asumir que realizar talleres propicia la comprensión y que el profesor se vale de lo realizado por el estudiante para valorar el grado de comprensión de este, al centrarse principalmente en el resultado y no en el proceso de aprendizaje. Esto coincide con la idea de que la escritura del estudiante es una forma de evaluar su comprensión; al respecto, el siguiente profesor dijo:

Bueno, si yo tengo evidencia. Bueno, si hay evidencia dentro en el SITBI, hay una... yo les he puesto los talleres y, obviamente, ellos montan un documento muy, muy importante, que fue el primer documento que yo le comenté a usted en el corte 1. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor ER1)

De pronto las ideas que a él le han salido con las ideas de los autores o comparar una idea con otra. Yo tengo la idea, siempre he tenido la idea, que para uno escribir es necesario primero leer. Sí, y ese producto nuevo en el momento de la escritura va

nacer es de la interacción entre lo de información de un autor y otro, o sea, de un lugar y otro ya, primeramente, allí. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor MG5)

Asimismo, se encontró que los profesores conciben que leer en voz alta ayuda a comprender y hacer una buena lectura, creencia que sustenta la idea que las conclusiones acertadas corresponden también a procesos de entonación, marcación de tiempos y almacenaje de la información verbal de manera auditiva y no solo visual. Esta idea también sustenta el hecho de que el texto y los apoyos conceptuales conducen a la comprensión; así, se pueden ver las descripciones con lo afirmado por los profesores:

Sino que en el momento mismo tú puedes hacer una lectura oral, que el estudiante dé esa lectura profe, porque fíjese que el proceso de la lectura, de la comprensión de texto, radica también que no hacemos, que no utilizamos esas puntuaciones, no entendemos bien lo que dice, entonces no hacemos una buena lectura. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor IP2)

Entonces, cuando empezamos con las definiciones, siempre yo pregunto algo que tiene que ver con la comprensión como tal de la definición, o sea, algo que se derive de eso, que haya sido producto del análisis verdadero de la definición, no solamente que me la repitan, sino de que algo que puedan analizar y sacar de ahí. Eso es lo que yo me pregunto. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor YR4)

Finalmente, como un elemento resonante, destacan algunas creencias que mencionan los profesores, como la idea de *técnica* y *estrategia* como sinónimos, puesto que, al hacer alusión a una técnica de aprendizaje, el profesor la denomina “estrategia” para referirse a la planificación de su asignatura.

Utilizo, *hay diferentes estrategias*, utilizo como dos en particular: *hay estrategia de rompecabezas y juegos de expertos*. La he utilizado en varias clases porque me parecen muy efectivas: primero, cómo consigo los textos, me guío obviamente, tengo el pènsuam y el plan de estudios que da la universidad. (Fragmento extraído de la entrevista al profesor DE3)

4.2 Resultados cualitativos del análisis de la grabación de las clases

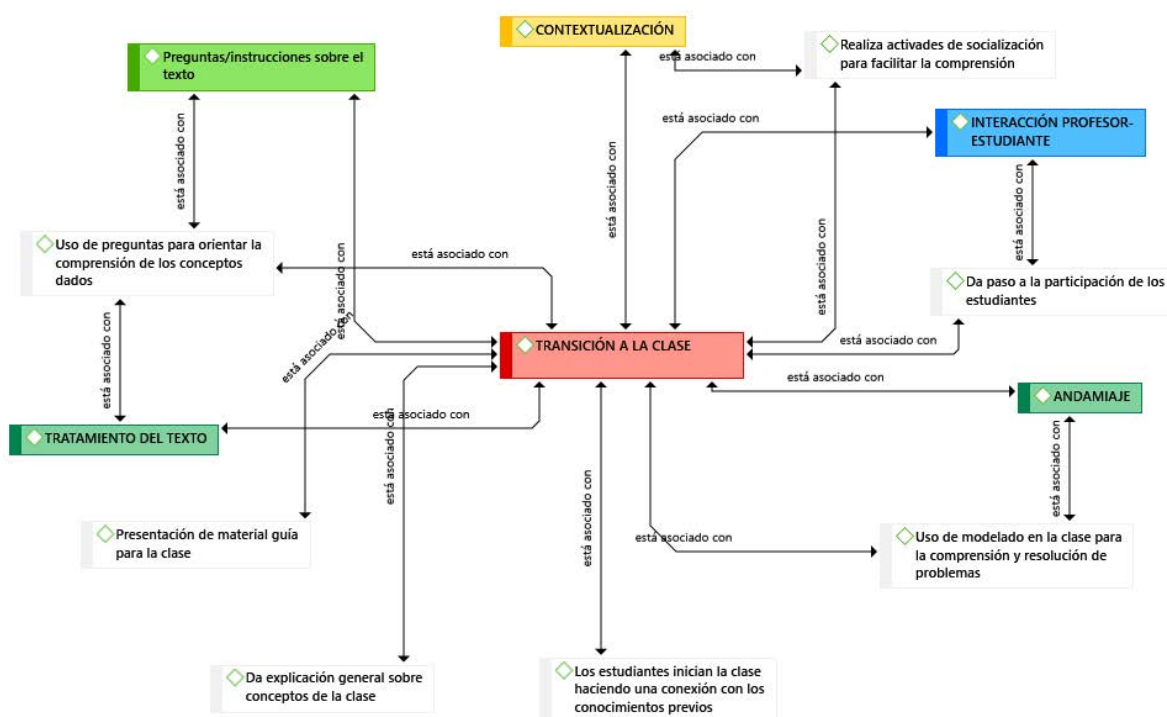
A continuación, se presenta el análisis cualitativo de las prácticas que los cinco profesores participantes hacen en pro de la comprensión lectora de sus estudiantes. Se tomaron cinco vídeos aportados por cada docente, equivalente a una clase de tipo virtual, realizada durante la temporada de pandemia por el Covid-19 mediante la herramienta Zoom o Meet.

Para ello, se presenta el siguiente análisis que configura la reconstrucción de las clases grabadas, en el cual se sigue un orden cronológico, donde se empieza con la reconstrucción de las prácticas de los profesores al inicio de la clase hasta su finalización.

4.2.1 Transición de la clase

Figura 12

Transición de la clase



A partir de los distintos momentos de la clase y las prácticas que llevan a cabo los profesores con el fin de facilitar una comprensión de los materiales de su asignatura, se afirma que dicha transición se da cuando el profesorado da las pautas iniciales, conecta con la clase anterior, recuerda información importante o contextualiza la presente sesión.

En un primer momento, vinculada a la transición de la clase, aparece la contextualización, que se relaciona con las actividades o los ejercicios iniciales para facilitar la comprensión. Esto se evidencia en una de las clases grabadas, la del profesor DE3: en el minuto 2:40, durante la clase varios estudiantes toman la palabra y manifiestan haber hecho la actividad en el *banner* "comentario privado". Esta actividad le permite al

profesor ubicar a los estudiantes en el contexto de la clase. Asimismo, ello se relaciona con la transición de la clase para la interacción profesor-estudiante, que implica dar paso a la participación de los alumnos, como sucede en la clase del profesor IP2, en el minuto 15:00, donde la docente pide a los estudiantes recordar las funciones del lenguaje.

En esta línea, la transición de la clase también implica un andamiaje donde el profesor usa el modelado para la comprensión y la resolución de problemas; es decir, al iniciar la clase, el profesor puede hacer una demostración sobre un procedimiento en concreto y traerlo a colación para que los estudiantes recuerden conceptos o procedimientos. Esto se comprueba con el caso del profesor YR4, en el minuto 1:35, cuando la docente presenta el ejercicio a resolver y explica cómo solucionarlo.

Del mismo modo, la transición de la clase debe promover la conexión de los estudiantes con los conocimientos previos; ello, dado que, de esa forma, ellos pueden comentar lo que saben y relacionarlo con la clase, como lo ejemplifica el profesor MG5 en el minuto 4:25 de su clase, cuando el estudiante S hace una nueva intervención para diferenciar los experimentos aleatorio y determinante. En este caso, la conexión es realizada por el estudiante a partir de su comentario.

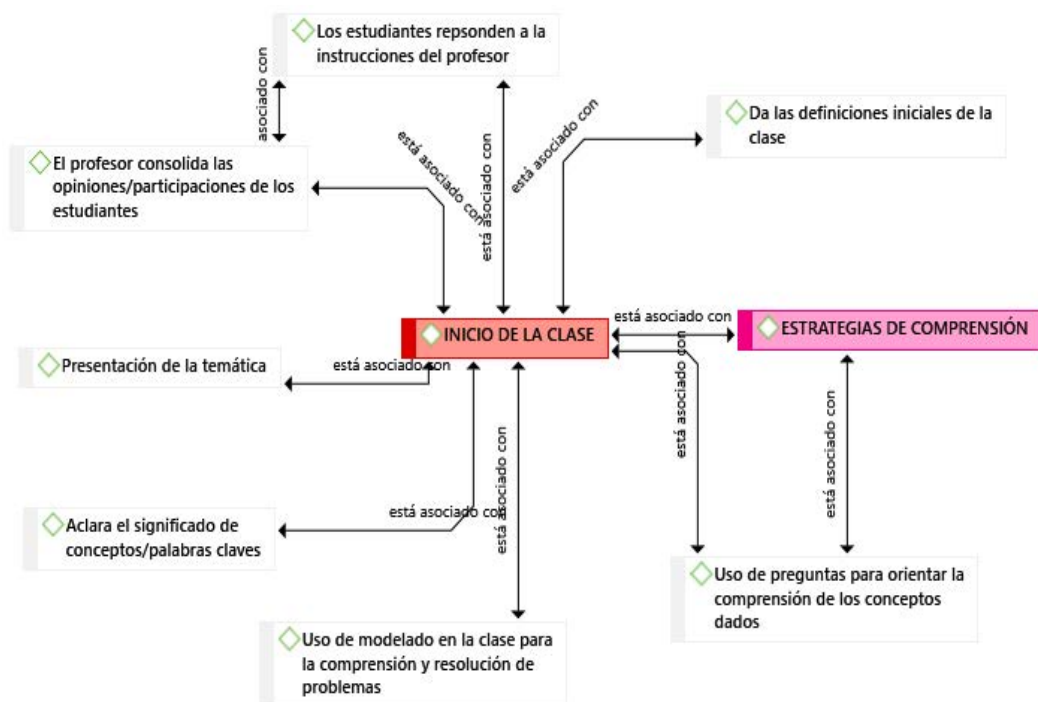
Por otra parte, para continuar con lo concerniente a la transición de la clase, el profesor da una explicación general sobre los conceptos involucrados en esta y presenta el material guía. Un ejemplo de esto es lo que hace la profesora IP2 en el minuto 1:59, cuando la docente, apoyada en la diapositiva, lee lo que significa “comunicación no verbal”, y resalta la coherencia en la comunicación, la forma y la intención del mensaje que se transmite a los demás.

Otra manera de realizar la transición de la clase es usar preguntas e instrucciones sobre el texto a trabajar; esto, para orientar la comprensión de los conceptos, como lo comenta el profesor DE3 en el minuto 0:45, cuando expresó que en los videos dejados la clase anterior había dos preguntas para resolver: “¿qué es el conocimiento?” y “¿cómo se produce el conocimiento?”. Asimismo, la profesora IP2, en el minuto 16:00, continúa explicando las funciones del lenguaje y su relación con la paralingüística. La docente pregunta a los estudiantes si tienen alguna inquietud o un aporte que quieran realizar hasta el momento.

4.2.2 Inicio de la clase

Figura 13

Inicio de la clase



La segunda categoría de análisis que se vincula con las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los profesores para facilitar la comprensión son las prácticas que se dan al comienzo formal de la clase y que involucran instrucciones, estrategias, actividades y acciones puntuales de los profesores. Al comenzar la clase se comparten las definiciones iniciales a trabajar, como lo comenta el profesor DE3 en el minuto 5:30 de su clase, en el que hace la presentación en PowerPoint; e, igualmente, señala el significado de *conocer*: “Conocer es un acto, es decir, una acción de realiza alguien (un sujeto). Por tanto, el conocimiento no implica pasividad, sino actividad”. Por último, la docente explica este concepto con ejemplos de la vida cotidiana.

Otros profesores participantes llevan a cabo el uso del modelado en la clase para la comprensión de problemas; un ejemplo es el profesor YR4, en el minuto 00:38, cuando toma un ejercicio para resolverlo, lo lee en toda su extensión y explica cómo hacer el proceso. Igualmente, el profesor ER1, en el minuto 3:15, recalca a los estudiantes cómo realizar las tareas y enviarlas para tener acceso a ellas; seguidamente, se le pregunta a Ronaldo, uno de los estudiantes, cómo hizo para responderla y enviarla.

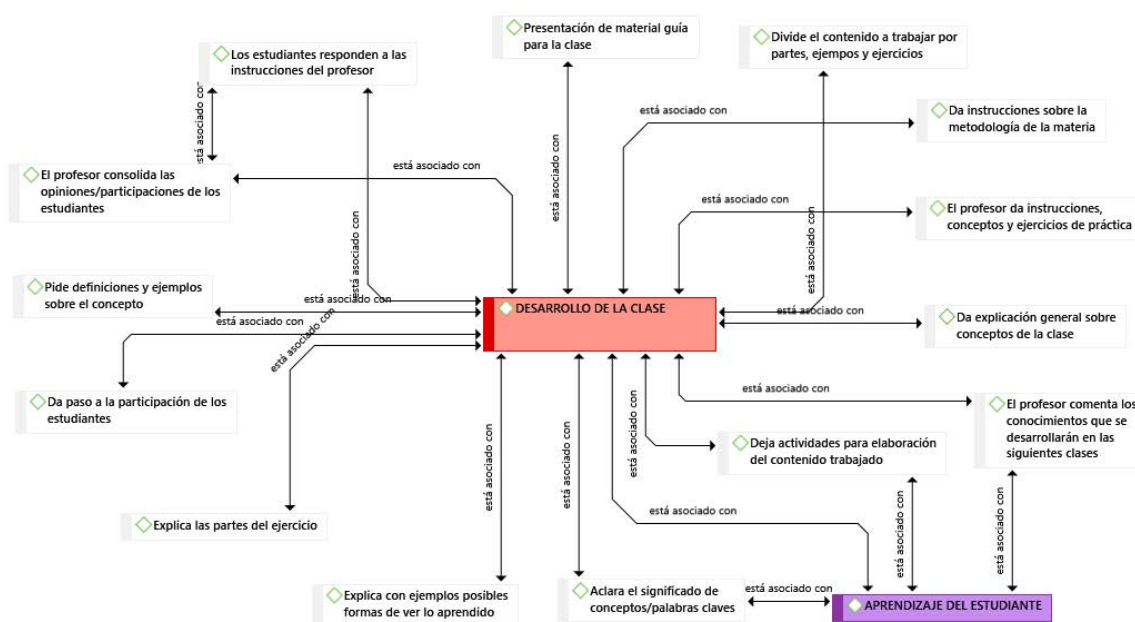
De esta manera, el profesor también aclara el significado de conceptos y palabras clave indispensables para que el estudiante pueda comprender la temática. Esta aclaración se puede hacer por medio de preguntas o explicaciones, como lo hace el docente DE3 cuando habla sobre el concepto de “conocimiento científico” en el minuto 45:23, y comparte su pantalla para proyectar a los estudiantes el mito de la caverna, el cual tiene una duración de 3:23 minutos. Al finalizar el video, pregunta a los estudiantes sobre la alegoría de Platón en la caverna: ¿Quién tiene el conocimiento científico? ¿Cómo se relaciona lo visto en el video y lo ya conversado sobre el conocimiento científico?

Otra práctica evidenciada fue cuando el profesor consolida las opiniones y participaciones de los estudiantes. Esto se ejemplifica en el caso del profesor ER1, en el minuto 26:00 al expresar: “Esos son conocimientos [en los cuales] no necesito ciencia para saberlos, sino que, con observar, y a partir de la experiencia, sé que va a llover, que es de noche o caminar”.

4.2.3 Desarrollo de la clase

Figura 14

Desarrollo de la clase



Al revisar los videos se estableció una serie de prácticas desarrolladas durante el transcurso de la clase. En primer lugar, se encuentran aquellas que se enfocan en el aprendizaje del estudiante, como la aclaración de los significados de conceptos y palabras del tema; por ejemplo, el profesor IP2 al hablar sobre la postura corporal en el minuto

23:30; este, de la misma forma, define qué son los gestos y en qué zonas del cuerpo son evidentes y habla sobre la felicidad, la rabia y la tristeza. Asimismo, el profesor puede dejar actividades para que los estudiantes elaboren su propio contenido o material, como lo ilustra el profesor IP2 en el minuto 20:50, cuando propone otro ejemplo donde la postura pasa a ser cerrada, la cual indica no aceptación.

Otra acción es compartir los contenidos a desarrollar en las siguientes clases con el fin de establecer conexiones con los conocimientos. Por ejemplo, el profesor DE3, en el minuto 26:12, expresa que se conocerán otros tipos de conocimientos a partir del relativismo, el constructivismo y el realismo, entre otros; y lo que se busca es entender cada uno de ellos y la época en la que se desarrollaron. Con esto, se hace una introducción y una ubicación del tema en función de una estructura. Se tienen también las instrucciones y los conceptos que da el profesor, así como las explicaciones generales sobre los conceptos de la clase; es decir, no basta con dedicarse a dar una clase, sino que el estudiante pueda entender de dónde vienen los temas.

Entre las demás prácticas, se encuentra la de dividir el contenido a trabajar por partes, al igual que los ejemplos y ejercicios; y, además, se deben explicar las partes para resolver estos últimos, a fin de facilitar la tarea. Al respecto, el docente YR4, en el minuto 1:16, desglosa y clasifica los ejercicios; luego, en el minuto 6:44, resuelve los ejercicios mientras explica los procesos. Finalmente, se deben considerar las interacciones entre los estudiantes, puesto que una práctica muy compartida es que el profesor promueva su participación. Por ejemplo:

- Profesor DE3, minuto 46:00: deja que el estudiante R comente que el conocimiento se adquiere a través del medio.

- Profesor IP2, minuto 15:00: en medio de su charla, el docente pide a los estudiantes recordar las funciones del lenguaje.
- Profesor MG5, minuto 22:50: estudiante Y realiza su participación a partir de la lectura, luego de que el profesor le deje participar.

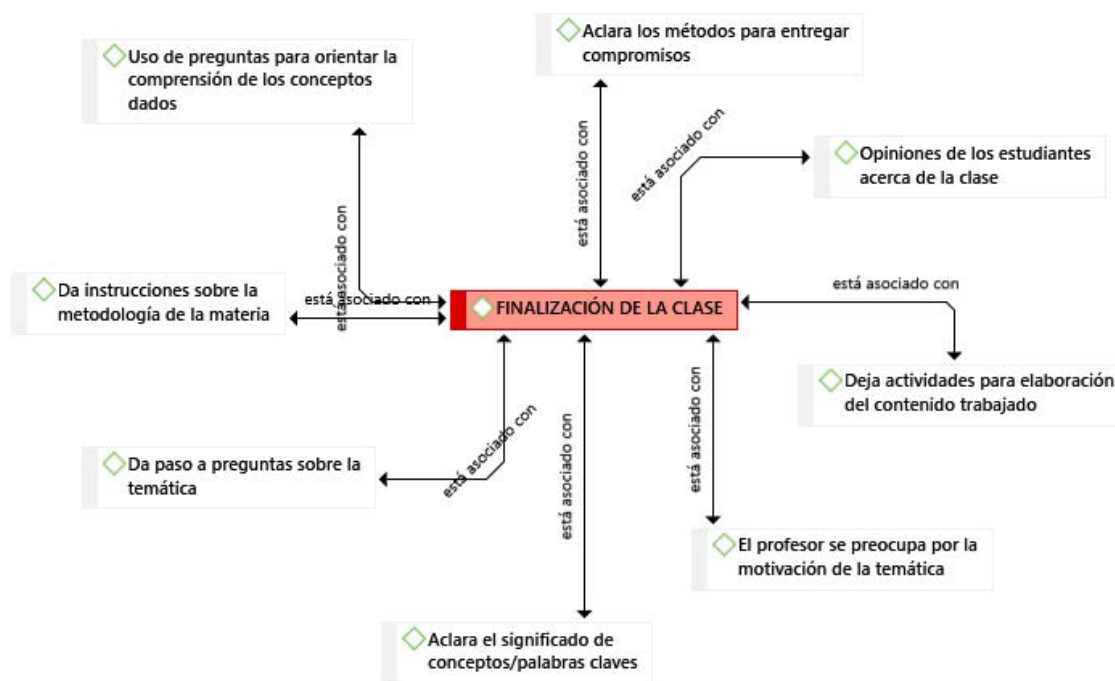
El profesor puede pedirles a los alumnos que sugieran definiciones o que pongan ejemplos, como lo hace el docente DE3 cuando, en el minuto 24:20, abre un espacio de participación a partir de la propuesta: “¿Quién me da un ejemplo de conocimiento científico?”.

Para finalizar, se muestra una última relación cuando el profesor consolida las opiniones y participaciones de los estudiantes, luego de que estos últimos respondan a sus instrucciones. Un ejemplo de esto se observa en la clase del docente MG5 en el minuto 12:20, quien explica la actividad y apoya la intervención de los alumnos al realizar la actividad de consolidación.

4.2.4 Finalización de la clase

Figura 15

Finalización de la clase



La última categoría corresponde a las prácticas llevadas a cabo en la finalización de la clase, donde se muestran algunas prácticas concretas que llevan a cabo los profesores al concluir la sesión y que pueden favorecer la comprensión sobre la temática. Entre tales prácticas, está la metodología de aclarar los canales para entregar compromisos, en tanto el estudiante se puede centrar en preparar el contenido solicitado. Ello lo hace el profesor DE3 al finalizar su clase, cuando les dice a los estudiantes que pueden entregar el material a través de Google Classroom; y cuando explica que pueden usar los videos e, incluso, investigar sobre otros pensadores a partir de la pregunta planteada.

Seguidamente, el profesor solicita opiniones sobre los conceptos dados, y ello define la postura del estudiante sobre su clase, pues se trata de un proceso reflexivo que lo

lleva a darse cuenta si se hace entender o no. Este es el caso del profesor DE3, en el tiempo 1:09:59 de grabación, cuando esta pregunta a los estudiantes cómo les pareció la clase y ellos manifiestan que fue chévere, interesante, maravillosa, llamativa, espectacular, fabulosa. Así sucede con el profesor IP2, en el minuto 39:00, cuando algunos estudiantes manifiestan que el tema les gustó y que aprendieron bastante. Por su parte, la estudiante L anotó que la clase le pareció muy chévere, pero que es mejor hacerla con gestos.

Entre las otras prácticas de finalización, se tiene que el profesor se preocupa por la motivación de los estudiantes hacia la temática e indaga sobre ello para el momento de la retroalimentación con los estudiantes, como lo comenta MG5, en el tiempo 1:00:59 de la grabación, cuando afirma que “no es dudar de todo, sino porque a veces creemos en tantas cosas, no es repetir las sombras que me hacen ver o creer acerca de los demás”. Añade que es importante que se manifiesten las incomodidades o limitaciones con la temática, dado que esta también es una forma de recordar que el conocimiento se adquiere con la realidad, los sentidos, la experiencia y la interacción social; y el profesor no siempre lo hace de la mejor manera. Al mismo tiempo los invita a ser críticos y autocríticos.

Por último, otra de las prácticas es disponer tiempo para las preguntas sobre la temática cuando, por ejemplo, el profesor ER1, en el minuto 56:42, da un espacio libre con este propósito. Esto trae consigo la necesidad de usar preguntas para orientar la comprensión de los conceptos, como lo señala el profesor DE3 al final de la clase, al preguntar a los estudiantes: “¿Cómo sé yo que sé?”.

4.3 Análisis de instrumento competencias TIC

Para dar alcance al primer objetivo de la investigación, esto es, caracterizar las necesidades formativas para el desarrollo de la comprensión lectora y los niveles de competencias TIC en profesores de educación superior, se aplicó el cuestionario “Competencias TIC en docentes de educación superior” en línea, basado en Astorga & Ricardo (2014) y adaptado del Ministerio de Educación Nacional (2013) (Ver anexo 1). En este sentido, se evaluó la distribución de las puntuaciones de 1 a 5: *nunca*, *casi nunca*, *algunas veces*, *muchas veces* y *siempre*, respectivamente; esto se observó en el bloque correspondiente al uso de las TIC y las respuestas de selección en los bloques sobre las competencias TIC para el desarrollo profesional docente (autodiagnóstico global y específico) y las necesidades docentes.

Asimismo, se contó con la participación de 18 docentes adscritos a la Universidad del Atlántico en el programa de licenciatura en matemáticas, 11 hombres y 7 mujeres, correspondientes al 61 % y el 39 %, respectivamente. Además, el mayor porcentaje de docentes (50 %) tenía edades que oscilaban entre los 31 y 40 años; el 22 %, entre 41 y 50 años; el 17 %, entre 21 y 30 años; y el 11 % restante, más de 50. Con respecto a los años de dedicación a la docencia universitaria, los docentes contaban entre 6 y 10 años en un 39 %; seguido de 1 a 5 años, con un 28 %; el 11 %, entre 12 y 15 años y entre 16 y 20 años; y solo un 10 % tenía más de 21 años de experiencia en la docencia universitaria. Igualmente, se encontró que la mayoría de los encuestados pertenecía a los departamentos de Atlántico (90 %); y una minoría (5 %), a los departamentos de Córdoba y Cundinamarca.

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos derivados de la muestra seleccionada para la aplicación del instrumento. Estos dan cuenta de las necesidades de formación de los docentes participantes del estudio con miras a diseñar una propuesta en *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora.

Para la realización de los análisis estadísticos descriptivos, se utilizó el *software* SPSS versión 22. Fueron incluidas las figuras para analizar el comportamiento distributivo de los datos recolectados y el nivel de asociación entre ellos. A su vez, las matrices de correlación policóricas permitieron analizar los datos recolectados y atender a la estructura del instrumento con las escalas de Likert ordinales. También se aplicó un análisis factorial exploratorio para identificar los factores de agrupación de las categorías; para este proceso, se empleó el programa R 3.5.1, en particular, los paquetes Likert versión 1.3.5. Consecuentemente, para el análisis y la visualización de la escala Likert, se aplicó el *psych* versión 1.8.12; y el *polycor* versión 0.7-10, para el cálculo de las matrices policóricas.

4.3.1 Usos de las TIC

El primer componente analizado a partir del instrumento tuvo que ver con los usos de las TIC por parte de los docentes, con lo que se pretendió identificar las competencias y necesidades sobre el uso de las TIC en las prácticas académicas de la educación superior desde las categorías de *hardware*, *software* y *Recursos Educativos Digitales (RED)*, agrupadas en subcategorías alineadas a las características, funcionalidades y posibilidades en el contexto. A continuación, se relacionan los resultados o estadísticos descriptivos por categoría.

4.3.1.1 Categoría hardware

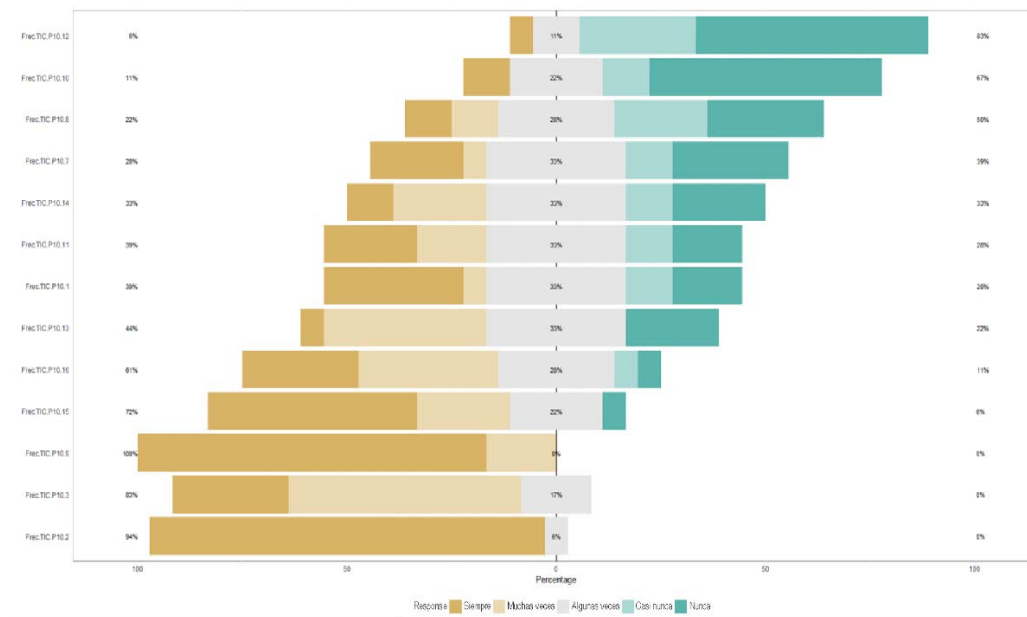
Tabla 11

Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría hardware

Subcategorías		Porcentaje (%) niveles de respuestas				
Nombre	Código	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Computador de escritorio	Frec.TIC.P10.1	33,33	5,56	33,3	11,11	16,67
Computador portátil	Frec.TIC.P10.2	94,44	0,00	5,56	0,00	0,00
<i>Videobeam</i>	Frec.TIC.P10.3	27,78	55,56	16,67	0,00	0,00
<i>Tablet/iPad</i>	Frec.TIC.P10.7	22,22	5,56	33,33	11,11	27,78
Tablero digital	Frec.TIC.P10.8	11,11	11,11	27,78	22,22	27,78
<i>Smartphone</i>	Frec.TIC.P10.9	83,33	16,67	0,00	0,00	0,00
Reloj inteligente	Frec.TIC.P10.10	11,11	0,00	22,22	11,11	55,56
Sala de informática	Frec.TIC.P10.11	22,22	16,67	33,33	11,11	16,67
<i>Clickers</i>	Frec.TIC.P10.12	5,56	0,00	11,11	27,78	55,56
Cámara fotográfica y de video	Frec.TIC.P10.13	5,56	38,89	33,33	0,00	22,22
Apuntador láser para presentaciones	Frec.TIC.P10.14	11,11	22,22	33,33	11,11	22,22
Memoria USB	Frec.TIC.P10.15	50,00	22,22	22,22	0,00	5,56
Parlantes o altavoces	Frec.TIC.P10.16	27,78	33,33	27,78	5,56	5,56

Figura 16

Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría hardware



En la Figura 16 se observa, al atender al mayor porcentaje acumulado de respuestas *muchas veces* o *siempre*, la frecuencia con la que los docentes hacen uso de herramientas TIC, lo que les otorga versatilidad y comodidad para trabajar desde cualquier lugar. Así, se destaca el uso del computador portátil (94 %), el *smartphone* (83,33 %), el *videobeam* (55,56 %), la memoria USB (50 %), la cámara fotográfica y de video (38,85 %), y parlantes y altavoces (33 %). Por otro lado, un porcentaje de estos docentes *nunca* o *casi nunca* han utilizado algunas herramientas; en este sentido, las subcategorías que presentan mayor porcentaje acumulado de estas respuestas son, en su orden y en el mismo nivel, los *clickers* y el reloj inteligente (55 %), y el tablero digital y la *tablet/iPad* (27,78 %).

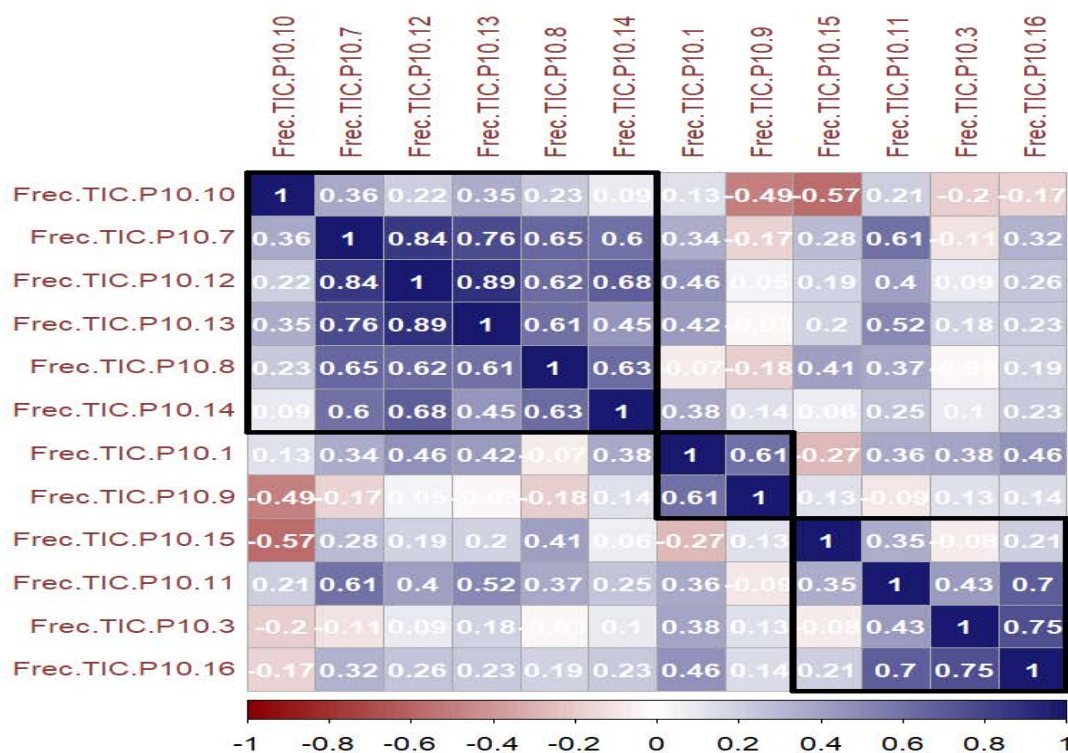
A continuación, se presentan los resultados encontrados para la categoría *hardware* si se consideran las respuestas policóricas ordinales en las subcategorías y el cálculo de la matriz correspondiente.

4.3.1.1.1 Correlaciones entre las subcategorías de hardware

En la Figura 16, se muestran correlaciones policóricas entre cada subcategoría con las demás por encima de 0,3; al considerar este valor, se presentan la correspondiente matriz de correlaciones y el respectivo mapa de calor, donde se relacionan todas las subcategorías, cuyos valores son superiores al valor mencionado.

Figura 17

Mapa de calor de la matriz de correlaciones policóricas entre las subcategorías de hardware



La matriz revela que las subcategorías que presentan correlaciones positivas (mayores que 0) se agrupan en dos factores: el primero corresponde, según la distribución porcentual descrita en la tabla anterior, a las herramientas no empleadas o empleadas con

poca frecuencia; aquí se agrupan las subcategorías *tablet/iPad*, tablero digital, reloj inteligente y *clickers*. Finalmente, el segundo factor agrupa los dispositivos de almacenamiento, visualización y sonido: *videobeam*, memoria USB, y los parlantes o altavoces; así como aquellos frecuentemente utilizados por los docentes participantes del estudio.

4.3.1.2 Categoría software

Tabla 12

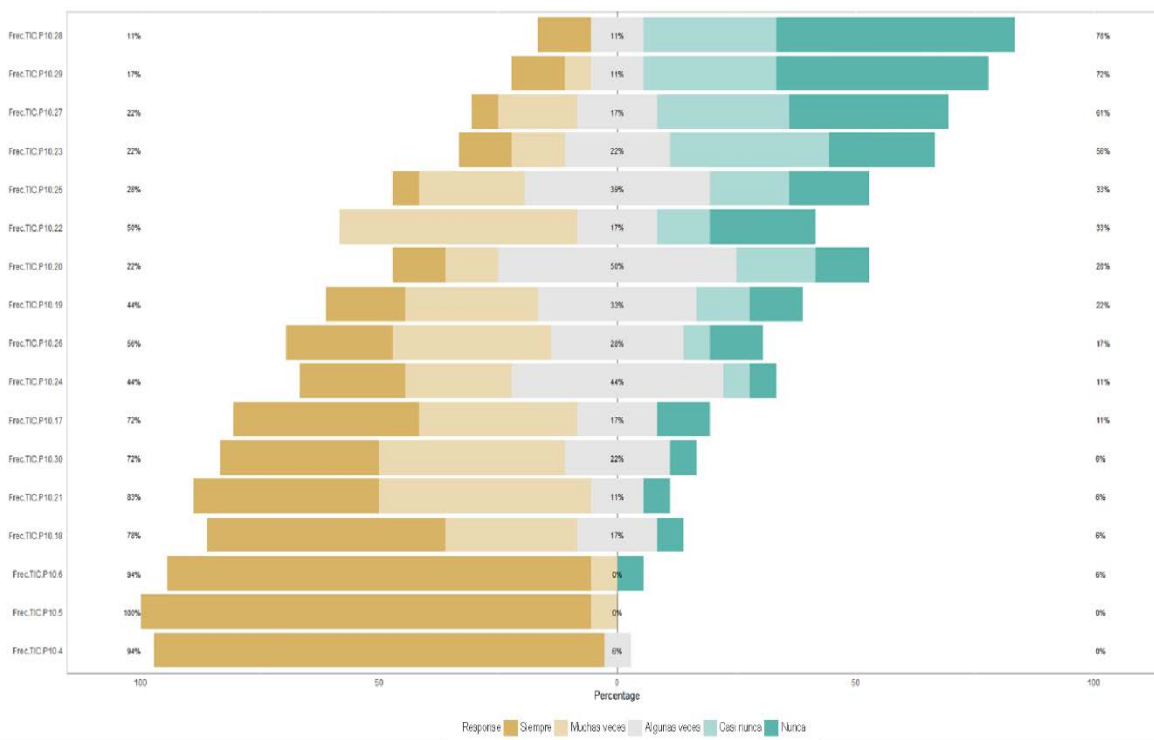
Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría software

Subcategorías	Nombre	Código	Porcentaje (%) niveles de respuestas				
			Siemp re	Mucha s veces	Alguna s veces	Casi nunca	Nunc a
Navegador de internet		Frec.TIC.P10. 4	94,44	0,00	5,56	0,00	0,00
Correo electrónico		Frec.TIC.P10. 5	94,44	5,56	0,00	0,00	0,00
Mensajería instantánea/chat		Frec.TIC.P10. 6	88,89	5,56	0,00	0,00	5,56
Foros de discusión		Frec.TIC.P10. 17	38,89	33,33	16,67	0,00	11,11
Herramientas para la organización de agenda		Frec.TIC.P10. 18	50,00	27,78	16,67	0,00	5,56
Herramientas para la creación de presentaciones interactivas		Frec.TIC.P10. 19	16,67	27,78	33,33	11,11	11,11
Herramientas para la creación y edición de videos		Frec.TIC.P10. 20	11,11	11,11	50,00	16,67	11,11
Herramientas para compartir, gestionar y crear información		Frec.TIC.P10. 21	38,89	44,44	11,11	0,00	5,56
Herramientas para la edición de imágenes		Frec.TIC.P10. 22	0,00	50,00	16,67	11,11	22,22

Herramientas para la creación de material digital: cuentos, historietas, libros o revistas	Frec.TIC.P10.23	11,11	11,11	22,22	33,33	22,22
Herramientas para la creación de mapas mentales/de ideas	Frec.TIC.P10.24	22,22	22,22	44,44	5,56	5,56
Herramientas para la creación de infografías	Frec.TIC.P10.25	5,56	22,22	38,89	16,67	16,67
Herramientas para dinamizar videoconferencias	Frec.TIC.P10.26	22,22	33,33	27,78	5,56	11,11
App para dinamizar actividades/ejercicios con gamificación	Frec.TIC.P10.27	5,56	16,67	16,67	27,78	33,33
App para dinamizar actividades/ejercicios con robótica	Frec.TIC.P10.28	11,11	0,00	11,11	27,78	50,00
App para dinamizar actividades/ejercicios con realidad aumentada	Frec.TIC.P10.29	11,11	5,56	11,11	27,78	44,4
Herramientas para detectar plagio	Frec.TIC.P10.30	33,33	38,89	22,22	0,0	5,56

Figura 18

Frecuencia de uso de software en los docentes de educación superior



En la Figura 18 se tiene la frecuencia con la que los docentes de educación superior hacen uso del *software*, además de las subcategorías que presentan mayor porcentaje acumulado de respuesta *muchas veces* o *siempre*: navegador internet y correo electrónico (94 %), mensajería instantánea/chat (89 %), herramienta de organizar agendas y herramienta para edición de imágenes (50 %). Por otro lado, con el mismo porcentaje acumulado, se encuentran los foros de discusión y herramientas para compartir, gestionar y crear información (39 %); y, en un nivel de porcentaje cercano, se ubican las herramientas para detectar plagio (33 %).

De otra parte, las subcategorías que presentan mayor porcentaje acumulado de respuesta *nunca* o *casi nunca* son: app para dinamizar actividades/ejercicios con robótica

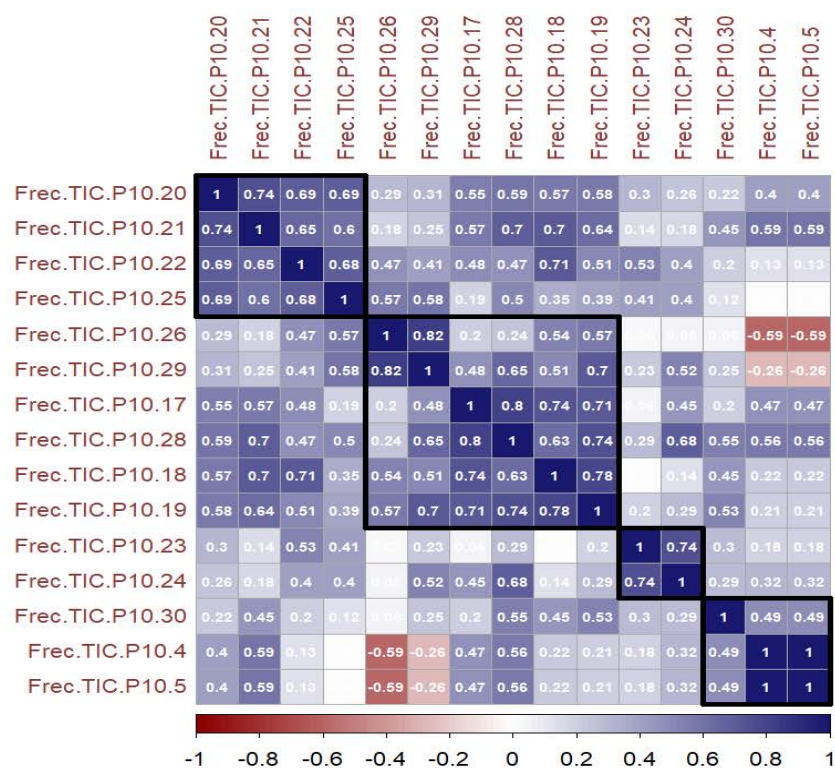
(50 %), y app para dinamizar actividades/ejercicios con realidad aumentada (44 %). Y, en un mismo porcentaje de uso, se tienen: app para dinamizar actividades/ejercicios con gamificación y herramientas para la creación de material digital como cuentos, historietas, libros o revistas (33 %). Seguidamente, se presentan los resultados encontrados para la categoría *software* al considerar las respuestas policóricas ordinales en las subcategorías y el cálculo de la matriz correspondiente.

4.3.1.2.1 Correlaciones entre las subcategorías de software

En la Figura 19 se muestran las correlaciones entre las subcategorías de la categoría *software* y el mapa de calor para estas. Esta correlación fue superior a 0,30; por ello, fueron consideradas todas las subcategorías para el análisis factorial.

Figura 19

Mapa de calor de la matriz de correlaciones policóricas entre las subcategorías de software



En este caso, se observa que las subcategorías del instrumento se pueden agrupar en tres factores: herramientas de creación de materiales educativos; herramientas de interacción, mensajería y almacenamiento en red; y herramientas de organización, presentación y trabajo colaborativo. El primer factor está conformado por herramientas para la creación y la edición de videos; herramientas para la edición de imágenes; herramientas para la creación de material digital como cuentos, historietas, libros o revistas; herramientas para la creación de infografías; app para dinamizar actividades/ejercicios con gamificación; app para dinamizar actividades/ejercicios con robótica; y app para dinamizar

actividades/ejercicios con realidad aumentada. El segundo factor está compuesto por navegador de internet; correo electrónico; mensajería instantánea/chat; herramientas para la organización de agenda; y herramientas para compartir, gestionar y crear información. Y el tercero está constituido por foros de discusión, herramientas para la creación de presentaciones interactivas, herramientas para la creación de mapas mentales/de ideas, y herramientas para dinamizar videoconferencias.

Teniendo en cuenta la distribución porcentual descrita en la Tabla 14, se resalta que las subcategorías que forman parte del primer factor se reconocen como aquellas poco usadas por los docentes; las del segundo factor se identifican como las frecuentemente empleadas; y las del tercer factor son medianamente utilizadas.

4.3.1.3 Categoría RED

Tabla 13

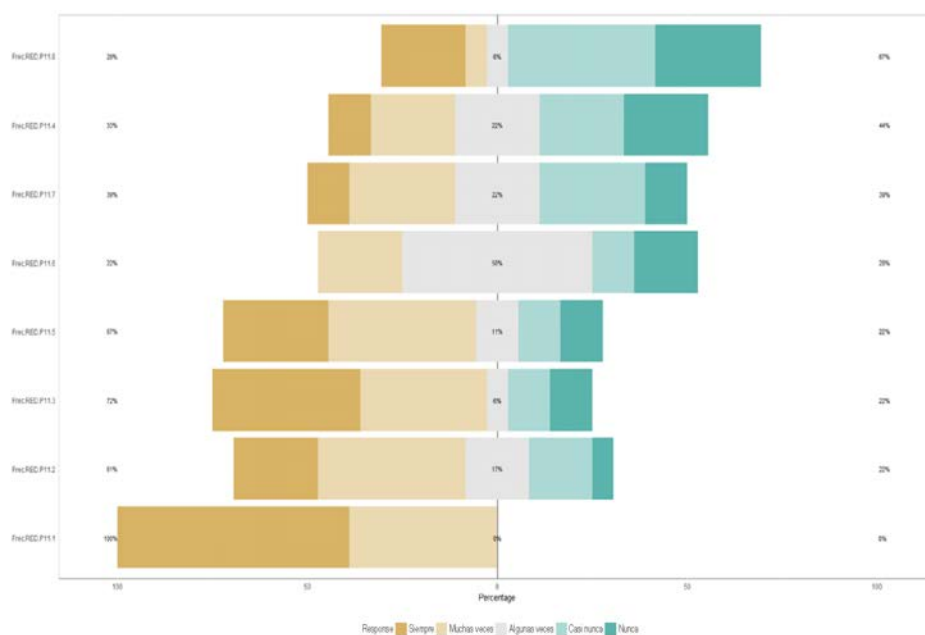
Distribución porcentual de los niveles de respuesta en la categoría RED

Nombre	Subcategorías Código	Porcentaje (%) niveles de respuestas				
		Siempre	Muchas Veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Video	Frec.RED.P11 .1	61,11	38,89	0,00	0,00	0,00
Banco de imágenes virtuales	Frec.RED.P11 .2	22,22	38,89	16,67	16,67	5,56
Plataforma virtual interactiva	Frec.RED.P11 .3	38,89	33,33	5,56	11,11	11,11
Wikis	Frec.RED.P11 .4	11,11	22,22	22,22	22,22	22,22
Redes sociales	Frec.RED.P11 .5	27,78	38,89	11,11	11,11	11,11
Blogs	Frec.RED.P11 .6	0,00	22,22	50,00	11,11	16,67

Espacios virtuales con banco de estrategias, recursos, entre otros	Frec.RED.P11 .7	11,11	27,78	22,22	27,78	11,11
Muros digitales	Frec.RED.P11 .8	22,22	5,56	5,56	38,89	27,78

Figura 20

Representación distribución porcentual



Si se considera el uso de los RED, la subcategoría que presenta mayor porcentaje acumulado de respuesta *muchas veces* o *siempre* es la de video (61,11 %). En el mismo nivel de porcentaje acumulado de respuesta están: banco de imágenes virtuales (ej. Pinterest, Freepik), plataforma virtual interactiva (ej. Webquest, Edmodo, Educaplay, Geogebra, Quizizz, Jclíc, Kahoot!), y redes sociales (ej. Instagram, Twitter, Facebook) en un 39 %. Por otro lado, las subcategorías que presentan mayor porcentaje acumulado de respuesta *nunca* o *casi nunca* son: muros digitales (38,89 %); espacios virtuales con banco de estrategias, recursos, entre otros (ej. REDEI, aulaPlaneta) (27,78 %), y wikis (ej. Wikia)

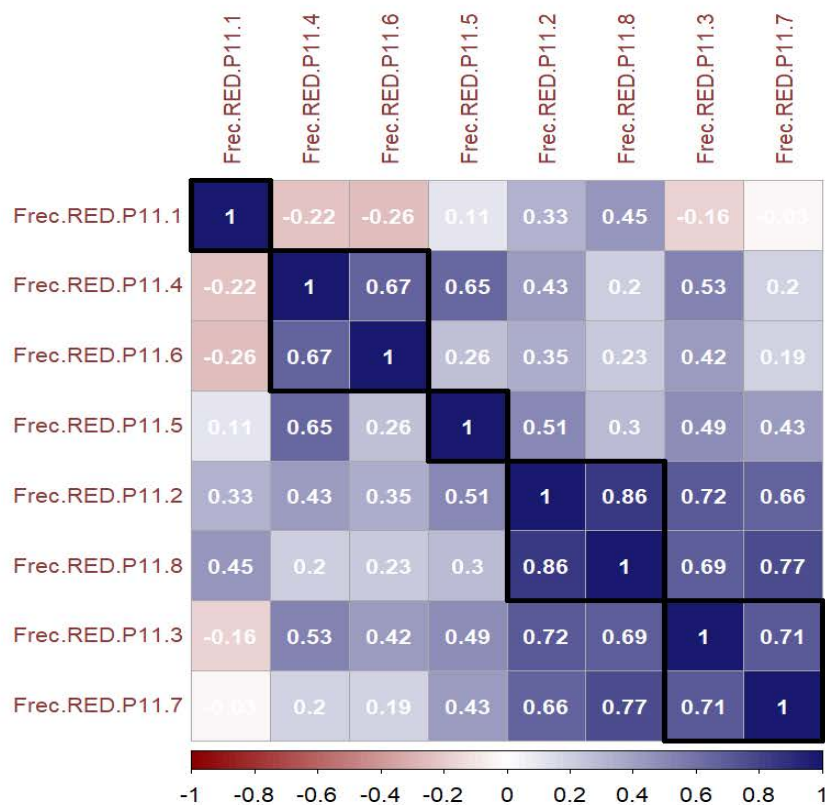
(22,22 %). En consecuencia, se presentan los resultados encontrados para la categoría *RED*, al tener en cuenta las respuestas policóricas ordinales en las subcategorías y el cálculo de las matrices correspondientes.

4.3.1.3.1 Correlaciones entre las subcategorías de *RED*

En la Figura 21 se muestran las correlaciones entre las subcategorías de la categoría *RED* y el correspondiente mapa de calor para estas.

Figura 21

Mapa de calor de la matriz de correlaciones policóricas entre las subcategorías de RED



Teniendo en cuenta la Figura 21 se observan dos factores que agrupan a las siete subcategorías de este instrumento, cuyas correlaciones dentro de cada grupo son positivas (mayores que 0), excepto para las subcategorías de wikis y blogs. El primer factor es el repositorio digital, conformado por espacios virtuales con banco de estrategias, recursos y muros digitales; y el segundo, denominado recursos multimedia por la wiki y el sistema de gestión de aprendizaje, está conformado por los siguientes: video, banco de imágenes virtuales y plataforma virtual interactiva. A partir de la distribución porcentual descrita se menciona que las subcategorías que forman parte de ambos factores se identifican como aquellas poco usadas por los docentes; a excepción del video, que es la más usada.

4.3.2 Sobre competencias TIC para el desarrollo profesional docente

En un segundo componente analizado a partir del instrumento “Competencias TIC en docentes de educación superior”, se realizó un autodiagnóstico sobre el desarrollo de las competencias TIC de manera global y específica; así, las cuales fueron identificadas: tecnológicas, pedagógicas, comunicativas, de gestión e investigativas.

Tales competencias se desarrollan y expresan en diferentes niveles o grados de complejidad. El primer nivel o momento de exploración se caracteriza por permitir el acercamiento a un conjunto de conocimientos para alcanzar mayores niveles de elaboración conceptual. En el segundo nivel o momento de integración, se plantea el uso de los conocimientos apropiados para la resolución de problemas en contextos diversos. Finalmente, en el tercer nivel o momento de innovación, se da un mayor énfasis en los ejercicios de creación, lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido e imaginar nuevas posibilidades de acción o explicación (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

4.3.2.1 Autodiagnóstico sobre el desarrollo de las competencias TIC de manera global

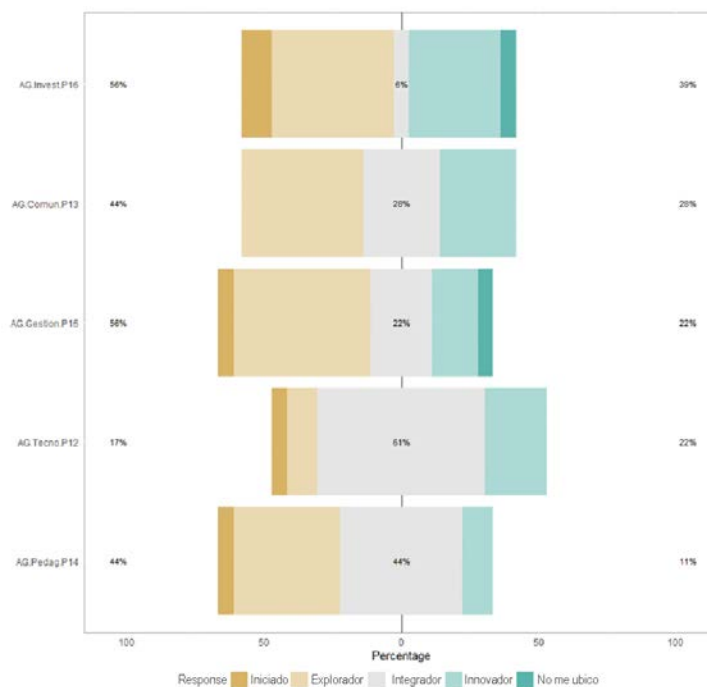
Tabla 14

Resultados globales por competencia

Competencias/momentos o niveles de competencias	Explorador	Innovador	Integrador	No ubicado	No se sabe
Tecnológica	5,55	11,11	61,1	22,2	0,00
Comunicativa	0,00	44,44	27,7	27,7	0,00
Pedagógica	5,55	38,88	44,4	11,11	0,00
De gestión	5,55	50,00	22,2	16,66	5,55
Investigativa	11,11	44,44	5,55	33,33	5,55

Figura 22

Representación resultados globales por competencia



Al considerar el análisis de la Tabla 14, se aprecia que las competencias se desarrollan y evidencian en diferentes niveles o grados de complejidad, ello implica que un docente puede estar en momentos diferentes de desarrollo en cada una de las competencias. Si se parte del mayor porcentaje de respuestas, se nota que hay una concentración en los momentos innovador e integrador de las competencias tecnológica (61,1 %) y de gestión (50 %). Para seguir con el momento innovador, se tiene que las competencias comunicativa e investigativa alcanzan un porcentaje de 44,44 %; y la pedagógica, un 38,88 %. Sin embargo, en el momento integrador, la mayor concentración se ubica en la competencia tecnológica, seguida de la pedagógica (44,4 %) y la comunicativa (27,7 %). Llama la atención que, en las competencias de gestión, un 33,33 % de los docentes no se ubica en ningún momento.

Teniendo en cuenta los resultados, prevalece la competencia comunicativa, entendida como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Con ello, se observa que el 44 % de los docentes se ubica en un nivel exploratorio, es decir, que emplean diversos canales y lenguajes propios de las TIC para comunicarse con la comunidad educativa. Asimismo, un 28 % se encuentra en el nivel integrador; y otro 28 %, en el nivel innovador.

Por otra parte, la competencia pedagógica es entendida como la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje al reconocer los alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional (Ministerio de Educación Nacional,

2013). A partir de lo anterior, se observa que el 44 % de los docentes se ubica en el nivel integrador, esto es, proponen proyectos y estrategias de aprendizaje con el uso de TIC para potenciar el aprendizaje de los estudiantes: un 39 % se ubica en el nivel explorador; un 11 %, en el nivel innovador; y un 6 % no sabe.

En este orden de ideas, los docentes alcanzan la competencia tecnológica como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas a través de los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Asimismo, la competencia de gestión es entendida como la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, la organización, la administración y la evaluación efectiva de los procesos educativos, tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

4.3.2.2 Autodiagnóstico sobre el desarrollo de las competencias TIC de manera específica

En este aparte, se hizo uso de los niveles explorador, integrador e innovador para cada uno de los tres descriptores de desempeño en las diferentes competencias evaluadas.

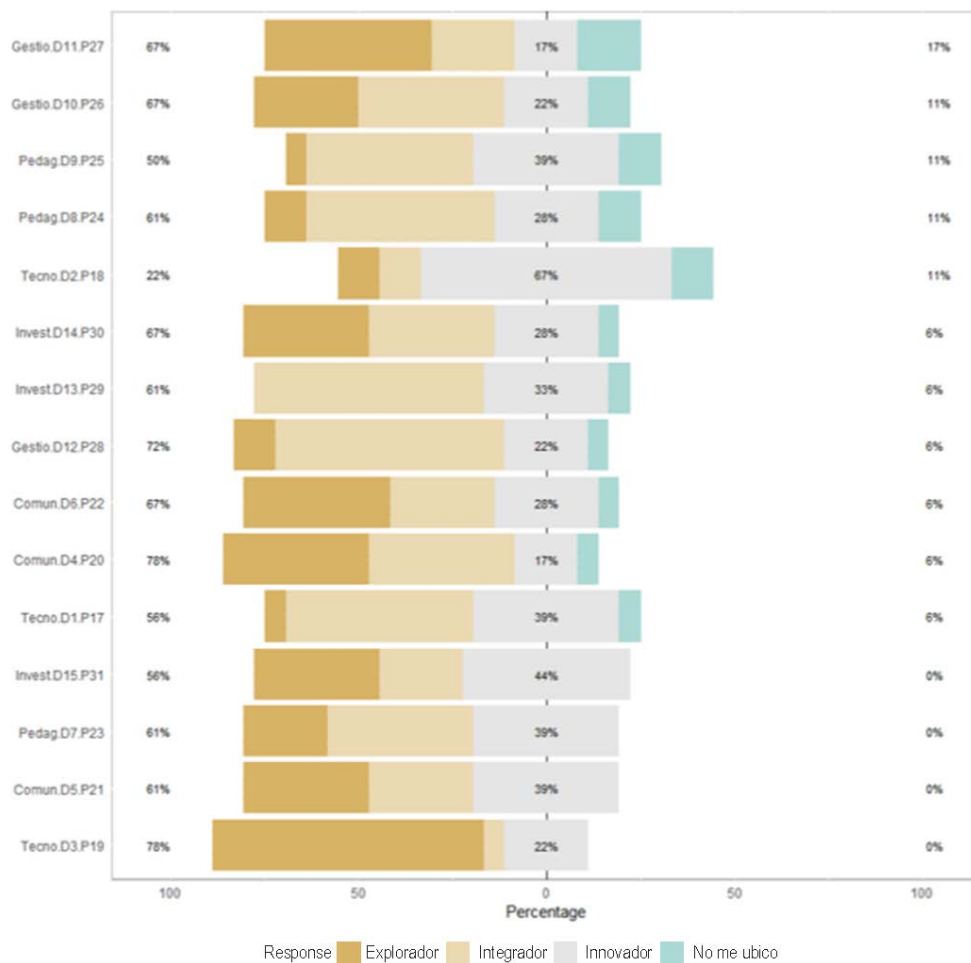
Tabla 15

Resultados específicos por competencia

Competencias-descriptores/momentos o niveles de competencias	Explorador	Innovador	Integrador	No ubicado
Tecnológica-D1	5,55	50,00	38,88	5,55
Tecnológica-D2	11,11	11,11	66,66	11,11
Tecnológica-D3	72,22	5,55	22,22	0,00
Comunicativa-D4	38,88	38,88	16,66	5,55
Comunicativa-D5	33,33	27,77	38,88	0,00
Comunicativa-D6	38,88	27,77	27,77	5,55
Pedagógica-D7	22,22	38,88	38,88	0,00
Pedagógica-D8	11,11	50,00	27,77	11,11
Pedagógica-D9	5,55	44,44	38,88	11,11
De gestión-D10	27,77	38,88	22,22	11,11
De gestión-D11	44,44	22,22	16,66	16,66
De gestión-D12	11,11	61,11	22,22	5,55
Investigativa-D13	0,00	61,11	33,33	5,55
Investigativa-D14	33,33	33,33	27,77	5,55
Investigativa-D15	33,33	22,22	44,44	0,00

Figura 23

Representación resultados específicos por competencia



La Figura 23, en relación con la competencia tecnológica y el descriptor 2 (relacionado en el instrumento de competencias TIC, ver anexo 1), muestra que un 66,6 % de los docentes está en el nivel integrador, con lo que se elaboran actividades de aprendizaje al utilizar aplicativos, contenidos, herramientas informáticas y medios audiovisuales que ayudan a los estudiantes a construir aprendizajes significativos y desarrollar el pensamiento crítico. En consonancia con el mismo nivel integrador, la competencia investigativa y el descriptor 15 muestran un 44,44 % de profesores de

educación superior que utilizan información disponible en internet con actitud crítica y reflexiva; de esta forma, se contrasta y analiza la información proveniente de múltiples fuentes con los estudiantes. Por último, hay un porcentaje de respuesta de 38,88 % para las competencias pedagógicas D7 y D9, donde los profesores afirman utilizar las TIC con sus estudiantes para atender sus necesidades e intereses, proponen soluciones a problemas de aprendizaje, y preparan proyectos que permiten la reflexión sobre los logros propios y la implementación de estrategias didácticas mediadas por las TIC. Todo esto les permite evaluar los resultados y promover una cultura del seguimiento y mejoramiento permanentes.

En esta figura, y en cuanto a la competencia de gestión de los descriptores 12 y 13, también se aprecia cómo el 61,11 % de los profesores se ubica en el momento innovador; y un 33,33 %, en el nivel integrador. Asimismo, se destaca que, en la competencia pedagógica (descriptor 9), se muestra cómo un 44,44 % de los docentes participantes está en el nivel innovador. Además, en las competencias comunicativas (descriptor 4) y pedagógicas (descriptor 7), se concentra un 38,88 % de las respuestas de los profesores.

Si se consideran los estados enunciados de competencia, descriptores y momentos o niveles de competencia, los profesores combinan una amplia variedad de herramientas tecnológicas para mejorar la planeación y la implementación de sus prácticas educativas, con lo que se establecen ambientes de aprendizaje mediados por las TIC de acuerdo con el desarrollo cognitivo, físico, psicológico y social de los estudiantes; y se fomenta el fortalecimiento de competencias.

En el descriptor 3 de la competencia tecnológica, se puede evidenciar, como lo muestra la gráfica anterior, que un 72,22 % de los profesores se encuentra en el nivel

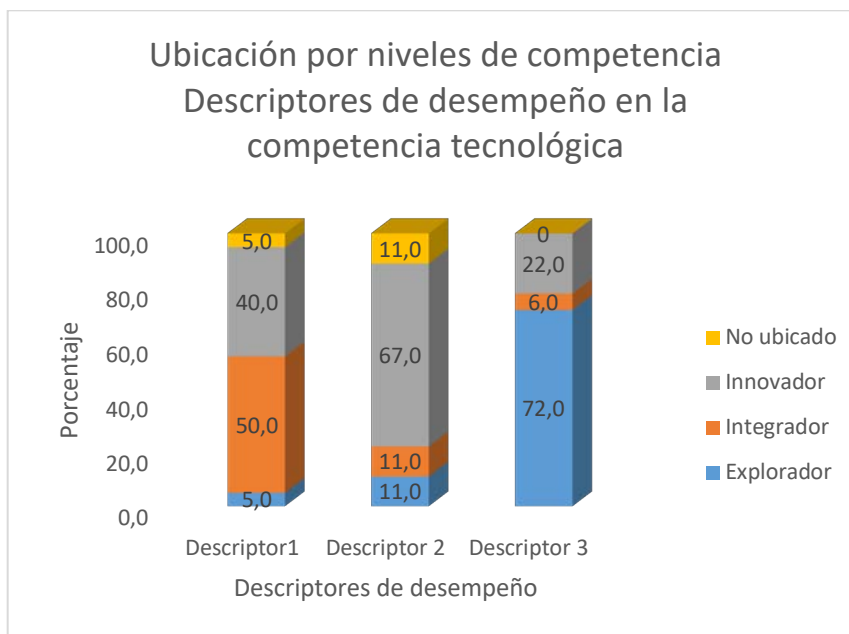
explorador; a ello le siguen las competencias de gestión (descriptor 4), con un 44,44 %, ubicadas en el mismo nivel; las competencias comunicativas, en todos sus descriptores; y las investigativas, en los descriptores 14 y 15, con 38,88 % y 33,33 %, respectivamente.

Desde este escenario, los profesores reflejaron que conocen las políticas para el uso de las TIC que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios, de modo que se aplican normas de propiedad intelectual y licenciamientos existentes, y se analizan riesgos y potencialidades de publicar y compartir tipos de información, como lo expresó el Ministerio de Educación Nacional (2013). A continuación, se presenta la información detalladamente para cada uno de los niveles de competencias de los descriptores de desempeño.

4.3.2.2.1 Competencia tecnológica

Figura 24

Resultados específicos de la competencia tecnológica



La Figura 24 muestra la ubicación por niveles de competencia y descriptores de desempeño en la competencia tecnológica. Con ello, se observa que, en el primer descriptor, el 50 % de los participantes se ubica en el nivel integrador; es decir, se puede combinar una amplia variedad de herramientas tecnológicas para mejorar la planeación y la implementación de las prácticas educativas. Consecuentemente, el 40 % de los participantes se ubica en el nivel innovador; en otras palabras, se utilizan herramientas tecnológicas complejas o especializadas para diseñar AVA que favorecen el desarrollo de las competencias en los estudiantes y la conformación de comunidades y/o redes de aprendizaje. Por último, un 5 % se encuentra en el nivel explorador, donde se identifican las características, los usos y las oportunidades que ofrecen las herramientas tecnológicas y los medios audiovisuales en los procesos educativos. Así, el otro 5 % no se ubica en ninguno de estos niveles.

En el segundo descriptor de desempeño de la competencia tecnológica se observa que más de la mitad de los participantes (67 %) se encuentra en el nivel innovador; esto quiere decir que se utilizan las herramientas tecnológicas para ayudar a los estudiantes a construir aprendizajes significativos y desarrollar un pensamiento crítico. Un 11 % se ubica en el nivel explorador, donde se elaboran actividades de aprendizaje por medio de aplicativos, contenidos, herramientas informáticas y medios audiovisuales. Otro 11 % se ubica en el nivel integrador, con lo que se diseñan y publican contenidos digitales u objetos virtuales de aprendizaje mediante el uso adecuado de herramientas tecnológicas. Y, para finalizar, el 11 % restante no se ubica en ningún nivel.

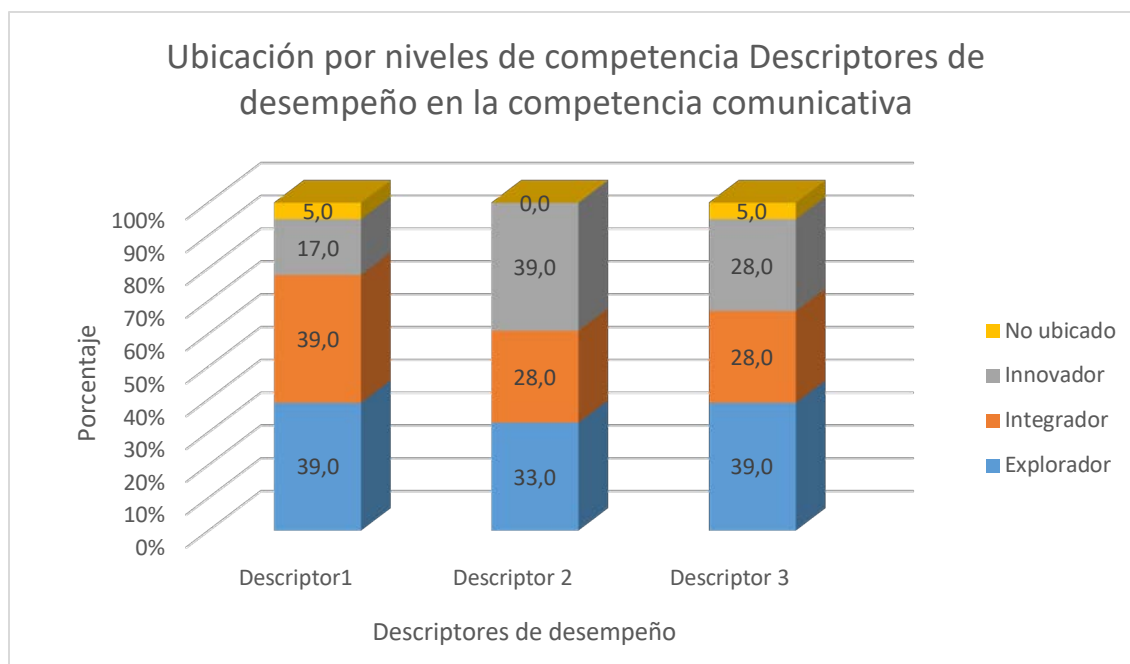
En lo que concierne al tercer descriptor de desempeño de esta competencia, se observa que el 72 % se encuentra en el nivel explorador, donde se evalúan la calidad, la

pertinencia y la veracidad de la información disponible en diversos medios, incluidos los portales educativos y especializados, motores de búsqueda y material audiovisual. Igualmente, el 20 % se ubica en el nivel innovador; en este, se aplican las normas de propiedad intelectual y licenciamiento existentes, referentes al uso de información ajena y propia. Por último, el 6 % se ubica en el nivel integrador, con lo que se analizan los riesgos y potencialidades de publicar y compartir distintos tipos de información a través de internet.

4.3.2.2.2 Competencia comunicativa

Figura 25

Resultados específicos de la competencia comunicativa



La Figura 25 muestra la ubicación por niveles de competencia y los descriptores de desempeño en la competencia comunicativa. Con esto, se observa que, en el primer descriptor, el 39 % de los participantes se ubica en el nivel explorador, por lo que ellos se comunican adecuadamente con los estudiantes y sus familiares, colegas e investigadores al

usar las TIC de manera sincrónica y asincrónica. Otro 39 % de los participantes se ubica en el nivel integrador; de esta forma, participan activamente en redes y comunidades de práctica mediadas por las TIC, y facilitan la participación pertinente y respetuosa de sus estudiantes en estas. Además, un 5 % de los docentes no se puede ubicar.

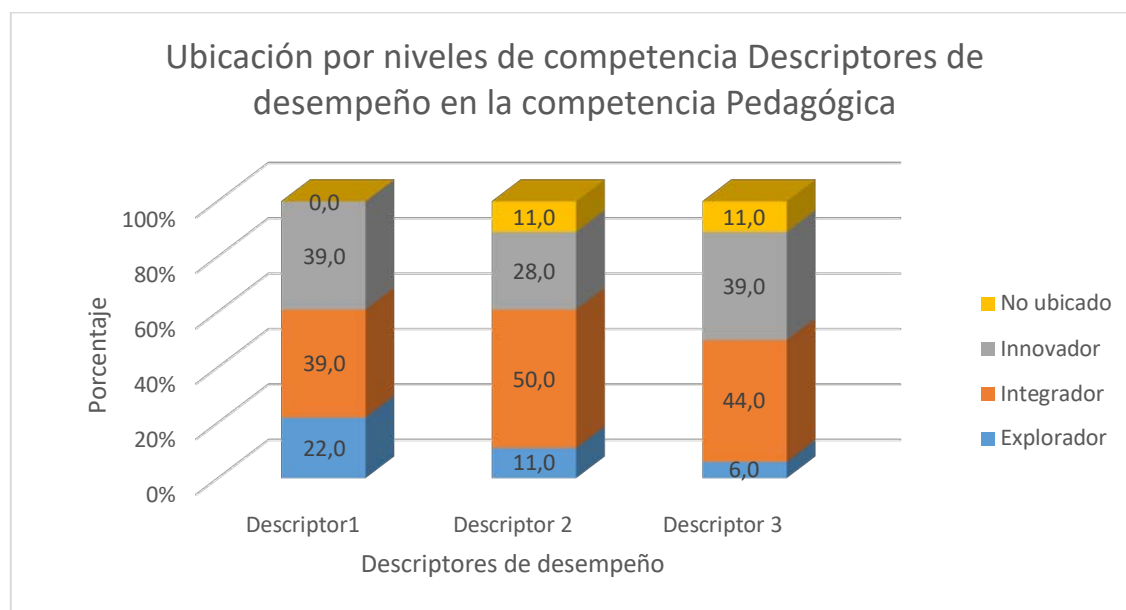
En el segundo descriptor de desempeño de la competencia comunicativa, se observa que el 39 % de los participantes se encuentra en el nivel innovador, es decir, ellos interpretan y producen íconos, símbolos y otras formas de representación de la información que son utilizadas con propósitos educativos. Asimismo, el 33 % se ubica en el nivel explorador, puesto que navegan eficientemente en internet para integrar fragmentos de información presentados de forma no lineal. En consecuencia, el último 28 % se ubica en el nivel integrador, donde se sistematiza y se hace seguimiento de las experiencias significativas de uso de las TIC.

En el tercer descriptor de desempeño de esta competencia, se observa que el 39 % se encuentra en el nivel explorador, es decir, que se evalúa la pertinencia de compartir información a través de canales públicos y masivos, con lo que se respetan las normas de propiedad intelectual y licenciamiento. Un 28 % se ubica en el nivel integrador; así, se promueve la comunicación efectiva en la comunidad educativa, la cual aporta al mejoramiento de los procesos de convivencia escolar. Otro 28 % se ubica en el nivel innovador, con lo que se contribuye al conocimiento de los estudiantes a través de los repositorios en internet, con textos de diversa naturaleza. En el último lugar, se tiene un 5 % que no se ubica en ningún nivel.

4.3.2.2.3 Competencia pedagógica

Figura 26

Resultados específicos de la competencia pedagógica



La Figura 26 muestra la ubicación por niveles de competencia y descriptores de desempeño en la competencia pedagógica. Con esto, se observa que, en el primer descriptor, el 39 % de los participantes se ubica en el nivel integrador, por lo que se incentiva a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y colaborativo con el apoyo de las TIC. Además, un 39 % de los participantes se ubica en el nivel innovador, donde se diseñan ambientes de aprendizaje mediados por las TIC de acuerdo con el desarrollo cognitivo, físico, psicológico y social de sus estudiantes para fomentar el desarrollo de sus competencias. De otra parte, un 22 % de los docentes se ubica en el nivel explorador; estos utilizan las TIC para aprender por iniciativa personal y para actualizar los conocimientos y prácticas propios de su disciplina.

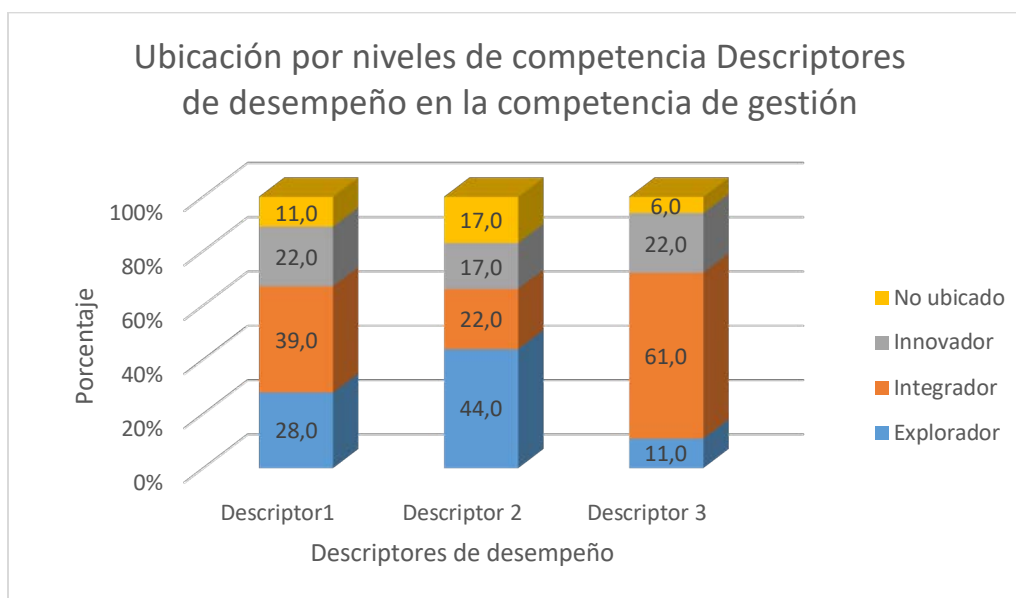
En el segundo descriptor de desempeño de la competencia pedagógica, se tiene que el 50 % de los participantes se encuentra en el nivel integrador, donde se utilizan las TIC con los estudiantes para atender sus necesidades e intereses y proponer soluciones a problemas de aprendizaje. El 28 % se ubica en el nivel innovador, para lo que se proponen proyectos educativos mediados con las TIC; estos promueven la reflexión sobre el aprendizaje propio y la producción de conocimiento. Igualmente, un 11 % se ubica en el nivel explorador, donde se identifican problemáticas educativas en la práctica docente y oportunidades, implicaciones y riesgos del uso de las TIC. Por último, el 11 % restante no se ubica en ningún nivel.

Para el tercer descriptor de desempeño de esta competencia, se encontró que el 44 % se encuentra en el nivel integrador, por lo que se implementan estrategias didácticas mediadas por las TIC para fortalecer en sus estudiantes los aprendizajes que han de permitirles resolver problemas de la vida real. Con esto, otro 39 % se ubica en el nivel innovador; esto quiere decir que se evalúan los resultados obtenidos con la implementación de estrategias que hacen uso de las TIC y se promueve una cultura del seguimiento, la retroalimentación y el mejoramiento permanentes. De la misma forma, un 6 % se ubica en el nivel explorador; en este, se conocen estrategias y metodologías apoyadas por las TIC para planear y hacer seguimiento a la labor docente. En último lugar, se tiene que un 11 % no se ubica en ningún nivel.

4.3.2.2.4 Competencia de gestión

Figura 27

Resultados específicos de la competencia de gestión



La Figura 27 muestra la ubicación por niveles de competencia y descriptores de desempeño en la competencia de gestión. A partir de lo anterior, se observa que, en el primer descriptor, el 39 % de los participantes se ubica en el nivel integrador, lo que significa que se proponen y desarrollan procesos de mejoramiento y seguimiento del uso de las TIC en la gestión escolar. Asimismo, un 28 % de los participantes se ubica en el nivel explorador, es decir, que se identifican los elementos de la gestión educativa que pueden ser mejorados con el uso de las TIC para las diferentes actividades institucionales. De otra parte, un 22 % de los docentes se ubica en el nivel innovador, donde se evalúan los beneficios y utilidades de las herramientas TIC en la gestión escolar y la proyección del proyecto educativo institucional (PEI), con lo que se da respuesta a las necesidades de la institución. Para finalizar, el último 11 % no se ubica en ningún nivel.

En el segundo descriptor de desempeño de la competencia de gestión, se evidencia que el 44 % de los participantes se encuentra en el nivel explorador, esto es, se conocen políticas escolares para el uso de las TIC que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios. El 22 % se ubica en el nivel integrador, por lo que se adoptan políticas educativas existentes para el uso de las TIC en la institución, las cuales contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios. Otro 17 % se encuentra en el nivel innovador, donde se desarrollan políticas escolares para el uso de las TIC en la institución, que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios. Para terminar, el 17 % restante no se ubica en ningún nivel.

Así las cosas, en el tercer descriptor de desempeño de esta competencia se tiene que el 61 % se encuentra en el nivel integrador, es decir, que se selecciona y accede a programas de formación apropiados para las necesidades de desarrollo profesional y la innovación educativa con TIC. Consecuentemente, un 22 % se ubica en el nivel innovador; así, se dinamiza la formación de los colegas y el apoyo para la integración de las TIC de forma innovadora en las prácticas pedagógicas. Otro 11 % se ubica en el nivel explorador, donde se identifican las necesidades de desarrollo profesional para la innovación educativa con las TIC. Finalmente, un último 6 % no se ubica en ningún nivel.

4.3.2.2.5 Competencia investigativa

Figura 28

Resultados específicos de la competencia investigativa



La Figura 28 muestra la ubicación por niveles de competencia y descriptor de desempeño en la competencia investigativa. Con ello, se encuentra que, en el primer descriptor, el 61 % de los participantes se ubica en el nivel integrador; estos representan e interpretan datos e información de sus investigaciones en diversos formatos digitales. Un 33 % de los participantes se ubica en el nivel innovador, donde se divulgan los resultados de sus investigaciones al utilizar las herramientas que ofrecen las TIC. Igualmente, un 6 % no se ubica en ningún nivel.

En el segundo descriptor de desempeño de la competencia investigativa se observa que el 33 % de los participantes se encuentra en el nivel explorador; por tanto, se identifican redes, bases de datos y fuentes de información que facilitan los procesos de investigación. Además, otro 33 % se ubica en el nivel integrador, para el cual se utilizan redes profesionales y plataformas especializadas en el desarrollo de las investigaciones. El

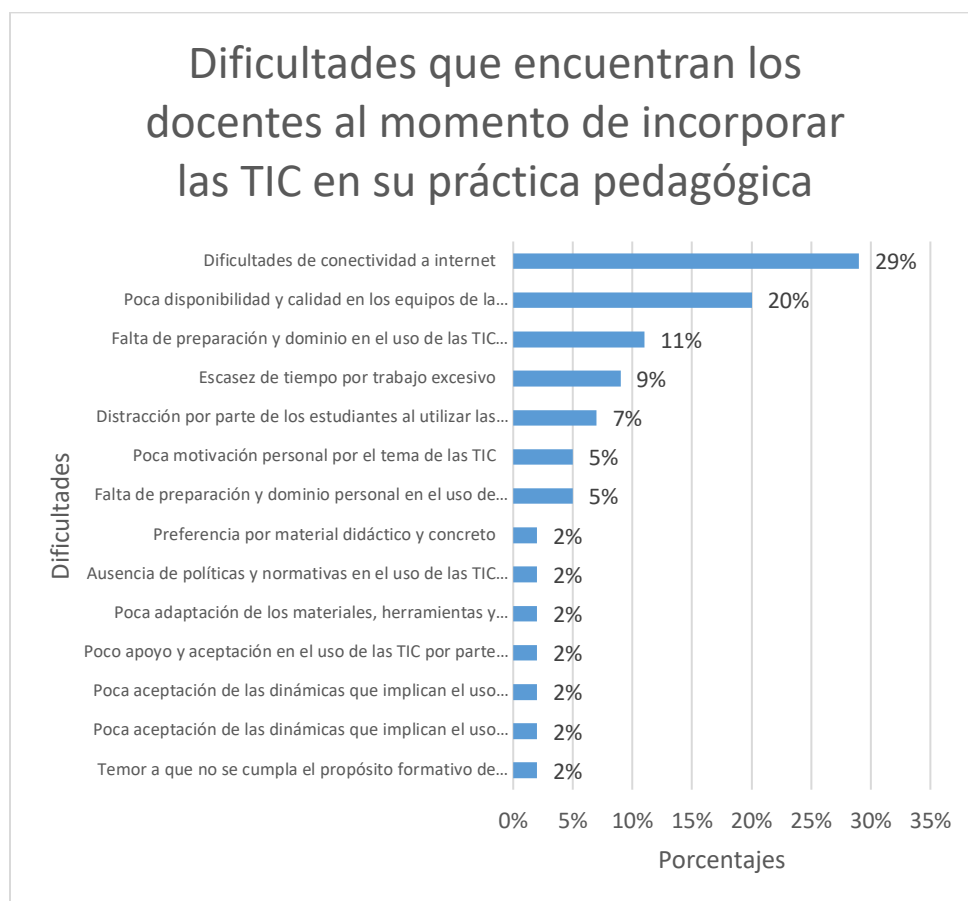
28 % se ubica en el nivel innovador, donde se participa activamente en las redes y comunidades de práctica para la construcción colectiva de conocimientos con estudiantes y colegas con el apoyo de las TIC. Así las cosas, un 6 % no se ubica en ningún nivel.

En último lugar, para el tercer descriptor de desempeño de esta competencia se observa que el 45 % se encuentra en el nivel innovador, donde se utiliza la información disponible en internet con una actitud crítica y reflexiva. Un 33 % se ubica en el nivel explorador, por lo que se sabe buscar, ordenar, filtrar, conectar y analizar información disponible en la web. En ese sentido, hay un 22 % restante que se ubica en el nivel integrador, donde se contrasta y analiza la información proveniente de múltiples fuentes digitales con los estudiantes.

4.3.3 Dificultades de los docentes para incorporar las TIC en su práctica pedagógica

Figura 29

Dificultades de los docentes al incorporar las TIC en su práctica pedagógica



La Figura 29 expone las distintas dificultades que han encontrado los docentes de la muestra al momento de incorporar las TIC en su práctica pedagógica. Los docentes coincidieron en que una de las prioridades que requiere atención es la dificultad en la conectividad a internet (29 %), pues en algunas zonas periféricas se duplican los esfuerzos por asegurar el aprendizaje de todos sin distinción. Por otra parte, en los casos donde se cuenta con equipos o dispositivos móviles para acceder a contenidos digitales, el estado de estos no es el más óptimo; así las cosas, muchos docentes prefieren la producción análoga

de contenidos que también deja una huella medioambiental periódicamente, con lo que se asumen las cantidades de impresión para módulos de trabajo y la adquisición de libros de texto, entre otros elementos.

De igual forma, se encuentra la poca disponibilidad y calidad en los equipos de la institución educativa (20 %); y se presentaron respuestas asociadas con la falta de preparación y dominio en el uso de las TIC por parte de la población estudiantil (11 %). En mayor proporción, se encuentran otras dificultades, como la escasez de tiempo por trabajo excesivo (9 %), la distracción por parte de los estudiantes al utilizar las TIC (7 %), la poca motivación personal por el tema de las TIC (5 %), y la falta de motivación y dominio del personal con respecto al uso de las TIC (5 %).

4.4 Análisis global de resultados entrevistas, análisis videos e instrumento de competencias TIC

Como ya se expresó, la presente experiencia buscó en primer lugar caracterizar las necesidades formativas para el desarrollo de la comprensión lectora y los niveles de competencias TIC. Para ello, inicialmente se aplicó a 18 docentes el instrumento de Competencias TIC en docentes de educación superior; posteriormente y dentro de esta misma población se seleccionaron 5 profesores a fin de realizarles una entrevista semiestructurada con la intención de observar su práctica a través de videos de sus clases.

Del conglomerado de información recabada se estableció cuáles son los componentes de un curso de formación en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la enseñanza de la comprensión lectora en educación superior. A continuación, el consolidado de los hallazgos derivados de este proceso y que

posteriormente dieron paso a las condiciones requeridas por parte de los sujetos participantes, cuya respuesta se expresa en el diseño instruccional derivado del estudio.

4.4.1 Hallazgos derivados de la entrevista semiestructurada

- Para los profesores, tratar el texto implica dar apoyos conceptuales más allá de las fórmulas matemáticas, con el fin de favorecer la comprensión de los constructos teóricos que trabajan en el aula.
- El tratamiento del texto incluye una lectura silenciosa u oral.
- Otras estrategias se centran en el apoyo que el profesor brinda en la clase como dar explicaciones adicionales sobre la lectura, sin centrarse en las críticas sobre los conceptos y aclarar el significado de las palabras clave.
- Los docentes dicen emplear estrategias que tienen en cuenta la tipología textual.
- Los profesores brindan instrucciones en su clase para identificar conceptos e ideas sobre el texto, pedir a sus estudiantes que también identifiquen el tipo de texto que leen y explicar partes del texto.
- Respecto a la contextualización, los docentes manifestaron que emplean materiales guía durante la clase e instrucciones que les permitan a sus estudiantes desarrollar el trabajo autónomo en casa.
- Los profesores recuerdan los contenidos de la clase anterior, que se asemeja a hacer una transición de la clase.
- Se hallaron recursos que el docente considera como técnicas de aprendizaje:

mapas mentales, conceptuales y el trabajo en grupo.

4.4.2 Hallazgos derivados del análisis de contenido a las clases

- La contextualización, como actividad del inicio de las clases fue empleada por los docentes para facilitar la comprensión. Esto se hizo evidente tanto en la narrativa como en la práctica de los sujetos.
- Los profesores apelaron al uso del andamiaje para el modelado en la clase con miras a la comprensión y resolución de problemas, mediante hacer una demostración sobre un procedimiento y traerlo a colación para que los estudiantes recuerden conceptos. Los profesores demostraron una positiva tendencia al modelado; como resultado se allanó un terreno importante a la hora de establecer las actividades que enmarcan el curso de formación.
- En relación con el momento de finalización de las clases los docentes demostraron en su práctica, acciones como aclarar los métodos para entregar compromisos y solicitar opiniones sobre los conceptos dados.

4.4.3 Hallazgos derivados del instrumento de competencias TIC

A continuación, se presentan los requerimientos en competencias TIC derivados de la aplicación del instrumento, cuyos resultados aunados a la información sobre requerimientos en materia de comprensión lectora, permiten la proyección de la estructura del curso de formación Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora. Se destaca entonces:

- Los docentes participantes indicaron “siempre” usar las TIC para su proceso

educativo, lo que denota una apertura a formación de tipo virtual para su caso.

- Como herramientas de trabajo, los participantes emplean de manera frecuente el teléfono, el correo electrónico y la mensajería instantánea. Estos recursos se emplearán como herramientas durante la experiencia de formación.
- Los sujetos de estudio recurren al uso de videos y plataformas con alto componente visual, recursos TIC propios de formación virtual.
- En cuanto a las competencias TIC en los niveles esbozados por el instrumento aplicado contemplan la exploración, integración e innovación. Como se explicó en el apartado específico estas categorías apuntan a clasificar el dominio y capacidades expuestas por los sujetos de estudio en relación con las técnicas e instrumentos de educación mediada por tecnologías. De los participantes se halló lo siguiente:
 1. En cuanto a competencias TIC más del 60% se halla en el nivel integrador, es decir, tienen conocimientos preliminares y los apropian a su actividad. No son propiamente novatos en el tema.
 2. La sub-competencia comunicativa los ubica en el nivel integrador, es decir, están incursionando en recursos que les permitan expresarse y dar a conocer sus conocimientos.
 3. En la sub-competencia pedagógica dieron cuenta de su uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza, es decir, no es indiferente o desconocida esta metodología de trabajo.

4. En la sub-competencia investigativa se hallan en el nivel explorador: usan las TIC para hacer registro y seguimiento de lo que viven y observan en su práctica, su contexto y el de sus estudiantes
5. El 39% estimula en los estudiantes el aprendizaje autónomo, lo que facilita el desarrollo de actividades de tipo asincrónico.
6. El 50% de los participantes utiliza las TIC para atender las necesidades e intereses de los estudiantes y proponer soluciones a problemas de aprendizaje.
7. En cuanto a competencias investigativas tienen altos índices y se ubican en el integrador: representan e interpretan datos e información de sus investigaciones en diversos formatos digitales. Buscan de manera crítica información en Internet.
8. Expresaron tener dificultades relacionadas con la conectividad y recursos en sus instituciones.

4.5 Aproximación a los requerimientos de formación

El diseño del curso fue estructurado teniendo presentes los dos modelos de formación: *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales. Con esta base y de acuerdo con los resultados derivados de la entrevista y los videos de las clases, se determinó estructurar los momentos que la constituyen; de tal manera, que la práctica de lectura y su comprensión en la totalidad de la sesión.

Lo expresado debido a que los profesores hacían contextualización y acercamiento a los textos fundamentalmente durante la transición e inicio de la clase. Como resultado se

configuraron tres momentos de enseñanza-aprendizaje: primer momento (el inicio de la clase), segundo momento (desarrollo) y tercer momento (cierre), reflejado en la construcción de las actividades diseñadas en el curso. Asimismo, se configuró el proceso de apropiación de las estrategias de manera gradual hasta lograr una interacción de los dos modelos formativos en la práctica de los docentes participantes.

En relación con la apropiación de las competencias TIC (derivadas del instrumento adaptado del Ministerio de Educación) se reconocieron las habilidades pre-existentes de los docentes; no obstante, mediante el curso se ofrecen herramientas que pueden ser experimentadas y adaptadas a la práctica, de acuerdo con sus particularidades e intereses, no a modo de camisa de fuerza, sino como un escenario de opciones que ofrece la educación mediada por las tecnologías en la actualidad.

De tal manera, las actividades asincrónicas se caracterizan por desplegar un importante número de recursos que pueden ser explorados de manera individual por los docentes y en el caso de las sincrónicas, se fomenta la colaboración, una característica esencial de los procesos de educación mediada por tecnologías.

4.6 Curso de formación Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora, versión 1

4.6.1 Presentación del curso

En atención al segundo objetivo: proponer los componentes de un ambiente de aprendizaje en forma de orientaciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales se desarrolla el diseño instruccional dispuesto a modo de separata complementaria al presente documento.

Resulta relevante reiterar que el insumo base de los planteamientos conceptuales resulta del Blended Learning (con los lineamientos pedagógicos y el modelo Salmon) y la Pedagogía de Géneros Textuales (con las etapas de la clase de lectura) frente a los cuales se establecieron las necesidades de formación para docentes universitarios, en el caso concreto de los profesores del Departamento de Matemáticas de la Universidad del Atlántico, sede Suán, con posibilidades de extender esta experiencia al contexto social donde la comprensión lectora resulta en una prioridad.

La estructura cuenta con insumos derivados del modelo instruccional ASSURE de Heinich y col (Belloch, 2013), así como del fundamento de aprendizaje-activo, el cual responde al establecimiento de momentos de una clase y diseño de estrategias de aprendizaje colaborativo. Valga mencionar que el modelo ASSURE se caracteriza por 6 fases: analizar las características, definición de objetivos de aprendizaje, escogencia de las estrategias, tecnologías, medios y materiales, organización el escenario de aprendizaje, participación y evaluación. En virtud de lo expuesto, el documento del curso 1 (anexo)

responde a los fundamentos conceptuales de la experiencia, su relevancia y especifica las actividades propuestas para el desarrollo de la experiencia.

A continuación, se señalan los principales aspectos de la primera versión del curso en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales, el cual fue resultado del análisis de las entrevistas, los videos de las clases y el instrumento de competencias TIC en docentes de educación superior, desde los cuales se esbozaron las respectivas necesidades de formación. En el siguiente apartado los componentes gráficos que soportaron la experiencia y el producto completo en el anexo 4.

Figura 30

Logo-símbolo de la integración entre Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales

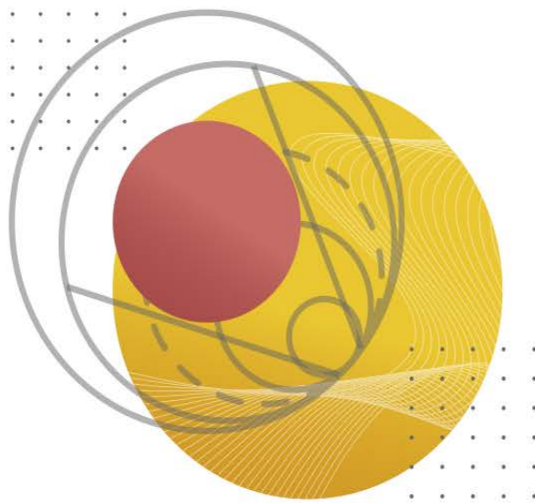



Figura 31*Capítulo I. Acerca del curso*

CAPÍTULO I

Acerca del curso

Descripción

La intención de este curso de formación docente es promover el uso de la Pedagogía de Géneros Textuales en la modalidad Blended Learning, dos metodologías de amplio reconocimiento en el ámbito académico ligadas de forma estratégica para el fomento de la comprensión lectora en el ámbito universitario.

La Pedagogía de Géneros Textuales es el resultado del diseño de una estrategia formativa para incentivar en el estudiante el manejo de géneros textuales de su contexto que son esenciales para el desarrollo académico, profesional y ciudadano (Rose y Martín 2012). Se fundamenta, por una parte, en el principio que el aprendizaje del lenguaje depende de una guía por medio de la interacción en el escenario de la experiencia compartida y por la otra, considera el lenguaje como un sistema de construcción de significados que es determinado por el contexto social, cultural e histórico, a la vez que lo transforma (Halliday, 1994, 2004). En el caso del Blended Learning y según Graham (2006) es la combinación de "sistemas presenciales con instrucción mediada por ordenador, donde el uso de las tecnologías digitales de la comunicación e interacción en red, a tiempo real o diferido definen modelos de aprendizaje" (p.5). Ambas técnicas son aplicables a todos los ámbitos del conocimiento y unidas en la presente experiencia fundamentan que el lenguaje es un eje transversal a la comunicación humana, vital para el fortalecimiento del desarrollo social.

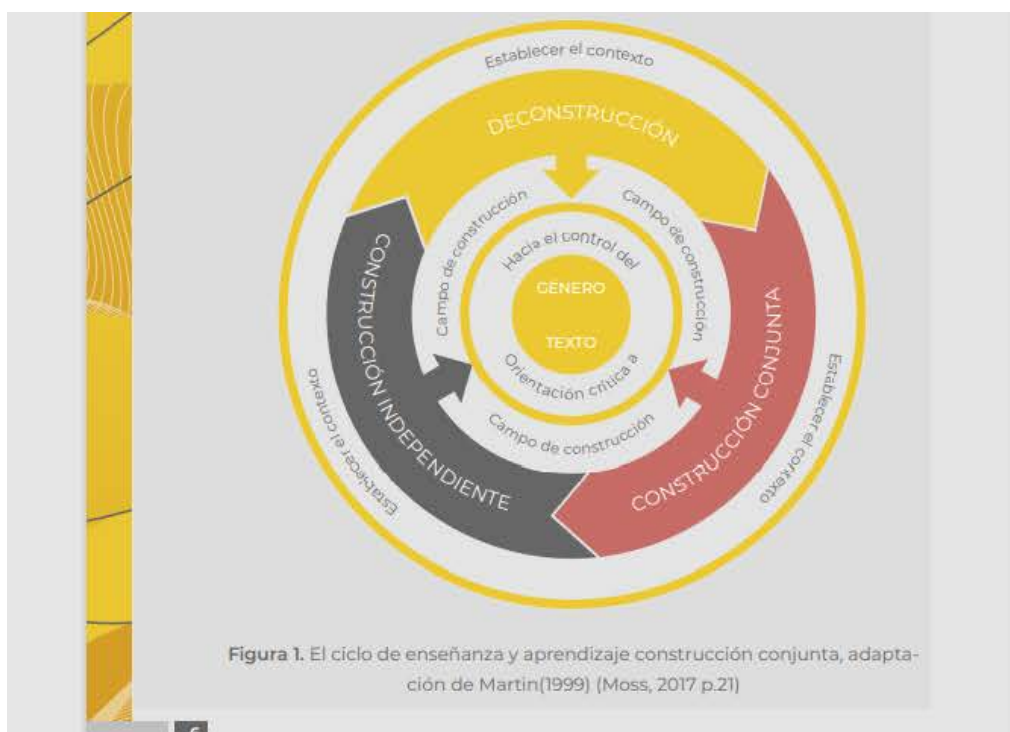
Con el fundamento expuesto, el curso presenta una orientación metodológica que toma en consideración un conjunto de herramientas virtuales (encuentros sincrónicos, asincrónicos, foros, etc.) dispuestas en un modalidad mixta; de tal forma que los participantes en la práctica modelen la teoría. Se diseñó examinando las demandas pedagógicas a la luz de postulados teóricos como la Teoría de Géneros Textuales desarrollada en el marco de la LSF (Lingüística sistémico Funcional) (Rose & Martín, 2012), la teoría socio-cultural de Vygotsky, en su concepto de la zona de desarrollo próximo (Carrera y Mazzarella, 2001), el andamiaje de Bruner (Vargas, Martínez, y Uribe, 2012), el enfoque de formación

4

4.6.2 Apropriación de la Pedagogía de Géneros Textuales

Figura 32

Apropiación Pedagogía de Géneros Textuales



4.6.3 Apropriación de Blended Learning

Figura 33

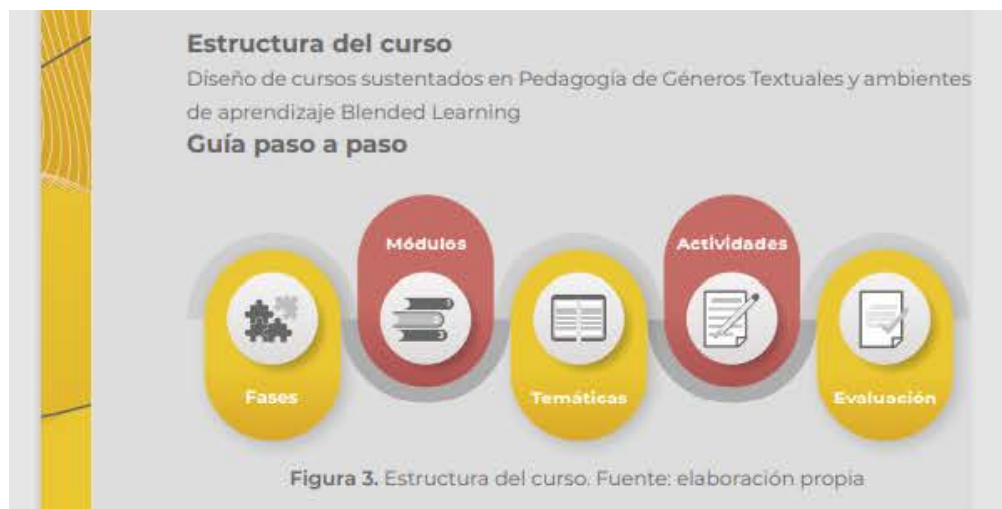
Apropiación Blended Learning



4.6.4 Estructura del curso

Figura 34

Estructura curso



4.6.5 Fases y módulos del curso

Figura 35

Fases y módulos



4.7 Validación de contenido a través de jueces expertos

En atención al tercer objetivo propuesto “valorar mediante, juicio de expertos, un programa de formación docente en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior, el proceso de validación de la propuesta pedagógica se llevó a cabo a partir de las valoraciones de los jueces expertos, a quienes se les hizo llegar por correo electrónico la propuesta del curso de formación docente, el diseño instruccional y la matriz de evaluación.

A continuación, se presentan la valoración general del curso y los aspectos globales de este tanto en términos de *Blended Learning* como para el componente de Pedagogía de Géneros Textuales; y, asimismo, se señala el detalle de las valoraciones asignadas para cada uno de los módulos que componen la propuesta. Para este análisis, se evaluó la distribución de las puntuaciones asignadas por los expertos en cada aspecto con una escala de cinco puntos de cumplimiento, desde el no cumplimiento hasta el cumplimiento satisfactorio; y el grado de acuerdo sobre las puntuaciones asignadas a través del coeficiente de proporción por rango, el cual permite reconocer la concordancia entre los evaluadores expertos en las puntuaciones asignadas. Ello da cuenta de la validez del contenido de las diferentes dimensiones. De otra parte, las oportunidades de mejora para cada dimensión, reflejadas en las puntuaciones, se corroboran en la valoración general del curso para ambos componentes a partir de la revisión de las observaciones, los comentarios y las sugerencias registrados para los indicadores evaluados.

Los cambios y sugerencias plasmados en la segunda versión del curso fueron producto de la percepción de los expertos y expresados en la guía de validación. Valga

señalar que los comentarios constituyeron un aporte fundamental y de gran riqueza, puesto que contribuyeron a la mejora y la consolidación de la construcción del curso de formación a partir del análisis de todos los comentarios, ya fueran estos fortalezas, debilidades u oportunidades. De esta manera queda justificado el uso del procedimiento de juicio de expertos al atender la valoración de los aspectos cualitativos, así como la utilidad y el valor de la información que aportan dichos expertos como fuente de información.

Consecuentemente con lo expresado, se señala el *staff* de expertos que fungieron como evaluadores del curso de formación.

Tabla 16

Jueces expertos para la validación de la guía para la implementación de la experiencia

No. exp.	País	Universidad	Formación académica
AM1	España	Universidad de Salamanca	Doctor en educación
EM2	España	Universidad de Salamanca	Doctora en educación
RG3	España	Universidad Salamanca, España	Doctora en procesos de formación en espacios virtuales
JR4	México	Universidad tecnológica de Puebla	Doctorado en formación de espacios virtuales
RN5	México	Universidad tecnológica de Puebla	Doctora en investigación e innovación educativa
AR6	México	Universidad tecnológica de Puebla	Doctorado en formación de la sociedad del conocimiento
CH7	México	Universidad tecnológica de Puebla	Doctora en educación
RO8	México	Universidad tecnológica de Puebla	Doctor en educación, magíster en diseño instruccional, profesor de castellano
DR9	Chile	Universidad Tecnológica de Chile	Doctor en educación, profesor de química
JC10	Chile	Instituto Federal de educación, ciencia y tecnología	Posdoctorado en educación (UFSM), doctorado en educación (UFSM), maestría en ciencias de la computación (PUCRS)

PC11	Chile	Universidad Pontificia Católica de Chile-	Doutorando educação (MS)
LP12	Brasil	Universidad Metropolitana de ciencias de la Educación	Tecnología educativa - <i>Blended Learning</i>
EG13	España	Universidad de Salamanca	Formación docente y diseño de asignaturas en FC sobre Moodle
AL14	Brasil	Instituto Federal educación, ciencia y tecnología	Magíster en educación - <i>Blended Learning</i>
JH15	Colombia	Universidad de Córdoba	PhD Language, Literacy and Culture
CA16	Reino Unido	Open University, UK- Universidad pública británica	PhD Applied Linguistics
YB17	Colombia	- Universidad del Atlántico	Doctora en ciencias del lenguaje
TB18	Colombia	Universidad del Norte	Magíster en educación con énfasis en la enseñanza del inglés
JM19	Colombia	Universidad del Norte	Magíster en educación, editor

Nota. Tomado de la guía de validación

Seguidamente, se presentan las valoraciones de los 19 expertos (cuatro nacionales y 15 internacionales) en cuanto a la propuesta pedagógica, quienes estudiaron la estructura propuesta a partir de puntuaciones y, posteriormente, el registro de observaciones de naturaleza cualitativa sobre los componentes del *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales. Asimismo, estos revisaron, módulo a módulo, la pertinencia de las actividades, la relevancia de las herramientas TIC, la coherencia de los lineamientos pedagógicos y el favorecimiento de la transformación práctica pedagógica.

4.7.1 Valoración general del curso

Una vez que los expertos realizaron las valoraciones cuantitativas de las dimensiones para cada componente, se analizaron de forma detallada las observaciones, las recomendaciones y los comentarios registrados de forma cualitativa, lo que permitió reconocer las oportunidades de mejora para los ajustes de la propuesta pedagógica.

Figura 36

Valoración del curso



Nota: las F hacen alusión a las fortalezas y las O, oportunidades de mejora.

Así, se reconocieron inicialmente las cualidades valoradas con respecto a la generalidad del curso, entre las que se destacan la pertinencia, la innovación, la calidad de la acción formativa y la riqueza en los recursos. Algunas de estas verbalizaciones ponen de manifiesto las valoraciones del curso mencionadas:

Efectivamente, se evidencia un curso que propicia e instala un escenario de aprendizaje enriquecido, sustentados en tendencias pedagógicas y tecnológicas disponibles y muy necesarias de incorporar en los procesos formativos orientados al desarrollo de competencias docentes en educación superior. (Fragmento extraído de la guía de validación RO8)

La propuesta es innovadora y pertinente. Conjuga una metodología de trabajo independiente con una propuesta teórica interaccionista. En este sentido, se logra la creación de un escenario interesante, el cual se construye a partir del modelado, el trabajo colaborativo e independiente a través del uso de las herramientas tecnológicas. (Fragmento extraído de la guía de validación YB17)

“La flexibilidad es su principal aportación, así como la promoción de autonomía para los participantes, pues será un elemento clave en las actividades asíncronas” (fragmento extraído de la guía de validación AR6).

Sin duda que vivir una experiencia de formación secuenciada, bien organizada y dirigida, como esta, permite generar en los/las docentes las herramientas y las inquietudes necesarias para desarrollar mejores clases, más dinámicas e interactivas, aprovechando lo enseñado, sus estrategias, modelos y recursos. (Fragmento extraído de la guía de validación CH7)

(...) It's a great course that provides teachers with new knowledge about how language works to make meaning in academic texts and a genre based pedagogy to enable students to learn through reading and writing. Teachers learn to use a range of online tools for teaching that they can in turn use to design their own courses. [Es un gran curso que proporciona a los maestros nuevos conocimientos sobre cómo

funciona el lenguaje para dar sentido a los textos académicos y una pedagogía basada en el género para permitir que los estudiantes aprendan a través de la lectura y la escritura. Los profesores aprenden a utilizar una gama de herramientas en línea para la enseñanza que a su vez pueden utilizar para diseñar sus propios cursos].

(Fragmento extraído de la guía de validación CA16)

“Considero o ferramental importante e a forma como foi programado a formação de objetivos e etapas muito bem desenhado. A diagramação e as ilustrações merecem nosso destaque” [Considero que las herramientas importantes y la forma en que se programó la formación de objetivos y pasos se programó muy bien. Diagramas e ilustraciones merecen nuestra atención]. (Fragmento extraído de la guía de validación PC11)

“El aprender en el hacer. La estructura del curso está planeada de tal manera que se aprenda desde la construcción de elementos clave para proyectos de aprendizaje valiosos para los profesores que puedan integrarse a esta experiencia” (fragmento extraído de la guía de validación EG13).

Desde el diseño del curso los expertos expresaron apreciaciones positivas que subrayaron aspectos como la planeación, la organización y el nivel de detalle y riqueza en la multimodalidad. Se evidencia en las siguientes observaciones:

a) “Diseño instruccional tiene una estructura planeada y organizada. Descripción a detalle de las actividades de aprendizaje. El uso de las herramientas de TIC en los diferentes módulos” (fragmento extraído de la guía de validación AL14); b)

“considero que el diseño del curso se presenta en un escenario flexible, que promueve el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias para el diseño de

cursos (...)” (fragmento extraído de la guía de validación LP12); c) “el curso es rico en multimodalidad. Muy buen trabajo en este sentido” (fragmento extraído de la guía de validación JH15).

En lo referido a las actividades diseñadas, los aspectos clave en el diseño del curso de formación y los validadores reconocen cualidades que realzan la experiencia: variedad, detalle y descripción; diseño y adaptación a los modelos base; originalidad; combinación entre actividades sincrónicas y asincrónicas; tiempo estimado y planeación; número de actividades; alineación a la metodología; autonomía; y autorregulación. Otros aspectos se ilustran a través de los siguientes comentarios:

a) “Es evidente que hay un curso de formación bien estructurado y completo, respaldado por las diferentes actividades de aprendizaje, duración estimada y la aplicación de las herramientas de TIC” (fragmento extraído de la guía de validación AL14). b) “(...) Curso muy detallado en actividades” (fragmento extraído de la guía de validación JR4). c) “Me parece muy destacable el diseño del curso, cuyas actividades y herramientas propuestas, se adaptan perfectamente las etapas del modelo de Gilly Salmon y al modelo *b-Learning*” (fragmento extraído de la guía de validación EM2). d) “(...) Una secuencia de actividades con una diversidad de acciones para promover la autonomía de aprendizaje por medio de las bondades que aporta el *b-Learning*” (fragmento extraído de la guía de validación AR6). e) “El diseño de las actividades de aprendizaje que se encuentran alineadas con la metodología de *Blended Learning*” (fragmento extraído de la guía de validación RN5). f) “Se aprecia la originalidad en las actividades” (fragmento extraído de la guía de validación YB17).

En lo que respecta a los procesos de evaluación, se destacaron la reflexión y la revisión de los aprendizajes; y, asimismo, se consideró el uso del diario de reflexión como formato para registrar el desarrollo de actitudes y valores, así: a) “Creo que el componente de reflexión y revisión de aprendizajes propios es un aspecto fuerte de este curso” (fragmento extraído de la guía de validación JH15); b) “(...) el diario de reflexión es el mejor formato para lograr desarrollo de actitudes y valores (...)” (fragmento extraído de la guía de validación JR4).

Sin embargo, se reflejaron otras observaciones relacionadas con este aspecto que merecen más atención; por ejemplo, detallar los procesos de autoevaluación, incorporar la flexibilidad y describir el paso a paso del proceso de evaluación: a) “Creo que os mecanismo de (...) el diario de reflexión es el mejor formato para lograr desarrollo de actitudes y valores (...)” [Creo que los mecanismos de evaluación y autoevaluación están demasiado "estancados", sin flexibilidad en el curso] (fragmento extraído de la guía de validación JC10); b) “Poderia ter mais avaliações por etapas desde o início” [Podría tener más evaluaciones paso a paso desde el principio] (fragmento extraído de la guía de validación PC11).

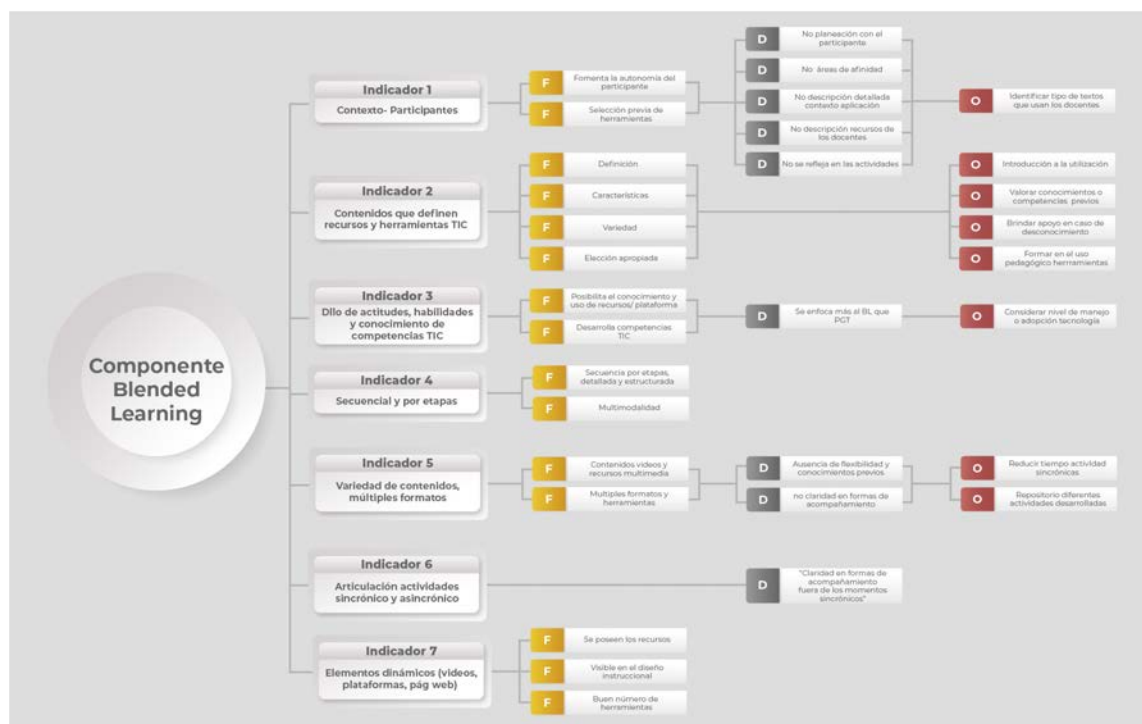
De otra parte, los jueces expertos destacaron, entre otros aspectos, la pertinencia de la propuesta frente a las necesidades actuales impuestas por el COVID-19: a) “Es una propuesta interesante, innovadora, que responde a las necesidades impuestas por la pandemia COVID-19 (...)” (fragmento extraído de la guía de validación TB18); b) “creo que esta iniciativa propone un aporte relevante y actualmente necesario, tanto para la formación en PGT como en *Blended Learning* de cara a la situación actual de pandemia” (fragmento extraído de la guía de validación JH15); c) “la aplicación de lineamientos

pedagógicos para integrar la metodología de PG y BL en la práctica formativa del docente de educación superior” (fragmento extraído de la guía de validación RO8).

4.7.1.1 Aspectos globales en términos del componente *Blended Learning*

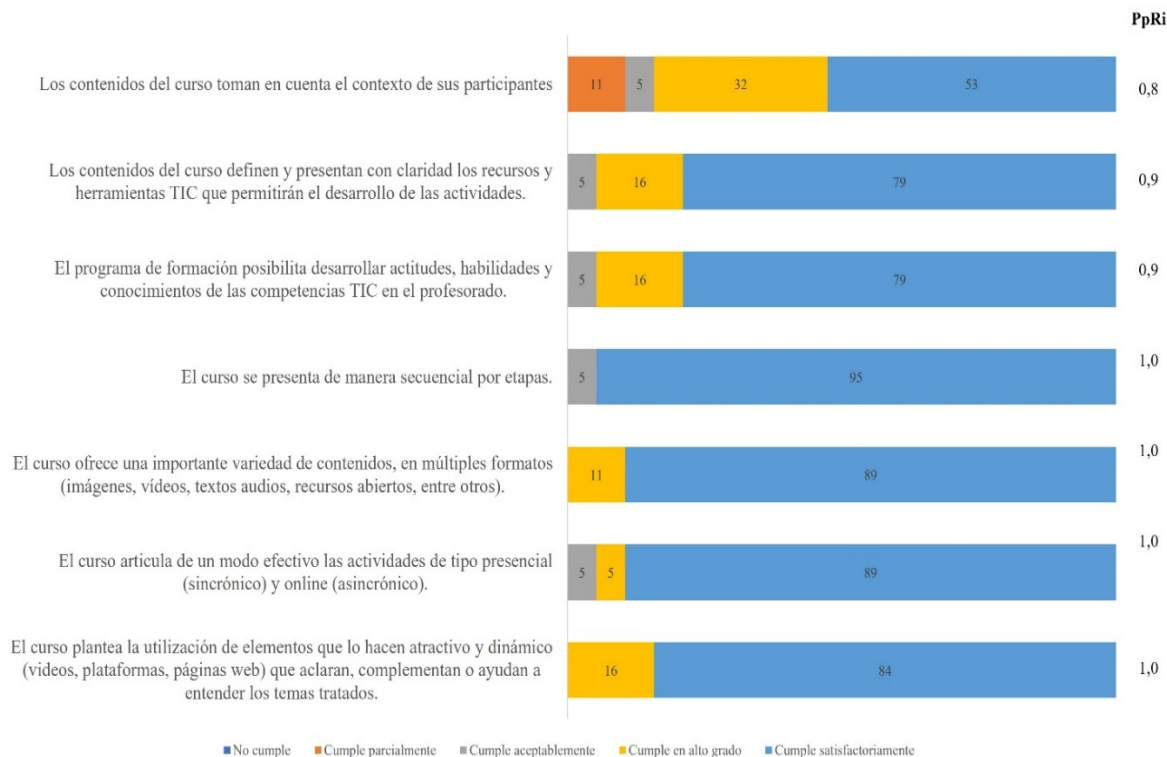
Figura 37

Componente Blended Learning



Nota: las F hacen alusión a las fortalezas, las O, oportunidades de mejora y D, debilidades.

La Figura 37 expone de manera general las valoraciones de los expertos respecto al componente *Blended Learning*, en el cual se desglosaron siete indicadores mediante los cuales se dio cuenta de las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

Figura 38*Valoraciones de expertos respecto al componente Blended Learning*

Nota: la abreviatura PpRi corresponde al coeficiente de proporción de rango que se obtiene del Coeficiente de proporción de rango (CPR), dividiendo la sumatoria de Proporción de rango por cada ítem ($\sum PpRi$) entre el número de ítems (en nuestro caso son 10 ítems).

El *Blended Learning* se constituye en uno de los ejes temáticos fundamentales de esta propuesta y, desde esta perspectiva, los resultados presentan un análisis de las valoraciones y apreciaciones de los jueces expertos, considerando los aspectos generales en términos de este componente. Así, los validadores respondieron a indicadores que evalúan el curso en función del contexto de sus participantes, contenidos y recursos que definen las herramientas TIC; el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de las competencias TIC; la secuencialidad de las etapas del curso; la variedad en los contenidos y

múltiples formatos; la articulación de actividades sincrónicas y asincrónicas; y los elementos dinámicos (videos, plataformas, páginas web) de los temas planteados.

Al hacer referencia al componente de *Blended Learning*, se muestran valoraciones de cumplimiento satisfactorio superiores al 50 % que incluso alcanzan, en algunas dimensiones, el 95 %, lo que evidencia un desempeño adecuado en el desarrollo de este componente para los expertos. Por otro lado, las oportunidades de mejora surgen de las valoraciones relativas al cumplimiento parcial en lo referido a la consideración del contexto de los participantes en los contenidos, así como de las oportunidades en el resto de las dimensiones de cumplimiento aceptable que han sido evaluadas desde las observaciones cualitativas para los ajustes que corresponden a la propuesta diseñada.

En ese sentido, las recomendaciones sugeridas en este referente están asociadas a la importancia de considerar el perfil previo del conocimiento de los participantes sobre el uso de las herramientas dispuestas, así como de los contextos particulares en la dinámica y las ejemplificaciones, de modo que estos permitan generar una experiencia personalizada y ajustada.

En lo concerniente al grado de acuerdo de los expertos con estas valoraciones asignadas y las observaciones, se muestran altos grados que incluso alcanzan la puntuación máxima, lo que deja constancia de la validez del contenido de este componente. Desde el indicador 1, referido al contexto de los participantes, los expertos coinciden en que este se constituye en una oportunidad de mejora que redundará en las acciones que tributan a su fortalecimiento y están expuestas para este componente:

a) “Aunque hay un apartado de este tema no se ve reflejado en las actividades”

(fragmento extraído de la guía de validación JR4). b) “Se orienta a ello, pero es muy

difícil hacerlo. Desde que se escoge una herramienta por sobre otra, podría dejar fuera a alguien” (fragmento extraído de la guía de validación DR9). c) “Es difícil de determinar. No se presentó una descripción detallada del contexto de aplicación y los recursos tecnológicos con los que cuentan los docentes” (fragmento extraído de la guía de validación TB18).

Como todas as atividades, leituras, textos, vídeos, ferramentas estão previamente seleccionadas, este é um ponto fraco da formação. Se conhece o aluno, mas não se planeja a partir dele” [Como todas las actividades, lecturas, textos, videos, herramientas son previamente seleccionadas, este es un punto débil en la formación. Conoces al estudiante, pero no planeas con él]. (Fragmento extraído de la guía de validación JC10)

De otra parte, los expertos aportaron sugerencias enfocadas en acciones de mejora con respecto a incorporar espacios de interacción en las actividades para compartir los contextos y explicar los tipos de textos que usan los docentes participantes, declarados así: a) “Valorar si una actividad en la que los participantes hablen sobre el contexto en el que trabajan ayudaría a este punto” (fragmento extraído de la guía de validación JH15); b) “creo que este componente puede fortalecerse si se parte de los tipos de texto que usan los docentes participantes” (fragmento extraído de la guía de validación CA16).

Al considerar el indicador 2, de los contenidos y recursos que definen herramientas TIC para el desarrollo de las actividades, los jueces lo destacan como un componente fuerte, debido a la introducción de una variedad de herramientas y un excelente nivel de detalle en las actividades asociadas. Además, se destacan la definición y la explicación de las características de estos, expresados así:

a) “Este es un componente fuerte del curso” (fragmento extraído de la guía de validación E15). b) “Obliga, gracias a la variedad de herramientas que incorpora” (fragmento extraído de la guía de validación E8). c) “Excelente detalle en las actividades” (fragmento extraído de la guía de validación E4). d) “Los recursos/herramientas se presentan mediante su ‘definición’ y características y son muy variadas” (fragmento extraído de la guía de validación E1). e) “Sí se cumple. Es evidente que los contenidos del curso definen a detalle las herramientas de TIC que se aplicarán en cada módulo” (fragmento extraído de la guía de validación E14). “Yes, since I last evaluated the course I have been doing an online course about online Learning at Future Learn, UCL, London, and I can see that your resources are well chosen and in line with what is being used in other places around the world” [Sí, desde que evalué el curso, he estado haciendo un curso en línea sobre aprendizaje en línea en Future Learn, UCL, Londres, y puedo ver que sus recursos están bien elegidos y en línea con lo que se está utilizando en otros lugares del mundo]. (Fragmento extraído de la guía de validación E16)

Asimismo, fueron sugeridas acciones de mejora: incorporar sesiones introductorias, apoyar el uso de las herramientas, revisar los conocimientos previos de los docentes participantes, y formar en el uso pedagógico de las herramientas:

a) “(...) Pero es aconsejable dedicar algunas sesiones para realizar una introducción a la utilización de estos, tal y como se hace en la e-actividad 1 del módulo 1” (fragmento extraído de la guía de validación AM1). b) “Se presentan recursos y herramientas TIC, considero pertinente hacer una valoración previa del conocimiento o competencia de los profesores para su uso, para considerar apoyo (y

tiempo) en caso de desconocimiento parcial o total de ellas” (fragmento extraído de la guía de validación RG3). c) “Sí, aunque posiblemente existan participantes que tengan poco conocimiento de algunas herramientas” (fragmento extraído de la guía de validación AR6). d) “Idealmente es necesario formar a los/las usuarios en el uso pedagógico de los recursos digitales presentados” (fragmento extraído de la guía de validación CH7).

Por otro lado, al revisar el indicador 3, relacionado con las estrategias y los recursos para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de las competencias TIC en el profesorado, se destacan la variedad de herramientas, el abordaje y el uso de estas, lo cual posibilita alcanzar el conocimiento y entender el uso de la plataforma para el desarrollo de las competencias TIC. Los jueces expertos lo manifestaron de la siguiente manera:

a) “Sí, tanto por su abordaje como objetivo conceptual del curso como por el uso de las mismas como herramientas para su desarrollo” (fragmento extraído de la guía de validación JH15). b) “El curso posibilita el conocimiento y uso de recursos/plataformas lo que enriquece la mirada del/la docente y el desarrollo de algunas competencias del profesorado” (fragmento extraído de la guía de validación CH7). c) “Obliga, gracias a la variedad de herramientas que incorpora” (fragmento extraído de la guía de validación RO8).

No obstante, se recomienda considerar el nivel de manejo de herramientas/recursos de los profesores participantes, según lo expresado: “En algunas actividades se requiere un manejo avanzado de las herramientas/recursos, es importante tener en cuenta el nivel de manejo/adopción que tengan los profesores participantes de dicha tecnología (ejemplo: e-actividad 1 - módulo 6)” (fragmento extraído de la guía de validación AM1). De otra parte,

al atender el indicador 4, donde se presenta secuencialmente el curso, por etapas, resultan algunas valoraciones positivas: a) “Sí se cumple. Se muestra una secuencia de las diferentes etapas a detalle y estructurada” (fragmento extraído de la guía de validación AL14); b) “Yes” [Sí] (fragmento extraído de la guía de validación CA16). De igual forma, desde el indicador 5, con una variedad de contenidos y múltiples formatos (imágenes, videos, textos, audios, recursos abiertos, entre otros), los expertos reconocen el abanico de contenidos y formatos, con lo que destacan lo siguiente:

- a) “El curso es rico en multimodalidad. Muy buen trabajo en este sentido” (fragmento extraído de la guía de validación JH15).
- b) “Así lo expresa el contenido del diseño instruccional” (fragmento extraído de la guía de validación AR6).
- c) “Yes” [Sí] (fragmento extraído de la guía de validación CA16).
- d) “Sí se tienen contenidos como videos y recursos multimedia” (fragmento extraído de la guía de validación JR4).
- e) “No sé si variedad de contenidos, pero sí de múltiples formatos” (fragmento extraído de la guía de validación DR9).

Por otro lado, se enfatiza en la ausencia de flexibilidad, el abordaje de conocimientos previos y la falta de claridad en la forma de acompañamiento:

- a) “A efetividade do curso deve ser considerada com base nos cursistas. Insisto na ausência de flexibilidade entre os momentos presenciais e online e no conhecimento prévio dos cursistas” [La efectividad del curso debe considerarse en función de los participantes del curso. Insisto en la ausencia de flexibilidad entre los momentos presenciales y online y los conocimientos previos de los participantes del curso] (fragmento extraído de la guía de validación JC10).
- b) “Creo que esto está muy

bien, pero no me queda claro las formas de acompañamiento fuera de los momentos sincrónicos” (fragmento extraído de la guía de validación JH15).

De la misma manera, se expresan oportunidades de mejora relacionadas con la reducción de los tiempos de actividad sincrónica y el repositorio de las diferentes actividades desarrolladas: a) “Sí se cumple. Se sugiere tener un repositorio con las diferentes actividades desarrolladas” (fragmento extraído de la guía de validación AL14); b) “recomiendo verificar si sería efectivo reducir más la duración de las actividades sincrónicas” (fragmento extraído de la guía de validación LP12).

Al verificar el indicador 6, en cuanto a la articulación de las actividades de tipo presencial (sincrónico) y *online* (asincrónico), los expertos confirman la existencia de la articulación entre ambas actividades del curso: a) “Definitivamente, sí” (fragmento extraído de la guía de validación AR6); b) “se tienen los dos tipos de actividades” (fragmento extraído de la guía de validación JR4). No obstante, se sugiere considerar las acciones de mejora en dos aspectos: como forma de acompañamiento y ausencia de flexibilidad entre los momentos presenciales y *online*. Ello se registra a continuación:

a) “Creo que esto está muy bien, pero no me queda claro las formas de acompañamiento fuera de los momentos asincrónicos” (fragmento extraído de la guía de validación JH15). b) “A efetividade do curso deve ser considerada com base nos cursistas. Insisto na ausência de flexibilidade entre os momentos presenciais e online e no conhecimento prévio dos cursistas” [La efectividad del curso debe considerarse en función de los participantes del curso. Insisto en la ausencia de flexibilidad entre los momentos presenciales y *online* y los conocimientos previos de los participantes del curso] (fragmento extraído de la guía de validación JC10).

Con respecto al último indicador y la utilización de elementos (videos, plataformas, páginas web) que ayudan a entender los temas tratados, es importante considerar aspectos positivos: a) “Por lo revisado en el diseño instruccional, así lo parece” (fragmento extraído de la guía de validación AR6); b) “esta es una fortaleza del curso” (fragmento extraído de la guía de validación JH15); c) “creo que, si se orienta a ello, pero depende mucho del docente que implementa el curso de BL” (fragmento extraído de la guía de validación DR9). A pesar de lo anterior, también son expresadas algunas acciones de mejora a considerar:

a) “(...) Sí que permiten entender los temas tratados. Es fundamental que las decisiones de uso de recursos se deban a cuestiones pedagógicas, evitando activismos o ser una ‘vitrina’ de posibles recursos a utilizar por el/la docente pero que no aportan sustantivamente al aprendizaje. No es que me lo parezca en este curso, solo lo menciono para que se reflexione en torno a ello” (fragmento extraído de la guía de validación CH7). b) “Há um bom número de ferramentas diferentes no planejamento, porém todos os momentos, textos e recursos utilizados são colocados sem flexibilização” [Hay un buen número de herramientas diferentes en la planificación, pero todos los momentos, textos y recursos utilizados se colocan sin flexibilidad] (fragmento extraído de la guía de validación JC10).

4.7.1.2 Aspectos globales en términos del componente *Pedagogía de Géneros Textuales*

Figura 39

Componente Pedagogía de Géneros Textuales

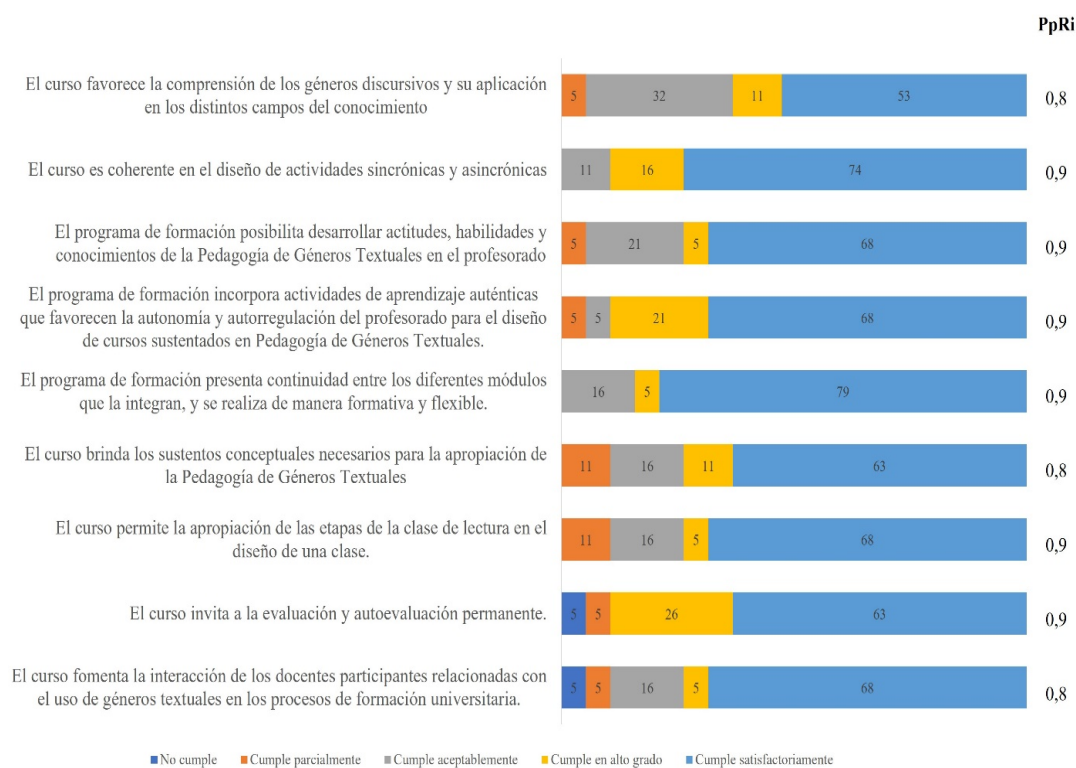


La Figura 39 expone de manera general las valoraciones de los expertos respecto al componente Pedagogía de Géneros Textuales, en el cual se desglosaron nueve indicadores mediante los cuales se dio cuenta de las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Para ello, se tuvieron en cuenta las respuestas de los expertos: desde los indicadores que

apuntan a evaluar la presentación de los sustentos conceptuales; la apropiación de las etapas de la clase de lectura; el favorecimiento de la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación; la coherencia en el diseño de las actividades sincrónicas y asincrónicas; el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos; la realización de actividades de aprendizaje para favorecer la autonomía y la autorregulación. Además, se tienen la continuidad entre los diferentes módulos, los sustentos conceptuales, la evaluación y la autoevaluación permanentes y la interacción de los participantes en los procesos de formación universitaria.

Figura 40

Valoraciones de expertos con respecto al componente Pedagogía de Géneros Textuales



En cuanto a las valoraciones de los expertos sobre el componente de Pedagogía de Géneros Textuales, se evidencian unas valoraciones iguales o superiores al 50 % para el

criterio de *cumple satisfactoriamente*, el cual fue el mejor valorado y relacionado con la continuidad y la integración de los módulos, así como su manera formativa y flexible. Sin embargo, se notan algunas valoraciones promedias que, aun cuando son aceptables, muestran oportunidades de mejora en la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación en los distintos campos de conocimiento, así como en el aspecto referido al desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de la Pedagogía de Géneros Textuales que se desarrollan a través del programa. También se conocen observaciones de no cumplimiento en los aspectos relativos a la evaluación y la autoevaluación permanentes, al igual que en la interacción de los docentes con el uso de géneros textuales, lo que requiere una revisión y un ajuste de la propuesta. Así las cosas, el grado de acuerdo entre los evaluadores para cada uno de estos factores es alto ($>0,75$); por ende, se puede asumir que hay consistencia entre las puntuaciones asignadas por los expertos.

Los jueces expertos llaman la atención a diferentes aspectos alineados a los recursos y estrategias para la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación, sobre todo a la falta de abordaje en los distintos campos del conocimiento, la ausencia de andamiaje para la apropiación de las características de los géneros y el no modelado en el diseño por parte del instructor. Estos aspectos se constituyen en oportunidades de mejora que surgen desde la valoración de los expertos, las cuales están referidas para este componente, como se expresa en los siguientes comentarios:

- a) “Creo que el curso favorece la comprensión de los géneros, pero no me queda claro cómo aborda su aplicación en distintos campos del conocimiento” (fragmento extraído de la guía de validación AM1).
- b) “El existir ambigüedad con el concepto a definir no es completa la comprensión, pero sí la aplicación de los géneros

textuales” (fragmento extraído de la guía de validación AR6). c) “En mi opinión el curso se queda corto en cuanto al abordaje de los géneros, especialmente en lo concerniente a sus características semántico-discursivas y léxico-gramaticales” (fragmento extraído de la guía de validación JH15). d) “En los módulos se sugiere el abordaje del tema, pero no hay evidencia clara de andamiaje para la apropiación de las características de los géneros” (fragmento extraído de la guía de validación TB18). e) “En el diseño no se observa el modelado, por parte del instructor, de la pedagogía de géneros” (fragmento extraído de la guía de validación JM19).

Igualmente, los jueces sugieren fortalecer la propuesta de formación en función de los tiempos otorgados en el desarrollo de las actividades, la producción de material, la explicación detallada de la enseñanza de la pedagogía de géneros y el incremento de las actividades sincrónicas y asincrónicas:

- a) “Sugiero que el tiempo otorgado a la comprensión de los géneros discursivos sea a los menos dos tercios del tiempo considerado para BL (...)” (fragmento extraído de la guía de validación RO8).
- b) “(...) Es muy difícil determinar la comprensión del tema con solamente leer unos textos acerca de dicho tema. Se sugiere que se explique detalladamente, la manera cómo se enseña la pedagogía de género, detallando los pasos a seguir” (fragmento extraído de la guía de validación JM19).
- c) “En los módulos se sugiere el abordaje del tema, pero no hay evidencia clara de andamiaje para la apropiación de las características de los géneros” (fragmento extraído de la guía de validación TB18).
- d) “The course now has a more specific description of the content regarding genre pedagogy and some activities that require the production of material related to genres which will provide evidence of

Learning” [El curso ahora tiene una descripción más específica del contenido con respecto a la pedagogía de género y algunas actividades que requieren la producción de material relacionado con los géneros que proporcionará evidencia del aprendizaje] (fragmento extraído de la guía de validación CA16).

Al considerar el segundo indicador de diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas, es importante tener en cuenta el incremento en el número de actividades, como se evidencia en el siguiente comentario: “Para lograr una aprehensión más sólida de los géneros discursivos se requieren más actividades sincrónicas y asincrónica que profundicen en el propósito social del texto o textos en estudio” (fragmento extraído de la guía de validación YB17). Además, la oportunidad que puede ofrecer el curso para detallar la enseñanza de la Pedagogía de Géneros Textuales: “Posiblemente esto se observa en la parte tecnológica, pero no es observable en la enseñanza de la pedagogía de géneros” (fragmento extraído de la guía de validación JM19).

Desde la mirada del tercer indicador en cuanto a las estrategias o los recursos para desarrollar las actitudes, las habilidades y los conocimientos de la Pedagogía de Géneros Textuales en el profesorado, se resalta la evaluación a través del portafolio reflexivo, la orientación, la estructura y la secuencia lógica para alcanzar las metas propuestas. Ello se verbalizado de la siguiente manera: a) “Sí lo hace y la forma de evaluar con el portafolio reflexivo es excelente opción” (fragmento extraído de la guía de validación JR4); b) “bien orientado” (fragmento extraído de la guía de validación RO8); c) “es un programa bien estructurado. Las actividades siguen una secuencia lógica para la consecución de los objetivos” (fragmento extraído de la guía de validación CA16).

Sin embargo, existen aspectos que los jueces expresan y que bien vale considerar como oportunidades de mejora respecto a la alineación de objetivos, la atención al poco acompañamiento, el ajuste en el sentido de la aplicación de la Pedagogía de Géneros Textuales y la definición del papel de los participantes. Así, se expresaron los siguientes comentarios:

- a) “Es importante el desarrollo de competencias, por lo cual mi sugerencia es alinear los objetivos con los resultados de aprendizaje” (fragmento extraído de la guía de validación RN5).
- b) “Pues adopta un modelo muy lineal de la formación docente en el que se privilegia la secuencia presentación-práctica-aplicación con muy poco acompañamiento *in-situ*” (fragmento extraído de la guía de validación JH15).
- c) “Es necesario ajustar la propuesta para asegurar el desarrollo de conocimientos y habilidades en la aplicación de la PGT” (fragmento extraído de la guía de validación TB18).
- d) “Con el diseño enviado, no es posible determinar este criterio. No basta con expresar que en el curso se tratan estos temas, sino que es imprescindible que se explique en detalle cómo se van a exponer y cuál será el papel de los participantes” (fragmento extraído de la guía de validación JM19).

En atención al indicador 4, que concierne a las actividades de aprendizaje auténticas que favorecen la autonomía y la autorregulación del profesorado para el diseño de cursos sustentados en Pedagogía de Géneros Textuales, se destaca la autonomía en el aprendizaje y la originalidad en las actividades. Los validadores expresaron: a) “Todo es aprendizaje autónomo por el diseño instruccional” (fragmento extraído de la guía de validación JR4); b) “la planificación del curso lo permite” (fragmento extraído de la guía de validación AR6); c) “en general el programa y actividades sí están orientadas a la autonomía” (fragmento

extraído de la guía de validación DR9); d) “at this point in time and with the technology available, I think it does” [en este momento, y con la tecnología disponible, creo que sí] (fragmento extraído de la guía de validación CA16); e) “se aprecia originalidad en las actividades (fragmento extraído de la guía de validación JM19); f) “las actividades son auténticas y favorecen la autonomía, toda vez que promueve la autogestión del conocimiento” (fragmento extraído de la guía de validación TB18).

Aun así, se identificaron expresiones que puntualizan la falta de claridad en la implementación de la pedagogía de género en el curso y la falta de definición de los géneros fuera del contexto de la especialidad. Ello se enuncia del siguiente modo:

- a) “No hay claridad en la manera como se debe implementar la PGT en el curso. Hay un énfasis muy marcado en el *b-Learning*” (fragmento extraído de la guía de validación TB18). b) “No se explicitan cuáles son estas actividades. Se supone que, al enseñar la pedagogía de género, se utilizará la metodología sugerida en el modelo para trabajar los textos que se lean en el curso. Esto no es claro en el diseño” (fragmento extraído de la guía de validación JM19). c) “No se presentan evaluaciones en las actividades, por lo que es difícil afirmar lo propuesto ya que no se definen los géneros fuera del contexto de la especialidad” (fragmento extraído de la guía de validación EG13).

Desde el indicador 5, y a partir de la continuidad entre los diferentes módulos que la integran, de manera formativa y flexible, existen posturas que favorecen el aspecto de la continuidad. Caso contrario, en lo que respecta al componente de flexibilidad, este se considera una debilidad del curso de formación, puesto que es susceptible a oportunidades de mejoras. Los jueces expertos expresaron con respecto al primero:

a) “Hay planeación y continuidad de las actividades entre los diferentes” (fragmento extraído de la guía de validación AL14). b) “Los módulos y sus actividades están bien relacionados y articulados” (fragmento extraído de la guía de validación YB17). c) “Hay continuidad entre los módulos” (fragmento extraído de la guía de validación TB18). d) “Creo que hay coherencia entre los diferentes módulos (...)” (fragmento extraído de la guía de validación YB17). e) “In terms of both introducing different technology tools and genre pedagogy, I think it does” [En términos de introducción de diferentes herramientas tecnológicas y pedagogía de género, creo que sí] (fragmento extraído de la guía de validación CA16).

Con respecto a la flexibilidad, se enunció: a) “Tal vez se puede considerar no tan flexible, tal vez si el estudiante pudiera elegir entre algunas” (fragmento extraído de la guía de validación JR4); b) “creo que hay coherencia entre los diferentes módulos. Sin embargo, me preocupa que el diseño de clases se deje para el final y no se asuma como algo gradual y cíclico” (fragmento extraído de la guía de validación JH15); c) “posiblemente esto se observa en la parte tecnológica, pero no es observable en la enseñanza de la pedagogía de géneros” (fragmento extraído de la guía de validación JM19).

Por otra parte, y para seguir con el indicador 6 y los sustentos conceptuales necesarios para la apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales, se evidencian referencias positivas, por un lado; y, por el otro, se exhiben oportunidades de mejora: a) “Se cuenta con bastantes referencias” (fragmento extraído de la guía de validación JR4); b) “yes, the references used are excellent” [Sí, las referencias usadas son excelentes] (fragmento extraído de la guía de validación CA16); y c) “con la excepción de aclarar el concepto de géneros discursivos, el curso brinda tal sustento” (fragmento extraído de la

guía de validación AR6). Asimismo, atendiendo a las oportunidades de mejora, los jueces propusieron considerar los tipos de géneros textuales o el conocimiento del texto para garantizar el éxito en la implementación de la metodología:

- a) “Dentre os diferentes gêneros textuais que serão explorados não fica claro quais serão abordados no curso” [Entre los diferentes géneros textuales que se explorarán, no está claro cuáles serán cubiertos en el curso] (fragmento extraído de la guía de validación JC10). b) “El curso aborda el concepto de género y la una secuencia didáctica de PGT, pero no ahonda en conocimiento del texto desde el punto de vista semántico-discursivo y léxico-gramatical, lo cual es clave para una implementación exitosa de la PGT” (fragmento extraído de la guía de validación JH15). c) “No se aportaron los materiales a utilizar en las actividades de cada módulo. Es difícil de determinar a partir de la descripción de las actividades” (fragmento extraído de la guía de validación TB18). d) “Probablemente con los textos se brinda la información necesaria, pero el manejo de los textos no es adecuado, por lo que se hace difícil la apropiación de los contenidos” (fragmento extraído de la guía de validación JM19).

Además, tales jueces sugirieron considerar contenidos alineados con los géneros textuales: “Conteúdos relacionados a gêneros textuais creio que não, mas de formatos diversificados e ferramentas para apresentá-lo sim” [Contenido relacionado con géneros textuales, creo que no, pero con diferentes formatos y herramientas para presentarlo] (fragmento extraído de la guía de validación JC10).

Al analizar el indicador 7, con la apropiación de las etapas de la clase de lectura, se identificaron los aspectos a mejorar en el siguiente sentido: implementar un modelamiento

de la metodología, aplicar las estrategias para reelaborar textos mediante la tecnología y evidenciar la vinculación de la Pedagogía de Géneros Textuales en el curso.

a) “Parcialmente, creo que esto debe ser negociado mucho más con los docentes. La presentación magistral y modelación no son suficientes” (fragmento extraído de la guía de validación E15). b) “No hay una clara incorporación de la PGT en el curso” (fragmento extraído de la guía de validación TB18). c) “Se sugiere que con los textos que deban leerse durante el curso, el docente instructor modele la metodología de la pedagogía de géneros y apliquen las diversas estrategias para reelaboración de textos, utilizando los medios tecnológicos” (fragmento extraído de la guía de validación JM19).

Con respecto al indicador 8, de recursos y estrategias de evaluación y autoevaluación permanente, es destacable la revisión de aprendizajes y el componente de reflexión, tal como se observa en los siguientes comentarios: a) “Creo que el componente de reflexión y revisión de aprendizajes propios es un aspecto fuerte de este curso” (fragmento extraído de la guía de validación JH15); b) “se propone la reflexión constante sobre el desempeño” (fragmento extraído de la guía de validación JM19); c) “yes” [sí] (fragmento extraído de la guía de validación CA16); d) “sí, aunque no sé si permanente” (fragmento extraído de la guía de validación DR9).

A pesar de esto, algunos jueces propusieron acciones de mejora, como incorporar la flexibilidad, detallar el proceso de autoevaluación y evidenciar la actividad de autoevaluación: a) “Podría ter mais avaliações por etapas desde o início” [Podría tener más evaluaciones paso a paso desde el principio] (fragmento extraído de la guía de validación PC11); b) “sí se cumple, sin embargo, hay que definir a detalle la autoevaluación

permanente o definir bien el proceso” (fragmento extraído de la guía de validación AL14);

c) “creio que os mecanismo de avaliação e autoavaliação estão muito ‘engessados’, sem flexibilidade no curso” [creo que los mecanismos de evaluación y autoevaluación están muy "pegados", sin flexibilidad en el curso] (fragmento extraído de la guía de validación JC10).

Por otro lado, el indicador 9, con la interacción de los docentes participantes relacionados con el uso de géneros textuales en los procesos de formación universitaria, se constituye en un elemento a revisar, susceptible de mejoras si se consideran los comentarios relacionados a continuación:

a) “Embora apresente claramente os momentos de interação a maior parte dessa interação é offline nos momentos assíncronos” [Aunque presenta claramente los momentos de interacción, la mayor parte de esta interacción está fuera de línea en momentos asíncronos] (fragmento extraído de la guía de validación JC10). b)

“Durante las clases hay espacios de interacción. Sin embargo, no vi cómo el curso proporciona acompañamiento más allá de las sesiones sincrónicas a los participantes para su apropiación de la PGT en sus contextos particulares” (fragmento extraído de la guía de validación JH15). c) “En cierto modo lo hace, pues hay un número considerable de actividades colaborativas. No obstante, se asume el conocimiento de los géneros textuales y su aplicación (...)” (fragmento extraído de la guía de validación TB18).

4.7.2 Valoración aspectos específicos de los módulos del curso

Los módulos que constituyen el curso de formación en *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora son los siguientes: contextualización, lineamientos pedagógicos, Pedagogía de Géneros Textuales y *Blended Learning*, aplicación de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto *Blended Learning*, planeación de proyecto final del curso, y socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes *Blended Learning*. A partir de estos, los jueces expertos validaron aspectos como la pertinencia, la coherencia y la calidad de los contenidos y estrategias que se proponen a través de una matriz de puntuaciones en una escala de cumplimiento de cinco puntos, con consideraciones cualitativas reflejadas en los conceptos del curso en general y sus componentes.

4.7.2.1 Módulo 1: contextualización

Figura 41

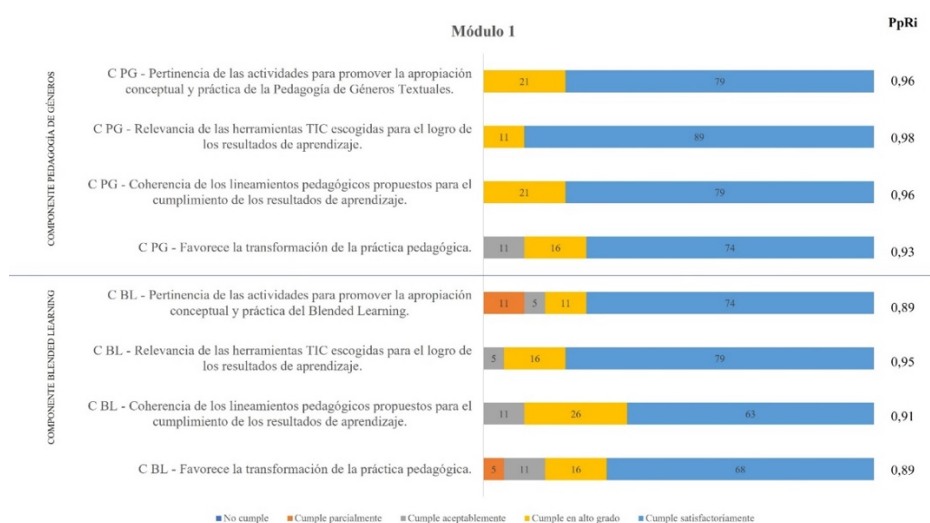
Contextualización



La Figura 42 expone las valoraciones específicas para el módulo 1 de los expertos en relación con los aspectos asociados a la implementación del *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales en lo referido a pertinencia, relevancia, coherencia y favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Figura 42

Valoraciones específicas para el módulo 1



El módulo 1 cuenta con una puntuación promedio de 5, por lo que cumple satisfactoriamente para ambos componentes: *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales. De forma detallada, se evidencian oportunidades de mejora en el componente de pedagogía de género, principalmente en cuanto al favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Por otra parte, en el componente de *Blended Learning*, las oportunidades surgen con la pertinencia de las actividades para promover la apropiación conceptual y práctica, así como el favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica. Para ambos componentes, el grado de acuerdo entre los expertos es alto ($>0,75$) por lo que se asume

que estos cumplen con la validez de contenido para los expertos; de allí que se procede a considerar la evaluación de los aspectos cualitativos señalados para el ajuste de la propuesta.

4.7.2.2 Módulo 2: lineamientos pedagógicos

Figura 43

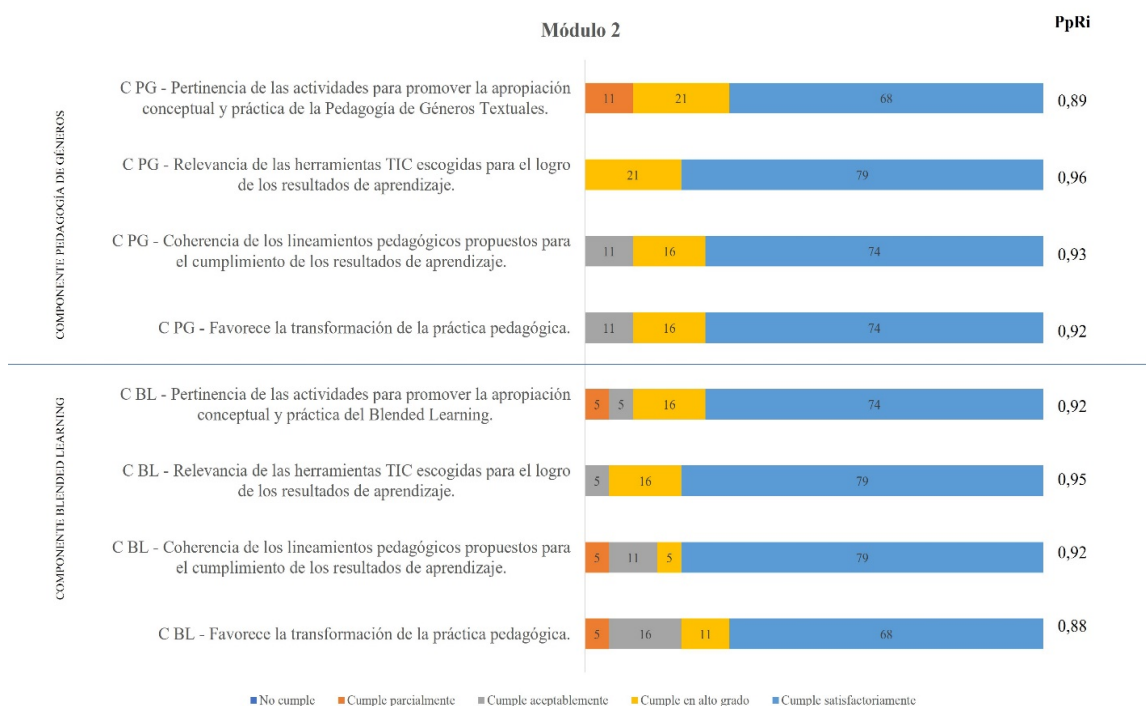
Lineamientos pedagógicos



La Figura 43 expone las valoraciones específicas para el módulo 2 de los expertos en relación con los aspectos asociados a la implementación del *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales en lo referido a pertinencia, relevancia, coherencia y favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Figura 44

Valoraciones específicas para el módulo 2



Al considerar la valoración del módulo 2, referido a los lineamientos pedagógicos, se tiene que ambos componentes recibieron valoraciones de 5 puntos para cada uno de los atributos evaluados, con lo que este se calificó como de cumplimiento satisfactorio. Sin embargo, al evaluar las dimensiones segmentadas de cada componente, se evidencia que, para el pedagógico, se reconocen oportunidades de mejora por cumplimiento parcial en la

pertinencia de las actividades para promover la apropiación conceptual y la práctica de la Pedagogía de Géneros Textuales, así como las mejoras para los componentes de coherencia de los lineamientos pedagógicos y el favorecimiento desde la transformación de la práctica pedagógica. Igualmente, en cuanto a la validez de los contenidos de los expertos evaluadores del módulo, se evidencian grados de acuerdo superiores al 0,75, por lo que se corrobora la concordancia de los expertos con respecto a las valoraciones.

4.7.2.3 Módulo 3: *Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales*

Figura 45

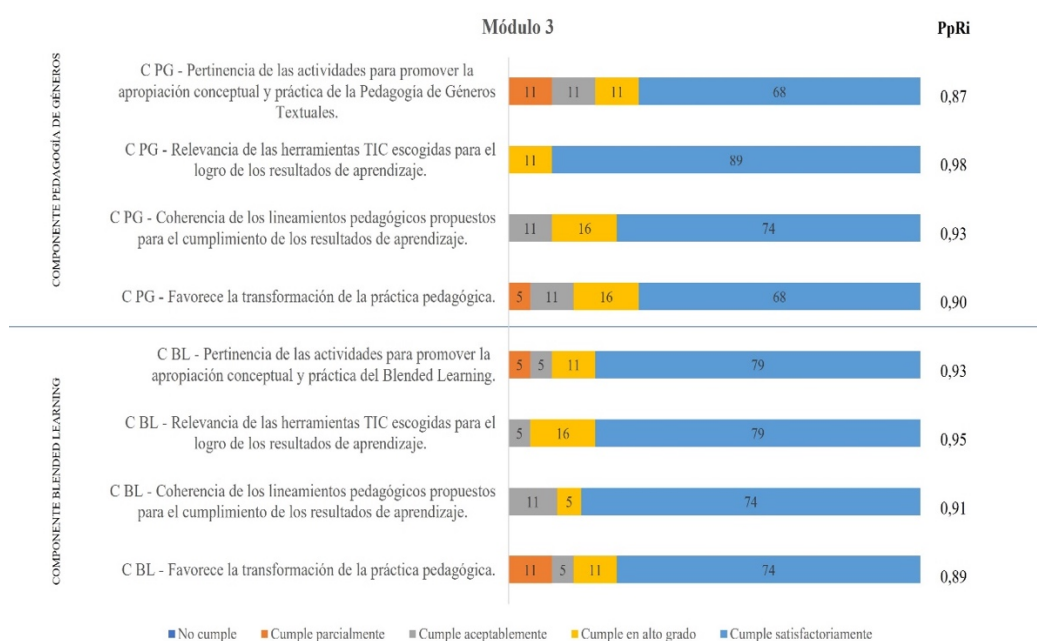
Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales



La Figura 45 expone las valoraciones específicas para el módulo 3 de los expertos en relación con los aspectos asociados a la implementación del *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales en lo referido a pertinencia, relevancia, coherencia y favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Figura 46

Valoraciones específicas para el módulo 3



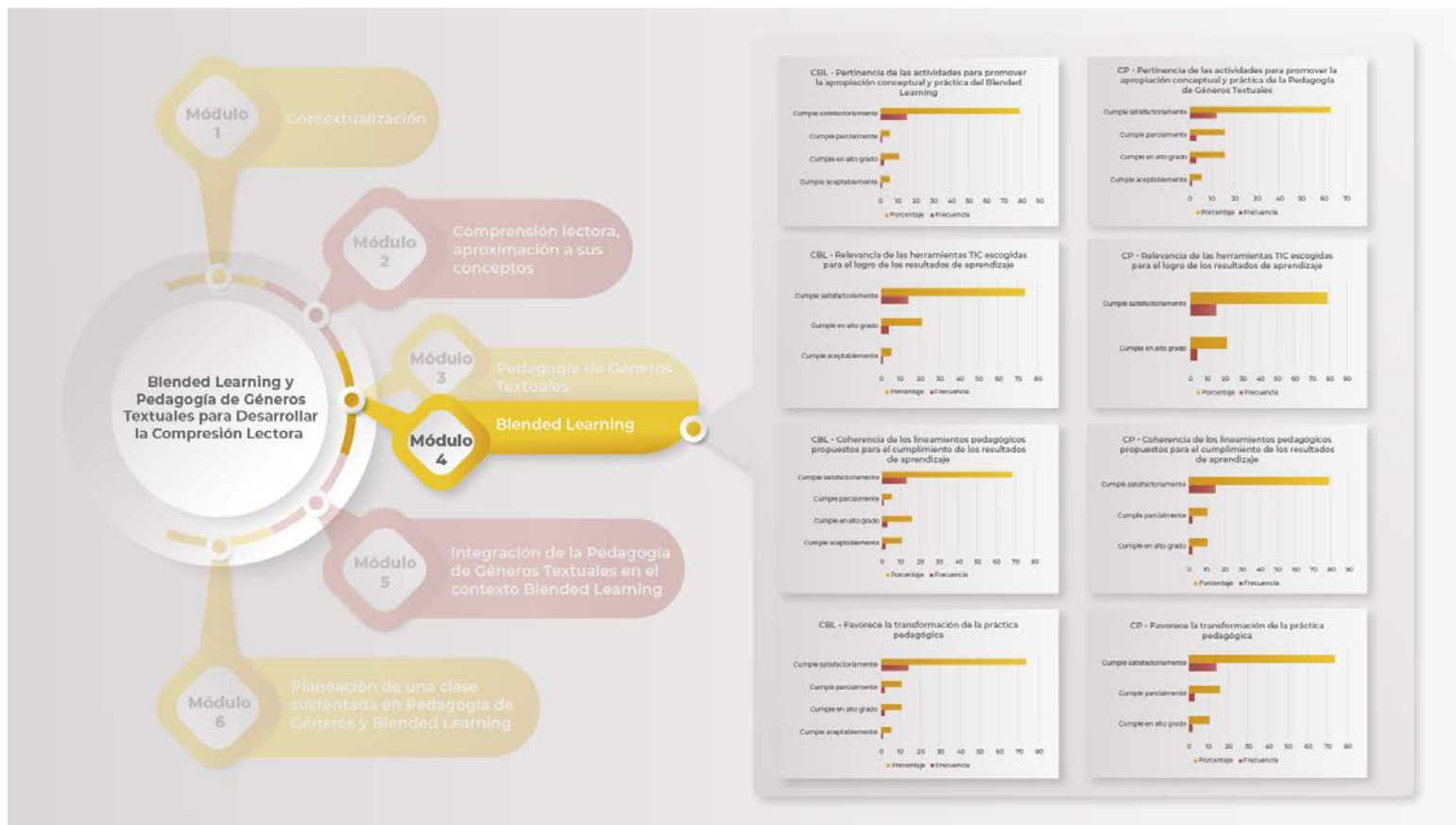
La evaluación de parte de los expertos del módulo 3 evidencia puntuaciones de 5 para ambos componentes, lo que se interpreta como que la escala cumple satisfactoriamente. No obstante, en la evaluación particular de las dimensiones de cada componente pedagógico y del *Blended Learning*, se muestran oportunidades de mejora en aspectos de pertinencia de las actividades para promover la apropiación conceptual y la práctica de la Pedagogía de Géneros Textuales, así como para el favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica en el primer componente. De otra parte, en el

componente de *Blended Learning*, también se reconocen oportunidades para ambas dimensiones, con valoraciones de cumplimiento parcial. En lo que concierne a las valoraciones de los expertos sobre estas dimensiones, se muestran proporciones altas, lo que señala una alta validez de contenido con puntuaciones superiores a 0,7.

4.7.2.4 Módulo 4: aplicando la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

Figura 47

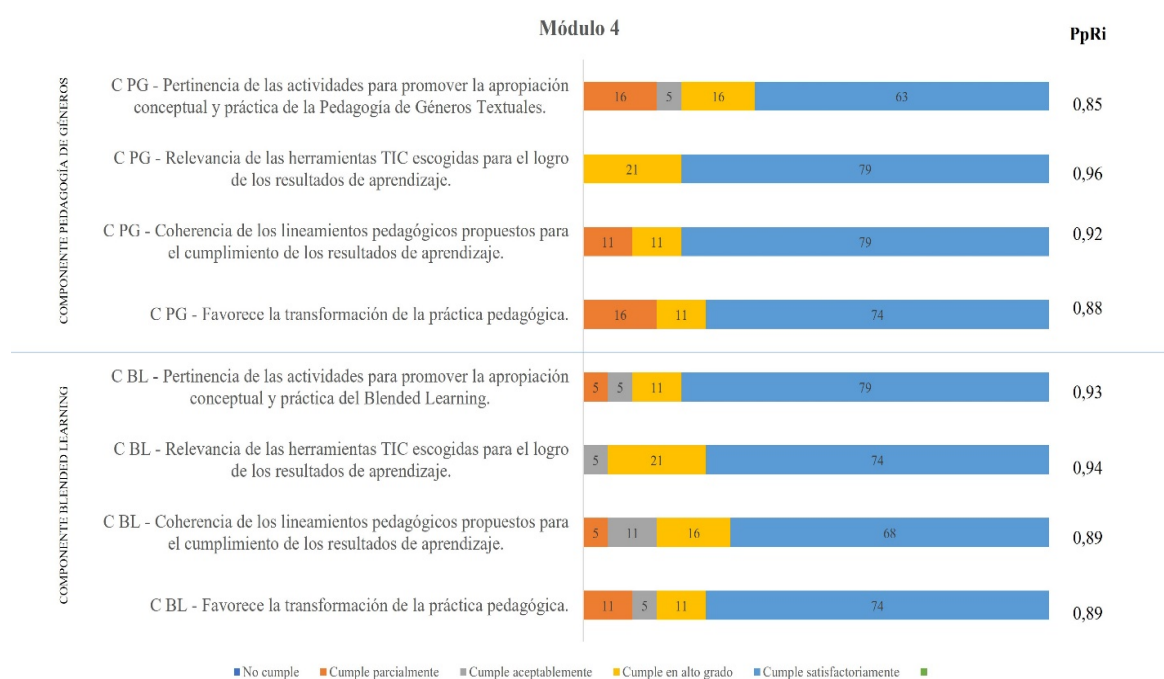
Aplicando la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning



La Figura 47 expone las valoraciones específicas para el módulo 4 de los expertos en relación con los aspectos asociados a la implementación del *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales en lo referido a pertinencia, relevancia, coherencia y favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Figura 48

Valoraciones específicas para el módulo 4



Para el módulo 4, las valoraciones de los expertos evidencian oportunidades de mejora en el componente pedagógico y las dimensiones de pertinencia de las actividades. Asimismo, se señala la coherencia de los lineamientos pedagógicos y el favorecimiento de la transformación, aun cuando, en término promedio, se asignaron puntuaciones de cumplimiento satisfactorio para ambos componentes. De igual manera, el componente de *Blended Learning* obtiene valoraciones de cumplimiento parcial en las dimensiones de pertinencia de las actividades, así como la coherencia de los lineamientos pedagógicos y el

favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica. Para todos los indicadores evaluados, se muestran altas valoraciones entre los expertos, que superan el puntaje de corte de 0,75.

4.7.2.5 Módulo 5: planeación de proyecto final del curso

Figura 49

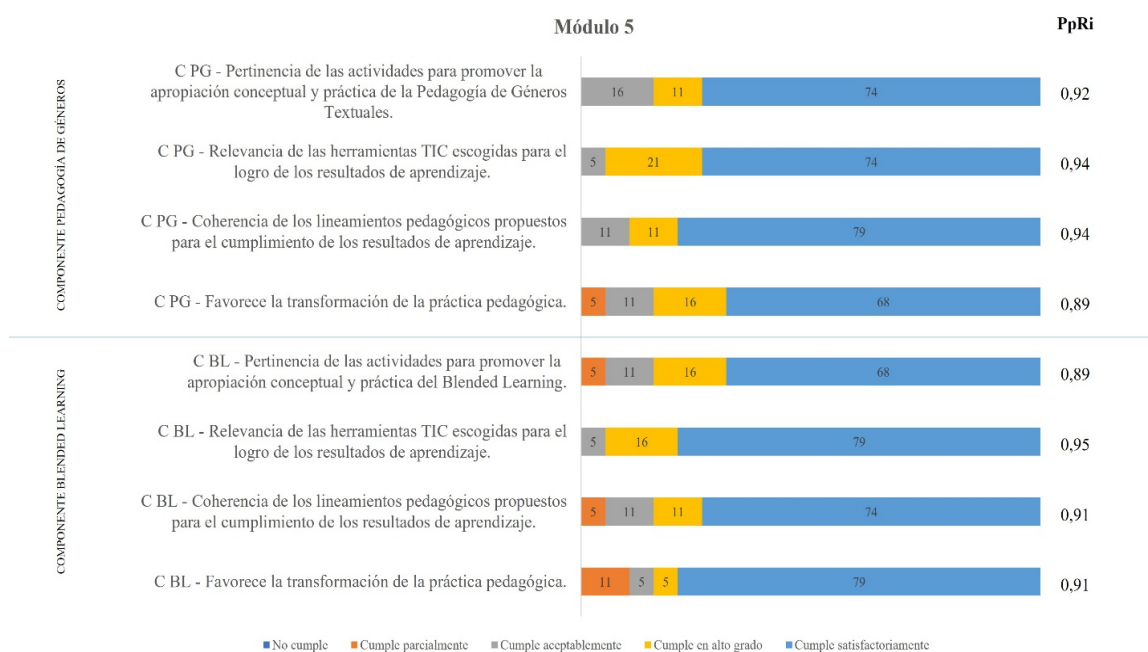
Planeación del proyecto final del curso



La Figura 49 expone las valoraciones específicas para el módulo 5 para los expertos en relación con los aspectos asociados a la implementación del *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales en lo referido a pertinencia, relevancia, coherencia y favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Figura 50

Valoraciones específicas para el módulo 5



El módulo 5, que abarca la planeación del proyecto final del curso, obtiene, de parte de los expertos, valoraciones con un promedio de 5 puntos, con lo que se determina un cumplimiento satisfactorio para ambos componentes. En la evaluación particular de cada dimensión, se evidencian oportunidades de mejora en el componente de pedagogía de género para el favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica, principalmente por el componente de *Blended Learning*. Igualmente, se exponen oportunidades referentes a la pertinencia de las actividades, la coherencia de los

lineamientos pedagógicos y el favorecimiento de la transformación de la mencionada práctica. Para esto, se tiene en cuenta el alto grado de acuerdo entre los expertos y su valoración, lo que refleja la validez del contenido, cuya puntuación es superior a 0,75.

4.7.2.6 Módulo 6: socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes

Blended Learning

Figura 51

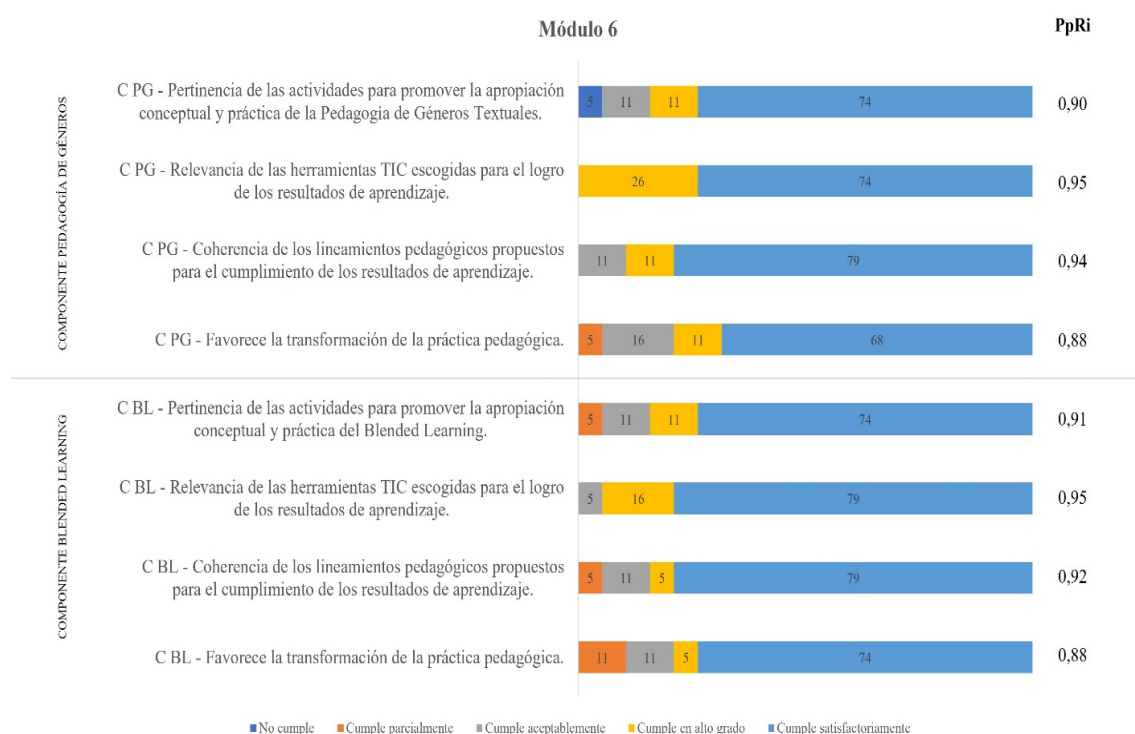
Socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes Blended Learning



La Figura 51 expone las valoraciones específicas para el módulo 6 de los expertos en relación con los aspectos asociados a la implementación del *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales en lo referido a pertinencia, relevancia, coherencia y favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Figura 52

Valoraciones específicas para el módulo 6



En la evaluación de expertos del módulo 6, se obtienen calificaciones promedio de 5 puntos, por lo que se señalan con un cumplimiento satisfactorio en las dimensiones valoradas; sin embargo, en la evaluación detallada, se evidencian oportunidades de mejora para el componente de pedagogía de género y para la dimensión del favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica. Asimismo, el componente de *Blended Learning* muestra oportunidades de mejora en las dimensiones de pertinencia de las actividades, la

coherencia de lineamientos pedagógicos y el favorecimiento de la mencionada transformación. Finalmente, las valoraciones de los expertos muestran un alto grado de acuerdo, el cual es superior a 0,75, como se recomienda en el coeficiente de proporción por rango.

4.7.3 Análisis global de resultados desde el componente Blended Learning según juicio de expertos

- Considerar una revisión previa de las competencias y los perfiles de los participantes a fin de evaluar los aprendizajes al final del curso.
- Contemplar espacios de apoyo o de nivelación para los participantes en función de sus conocimientos sobre los recursos y herramientas TIC.
- Realizar una descripción detallada del contexto de aplicación y los recursos tecnológicos con los que cuentan los docentes.
- Considerar al participante en la planeación de la experiencia.
- Evaluar la posibilidad de favorecer la selección de las actividades, lecturas y herramientas *in situ* sin que estén previamente seleccionadas.
- Considerar las experiencias de los participantes en el tipo de texto que utilizan para fomentar la discusión y las actividades a desarrollar.
- Planificar espacios de discusión y profundización sobre la utilización de los recursos y herramientas.
- Diseñar un espacio de recuento del módulo, de socialización y de intercambio para la construcción conjunta del conocimiento en cada fase.
- Propiciar un espacio repositorio para los recursos y actividades desarrolladas.

- Considerar la duración de las actividades sincrónicas con respecto a las asincrónicas.
- Explicitar las formas de acompañamiento de los momentos asincrónicos.

4.7.4 Análisis global de resultados desde el componente Pedagogía de Géneros Textuales según juicio de expertos

- Hacer explícito el abordaje de su aplicación en distintos campos de conocimiento.
- Relacionar los objetivos con los resultados de aprendizaje.
- Explicar con detalle la temática a desarrollar y el papel de los participantes en su ejecución.
- Proponer la producción de materiales relacionados con los géneros como evidencias del aprendizaje obtenido.
- Profundizar la discusión de géneros discursivos y clarificar la definición.
- Definir los géneros textuales desde su generalidad y su aporte a la comprensión lectora.
- Evaluar la apropiación de las etapas de la clase de lectura en el diseño de una clase.
- Ampliar la discusión y el tiempo sugeridos para la comprensión de géneros discursivos.
- Profundizar en las características semántico-discursivas y léxico-gramaticales.
- Diseñar más actividades sincrónicas y asincrónicas que profundicen en el propósito social del texto o los textos en estudio.

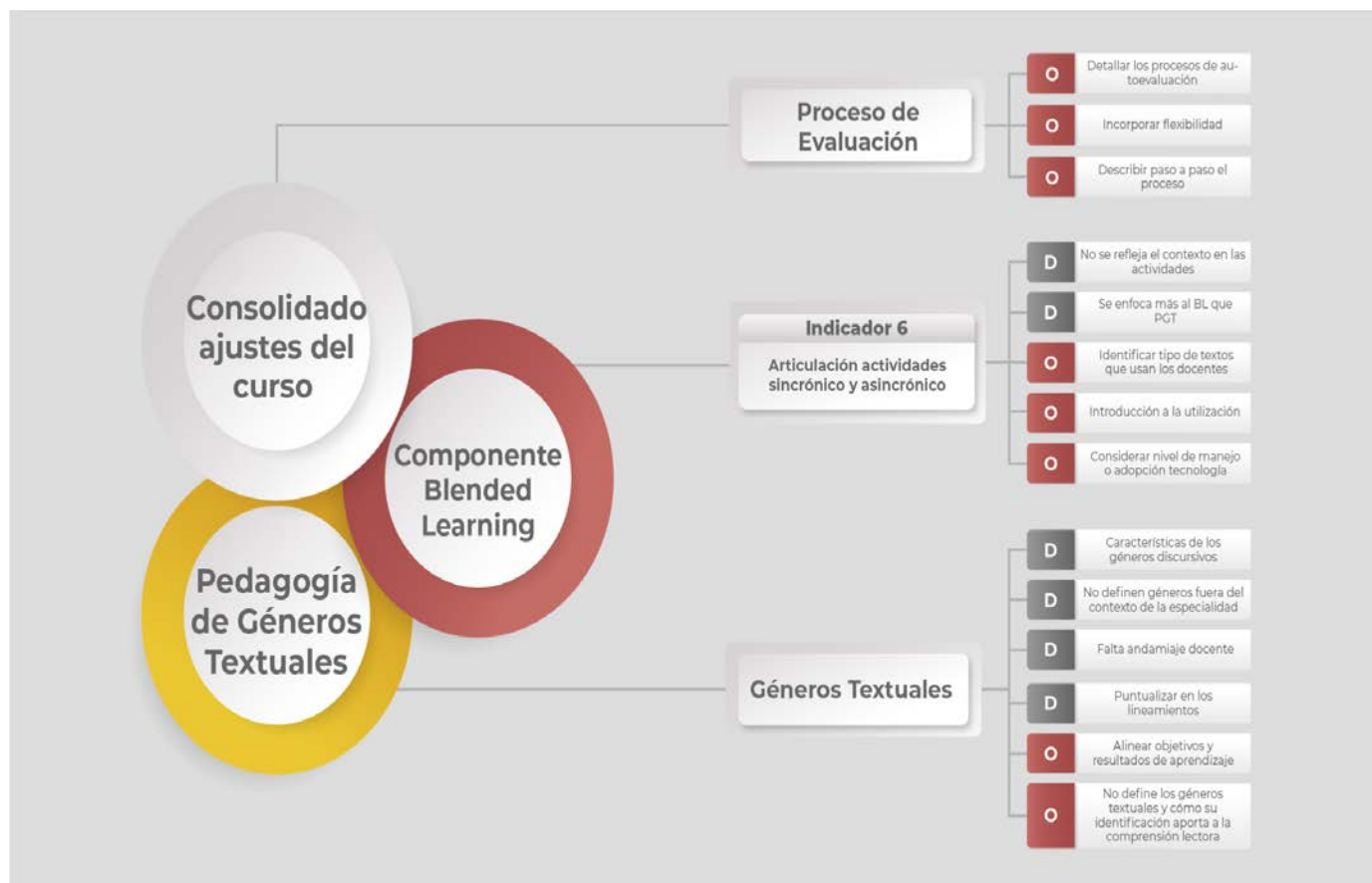
- Ofrecer espacios de modelaje en el uso o la ejecución de la pedagogía de géneros.
- Detallar la forma de evaluación integral y los lineamientos de las actividades durante todo el proceso.

4.8 Validación de contenido a través de docentes participantes

Como un valor agregado al proceso, el curso de formación fue evaluado por docentes con perfiles similares a los participantes; ello, con el propósito de que estos emitieran sus observaciones, comentarios y sugerencias desde los aspectos globales del curso y desde los componentes evaluados por los expertos. Para más información ver anexo 6.

4.9 Segunda versión del curso de formación docente

Figura 53. Ajustes curso



A partir de las observaciones de los jurados se sugirieron ajustes a la propuesta inicial del curso, las cuales fueron implementadas. El detalle de estas modificaciones se expresa en la segunda versión del curso a continuación.

Figura 54

Versión 1 estructura del curso según fases y Módulos

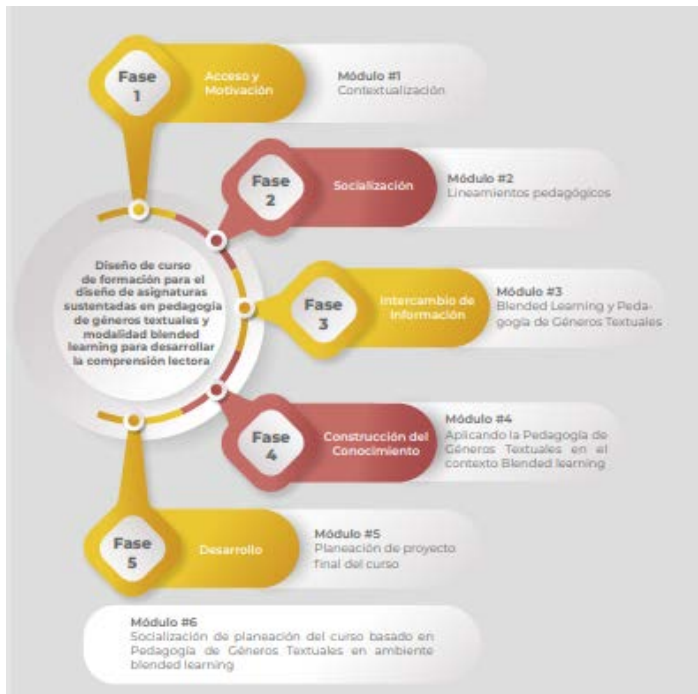


Figura 55

Versión 2 estructura del curso según fases del Modelo Salmon, Lineamientos Pedagógicos, Etapas de la clase de lectura

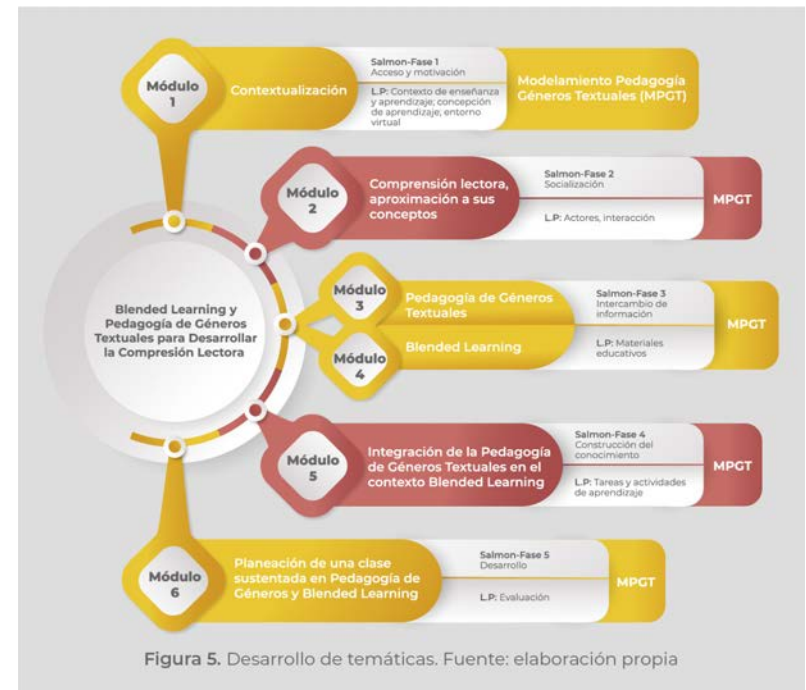
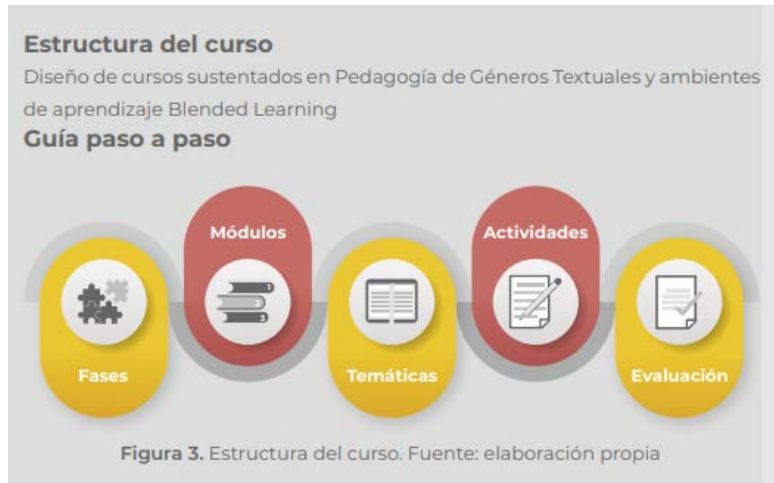


Figura 5. Desarrollo de temáticas. Fuente: elaboración propia

Figura 56*Modelo inicial de curso***Figura 67***Modelo ajustado según las recomendaciones de jueces*

Plataforma Moodle



Cursos - Español - Internacional (Es) - Iniciar sesión/Regístrate

Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales

Bienvenido a este curso que tiene como propósito promover el desarrollo de asignaturas sustentadas en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora.

Obtenga un análisis rápido de su nivel de comprensión lectora

Nombre:

Apellido(s):

Dirección de correo:

Comentarios adicionales:

Tus datos serán tratados según la Ley colombiana número 1081 de 2015

[Reservar turno para el análisis](#)

- Compartir de herramientas virtuales
- La comprensión lectora es un requerimiento necesario
- en ámbitos educativos y laborales
- Comprender y producir textos correctamente

Combina los métodos tradicionales de enseñanza con las nuevas herramientas tecnológicas

Fortalece el aprendizaje en línea y presencial con la supervisión docente.



Encuentros sincrónicos



Material de estudio asincrónico



Disponible en cualquier lugar y a cualquier hora



Interactúa en foros y refuerza tu trabajo individual y grupal





Ingresar a tu cuenta

usuario/rol

Contraseña

Recordar nombre de usuario [¿Olvidaste tu usuario?](#)

[Acceder](#)

Los Cookies deben estar habilitados en su navegador [?](#)
Algunos cursos permiten el acceso de invitado.

[Entrar como invitado](#)





BLENDED LEARNING Y PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Área Personal / Cursos / Blended Lear / General

Activar edición

General Módulo 1. Contextualización Módulo 2. Comprensión lectora Módulo 3. Blended Learning Módulo 3.1 Blended Learning

Módulo 4. Pedagogía de Géneros Textuales Módulo 4.1 Pedagogía de Géneros Textuales Módulo 5 Interacción Módulo 6. Planeación Módulo 6.1 Planeación

Módulo 6.2 Planeación



Apreciado profesor:

Bienvenido a este curso que tiene como propósito promover el desarrollo de asignaturas en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora.

Este curso puede ser tomado por docentes de todas las áreas orientados a la formación integral y provocar transformaciones en el entorno social haciendo uso de los recursos tecnológicos.

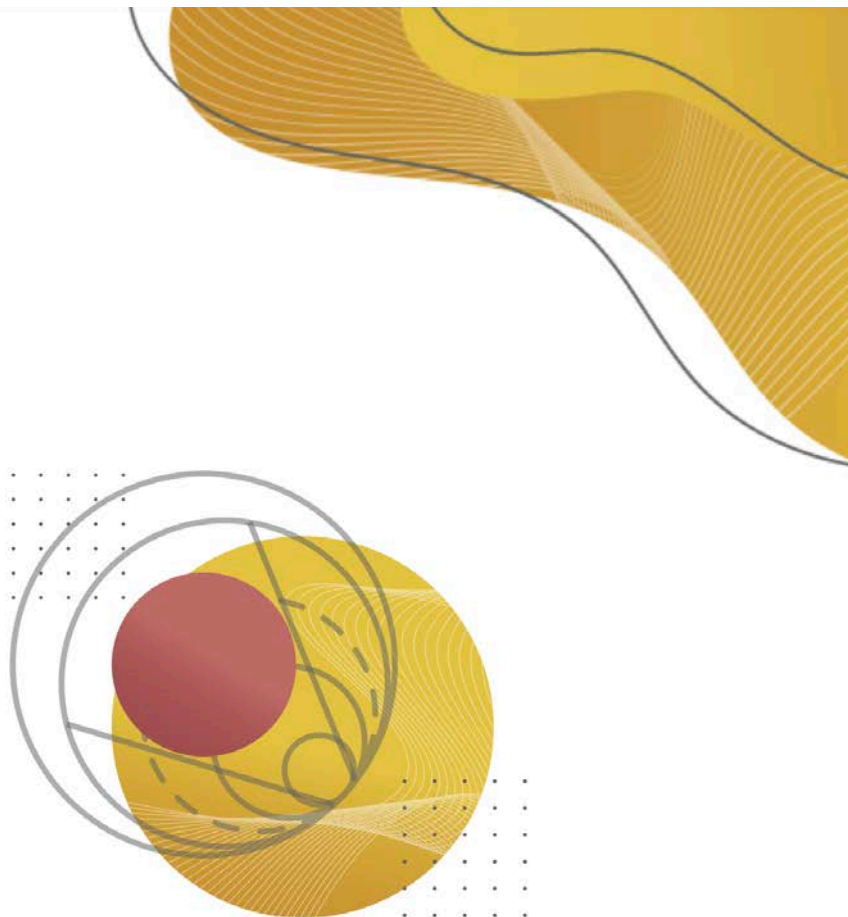
Dando alcance a este propósito surge la idea de aunar los esfuerzos metodológicos del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para estimular en docentes universitarios la apropiación de ambos modelos en el ejercicio de sus actividades, particularmente, en el fortalecimiento de la comprensión lectora de sus estudiantes.

Por lo tanto, se espera implementar un proceso de formación basado en las metodologías propuestas, así como propiciar la interacción entre un experto y un aprendiz a través de una dinámica gradual que permitirá la aplicación de los conceptos en la práctica.

Video de bienvenida



Versión 2 Curso de formación acorde con ajustes según Juicio de Expertos



**“BLENDED LEARNING Y PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES
PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR”**

*GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA
DISEÑO INSTRUCCIONAL*

Apreciado profesor:

Bienvenido a este curso que tiene como propósito promover el desarrollo de asignaturas en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora. Este curso puede ser tomado por docentes de todas las áreas orientados a la formación integral y provocar transformaciones en el entorno social haciendo uso de los recursos tecnológicos.

Dando alcance a este propósito surge la idea de aunar los esfuerzos metodológicos del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para estimular en docentes universitarios la apropiación de ambos modelos en el ejercicio de sus actividades, particularmente, en el fortalecimiento de la comprensión lectora de sus estudiantes.

Por lo tanto, se espera implementar un proceso de formación basado en las metodologías propuestas, así como propiciar la interacción entre un experto y un aprendiz a través de una dinámica gradual que permitirá la aplicación de los conceptos en la práctica.

ACERCA DEL CURSO

Descripción

La comprensión lectora es uno de los requerimientos más importantes tanto en los procesos educativos de los profesionales como en el campo laboral. No obstante, se ha identificado que en los estudiantes universitarios no da alcance a las exigencias del nivel educativo, por lo que se requiere fortalecer esta competencia en todas las áreas del saber, lo cual implica una responsabilidad adicional en los planes curriculares de los docentes de educación superior.

Atendiendo a lo expuesto, este curso de formación docente busca promover la comprensión lectora a través del uso del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales, dos metodologías de amplio reconocimiento académico. La presente es una experiencia novedosa que incentiva la interacción de dos modelos que convencionalmente funcionan de manera independiente, pero que se complementan muy bien en el objetivo de fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes universitarios por medio de herramientas tecnológicas.

De acuerdo con experiencias preliminares y estudios sobre el Blended Learning (Gebera, 2009; Valián, 2002; Vásquez, 2014, 2012; Sánchez, M. V., Rojas, M. J., Franco, L. D. C., & Arias, 2020; entre otros) es la combinación de "sistemas presenciales con instrucción mediada por ordenador, donde el uso de las tecnologías digitales de la comunicación e interacción en red, a tiempo real o diferido definen modelos de aprendizaje" (Graham, 2006, p.5). La Pedagogía de Géneros Textuales es resultado del diseño de una estrategia formativa para incentivar en el estudiante el manejo de géneros textuales de su contexto que son esenciales para el desarrollo académico, profesional y ciudadano (Rose y Martín 2012). Se concibe como un enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura bajo dos sustentos esenciales: el currículo y la pedagogía, con la intención de proporcionar estrategias de comprensión y producción de textos teniendo muy claro su género (estructura y lenguaje particulares). Como metodología se fundamenta, por una parte, en el aprendizaje del lenguaje por medio de una guía que permite la interacción en el escenario de la experiencia compartida y, por otra, en el lenguaje como sistema de construcción de significados cambiantes que son determinados por el contexto social, cultural e histórico (Halliday, 1994, 2004).

Ambas estrategias son eficaces en la adquisición de conocimiento, su complementariedad en la presente experiencia se fundamenta en el lenguaje como eje transversal de la comunicación humana, vital para el fortalecimiento del desarrollo social. A partir de lo expuesto, el curso se

nutre de los aportes de la teoría socio-cultural desarrollada por Vygotsky y su concepto de zona de desarrollo próximo (Carrera y Mazzarella, 2001), así como de Bruner y sus avances en el andamiaje (Vargas, Martínez, y Uribe, 2012).

El curso proporciona estrategias encaminadas al fomento de lectura para el fortalecimiento de la competencia lectora. De igual manera, adopta un conjunto de herramientas virtuales (encuentros sincrónicos, asincrónicos, foros, etc.) dispuestas en la modalidad mixta que atiende a las necesidades y realidades de la educación en el mundo debido a las dinámicas de vida impuestas por la pandemia del Covid-19. Para el logro de los objetivos se espera que quienes se vinculen a la experiencia cumplan requisitos mínimos como acceso a internet, teléfono móvil o computador, así como manejo básico de programas informáticos. En consonancia con los principios que regulan la formación mixta, las herramientas que proporciona el curso resultan adaptables a las condiciones propias del docente participante, quien además puede optar por un recurso u otro en el marco de su labor formativa.

El abordaje de la comprensión lectora

Uno de los retos fundamentales de la educación en todos sus niveles es la apropiación de la lectura. Desde los inicios de la formación académica del ser humano, hasta las más elevadas formas de estudio se pone especial atención a los procesos relacionados con textos y su comprensión, dada la relevancia que esta función cumple en el desarrollo personal y profesional. Por ello, en el presente curso se considera la comprensión lectora como habilidad de tipo intelectual que exige aprender significados procesados por otros a través de imágenes y letras (Matos, 2020).

Algunas evidencias de la apropiación de la comprensión lectora son señaladas por Sánchez (2019), quien se refiere a la formulación de conclusiones válidas inferidas a partir de las premisas: i) el reconocimiento de una situación como producto de condiciones o datos en un argumento; ii) la verificación entre la causa y el efecto; iii) establecer semejanzas entre conceptos que faciliten el razonamiento y, iv) tener definidas la utilidad de la información. No obstante, se ha demostrado que los jóvenes ingresan a la universidad careciendo de las competencias citadas. El asunto se ha tornado en un desafío que requiere de buena comunicación docente-estudiante, así como de condiciones individuales e incluso institucionales (Xicará, 2020).

En la educación superior se espera que la producción intelectual sea resultado de la relación entre los saberes preliminares del estudiante sumados a los hallados en los textos. Por su parte, el educando deberá asignar nuevos significados y sentidos a la información y escalarla al

crecimiento individual y colectivo (Molina, 2020), lo cual no sucede puesto que los estudiantes no desarrollan en plenitud las competencias requeridas para alcanzar estos niveles de comprensión y producción del conocimiento a través de la lectura.

A lo expresado se añade como exigencia actual la adaptación de las nuevas tecnologías a la educación, hecho que requiere que los docentes manejen herramientas didácticas y metodologías apropiadas para no tergiversar los fines de la formación sustentada en textos (Barzola, Bolívar & Navarrete 2020). De este modo, el curso ofrece la oportunidad para aprender cómo disponer la interacción de dos métodos: el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales, así como recibir capacitación en herramientas para la planificación de clases, identificación de textos y fortalecimiento de competencias lectoras.

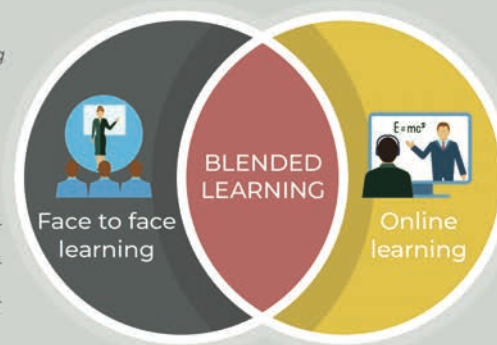
Respecto al Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales

Las metodologías escogidas para el desarrollo de este proceso formativo son el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales. El Blended Learning es la modalidad que mezcla recursos educativos para propiciar el aprendizaje en entornos presenciales y no presenciales con un importante respaldo de las tecnologías que permiten la interacción docente-estudiante. De acuerdo con sus exponentes, fortalece el aprendizaje en línea y presencial con la supervisión docente. Se considera que surgió como una forma avanzada del E-Learning e hizo apertura al Flipped Classroom, lo que aportó una variedad de formatos y diseños pedagógicos (Margulieux, McCracken y Catrambone, 2016). Como mediación pedagógica combina los métodos tradicionales de enseñanza con las nuevas herramientas tecnológicas; dentro de los referentes de este modelo el curso incorpora los conceptos de Graham (2006), Mariño (2009), Bartolomé (2004), Salinas (2004), Ricardo (2017) y Vásquez (2014), expuestos en la figura 1.

Figura 1

Componentes del Blended Learning

Nota. Tomado de blended-learning-diagram.png, por The University of Texas at Austin. <https://images.app.goo.gl/TXLTMSkDjsjh8hxf9>

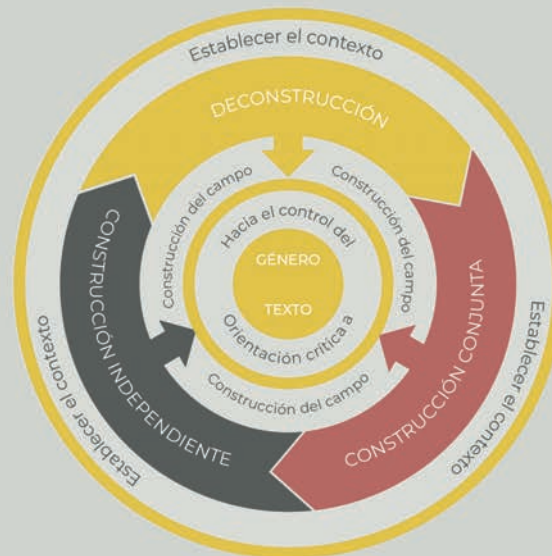


La Pedagogía de Géneros Textuales contempla una estrategia que permite a los estudiantes comprender el contexto cultural, así como construir sentidos y aprender de los textos. Cuenta con vertientes conceptuales de autores como Vygotsky con sus teorías del aprendizaje y Berstein en relación con los contextos sociales. También se alimenta de los presupuestos de las pedagogías visibles e invisibles y adopta los fundamentos del lenguaje (Halliday, 1994).

En su fundamento pedagógico, la Pedagogía de Géneros Textuales consolida la relación experto-aprendiz cursando un proceso que funciona bajo el ciclo de enseñanza y aprendizaje del proyecto de Lenguaje y Poder Social de Martin y Rose (2012), partiendo de la lectura como eje para la construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva el género se entiende como un proceso social que cumple etapas y se orienta a una meta. El proceso de enseñanza y aprendizaje facilita una comprensión lectora exitosa a través de un ciclo que contempla en primer lugar, la deconstrucción de un texto modelo de un género escogido. Seguidamente, la construcción conjunta entre docente-estudiante de otro texto del mismo género y, finalmente, la construcción independiente (Moss, 2016) tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2

El ciclo de enseñanza y aprendizaje construcción conjunta



Nota. Adaptado de Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy, por J. R. Martin, 1999, en F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*, (pp. 122-155); *Textos que se leen en la universidad*, por G. Moss, T. Benítez, y J. Mizuno (Eds.), 2016, Editorial Universidad del Norte.

Para efectos del presente curso se asume la formación en la Pedagogía de Géneros Textuales desde la perspectiva que corresponde a las etapas de la clase de lectura bajo los parámetros de la experiencia desarrollada por la Universidad del Norte (Barranquilla-Colombia), donde se implementó el programa Eficacia Comunicativa (ECO), una estrategia de alfabetización académica para desarrollar en los estudiantes las competencias comunicativas necesarias para aprender en la academia y enfrentarse con éxito a los retos que les impone el campo profesional. *

Resultados de aprendizaje

Resultado de aprendizaje general

Diseñar clases fundamentadas en Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora en educación superior.

Resultados específicos de aprendizaje

1. Demostrar los fundamentos conceptuales del curso y los fundamentos de la experiencia.
2. Analizar la relevancia de la comprensión lectora como competencia básica en la educación universitaria.
3. Distinguir los aspectos principales del Blended Learning para aplicarlos como método de enseñanza y aprendizaje.
4. Distinguir los aspectos principales de la Pedagogía de Géneros Textuales para aplicarlos como método de enseñanza y aprendizaje.
5. Pro el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales en procura de fomentar la comprensión lectora.
6. Planificar una clase sustentada en el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para fomentar la comprensión lectora.

Diseño pedagógico del curso

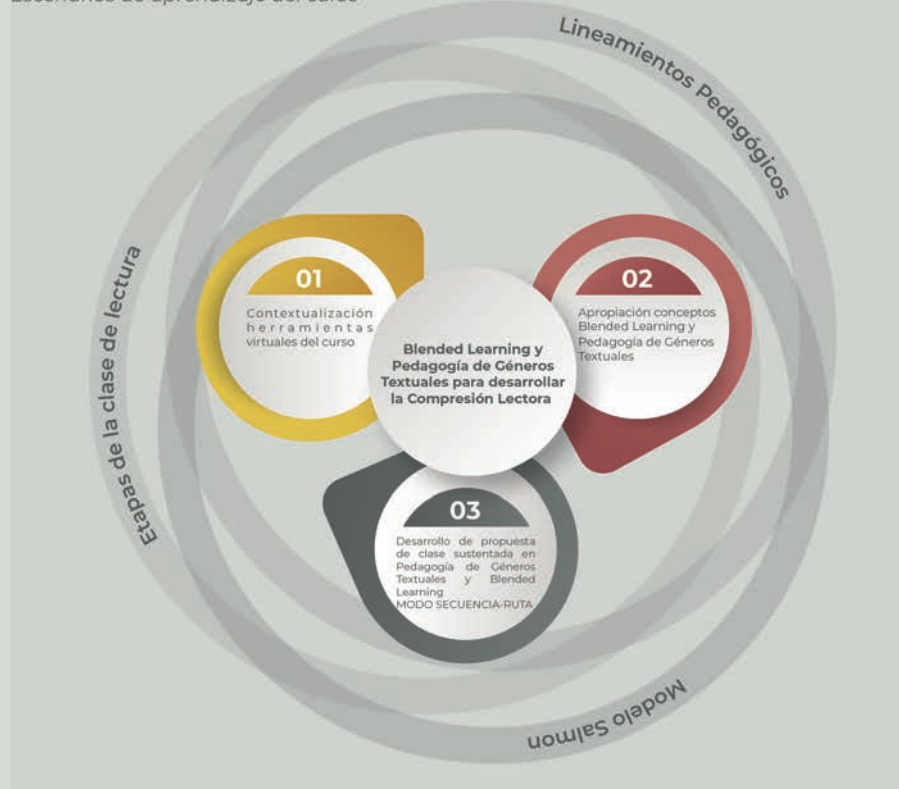
El diseño pedagógico del curso consta de tres escenarios de aprendizaje (figura 3). Ha de entenderse el término de escenario de aprendizaje a la luz de Salinas (2016) quien lo presenta desde la descripción del proceso en el que intervienen estudiantes y profesores en un contexto educativo, proporcionando información sobre la planificación de actividades y su relacionamiento con factores como la tecnología. Dicho esto, el curso se ha organizado en 3 escenarios

¹ Esta propuesta se hace en el contexto de la Pandemia mundial por el coronavirus, el cual obligó a cambios sustanciales en los modelos de enseñanza y aprendizaje debido a la imposibilidad de contacto físico entre las personas, por lo que se entiende como sincrónico el encuentro entre docente-estudiante mediado por herramientas tecnológicas y asincrónico, al espacio de trabajo independiente del estudiante.

de aprendizaje: 1) contextualización de las herramientas virtuales del curso; 2) apropiación del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales; 3) desarrollo de una propuesta de clase sustentada en la interacción del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales.

Figura 3

Escenarios de aprendizaje del curso



La investigación desarrollada con miras a la formulación del curso llevó a la consolidación de un modelo didáctico basado en la lectura como fundamento. Dentro de los referentes figura Acevedo (2017), para quien la metodología denominada "Leer para aprender" expone tres niveles de apoyo: círculo exterior (que involucra la preparación antes de la lectura, la construcción conjunta y la escritura independiente); un círculo intermedio (con la lectura detallada, la re-escritura conjunta y la re-escritura individual) y, finalmente, un círculo interior (caracterizado por un apoyo más intenso y la dotación de patrones de tipo sintáctico y ortográfico). El proceso descrito, se puede observar en la figura 4. De este modelo, el curso adopta la preparación antes de la lectura y la lectura detallada para el desarrollo de las actividades relacionadas con

Figura 4

Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura propuesto en el modelo R2L



Nota. Adaptado de Rose (2014) como se citó en "Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia", por C. Acevedo, 2017, Lenguaje y Textos, (46), 7-18.

Las etapas de la clase de lectura de acuerdo con los propósitos de la Pedagogía de Géneros Textuales (Moss, 2016), que se asumen de manera formal en este curso constan de:

- Contextualización: introducción al tema del texto e indagación sobre los conocimientos preliminares.
- Estructura y propósito del texto: reiteración de la identificación del género del texto e identificación de sus etapas.
- Lectura detallada: proceso conjunto de lectura entre docente-participante para evitar lograr comprensión profunda. La etapa incluye lectura en voz alta, discusión de conceptos, activación de conocimientos preliminares.
- Re-presentación de ideas del texto: los participantes trabajan en la representación de ideas.
- Reacción al texto: etapa en la que se apela a la reflexión frente al texto en estudio.
- Evaluación: invitación a la revisión de los aprendizajes logrados con el proceso.

Un aspecto relevante en el proceso de implementación a las etapas de clase propuestas es: el

denominado andamiaje, el cual consiste en un acompañamiento del docente (de manera progresiva) hasta que el estudiante pueda desarrollar las actividades por sí mismo y el modelamiento entendido como la práctica mediante la cual el docente ejemplifica el proceso de enseñanza para dotar al estudiante de parámetros a seguir.

Rose y Martin (2012) sostienen que el principio democrático de la Pedagogía de Géneros Textuales abre una zona de desarrollo próximo y secuenciación de tareas para el aprendizaje en un proceso que confiere al estudiante mayores capacidades de autonomía. Para el presente curso, el modelamiento se lleva a cabo a través de la apropiación del uso de tecnologías en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de las etapas de clase de lectura siguiendo la metodología de la Pedagogía de Géneros Textuales.

La experiencia también se apoya en los desarrollos del modelo Salmon (2004) el cual constituye un proceso gradual que conjuga la experiencia, el aprendizaje conjunto en línea y la posibilidad de alcanzar importantes logros de aprendizaje (Salmon, 2004; Vásquez, 2011). Las fases integran cinco momentos: i) acceso y motivación, ii) socialización en línea, iii) intercambio de información, iv) construcción del conocimiento y, v) desarrollo. En cada una se desarrollan actividades compuestas de estrategias de aprendizaje que permiten al docente participante realizar tareas y a su vez, generar nuevos conocimientos que le propicien “construir conocimiento” y desarrollar su propio conocimiento” (Vásquez, 2014, p.63). Las fases del modelo Salmon se describen en la tabla 1:

Tabla 1

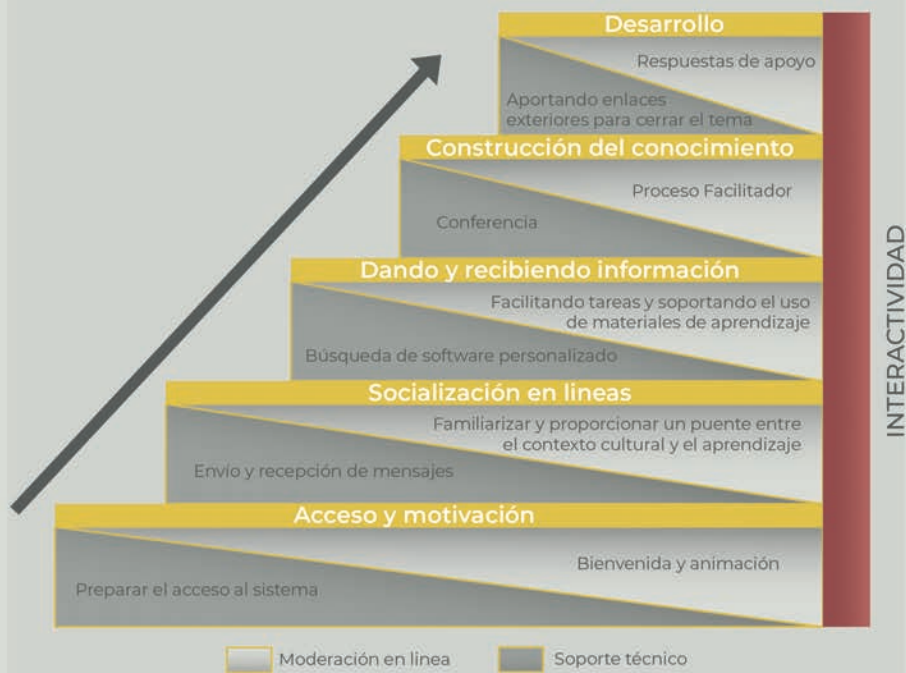
Fases del Modelo Salmon

FASE	DESCRIPCIÓN
Fase 1. Acceso y motivación	Busca la inducción a los recursos de la formación en línea.
Fase 2. Socialización	Los sujetos participantes establecen relaciones en línea y otros pares para interactuar.
Fase 3. Intercambio de información	Aspecto característico es el intercambio mutuo para apelar al logro conjunto de los objetivos.
Fase 4. Construcción del conocimiento	Incluye debates en grupos, interacción cooperativa alrededor del tema de estudio.
Fase 5. Desarrollo,	En este nivel se registran los logros personales y se estimula a la reflexión.

En la figura 5 se puede apreciar el funcionamiento del Modelo Salmon.

Figura 5

Fases de la enseñanza virtual Modelo Salmon



Nota. Adaptado de La función tutorial en la teleformación, por J. Cabero, 2004, en F. Martínez y M. Prendes (Eds.), *Nuevas Tecnologías y Educación*. Pearson Educación.

Se destaca también como sustento conceptual del curso los Lineamientos Pedagógicos derivados de la investigación preliminar de Ricardo (2015) los cuales brindan orientación al proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de:

- *Contexto de enseñanza y aprendizaje virtual*: entendido como el escenario de colaboración entre docentes y estudiantes.
- *La concepción de aprendizaje*: sustentada en la posibilidad de construir conocimiento a partir de la interacción entre sujetos y el soporte de un experto que aporta al proceso pedagógico.
- *Los actores del proceso*: entiéndase profesor y estudiante. El sujeto del modelo corresponde al individuo o grupo que está en el centro de la actividad educativa, y a la vez, al sujeto que media (profesor, tutor, compañeros).
- *Interacción*: vínculos que se establecen entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante,

estudiante- material educativo, teniendo presente que las tecnologías de información proporcionan nuevos modos de relacionamiento.

- *Entorno virtual de aprendizaje Blended Learning*: constituido por la plataforma y tecnologías aplicadas al proceso de formación.

- *Materiales educativos*: recursos empleados para el cumplimiento de objetivos propuestos.

- *Tareas y actividades de aprendizaje*: procesos estructurados que involucran competencias de aprendizaje en un proceso que inicia con niveles básicos de transmisión de conocimiento y van aumentando en su complejidad y aplicación.

- *Evaluación del aprendizaje*: por esencia permite determinar el alcance de los conocimientos compartidos en el ejercicio docente-estudiante.

Planteado lo anterior, las posibilidades de interacción del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales apuntan a converger unas fases graduales de apropiación de conocimientos a través de la tecnología y el fomento de las capacidades de lectura y comprensión. Atendiendo al contexto teórico presentado se da paso a la formulación de los módulos, temáticas, actividades y estrategias de evaluación del curso.

Módulos

Los módulos que comprenden el curso han sido pensados para cumplir un proceso de aprendizaje integral, de incremento gradual en complejidad e interacción de dos metodologías que, unidas apoyan el diseño de cursos en cualquier área del conocimiento. La organización de este componente está dada de la siguiente manera:

Módulo 1- Contextualización ¿Qué es el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales?

Módulo 2- Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos

Módulo 3- Blended Learning

Módulo 4- Pedagogía de Géneros Textuales

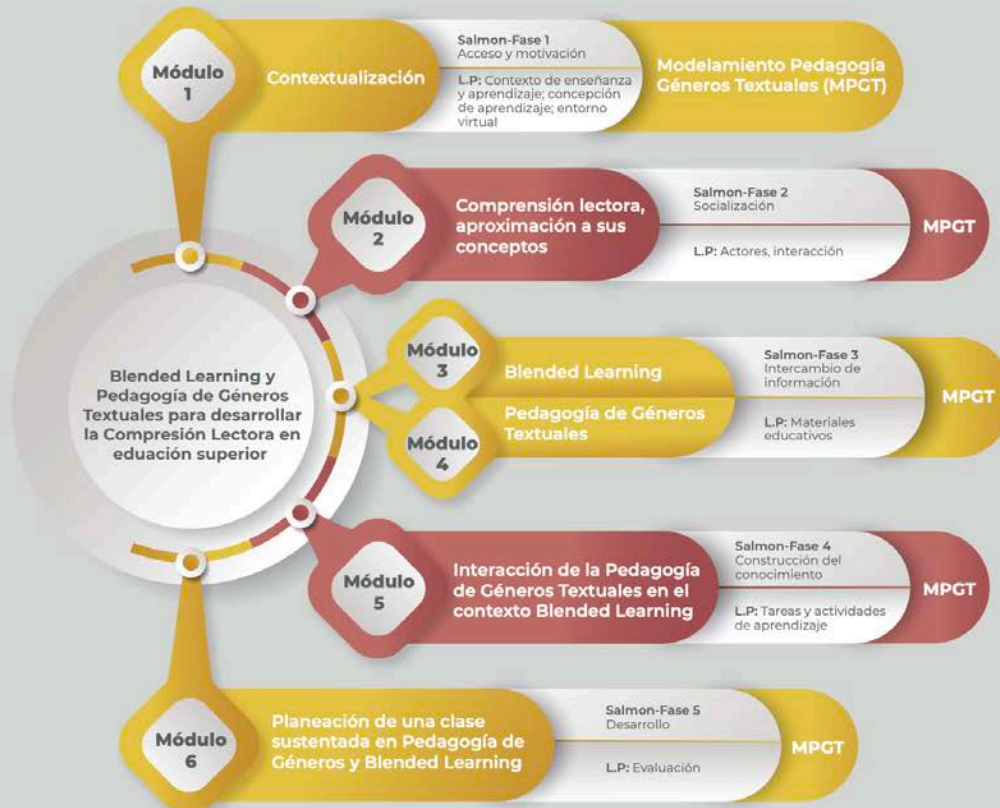
Módulo 5- Interacción de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

Módulo 6. Planeación de una clase sustentada en Blended Learning y Pedagogía de Géneros

Los módulos y las actividades establecidas permiten la interacción de los principios que sustentan el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales, a saber, las fases de Salmon, los lineamientos pedagógicos y las etapas de la clase de lectura como se expresa en la figura 6.

Figura 6

Desarrollo temáticas



Fuente: Elaboración propia

Temáticas

Módulo 1- Contextualización ¿Qué es el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales?: Dada la intención de propiciar la inducción a los recursos de formación en línea, en este módulo se darán a conocer las herramientas disponibles para el desarrollo del curso, así como los dos principales constructos que nos sustentan, a saber: Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales. Esto ayudará a la interacción cooperativa de los participantes.

Módulo 2- Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos: Busca una aproximación a los conceptos de comprensión lectora a través de la puesta en común de los participantes por medio del establecimiento de relaciones en línea con sus pares.

Módulo 3- Blended Learning: Se entregarán los conceptos relacionados con el Blended Learning. Los participantes se acercarán a la esencia conceptual de la estrategia propuesta.

Módulo 4- Pedagogía de Géneros Textuales: Se entregarán los conceptos relacionados con la Pedagogía de Géneros Textuales. Los participantes se acercarán a la esencia conceptual de la estrategia propuesta.

Módulo 5- Interacción de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning: en este módulo los docentes participantes conocerán el alcance de la interacción entre las dos metodologías propuestas y la aplicación en el área de conocimiento a la que pertenece el docente participante.

Módulo 6. Planeación de una clase sustentada en Blended Learning y Pedagogía de Géneros: En este módulo los docentes participantes desarrollarán una propuesta de diseño de clase sustentada en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales.

Interacción del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales

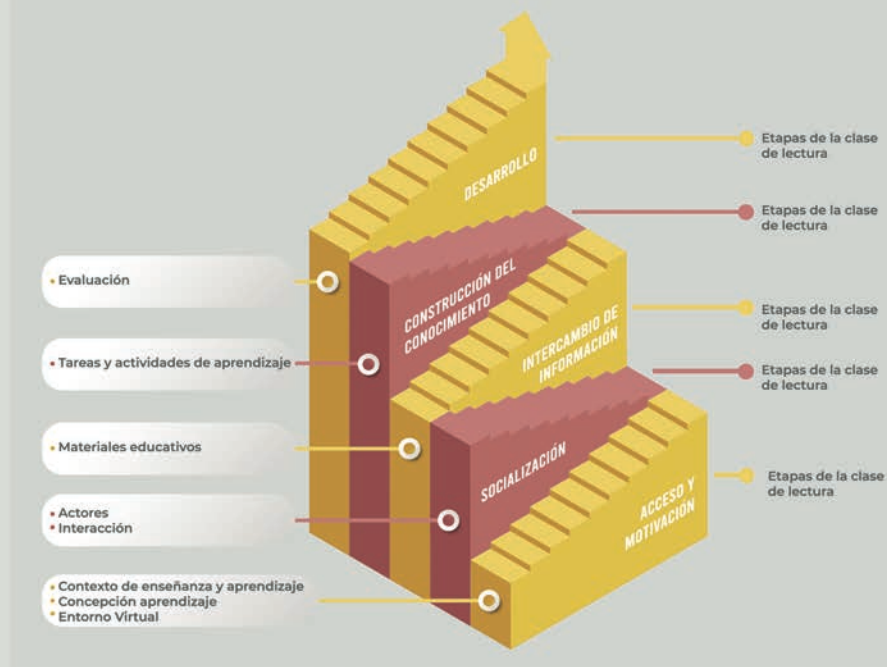
En este curso de formación la interacción se concibe como la relación recíproca entre el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales en procura de la comprensión lectora, lo que tiene como principal rasgo el despliegue teórico y práctico de ambas metodologías. Sin embargo, es necesario tener presente que se trata de una apuesta para la conjunción de dos estrategias ampliamente aceptadas en el ámbito educativo, pero con una historia de desarrollos y estudios independientes. Por ello, el diseño toma lo más relevante de cada método y los dispone en el contexto de la educación mediada por tecnologías promoviendo su apropiación.

Es así como desde el Blended Learning y a partir del modelo Salmon se proponen actividades que incentivan la interactividad o relacionamiento entre los aprendices (para el caso que atañe al curso docentes participantes), el cual va en incremento a medida que avanza en la experiencia. Con el sustento de los lineamientos pedagógicos se apela al vínculo entre estudiante-profesor (para nuestro caso tutor), estudiante-estudiante y estudiantes-recursos. Y finalmente con la Pedagogía de Géneros Textuales se refleja a través del andamiaje y modelamiento de enseñanza de las etapas de la clase de lectura. En este caso, el texto llega a constituirse en un recurso y un vehículo para la socialización.

Se espera así que desde las actividades se alcance: i) una exhaustiva labor de contextualización; ii) comprensión profunda de los textos y, iii) promoción de autonomía en el participante, necesaria para el aprendizaje, esto se muestra en la figura 7:

Figura 7

Modelo de interacción Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales



Actividades

Las actividades planteadas en el curso se establecen desde las sesiones sincrónicas y asincrónicas. En el caso de las sesiones sincrónicas (registradas como actividades) se fomenta la interacción por medio de un escenario tecnológico (dadas las actuales circunstancias mundiales por el Covid-19 y su impacto en el sistema educativo); las sesiones asincrónicas (indicadas como e-actividades) permiten que el docente participante desarrolle actividades de manera independiente y lleve a la materialización su aprendizaje.

A lo largo del curso se destaca el aumento progresivo de las actividades asincrónicas como evidencia de la autonomía lograda por el docente participante. Esto es coherente con el proceso de andamiaje, el cual se ha definido como fuerte, medio y bajo; siendo fuerte aquel en

el que se marca de manera relevante el acompañamiento directo; en el medio se va proporcionando mayor espacio de trabajo autónomo y en el bajo, casi no se registra instrucción directa.

En el caso del Blended Learning se lleva a cabo un despliegue de herramientas y recursos que favorecen al aprendizaje desde el inicio del curso, tanto a nivel demostrativo como de ejercicios prácticos. En cuanto a la Pedagogía de Géneros Textuales, la apropiación de esta estrategia se fundamenta en el desarrollo de las etapas de la clase de lectura; para ello se adopta un proceso progresivo de la siguiente manera: en el módulo 1 y 2 se ofrece a los docentes participantes las etapas de acercamiento al texto (contextualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada); en los módulos 3 a 5 se profundiza en la representación de las ideas del texto y reacción al texto. De esta forma se logra un aprendizaje global que derive en la interacción esperada de los dos métodos.

A continuación, la tabla expone de manera detallada la estructura consistente en módulos, a qué escenario de aprendizaje pertenecen; seguidamente y desde la perspectiva del Blended Learning a qué Lineamientos Pedagógicos y Fase de Salmon responde; finalmente, según los parámetros de la Pedagogía de Géneros Textuales, la etapa de la clase de lectura aplicada. También se especifican las actividades de tipo sincrónico y asincrónico.

Tabla 2

Estructura de módulos

Módulo	Escenario de aprendizaje	BL Lineamiento pedagógico	BL Fase modelo Salmon	PG Etapas de la clase de lectura	Actividades sincrónicas	E-actividades
Semana 1 Módulo 1 1. Contextualización: ¿Qué es el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales?	Contextualización herramientas virtuales del curso Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales	-Contexto de enseñanza aprendizaje -Concepción aprendizaje -Entorno virtual	Acceso y motivación	-Contextualización -Estructura y propósito del texto (Andamiaje fuerte)	1.2 Presentación del curso, socialización docente participantes 2 horas 1.3 Actividad práctica, [Texto 1] Alfabetización académica temprana Paso 1 y 2 3 horas	1.1 Momento TIC Plataforma Moodle y herramientas 2 horas
Semana 2 Módulo 2. Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos	Contextualización herramientas virtuales del curso Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales	-Actores -Interacción	Socialización	-Lectura detallada (Andamiaje fuerte) -Re-presentación de las ideas del texto -Reacción al texto (Andamiaje medio)	2.2 Feedback módulo anterior 1 hora 2.3 Conceptualizamos la comprensión lectora 2 horas 2.4 Actividad práctica, Texto 1 "Alfabetización académica temprana". Paso 3 3 horas	2.1 Momento TIC 2 horas 2.5 E-actividad práctica independiente, Texto 1 "Alfabetización académica temprana". paso 4 y 5 4 horas
Semana 3 Módulo 3. Blended Learning Parte 1	Contextualización herramientas virtuales del curso Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales	-Materiales educativos	Intercambio de información	-Contextualización (Andamiaje medio) -Estructura y propósito del texto (Andamiaje medio)	3.3 Feedback Módulo anterior y video contextualización Blended Learning 1 hora 3.4 Conceptualización Blended Learning 2 horas 3.5 Actividad práctica, Texto 2 "Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias". Paso 1 3 horas	3.1 Momento TIC 1 hora 3.2 E-actividad Video contextualización Blended Learning 1 hora 3.6 E-actividad Práctica independiente Texto 2 Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias". Paso 2 4 horas

Módulo	Escenario de aprendizaje	BL Lineamiento pedagógico	BL Fase modelo Salmon	PG Etapas de la clase de lectura	Actividades sincrónicas	E-actividades
Semana 4 Módulo 3.1 Blended Learning Parte 2	Contextualización herramientas virtuales del curso / Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales	-Materiales educativos	Intercambio de información	-Lectura detallada (Andamiaje medio) -Re-presentación de las ideas (Andamiaje medio) -Reacción al texto (Andamiaje medio)	3.1.2 Feedback módulo anterior 1 hora 3.1.3 Conceptualización Blended Learning, Lineamientos Pedagógicos y modelo Salmon 3 horas	3.1.1 Momento TIC 2 horas 3.1.4 E-actividad práctica independiente Texto 2 "Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias" Paso 3 4 horas
Semana 5 Módulo 4. Pedagogía de Géneros Textuales Parte 1	Contextualización herramientas virtuales del curso / Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales	-Materiales educativos	Intercambio de información	-Contextualización (Andamiaje bajo) -Estructura y propósito del texto (Andamiaje bajo)	4.3 Feedback Módulo anterior 1 hora 4.4 Conceptualización Tipos de géneros textuales 3 horas	4.1 Momento TIC 2 horas 4.2 E-actividad Video Contextualización Pedagogía de Géneros Textuales 2 horas 4.5 E-actividad práctica independiente Texto 3 "La interacción en el Blearning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas: perspectiva de estudiantes" 8 horas
Semana 6 Módulo 4.1 Pedagogía de Géneros Textuales Parte 2	Contextualización herramientas virtuales del curso / Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales	-Materiales educativos	Intercambio de información	-Lectura detallada (Andamiaje bajo) -Representación de las ideas (Andamiaje bajo) -Reacción al texto (Andamiaje bajo)	4.1.2 Feedback Módulo anterior 1 hora 4.1.3 Conceptualización Etapas de la clase de lectura 3 horas	4.1.1 Momento TIC 2 horas 4.1.4 E-actividad práctica independiente Texto 3 "La interacción en el Blearning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas: perspectiva de estudiantes" 8 horas

Módulo	Escenario de aprendizaje	BL Lineamiento pedagógico	BL Fase modelo Salmon	PG Etapas de la clase de lectura	Actividades sincrónicas	E-actividades
Semana 7 Módulo 5 Interacción Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora	Contextualización herramientas virtuales del curso / Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales/ Desarrollo de propuesta de clase sustentada en BL y PG	Tareas y actividades de aprendizaje	Construcción de conocimiento	-Contextualización (Andamiaje bajo) -Estructura y propósito del texto -Lectura detallada (Andamiaje bajo) -Representación de las ideas (Andamiaje bajo) -Reacción al texto (Andamiaje bajo)	5.3 Feedback módulo anterior 1 hora 5.4 Discusión grupal sobre Interacción Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora 2 horas	5.1 Momento TIC 2 horas 5.2 E-Actividad Video Interacción Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora 5.5 Actividad práctica independiente texto escogido por el docente participante acorde con su área disciplinar 8 horas
Semana 8 Módulo 6 Planeación de una clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales	Contextualización herramientas virtuales del curso / Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales/ Desarrollo de propuesta de clase sustentada en BL y PG	Evaluación	Desarrollo	-Contextualización (Andamiaje bajo) -Estructura y propósito del texto -Lectura detallada (Andamiaje bajo) -Representación de las ideas (Andamiaje bajo) -Reacción al texto (Andamiaje bajo)	6.1 Socialización del formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales y requerimientos 2 horas	6.2 Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales (avance inicial) 8 horas
Semana 9 Módulo 6.1 Planeación de una clase en Pedagogía de Géneros y Blended Learning	Contextualización herramientas virtuales del curso / Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales/ Desarrollo de propuesta de clase sustentada en BL y PG	Evaluación	Desarrollo	Contextualización (Andamiaje bajo) -Estructura y propósito del texto -Lectura detallada (Andamiaje bajo) -Representación de las ideas (Andamiaje bajo) -Reacción al texto (Andamiaje bajo)	6.1.1 Retroalimentación diligenciamiento del formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales y requerimientos 2 horas	6.1.2 Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora (avance inicial) 8 horas

Módulo	Escenario de aprendizaje	BL Lineamiento pedagógico	BL Fase modelo Salmon	PG Etapas de la clase de lectura	Actividades sincrónicas	E-actividades
Semana 10 Módulo 6.2 Planeación de una clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales	Contextualización herramientas virtuales del curso / Apropiación conceptual Blended y Pedagogía de Géneros Textuales/ Desarrollo de propuesta de clase sustentada en BL y PG	Evaluación	Intercambio de información	-Contextualización (Andamiaje bajo) -Estructura y propósito del texto -Lectura detallada (Andamiaje bajo) -Representación de las ideas (Andamiaje bajo) -Reacción al texto (Andamiaje bajo)	6.2.2 Socialización propuesta de planeación de asignaturas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora y requerimientos 2 horas	6.2.1 Realización de un video explicativo sobre la propuesta de planeación de clase realizada. 8 horas

El diseño de cada actividad está marcado por un incremento gradual de complejidad, lo cual permite el relacionamiento entre módulos y temáticas de acuerdo con tres momentos propuestos:

Primer momento: comprende el inicio de las clases, la introducción al tema, pero también un recorrido por los saberes previos de los participantes.

Segundo momento: correspondiente al período de revisión de conceptos relacionados con el tema y su aplicación.

Tercer momento (finalización): espacio para cerrar conceptos y explicar las actividades siguientes.

Cada módulo contiene actividades y e-actividades; a continuación, se presenta el detalle de acuerdo con el orden esperado de cumplimiento:

Módulo 1. Contextualización: ¿Qué es el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales? (7 horas: 2 asincrónicas, 5 sincrónicas)

Este módulo tiene como objetivo dar introducción a toda la experiencia formativa. Para ello propiciará el conocimiento de los dos sustentos conceptuales principales, así como los aspectos más relevantes del programa de formación. La secuencia iniciará con la apropiación de las herramientas TIC a aplicar, las cuales son explicadas en el Momento TIC.

Actividad asincrónica

1.1 E-actividad: Momento TIC (2 horas)

Objetivo: Propiciar el conocimiento de las herramientas disponibles para el desarrollo del curso.

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Estimados profesores, bienvenidos a nuestra primera e-actividad. Por favor ingresen a la plataforma Moodle y en la carpeta "Inducción a la plataforma" hallarán 2 videos.

Segundo momento

El participante ha de visualizar cada uno de estos videos.

Tercer momento: finalmente: Para el cumplimiento de esta E-actividad contarán con 2 horas

Recursos o materiales educativos: Herramientas de Moodle: contenidos, foro, wikies, etc.

Actividade sincrónica**1.2 Actividad: Presentación del curso, socialización docente participantes (2 horas)**

Objetivo: Promover el conocimiento personal entre los participantes y de los fundamentos conceptuales del curso.

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Previamente a la sesión se creará un grupo en WhatsApp del curso. A través de un correo electrónico se enviará un mensaje con el enlace directo al grupo en la red social para que cada participante se vincule.

Estimados profesores: de manera aleatoria escojan un compañero a fin de sostener un diálogo con la pareja escogida de manera independiente. Luego responderemos las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu nombre? ¿Qué asignaturas tienes a tu cargo?
- ¿Qué dato interesante o extraño quieres compartir con tus compañeros?
- ¿Qué experiencia significativa tiene en el ámbito docente?

Sonará una alarma y se les pedirá que en dos minutos respondan las preguntas con un compañero, luego de dos minutos deben rotar con otros. Esta acción se repetirá tres (3) veces.

Segundo momento

En este segmento conoceremos los planteamientos del curso. Por ello, de manera magistral se presentarán los aspectos más relevantes de esta experiencia, lo cual les permitirá diseñar una clase fundamentada en el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales, aplicándolo por supuesto, a cada una de sus áreas de trabajo. Hemos recurrido a plataforma Genially, un recurso novedoso que hace más dinámicas las plantillas

de presentación.

Realizaremos una revisión de lo visto con el apoyo de la herramienta TIC Kahoot, una plataforma que crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje. Es importante señalar que, Kahoot es gratuita e interactiva. Las preguntas para nuestra actividad serán las siguientes:

- ¿Cuáles son los dos principales presupuestos conceptuales del curso?
- ¿Cuál es el objetivo del curso?
- ¿Cada cuánto nos vamos a reunir de manera sincrónica?
- ¿Cuántos módulos tiene el curso?

Tercer momento A continuación, desarrollaremos las preguntas propuestas, cada uno de ustedes deberá responder desde su dispositivo móvil. Los comentarios serán visualizados en la herramienta Kahoot.

1.3 Actividad práctica, Texto 1 (3 horas) Paso 1 Contextualización/-Estructura y propósito del texto, andamiaje fuerte

Primer momento: en esta actividad el nivel de andamiaje es fuerte y poco a poco promoverá la autonomía; por ello se establece que el docente participante reciba el acompañamiento en el momento sincrónico.

Segundo momento: con base en el modelo recibido el docente participante lleva a cabo su actividad

Tercer momento: el docente participante realizará su entrega de información derivada de la actividad a través de Drive enlazado a Moodle.

Conceptos principales

-En los últimos años ha estado circulando la expresión "alfabetización académica" para designar la necesidad que tienen las instituciones educativas de desarrollar en los estudiantes habilidades para interpretar y/o producir los textos científicos y académicos.

-En este trabajo se propone extender el concepto de alfabetización académica a esos otros niveles de la escolaridad, mediante el desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio.

Trabajaremos el texto: Alfabetización académica temprana.

MARTA MARÍN*

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA TEMPRANA



En los últimos años ha estado circulando la expresión "alfabetización académica" para designar la necesidad que tienen las instituciones educativas de desarrollar en los estudiantes habilidades para interpretar y/o producir los textos científicos y académicos. En efecto, se observa que los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar sentidos con una cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen.

Una de las propuestas de alfabetización académica más conocidas es desarrollar la lectura y la escritura en el curso de la educación superior y dentro de las disciplinas mismas, en tanto estas constituyen comunidades discursivas. Sin embargo, es notoria la ausencia de conocimientos básicos acerca del lenguaje y la escasa frecuentación de la cultura escrita por parte de los estudiantes, lo que interpela a los niveles previos de la educación.

En este trabajo se propone extender el concepto de alfabetización académica a esos otros niveles de la escolaridad, mediante el desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio.

Acorde con los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Textuales se implementarán los pasos de la clase de lectura.

Paso 1. Contextualización

En esta etapa se prepara al estudiante para la lectura a partir de información relevante acerca del tema principal que se abordará en el texto. Antecedentes del texto y razones para trabajarlo. Posee dos etapas: antes de la lectura y durante la lectura.

Fase 1 - Antes de la lectura: en esta fase se busca equilibrar los conocimientos previos necesarios para posibilitar que todos los estudiantes puedan participar en la clase.

Pasos a seguir:

Proporcionar información general acerca del tema del texto

Uso de imágenes



1. Observe la imagen durante 2 minutos
2. ¿Qué observa?
3. ¿Qué piensa de la imagen?
4. ¿Qué le hace preguntarse la imagen?
5. Comparta su pensamiento

Fase 2- Durante la lectura con el texto: en esta fase se tiene por objetivo indagar los conocimientos previos acerca del tema y del autor.

Pasos a seguir:

Identifique el tema y la importancia de abordarlo

¿Quién es el autor?

Cuál es la importancia del autor

Identifique

Tema

Propósito del texto

Audiencia a la que se dirige

Fuente de donde fue tomado el texto

MARTA MARÍN*

**ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA TEMPRANA**

Tema



En los últimos años ha estado circulando la expresión "alfabetización académica" para designar la necesidad que tienen las instituciones educativas de desarrollar en los estudiantes habilidades para interpretar y/o producir los textos científicos y académicos. En efecto, se observa que los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar sentidos con una cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen.

Una de las propuestas de alfabetización académica más conocidas es desarrollar la lectura y la escritura en el curso de la educación superior y dentro de las disciplinas mismas, en tanto estas constituyen comunidades discursivas. Sin embargo, es notoria la ausencia de conocimientos básicos acerca del lenguaje y la escasa frecuentación de la cultura escrita por parte de los estudiantes, lo que interpela a los niveles previos de la educación.

En este trabajo se propone extender el concepto de alfabetización académica a esos otros niveles de la escolaridad, mediante el desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio.

Explore

Título

Subtítulo

Gráficos

Información periférica del texto

MARTA MARÍN*

Información
periférica**ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA TEMPRANA**

Título



En los últimos años ha estado circulando la expresión "alfabetización académica" para designar la necesidad que tienen las instituciones educativas de desarrollar en los estudiantes habilidades para interpretar y/o producir los textos científicos y académicos. En efecto, se observa que los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar sentidos con una cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen.

Una de las propuestas de alfabetización académica más conocidas es desarrollar la lectura y la escritura en el curso de la educación superior y dentro de las disciplinas mismas, en tanto estas constituyen comunidades discursivas. Sin embargo, es notoria la ausencia de conocimientos básicos acerca del lenguaje y la escasa frecuentación de la cultura escrita por parte de los estudiantes, lo que interpela a los niveles previos de la educación.

En este trabajo se propone extender el concepto de alfabetización académica a esos otros niveles de la escolaridad, mediante el desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio.

Introducción

El concepto "alfabetización académica" se refiere a la creciente carencia de habilidades para interpretar y producir los textos que circulan en ámbitos académicos. Se contrapone "alfabetización académica" a la creciente necesidad de escribir esos textos dentro de los institutos académicos superiores, habilidades que se supieran adquiridas en otros niveles de la educación.

Los conceptos de alfabetización y analiftización, en sus casos, no están referidos a las "primeras habilidades de lectura y escritura" que es la recepción de sus rasgos en español. En realidad, el término "alfabetización", la como esta ocurre en la expresión "alfabetización académica", proviene del ámbito anglosajón, desde la pasaba a través, aunque algo más que el aprendizaje de la "primera letra", es decir que tiene significaciones más amplias que la primera alfabetización de la lectura y de la escritura adquirida por los grandes maestros (Dowling, 2002). Sin embargo, en español solo pudo traducirse literacy como "alfabetización", lo más que su profesor en una carta enviada en cuanto a las significaciones de ese último término. Lo cierto es que actualmente "alfabetización" se refiere en español para designar tanto el aprendizaje de la lectura y la escritura como también esas habilidades más amplias. En su momento se que está usado en expresiones tales como "alfabetización de la Revista", "alfabetización tecnológica", "alfabetización permanente", "alfabetización comunitaria", "alfabetización académica", que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la manipulación masiva de los conocimientos y a la complejidad de sus discursos que los comporta. Lo que tradicionalmente se las concebía como alfabetización básica, y que se proporcióna en la mayor parte de los institutos superiores, no alcanza, entonces, para todos los requerimientos de la sociedad actual. Actualmente parte de las actividades lectoescritoras pueden ser enseñadas para muchos, aunque hacen falta la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritos con equifunción (Dowling, 2002).

Subtítulos

Este alfabetizado para el trabajo académico, por lo tanto, el desarrollo de competencias básicas que son en su base de orden lingüístico. En cuanto que para el desarrollo de ideas y posiciones epistemológicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carlini 2002) y sobre ser capaces, además, de desenvolverse en el mundo del conocimiento, los requerimientos de disciplinas diversas (Lerner y Lea, 2003), pero además es claro que eso no puede hacerse cuando se limitan ciertas competencias básicas para usar con textos académicos.

Sin embargo, la experiencia de docentes y alumnos dice que esa alfabetización no resulta suficiente. La mayoría de los estudiantes que ha completado estudios universitarios se encuentran sin las herramientas necesarias para interpretar los textos que les proponen los cursos de ingreso universitario. Del mismo modo, cuando realizan una respuesta de exámenes, también con los repelidos los conocimientos, el lugar de responder sus lecturas (falta de comprensión revelan una situación de carencia que interpele a la pedagogía y a la sociedad, y no debería ser atribuida con ligeros a la torpeza estudiantil. Ni se trata del simple argumento: "los alumnos no entienden lo que leen", "los alumnos no saben escribir" o "hay que hacer revisiones", sino que se trata de atender muchos otros factores involucrados. Uno de ellos está asociado por los textos mismos. El efecto, si se concibe la actividad lectora como una herramienta lectoescritora, los textos son un factor insalvable. En este sentido, creemos que la responsabilidad de la no-inclusión no debería caer exclusivamente sobre el lector (Dolan y Hall, 2002).

Otro factor que debería ser tenido en cuenta reside en las prácticas escolares, centradas en la lectura literaria, que se realizan en la escuela o la lectura con fines de estudio.

Subtítulos

Información periférica

La alfabetización académica

Con el término "alfabetización académica" se hace referencia a esas situaciones, las prácticas para estos textos, en la cual el desarrollo de los estudiantes como lectores y como escritores difiere notablemente de las expectativas que tienen los profesores y las instituciones. Al alfabeticarse en contextos superiores, se puede caracterizar, a su vez, como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es, adaptación de conocimientos aprendidos en contextos anteriores de alfabetización como de los discursos que constituyen los saberes y conocimientos de la cultura escrita. En su caso, la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan cada disciplina. La universidad exige y da por supuesto que los estudiantes estén en condiciones de hacerlos - que los lectores y escritores del nivel superior puedan buscar por sí mismos la información y reorganizarla e incluso aplicarla de maneras originales y nuevas situaciones. Es decir, que los estudiantes entiendan y puedan utilizar que se crea una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos (Marx y Hall, 2002).

Esto críticamente implica que hay que poseer información de fuentes diversas y a menudo contradictorias (Solt, 2006), familiarizarse con las nociones explicativas y argumentativas en los textos y manejar prácticas epistemológicas (procesos de discusión) en discursos académicos, así como recursos argumentativos involucrados en el lenguaje escrito (Solt y Hall, 2006). En fin, a su vez, implica conocer qué textos y textos se refieren se discuten y cuáles son los estándares científicos en determinadas disciplinas, para poder plantear nuevas investigaciones y nuevas hipótesis al mismo tiempo escribir académicamente un conocimiento lingüístico que permita la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia.

Subtítulos

Información periférica

Los textos de estudio

Como otros antes, el concepto tradicional de alfabetización corresponde la concepción de que un texto que está destinado a la lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o se situaciones. Sin embargo,

Subtítulos

Información periférica

no es así. Hay caracterización de los textos científico-académicos que involucran procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria o la lectura de la prensa. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades de lecturas que son diferentes de los de la lectura literaria o de entretenimiento. La escuela centra la mayor parte de sus actividades de lecturas y escrituras en los textos literarios. Pero lectoescrituras básicas y avanzadas, porque no basta para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la política científica que caracterizan al texto de estudio.

Los textos de estudio, en efecto, poseen algunos rasgos como los siguientes:

- En general, se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o tipos de entidades abstractas como teorías e hipótesis.
- Usan objetos y entidades concretas (por ejemplo, una palabra), pero se refieren a ellas con conceptos técnicos por ejemplo, explican qué principios de la física se aplican a un fenómeno.
- Abundan en ellas otros lo explicativos (y en los textos universitarios, lo argumentativo) que lo narrativo, es decir hay pocas acciones y hechos concretos.
- Se evita la presencia de opiniones personales e de adjetivos y verbos que corresponden a la primera persona.
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente o en tercera persona.
- Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la métrica académica: nominalizaciones, cobles negaciones, frases pasivas, períodos similares entre otros, etcétera.
- Se utilizan recursos específicos como las metáforas y analogías.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico, como "teoría", "estructura", "sistema", "modelo", etcétera.
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como "percepción", "representación", "análisis", "descubrimiento", "reacción", etcétera.

Paso 2. Género y propósito

En esta etapa se dan a conocer las partes o secciones en las que se divide el texto, la función de cada parte y los elementos que constituyen tales secciones para determinar su propósito.

Fase 1. Preguntas para acercamiento a las secciones

¿Cómo está estructurado el texto? Identifique: género, propósito del género y sus etapas

¿Cuál es el tema de cada sección?

¿Cuál es el propósito de cada sección?

Introducción

El concepto "analfabetismo académico" se refiere a la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos. Su contraparte, "alfabetización académica", a la creciente necesidad de enseñar esas habilidades dentro de las instituciones académicas superiores, habilidades que se supongan adquiridas en otros niveles de la educación.

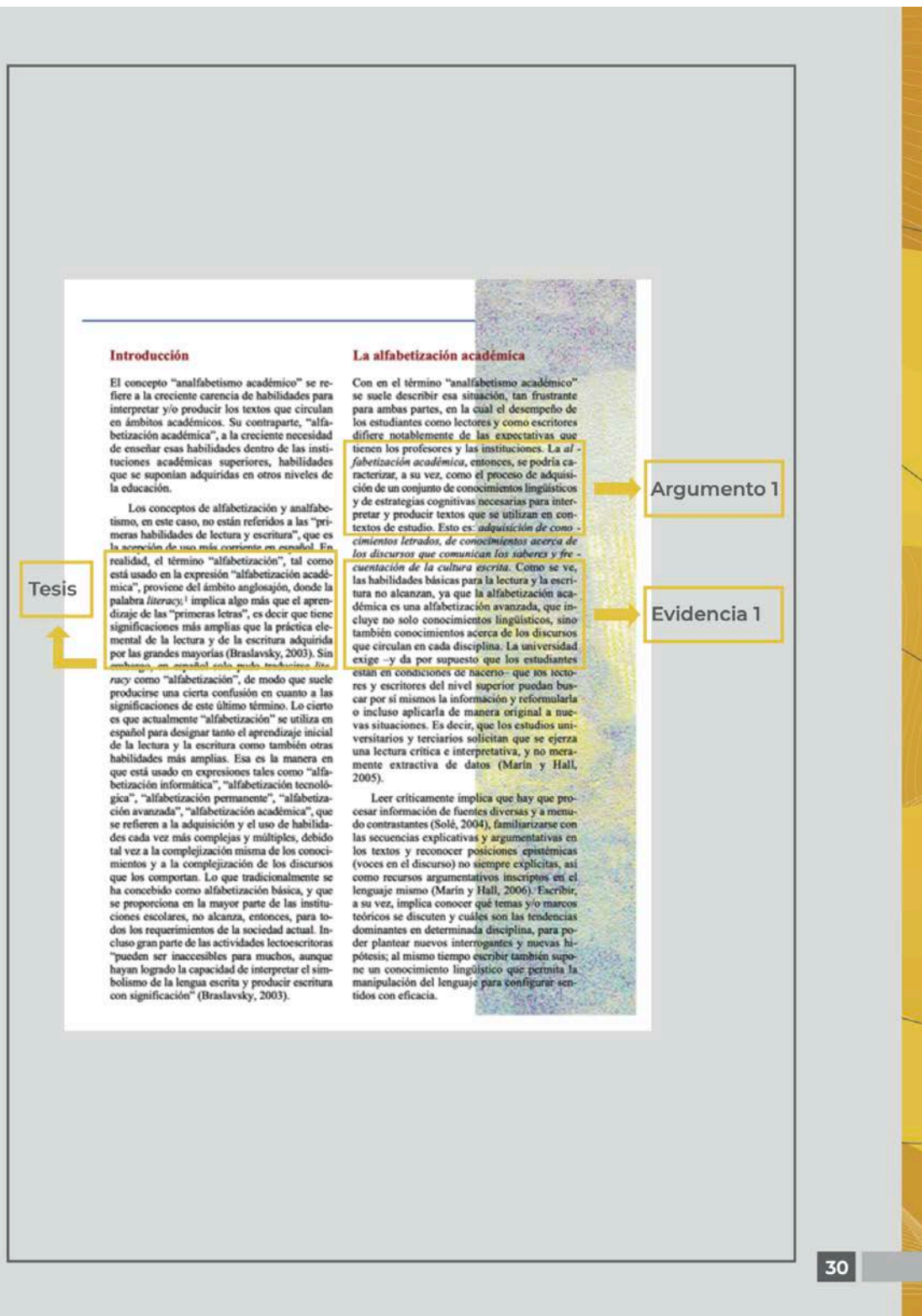
Los conceptos de alfabetización y analfabetismo, en este caso, no están referidos a las "primeras habilidades de lectura y escritura", que es la acepción de uso más corriente en español. En realidad, el término "alfabetización", tal como está usado en la expresión "alfabetización académica", proviene del ámbito anglosajón, donde la palabra *literacy*,¹ implica algo más que el aprendizaje de las "primeras letras", es decir que tiene significaciones más amplias que la práctica elemental de la lectura y de la escritura adquirida por las grandes mayorías (Braslavsky, 2003). Sin embargo, en español solo pudo traducirse *literacy* como "alfabetización", de modo que suele producirse una cierta confusión en cuanto a las significaciones de este último término. Lo cierto es que actualmente "alfabetización" se utiliza en español para designar tanto el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura como también otras habilidades más amplias. Esa es la manera en que está usado en expresiones tales como "alfabetización informática", "alfabetización tecnológica", "alfabetización permanente", "alfabetización avanzada", "alfabetización académica", que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan. Lo que tradicionalmente se ha concebido como alfabetización básica, y que se proporciona en la mayor parte de las instituciones escolares, no alcanza, entonces, para todos los requerimientos de la sociedad actual. Incluso gran parte de las actividades lectoescritoras "pueden ser inaccesibles para muchos, aunque hayan logrado la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritura con significación" (Braslavsky, 2003).

La alfabetización académica

Con en el término "analfabetismo académico" se suele describir esa situación, tan frustrante para ambas partes, en la cual el desempeño de los estudiantes como lectores y como escritores difiere notablemente de las expectativas que tienen los profesores y las instituciones. La *alfabetización académica*, entonces, se podría caracterizar, a su vez, como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: *adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita*. Como se ve, las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina. La universidad exige –y da por supuesto que los estudiantes están en condiciones de hacerlo– que los lectores y escritores del nivel superior puedan buscar por sí mismos la información y reformularla o incluso aplicarla de manera original a nuevas situaciones. Es decir, que los estudios universitarios y terciarios solicitan que se ejerza una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos (Marín y Hall, 2005).

Leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes (Solé, 2004), familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo (Marín y Hall, 2006). Escribir, a su vez, implica conocer qué temas y/o marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinada disciplina, para poder plantear nuevos interrogantes y nuevas hipótesis; al mismo tiempo escribir también supone un conocimiento lingüístico que permita la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia.

Introducción a la temática



Estar alfabetizado para el trabajo académico implica, por lo tanto, el desarrollo de competencias letradas que son –en su base– de orden lingüístico. Es cierto que para discutir y defender ideas y posiciones epistémicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carliño, 2005) y deben ser capaces, además, de desempeñarse de manera diferente según los requerimientos de disciplinas diversas (Cresce y Lea, 2003), pero también es cierto que esto solo puede hacerse cuando se dominan ciertas competencias letradas básicas para tratar con textos académicos.

Sin embargo, la experiencia de docentes y alumnos dice que ese dominio es escaso o está ausente. La mayoría de los estudiantes que ha completado estudios secundarios se encuentra sin las herramientas necesarias para interpretar los textos que les proponen los cursos de ingreso universitario. Del mismo modo, cuando redactan una respuesta de examen, también suelen reproducir los conocimientos, en lugar de reformular sus lecturas. Estas dos situaciones revelan una situación de carencia que interpela a la pedagogía y a la sociedad, y no debería ser atribuida con ligereza a la torpeza estudiantil. No se trata del simple argumento: “los alumnos no entienden lo que leen”, “los alumnos no saben escribir” o “hay que darles normativa”, sino que se trata de atender a muchos otros factores involucrados. Uno de ellos está constituido por los textos mismos. En efecto, si se concibe la actividad lectora como una interacción lector-texto, los textos son un factor insoslayable. En este sentido, creemos que la responsabilidad de la no-intención no debería caer exclusivamente sobre el lector (Marín y Hall, 2003).

Otro factor que debería ser tenido en cuenta reside en las prácticas escolares, centradas en la lectura literaria, que no reparan en la especificidad de la lectura con fines de estudio.

Los textos de estudio

Como dijimos antes, al concepto tradicional de alfabetización corresponde la concepción de que una vez que las habilidades de lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o de situación. Sin embargo

no es así. Hay características de los textos científico-académicos que requieren procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria y la lectura de la prensa. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades de lectura que son diferentes de los de la lectura estética o de entretenimiento. La escuela centra la mayor parte de sus actividades de lectura y escritura en los textos literarios. Pero leer literatura, infante o adulto no es suficiente, tampoco habilita para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracterizan al texto de estudio.

Los textos de estudio, en efecto, comparten algunos rasgos como los siguientes:

- En general, se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o bien a entidades abstractas, como teorías e hipótesis.
- Tratan objetos o entidades concretas (por ejemplo, una palanca), pero se refieren a ellas con conceptos teóricos (por ejemplo, explican que principios de la física se aplican a una palanca).
- Abunda en ellos antes lo explicativo (y en los textos universitarios, lo argumentativo) que lo narrativo, es decir hay pocos actores y hechos concretos.
- Se evita la presencia de opiniones personales o de sujetos y verbos que correspondan a la primera persona.
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente, o en tercera persona.
- Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la retórica académica: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, etcétera.
- Se utilizan recursos específicos como las metáforas y analogías.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico, como “teoría”, “estructura”, “sistema”, “modelo”.
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como “percepción”, “profundización”, “análisis”, “descubrimiento”, “traducción”.

Argumento 2

Evidencia 2

estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos y argumentativos y con la retórica académica. Consecuentemente, hay que abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos.

Alfabetización permanente

La concepción de una alfabetización académica adquiere profundidad y sentido cuando se la vincula con otros conceptos como el de la alfabetización permanente y el de lectura y escritura a través del currículum.

Los docentes de todos los niveles se quejan de que los estudiantes “no entienden lo que leen” o que “no saben escribir”. Esto se debe a que en el imaginario social sigue persistiendo la representación de la lectura y de la escritura como tareas casi mecánicas de decodificación y emodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones. Esta representación es la que impide que los profesores y los estudiantes tomen conciencia de que se enseña y se aprende a leer y a escribir diferentes tipos de textos en distintas situaciones. Por ejemplo, los últimos años de la educación secundaria y el ingreso a estudios superiores constituyen un punto de inflexión en cuanto a la cantidad y calidad de materiales que deben o (que deberían) leerse. Y también es cuanto al tipo de lectura que debería practicarse.⁴ En esas instancias, especialmente en el comienzo de los estudios superiores, la lectura y la escritura se vuelven cada vez más específicas con respecto a un objeto del conocimiento o a un campo del saber. Y también es cierto que los conocimientos y la forma de comunicarlos adquieren mayor complejidad y profundidad. Se requiere entonces lo que Braslavsky menciona como

[...] lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Debería corresponderse con diez años de escolarización. (Braslavsky, 2003: 52)

Sin embargo sabemos que eso no ocurre y que el procesamiento de textos complejos, el manejo de abstracciones y la producción de textos que reformulen conocimientos son habilidades que la mayoría de los estudiantes no ha adquirido al finalizar diez años de escolaridad, ni tampoco cuando ingresa a estudios superiores. Y una de las razones por la que esto es así reside en el hecho de que se considera que no es necesario continuar la enseñanza de la lectura y de la escritura para nuevos textos y nuevas finalidades. La representación de que leer y escribir no constituyen procesos cognitivos sino habilidades más cercanas a la motoras que a lo cognitivo, y además estáticas y estables, cuya aplicabilidad crítica depende solo de la voluntad del sujeto, ha sido un impedimento para que se realice una alfabetización permanente y a través del currículum.

Lectura y escritura a través del currículum

La lectura y escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura o la escritura. Y además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina.

Ahora bien, si entrecruzamos el concepto de alfabetización permanente con el de alfabetización a través del currículum, podríamos imaginar un recorrido académico hipotético que parta del comienzo de la educación formal y llegue hasta el posgrado. En ese transcurso aparecerían constantemente ocasiones en que un sujeto debería aprender a leer y a escribir nuevos tipos de textos, con nuevas finalidades y con diferentes destinatarios.

Argumento 3

Evidencia 3

Ahora bien, para que esto ocurra, hay otro requerimiento: que el concepto de que la lectura y la escritura son *procesos constantes* y de *construcción creciente* deje de ser un conocimiento declarativo para constituirse en conocimiento operativo.⁸ Cada vez que un maestro, que desarrolla excelentes actividades de lectura literaria en las clases de Lengua, les dice a sus alumnos, señalando una página del libro de Ciencias Sociales, "Estudien de aquí hasta aquí" evidencia esta representación: si los niños leen cuentos, también podrán leer y escribir sin dificultad conceptos tan abstractos como la "colonización de nuestro actual territorio".⁹ Es decir, se piensa que los niños "ya están alfabetizados", como si esta fuera una situación acabada y clausurada que tiene que ser adquirida de una vez y para siempre. Por otra parte, parece ignorarse, además, que los textos literarios y los textos de estudio comportan discursos disímiles que requieren actitudes y conocimientos específicos. Pero ese ejemplo que mencionamos no constituye un caso individual; lo significativo es que los maestros, en general, nunca reciben la noción de que la lectura y la escritura de los textos de estudio necesita enseñanza y aprendizaje.

Las habilidades de leer y de escribir deberían ser consideradas como *conocimientos procesuales* y *crecientes*, como *construcciones cognitivas que crecen constantemente* y *que cambian y se modifican según las discursividades* y *los contextos en que se ejercen*. Por el contrario, se las suele considerar como adquisiciones inmutables a través del currículum horizontal (áreas de conocimiento) y también inmutables a lo largo del currículum personal (recorrido académico del sujeto que aprende).

Mientras estas concepciones no cambian, no es posible desarrollar la idea de que es necesario y posible enseñar a los estudiantes a leer textos académicos cada vez más complejos.

Ocasiones de alfabetización académica

Cada nuevo año o grado de escolarización propone nuevas exigencias en lectura y escritura. Si no se respondiera a esa exigencia, el aprendizaje se estancaría -cualquiera fuera el área- en actividades estériles y automatizadas de lectura extractiva de datos y no de lectura interpretativa.

En esa graduación de exigencias lectoras el sistema educativo establece varios hitos:

- Alrededor de los 9 o 10 años: primeras lecturas para estudiar.
- Alrededor de los 12 años: conceptualizaciones y abstracciones crecientes.
- Al comienzo de la enseñanza secundaria: complejización por sumatoria de disciplinas.
- En los últimos años de la educación secundaria: nuevas complejizaciones y abstracciones crecientes.
- En el inicio de los estudios superiores: complejizaciones por densidad conceptual, terminológica y retórica. También aparecen nuevas discursividades y nuevas situaciones.
- En los cursos de posgrado, maestrías y doctorados: aparece la necesidad de la escritura académica dirigida a colegas expertos (ponencias de congresos y artículos especializados).

Conclusiones

Los textos que se leen con fines de estudio tienen características que los diferencian de la literatura y de los textos periodísticos. Esas características se han acentuado cada vez más por la complejización de los conocimientos y también de los discursos. Las estrategias de comprensión que se han enseñado hasta ahora -en forma directa o indirecta- son contenidistas y extractivas de datos, y se aplican a la lectura de los textos escolares desde que los estudiantes tienen 9 o 10 años, hasta los 17 o 18. Sin embargo, son estrategias notablemente ineficaces para producir interpretaciones de los textos y no simplemente reproducir una cierta información que se encuentra en ellos. Tampoco es posible que con ellas se realice la lectura crítica que los estudios superiores requieren.

Por otra parte, en las escuelas primaria y secundaria no se concibe que sea necesaria la enseñanza de prácticas y estrategias específicas de lectura con textos de estudio, lo cual es una de las causas del analfabetismo académico. Y esta es una situación de penuria cultural que, por una parte, refleja condiciones sociales, económicas y culturales, pero, por la otra -si no es

Reiteración de las tesis

Fase 2. Caminando por el texto

Título, predecir a partir de esto

Macro tema

Subtítulos presentes

Hipertemas

Macro nuevo: resumen de lo que se ha analizado

The screenshot shows a document page with two columns of text. The left column has a section titled 'Introducción' with a highlighted paragraph. The right column has a section titled 'La alfabetización académica' with a paragraph. A yellow arrow points from a box labeled 'Hipertema' to the highlighted paragraph in the 'Introducción' section.

Introducción

El concepto "analfabetismo académico" se refiere a la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos. Su contraparte, "alfabetización académica", a la creciente necesidad de enseñar esas habilidades dentro de las instituciones académicas superiores, habilidades que se supongan adquiridas en otros niveles de la educación.

Los conceptos de alfabetización y analfabetismo, en este caso, no están referidos a las "primeras habilidades de lectura y escritura", que es la acepción de uso más corriente en español. En realidad, el término "alfabetización", tal como está usado en la expresión "alfabetización académica", proviene del ámbito anglosajón, donde la palabra *literacy*; implica algo más que el aprendizaje de las "primeras letras", es decir que tiene significaciones más amplias que la práctica elemental de la lectura y de la escritura adquirida por las grandes mayorías (Braslavsky, 2003). Sin embargo, en español solo pudo traducirse *literacy* como "alfabetización", de modo que suele producirse una cierta confusión en cuanto a las significaciones de este último término. Lo cierto es que actualmente "alfabetización" se utiliza en español para designar tanto el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura como también otras habilidades más amplias. Esa es la manera en que está usado en expresiones tales como "alfabetización informática", "alfabetización tecnológica", "alfabetización permanente", "alfabetización avanzada", "alfabetización académica", que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan. Lo que tradicionalmente se ha concebido como alfabetización básica, y que se proporciona en la mayor parte de las instituciones escolares, no alcanza, entonces, para todos los requerimientos de la sociedad actual. Incluso gran parte de las actividades lectoescritoras "pueden ser inaccesibles para muchos, aunque hayan logrado la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritura con significación" (Braslavsky, 2003).

La alfabetización académica

Con en el término "analfabetismo académico" se suele describir esa situación, tan frustrante para ambas partes, en la cual el desempeño de los estudiantes como lectores y como escritores difiere notablemente de las expectativas que tienen los profesores y las instituciones. La *alfabetización académica*, entonces, se podría caracterizar, a su vez, como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: *adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita*. Como se ve, las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina. La universidad exige -y da por supuesto que los estudiantes están en condiciones de hacerlo- que los lectores y escritores del nivel superior puedan buscar por sí mismos la información y reformularla o incluso aplicarla de manera original a nuevas situaciones. Es decir, que los estudios universitarios y terciarios solicitan que se ejerza una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos (Marín y Hall, 2005).

Leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes (Soké, 2004), familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo (Marín y Hall, 2006). Escribir, a su vez, implica conocer qué temas y/o marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinada disciplina, para poder plantear nuevos interrogantes y nuevas hipótesis; al mismo tiempo escribir también supone un conocimiento lingüístico que permita la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia.

Hipertema

Estar alfabetizado para el trabajo académico implica, por lo tanto, el desarrollo de competencias letradas que son -en su base- de orden lingüístico. Es cierto que para discutir y defender ideas y posiciones epistémicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carliño, 2005) y deben ser capaces, además, de desempeñarse de manera diferente según los requerimientos de disciplinas diversas (Crene y Lea, 2003), pero también es cierto que esto solo puede hacerse cuando se dominan ciertas competencias letradas básicas para tratar con textos académicos.

Sin embargo, la experiencia de docentes y alumnos dice que ese dominio es escaso o está ausente. La mayoría de los estudiantes que ha completado estudios secundarios se encuentra sin las herramientas necesarias para interpretar los textos que les proponen los cursos de ingreso universitario. Del mismo modo, cuando redactan una respuesta de examen, también suelen reproducir los conocimientos, en lugar de reformular sus lecturas. Estas dos situaciones revelan una situación de carencia que interpela a la pedagogía y a la sociedad, y no debería ser atribuida con ligereza a la torpeza estudiantil. No se trata del simple argumento: "los alumnos no entienden lo que leen", "los alumnos no saben escribir" o "hay que darles normativa", sino que se trata de atender a muchos otros factores involucrados. Uno de ellos está constituido por los textos mismos. En efecto, si se concibe la actividad lectora como una interacción lector-texto, los textos son un factor insoslayable. En este sentido, creemos que la responsabilidad de la no-intelección no debería caer exclusivamente sobre el lector (Marín y Hall, 2003).

Otro factor que debería ser tenido en cuenta reside en las prácticas escolares, centradas en la lectura literaria, que no reparan en la especificidad de la lectura con fines de estudio.

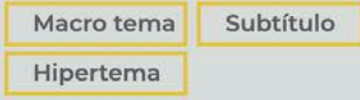
Los textos de estudio

Como dijimos antes, al concepto tradicional de alfabetización corresponde la concepción de que una vez que las habilidades de lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o de situación. Sin embargo

no es así. Hay características de los textos científico-académicos que requieren procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria y la lectura de la prensa. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades de lectura que son diferentes de los de la lectura estética o de entretenimiento. La escuela centra la mayor parte de sus actividades de lectura y escritura en los textos literarios. Pero leer literatura infantil y juvenil no es suficiente, porque no habilita para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracterizan al texto de estudio.

Los textos de estudio, en efecto, comparten algunos rasgos como los siguientes:

- En general, se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o bien a entidades abstractas, como teorías e hipótesis.
- Tratan objetos o entidades concretas (por ejemplo, una palanca), pero se refieren a ellas con conceptos teóricos (por ejemplo, explican qué principios de la física se aplican a una palanca).
- Abunda en ellos antes lo explicativo (y en los textos universitarios, lo argumentativo) que lo narrativo, es decir hay pocos actores y hechos concretos.
- Se evita la presencia de opiniones personales o de sujetos y verbos que correspondan a la primera persona.
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente, o en tercera persona.
- Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la retórica académica: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, etcétera.
- Se utilizan recursos específicos como las metáforas y analogías.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico, como "teoría", "estructura", "sistema" "modelo".
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como "percepción", "profundización", "análisis", "descubrimiento", "traducción".



32

estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos y argumentativos y con la retórica académica. Consecuentemente, hay que abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos, y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos.

Alfabetización permanente

La concepción de una alfabetización académica adquiere profundidad y sentido cuando se la vincula con otros conceptos como el de la alfabetización permanente y el de lectura y escritura a través del currículum.

Los docentes de todos los niveles se quejan de que los estudiantes "no entienden lo que leen" o que "no saben escribir". Esto se debe a que en el imaginario social sigue persistiendo la representación de la lectura y de la escritura como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones. Esta representación es la que impide que los profesores y los estudiantes tomen conciencia de que se enseña y se aprende a leer y a escribir diferentes tipos de textos en distintas situaciones. Por ejemplo, los últimos años de la educación secundaria y el ingreso a estudios superiores constituyen un punto de inflexión en cuanto a la cantidad y calidad de materiales que deben o (que deberían) leerse. Y también en cuanto al tipo de lectura que debería practicarse.⁶ En esas instancias, especialmente en el comienzo de los estudios superiores, la lectura y la escritura se vuelven cada vez más específicas con respecto a un objeto del conocimiento o a un campo del saber. Y también es cierto que los conocimientos y la forma de comunicarlos adquieren mayor complejidad y profundidad. Se requiere entonces lo que Braslavsky menciona como

[...] lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Debería corresponderse con diez años de escolarización. (Braslavsky, 2003: 52)



Sin embargo sabemos que eso no ocurre y que el procesamiento de textos complejos, el manejo de abstracciones y la producción de textos que reformulen conocimientos son habilidades que la mayoría de los estudiantes no ha adquirido al finalizar diez años de escolaridad, ni tampoco cuando ingresa a estudios superiores. Y una de las razones por la que esto es así reside en el hecho de que se considera que no es necesario continuar la enseñanza de la lectura y de la escritura para nuevos textos y nuevas finalidades. La representación de que leer y escribir no constituyen procesos cognitivos sino habilidades más cercanas a lo motor que a lo cognitivo, y además estables y estables, cuya aplicabilidad exitosa depende solo de la voluntad del sujeto, ha sido un impedimento para que se realice una alfabetización permanente y a través del currículum.

Lectura y escritura a través del currículum

La lectura y escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente lingüísticas. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura o la escritura. Y además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina.

Ahora bien, si entrecruzamos el concepto de alfabetización permanente con el de alfabetización a través del currículum, podríamos imaginar un recorrido académico hipotético que parta del comienzo de la educación formal y llegue hasta el posgrado. En ese transcurso aparecerían constantemente ocasiones en que un sujeto debería aprender a leer y a escribir nuevos tipos de textos, con nuevas finalidades y con diferentes destinatarios.

LECTURAS Y VIDA 35

Macro tema

Subtítulo

Hipertema

Macro tema

Subtítulo

Hipertema

Ahora bien, para que esto ocurra, hay otro requerimiento: que el concepto de que la lectura y la escritura son procesos constantes y de construcción creciente deje de ser un conocimiento declarativo para constituirse en conocimiento operativo.⁸ Cada vez que un maestro, que desarrolla excelentes actividades de lectura literaria en las clases de Lengua, les dice a sus alumnos, señalando una página del libro de Ciencias Sociales, "Estudien de aquí hasta aquí" evidencia esta representación: si los niños leen cuentos, también podrán leer y escribir sin dificultad conceptos tan abstractos como la "colonización de nuestro actual territorio".⁹ Es decir, se piensa que los niños "ya están alfabetizados", como si esta fuera una situación acabada y clausurada que tiene que ser adquirida de una vez y para siempre. Por otra parte, parece ignorarse, además, que los textos literarios y los textos de estudio comportan discursos disímiles que requieren actitudes y conocimientos específicos. Pero ese ejemplo que mencionamos no constituye un caso individual; lo significativo es que los maestros, en general, nunca reciben la noción de que la lectura y la escritura de los textos de estudio necesita enseñanza y aprendizaje.

Las habilidades de leer y de escribir deberían ser consideradas como *conocimientos procesuales y crecientes*, como *construcciones cognitivas que crecen constantemente y que cambian y se modifican según las discursividades y los contextos en que se ejercen*. Por el contrario, se las suele considerar como adquisiciones inmutables a través del currículum horizontal (áreas de conocimiento) y también inmutables a lo largo del currículum personal (recorrido académico del sujeto que aprende).

Mientras estas concepciones no cambien, no es posible desarrollar la idea de que es necesario y posible enseñar a los estudiantes a leer textos académicos cada vez más complejos.

Ocasiones de alfabetización académica

Cada nuevo año o grado de escolarización propone nuevas exigencias en lectura y escritura. Si no se respondiera a esa exigencia, el aprendizaje se estancaría –cualquiera fuera el área– en actividades estériles y automatizadas de lectura extractiva de datos y no de lectura interpretativa.

En esa graduación de exigencias lectoras el sistema educativo establece varios hitos:

- Alrededor de los 9 o 10 años: primeras lecturas para estudiar.
- Alrededor de los 12 años: conceptualizaciones y abstracciones crecientes.
- Al comienzo de la enseñanza secundaria: complejización por sumatoria de disciplinas.
- En los últimos años de la educación secundaria: nuevas complejizaciones y abstracciones crecientes.
- En el inicio de los estudios superiores: complejizaciones por densidad conceptual, terminológica y retórica. También aparecen nuevas discursividades y nuevas situaciones.
- En los cursos de posgrado, maestrías y doctorados: aparece la necesidad de la escritura académica dirigida a colegas expertos (ponencias de congresos y artículos especializados).

Conclusiones

Los textos que se leen con fines de estudio tienen características que los diferencian de la literatura y de los textos periodísticos. Esas características se han acentuado cada vez más por la complejización de los conocimientos y también de los discursos. Las estrategias de comprensión que se han enseñado hasta ahora –en forma directa o indirecta– son contenidistas y extractivas de datos, y se aplican a la lectura de los textos escolares desde que los estudiantes tienen 9 o 10 años, hasta los 17 o 18. Sin embargo, son estrategias notablemente ineficaces para producir interpretaciones de los textos y no simplemente reproducir una cierta información que se encuentra en ellos. Tampoco es posible que con ellas se realice la lectura crítica que los estudios superiores requieren.

Por otra parte, en las escuelas primarias y secundarias no se concibe que sea necesaria la enseñanza de prácticas y estrategias específicas de lectura con textos de estudio, lo cual es una de las causas del analfabetismo académico. Y esta es una situación de penuria cultural que, por una parte, refleja condiciones sociales, económicas y culturales, pero, por la otra –si no es

Marco tema

Módulo 2. Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos (12 horas: 6 asincrónicas, 6 sincrónicas)

Este módulo inicia con el denominado Momento TIC, una actividad de tipo asincrónico que permitirá a los docentes participantes conocer qué recursos tienen disponibles para el desarrollo de sus tareas. De igual manera, se abordará el concepto de comprensión lectora y se fortalecerá la dinámica de etapas de la clase de lectura.

Actividad asincrónica

2.1 E-actividad: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo. 2 horas

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación por parte del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento

El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

Tercer momento

Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Recursos y herramientas: Genially, Meet

Actividad sincrónica

2.2 Actividad: Feedback módulo anterior, 1 hora

Objetivo: Identificar los aspectos positivos y retos en el desarrollo del módulo anterior.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos aprendidos durante el desarrollo del módulo anterior.

Segundo momento

Contestaremos las siguientes preguntas:

¿Qué destaca como positivo?

¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de las actividades y e-actividades y cómo los superó?

¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Tercer momento: Esperamos que hayan profundizado su experiencia.

Recursos y herramientas: Meet, texto con preguntas de balance E-actividades

2.3 Actividad: Conceptualicemos la comprensión lectora, 2 horas

Objetivo: Analizar la comprensión lectora desde su conceptualización y establecer la relevancia como competencia indispensable en la educación universitaria.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Para iniciar esta sesión sincrónica realizaremos una sustentación magistral de los conceptos de comprensión lectora. Hemos utilizado la herramienta Genially para el diseño de la presentación.

Segundo momento

Los conceptos que hemos abordado se manifiestan de maneras particulares en nuestra realidad educativa a nivel de país y, por supuesto, región y ciudad. El espacio que sigue nos permitirá identificar cómo perciben ustedes la comprensión lectora en el contexto actual. Los invitamos a realizar, inicialmente, una puesta en común en este espacio.

Tercer momento

Todas estas consideraciones realizadas nos llevan a formular un mapa de retos frente al ejercicio docente universitario en relación con el fomento de la comprensión lectora. Demos paso a una dinámica grupal. Podrán trabajar en parejas y elaborarán un documento en google docs donde detallen sus comentarios sobre el tema. Consulten fuentes adicionales para reforzar los conceptos.

Recursos y herramientas: Genially, Meet, salas grupales, Google Docs

2.4 Actividad práctica, Texto 1 "La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico". Paso 3, Lectura detallada- 3 horas, Andamiaje fuerte

Primer momento: en esta actividad el nivel de andamiaje es alto y poco a poco promoverá la autonomía, se establece que el docente participante reciba el acompañamiento en el momento sincrónico.

Segundo momento: con base en el modelo recibido el docente participante lleva a cabo su e-actividad

Tercer momento: el docente participante realizará su entrega de información a través de Drive enlazado a Moodle.

Paso 3. Lectura detallada

Se eligen los fragmentos de difícil comprensión, términos muy complejos. Se analizan oraciones en detalle, fragmento por fragmento y se aplican las estrategias de lectura detallada a saber:

- Lectura en voz alta
- Oración por oración en cada párrafo
- Preguntas guiadas para destacar expresiones clave después de cada oración
- Discusión de terminologías
- Formular preguntas
- Establecer inferencias
- Deducir significado por contexto
- Rastrear información
- Identificar términos poco usados en el discurso cotidiano
- Realizar paráfrasis
- Señalar expresiones que indican vínculos o transiciones
- Identificar palabras clave
- Desempacar información densa

Estar alfabetizado para el trabajo académico implica, por lo tanto, el desarrollo de competencias letradas que son -en su base- de orden lingüístico. Es cierto que para discutir y defender ideas y posiciones epistémicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos íntimos de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carliño, 2005) y deben ser capaces, además, de desempeñarse de manera diferente según los requerimientos de disciplinas diversas (Creme y Lea, 2003), pero también es cierto que esto solo puede hacerse cuando se dominan ciertas competencias letradas básicas para tratar con textos académicos.

Sin embargo, la experiencia de docentes y alumnos dice que ese dominio es escaso o está ausente. La mayoría de los estudiantes que ha completado estudios secundarios se enfrenta sin las herramientas necesarias para interpretar los textos que les proponen los cursos de ingreso universitario. Del mismo modo, cuando redactan una respuesta de examen, también suelen reproducir los conocimientos, en lugar de reformular sus lecturas. Estas dos situaciones revelan una situación de carencia que interpela a la pedagogía y a la sociedad, y no debería ser atribuida con ligereza a la torpeza estudiantil. No se trata del simple argumento: "los alumnos no entienden lo que leen", "los alumnos no saben escribir" o "hay que darles normativa", sino que se trata de atender a muchos otros factores involucrados. Uno de ellos está constituido por los textos mismos. En efecto, si se concibe la actividad lectora como una interacción lector-texto, los textos son un factor inmodificable. En este sentido, creemos que la responsabilidad de la no-intelección no debería ser exclusivamente sobre el lector (Marín y Hall, 2003).

Otro factor que debería ser tenido en cuenta reside en las prácticas ocultas, centradas en la lectura literaria, que no reparan en la especificidad de la lectura con fines de estudio.

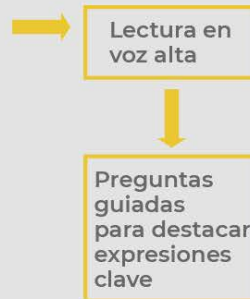
Los textos de estudio

Como dijimos antes, al concepto tradicional de alfabetización corresponde la concepción de que una vez que las habilidades de lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o de situación. Sin embargo

no es así. Hay características de los textos científico-académicos que requieren procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria y la lectura de la prensa. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades de lectura que son diferentes de los de la lectura estética o de entretenimiento. La escuela centra la mayor parte de sus actividades de lectura y escritura en los textos literarios. Pero leer literatura infantil y juvenil no es suficiente, porque no habilita para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracterizan al texto de estudio.

Los textos de estudio, en efecto, comparten algunos rasgos como los siguientes:

- En general, se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o bien a entidades abstractas, como teorías e hipótesis.
- Tratan objetos o entidades concretas (por ejemplo, una palanca), pero se refieren a ellas con conceptos lexicos (por ejemplo, explican qué principios de la física se aplican a una palanca).
- Abunda en ellos antes lo explicativo (y en los textos universitarios, lo argumentativo) que lo narrativo, es decir hay pocos actores y hechos concretos.
- Se evita la presencia de opiniones personales o de sujetos y verbos que correspondan a la primera persona.
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente, o en tercera persona.
- Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la retórica académica: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, etcétera.
- Se utilizan recursos específicos como las metáforas y analogías.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico, como "teoría", "estructura", "sistema", "modelo".
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como "percepción", "polifonización", "ausiliata", "descubrimiento", "inducción".



- Los términos específicos de las disciplinas no siempre están constituidas por una sola palabra, sino que se trata de construcciones complejas que condensan conceptualizaciones (por ejemplo: "sociedad tradicional", "langente hiperbólica", "reformulativo no parafrástico", etcétera).

Estas características no son exclusivas –como podría creerse– de los textos de estudio del nivel superior, sino que los textos dirigidos a todas las edades y niveles de enseñanza aparecen impregnados de la retórica del discurso científico-académico. Y esa retórica comporta lo que hemos denominado "obstáculos microdiscursivos para la comprensión" (Marín y Hall, 2003). Algunos de estos obstáculos son las nominalizaciones, las relaciones de causalidad poco evidentes o muy complejas, la presencia de subordinadas concesivas al comienzo del párrafo, las cláusulas aclaratorias imbricadas y las dobles negaciones, entre otras, así como las argumentaciones no explícitas, sino inscriptas en el lenguaje mismo.

Por ejemplo, veamos los siguientes fragmentos de textos de estudio. En el fragmento 1 aparecen relaciones causales confusamente encadenadas, y en el fragmento 2, exceso de procesos y abstracciones y ausencia de actores concretos:

Fragmento 1

Por no producirse en el desierto formaciones nubosas –que sirven de barrera a las corrientes de aire– al calor sofocante del día sucede –desaparecido el sol– una baja temperatura como de hielo derretido, circunstancia que provoca una intensa oscilación en la temperatura diaria.³

Fragmento 2

Bartolomé Mitre nucleaba la **tendencia** más conciliadora, que pretendía la **integración** de Buenos Aires en una Nación con el resto de las provincias, aunque **asignándole** a la provincia una **posición dominante** sobre el resto. [...]

El gobierno de Buenos Aires sobrevivía holgadamente al **aislamiento**, dado el **crecimiento** de sus rentas de aduana, producido por una mayor cantidad de **transacciones** comerciales realizadas en su puerto.⁴

Los fragmentos anteriores no constituyen casos excepcionales, sino que ejemplifican procedimientos muy frecuentes en los libros de estudio y en otros materiales que se utilizan en contextos escolares. Si esto es así, cabría preguntarse: ¿qué prácticas escolares se desarrollan actualmente para enseñar a los alumnos a interpretar estos textos? ¿Qué prácticas se realizan en las instituciones de formación docente en torno a este tema? Por otra parte, es cierto que muchas universidades y en muchas instituciones de estudios superiores ha aparecido la preocupación por la alfabetización académica, pero, ¿alcanza o es apenas una tarea remedial? ¿El comienzo de los estudios universitarios es el momento adecuado?

Las prácticas escolares

Veamos algunas respuestas posibles al tema de las prácticas escolares en relación con la alfabetización académica:

- 1) La alfabetización académica impartida en el seno de las disciplinas universitarias es insuficiente para remediar la ausencia de conocimientos letrados básicos relacionados con textos académicos.
- 2) La mayor parte de las prácticas de interpretación de textos que se realizan durante la educación primaria y secundaria se aplican a textos literarios, mientras que los textos científicos y académicos tienen otras especificidades y presentan otros obstáculos para la comprensión.
- 3) Las prácticas escolares (y académicas en general) de comprensión lectora propician estrategias estructurales⁵ y estrategias para resolver problemas léxicos. Esos procedimientos no alcanzan para dar respuesta a las numerosas dificultades que ofrece la complejización de los saberes y los discursos.

Parece incuestionable, entonces, la necesidad de propiciar y desarrollar una *alfabetización académica temprana* que amplíe el espectro de lecturas y escrituras escolares para incluir en ellas los textos de estudio, es decir que en todas las áreas los maestros y profesores sean conscientes de que la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje. Además, es necesario que se apliquen a los textos de estudio

Desempacar información densa

estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos y argumentativos y con la retórica académica. Consiguientemente, hay que abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos, y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos.

Alfabetización permanente

La concepción de una alfabetización académica adquiere profundidad y sentido cuando se la vincula con otros conceptos como el de la alfabetización permanente y el de lectura y escritura a través del currículum.

Los docentes de todos los niveles se quejan de que los estudiantes "no entienden lo que leen" o que "no saben escribir". Esto se debe a que en el imaginario social sigue persistiendo la representación de la lectura y de la escritura como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones. Esta representación es la que impide que los profesores y los estudiantes tomen conciencia de que se enseña y se aprende a leer y a escribir diferentes tipos de textos en distintas situaciones. Por ejemplo, los últimos años de la educación secundaria y el ingreso a estudios superiores constituyen un punto de inflexión en cuanto a la cantidad y calidad de materiales que deben o (que deberían) leerse. Y también en cuanto al tipo de lectura que debería practicarse.⁶ En esas instancias, especialmente en el comienzo de los estudios superiores, la lectura y la escritura se vuelven cada vez más específicas con respecto a un objeto del conocimiento o a un campo del saber. Y también es cierto que los conocimientos y la forma de comunicarlos adquieren mayor complejidad y profundidad. Se requiere entonces lo que Braslavsky menciona como

[...] lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Debería corresponderse con diez años de escolarización. (Braslavsky, 2003: 52)



Sin embargo sabemos que eso no ocurre y que el procesamiento de textos complejos, el manejo de abstracciones y la producción de textos que reformulen conocimientos son habilidades que la mayoría de los estudiantes no ha adquirido al finalizar diez años de escolaridad, ni tampoco cuando ingresa a estudios superiores. Y una de las razones por la que esto es así reside en el hecho de que se considera que no es necesario continuar la enseñanza de la lectura y de la escritura para nuevos textos y nuevas finalidades. La representación de que leer y escribir no constituyen procesos cognitivos sino habilidades más cercanas a lo motor que a lo cognitivo, y además estables y aplicables, cuya aplicabilidad exitosa depende solo de la voluntad del sujeto, ha sido un impedimento para que se realice una alfabetización permanente y a través del currículum.

Lectura y escritura a través del currículum

La lectura y escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura o la escritura. Y además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina.

Ahora bien, si entrecruzamos el concepto de alfabetización permanente con el de alfabetización a través del currículum, podríamos imaginar un recorrido académico hipotético que parta del comienzo de la educación formal y llegue hasta el posgrado. En ese transcurso aparecerían constantemente ocasiones en que un sujeto debería aprender a leer y a escribir nuevos tipos de textos, con nuevas finalidades y con diferentes destinatarios.

- Lectura en voz alta
- Oración por oración en cada párrafo
- Preguntas guiadas para destacar expresiones clave después de cada oración
- Discusión de terminologías
- Formular preguntas
- Establecer inferencias
- Deducir significado por contexto
- Rastrear información
- Identificar términos poco usados en el discurso cotidiano

Actividad asincrónica

2.5 E-actividad práctica independiente, Texto 1 (paso 4 Representación de las ideas, paso 5 Reacción al texto) Andamiaje medio, 4 horas

Primer momento

El objeto de esta actividad es la realización independiente de los pasos 4 y 5 de la clase de lectura, a saber: Re-presentación de las ideas del texto y reacción al texto. Seguiremos con el texto "La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico" teniendo presente un andamiaje medio, es decir, los docentes participantes reciben los insumos y de

manera individual realizan sus desarrollos.

Segundo momento

Para el cumplimiento de la Re-presentación de las ideas del texto sugerimos la elaboración de un mapa conceptual donde se ilustren los principales aportes del artículo

Tercer momento

Con miras a desarrollar la reacción al texto, acceda al foro asignado a la plataforma. Aporte un comentario y sume ideas a las participaciones de sus compañeros.

Recursos y herramientas: MIRO, Moodle

Módulo 3. Blended Learning, parte 1 (12 horas: 6 asincrónicas, 6 sincrónicas)

Este módulo inicia con el denominado Momento TIC, una actividad de tipo asincrónico que permitirá a los docentes participantes conocer qué recursos tienen disponibles para el desarrollo de sus tareas. De igual manera, se trabajará de manera profunda el concepto de Pedagogía de Géneros Textuales y su aplicación. Para ello, los participantes contarán con un video instructivo que comprende los aspectos principales del tema.

Actividad asincrónica

3.1 E-actividad: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo. 1 hora

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación por parte del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento

El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

Tercer momento

Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Recursos y herramientas: Genially, Moodle

3.2 E-actividad Video Contextualización sobre Blended Learning, 1 hora

Objetivo: Visualizar y analizar el video de contextualización conceptual de Blended Learning.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Apreciados participantes, para el desarrollo de esta actividad deben ingresar a Moodle en el módulo correspondiente a Blended Learning y analizar un video previamente preparado con la herramienta Edpuzzle.

Segundo momento: El docente tendrá la posibilidad de explorar fuentes alternativas sobre el tema.

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad los participantes elaborarán una lista de aprendizajes y dudas sobre el tema. Sus anotaciones deben consignarse en Google Docs.

Recursos y herramientas: Moodle, Video explicativo, Edpuzzle, Drive, Google docs

Actividad sincrónica

3.3 Actividad: Feedback módulo anterior, 1 hora

Objetivo: Identificar los aspectos positivos y retos en el desarrollo del módulo anterior.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos aprendidos durante el desarrollo del módulo anterior.

Segundo momento

Contestaremos las siguientes preguntas:

¿Qué destaca como positivo?

¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de las actividades y e-actividades y cómo los superó? ¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Tercer momento

Esperamos que hayan profundizado su experiencia.

Recursos y herramientas: Meet, texto con preguntas de balance E-actividades

3.4 Actividad Conceptualización Blended Learning, 2 horas

Objetivo: Profundizar en la relevancia del Blended Learning para los procesos actuales de educación mediada por las tecnologías.

Descripción de la actividad:

Primer momento

En esta sesión se realizará una presentación magistral de los fundamentos conceptuales del Blended Learning.

Segundo momento

El docente a cargo indaga en los conocimientos preliminares del tema y ejemplifica cómo aplicar los conceptos tratados. Como herramienta de la retroalimentación se adoptará el uso de Padlet.

Tercer momento

A fin de llevar estos conceptos a la práctica se empleará una metodología denominada Jigsaw la cual estimula el trabajo colaborativo y la formulación conjunta de nuevas miradas al tema. Cada grupo estará integrado por 4 personas como mínimo.

Recursos y herramientas: Padlet

3.5 Actividad práctica, Texto 2: Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. Paso 1 Contextualización (3 horas) Andamiaje medio

Primer momento

El objeto de esta actividad es la realización independiente del paso 1 de la clase de lectura, a saber: contextualización, teniendo presente un andamiaje medio, es decir, los docentes participantes reciben los insumos en el escenario sincrónico.

Segundo momento

Con la orientación directa los docentes participantes van llevando a cabo su contextualización.

Tercer momento

Con miras a desarrollar la reacción al texto, acceda al foro asignado a la plataforma. Aporte un comentario y sume ideas a las participaciones de sus compañeros.

Recursos y herramientas: MIRO, Moodle

**Conceptos
principales**

Lectura

La lectura en el ámbito general de la educación resulta "vital en el procesamiento de la información y generadora de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otras" (Vallés, 2005, p.41).

Trabajaremos el texto: Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias

Linguae Modernae 50 (Segundo Semestre 2017), 47 - 72
Universidad de Chile

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS

ÉSTELA INÉS MOYANO*

Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Flores

RESUMEN: En este artículo se abordan los principios teóricos que han guiado el diseño de programas de escritura y las estrategias seguidas para su implementación, procurando en esta instancia una generalización que los vuelva aplicables a diferentes contextos institucionales y geográficos. Con este criterio, se desarrollan posicionamientos teóricos acerca de diversas cuestiones relevantes: el o los objetos de enseñanza de un programa de lectura y escritura; la metodología para lograr un aprendizaje efectivo y el rol del docente en ese trabajo; los equipos de profesionales docentes a quienes asignar esta responsabilidad y, en consecuencia, el lugar institucional que adopta un programa de esta naturaleza. Asimismo, se abordan las estrategias que se consideran fundamentales para su implementación, teniendo en cuenta especialmente la necesidad de sostener en el tiempo este tipo de iniciativas a lo largo de las diferentes carreras dictadas en las instituciones de educación superior donde se instalan.

PALABRAS CLAVE: Lingüística Sistémico-Funcional, género discursivo, dispositivo dialéctico, negociación, transversalidad, evaluación.

READING AND WRITING PROGRAM DESIGN AND IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION: PRINCIPLES AND STRATEGIES

ABSTRACT: This paper elaborates on the theoretical principles that have oriented the design of reading and writing programs and on the strategies that have been followed in their implementation. It aims to offer generalizations that can be useful in different institutional and geographical contexts. Different relevant issues are theoretically discussed: Literacy programs' teaching objects; appropriate methodologies for effective learning and teachers' role in this process; professional teams to whom assign this responsibility; and, consequently, the institutional place

* Para correspondencia, dirigirse a Estela Moyano (emoyano@ungsa.edu.ar), Universidad Nacional de General Sarmiento, Giménez 1130, (B0413G9XX) Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 011 44697731; o Universidad de Flores, Rivadavia 4778, (C1406GUX) Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 011 46793400

Acorde con los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Textuales se implementarán los pasos de la clase de lectura.

Paso 1. Contextualización

En esta etapa se prepara el estudiante para la lectura a partir de información relevante acerca del tema principal que se abordará en el texto. Antecedentes del texto y razones para trabajarlo. Posee dos etapas: antes de la lectura y durante la lectura.

Fase 1 - Antes de la lectura: en esta fase se busca equilibrar los conocimientos previos necesarios para posibilitar que todos los estudiantes puedan participar en la clase.

Pasos a seguir:

Proporcionar información general acerca del tema del texto

Uso de imágenes



1. Observe la imagen durante 2 minutos

2. ¿Qué observa?

3. ¿Qué piensa de la imagen?

4. ¿Qué le hace preguntarse la imagen?

5. Comparta su pensamiento

Fase 2- Durante la lectura con el texto: en esta fase se tiene por objetivo indagar los conocimientos previos acerca del tema y del autor.

Pasos a seguir:

Identifique el tema y la importancia de abordarlo

¿Quién es el autor?

Cuál es la importancia del autor

Identifique

Tema

Propósito del texto

Audiencia a la que se dirige

Fuente de donde fue tomado el texto

Lenguas Modernas 50 (Segundo Semestre 2017), 47 - 72
Universidad de Chile

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS

ESTELA INÉS MOYANO*
Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad de Flores

RESUMEN: En este artículo se abordan los principios teóricos que han guiado el diseño de programas de escritura y las estrategias seguidas para su implementación, procurando en esta instancia una generalización que los vuelva aplicables a diferentes contextos institucionales y geográficos. Con este criterio, se desarrollan profesiones docentes a quienes asignar esta responsabilidad y, en consecuencia, el lugar institucional que adopta un programa de esta naturaleza. Asimismo, se abordan las estrategias que se consideran fundamentales para su implementación, teniendo en cuenta especialmente la necesidad de sostener en el tiempo este tipo de iniciativas a lo largo de las diferentes carreras dictadas en las instituciones de educación superior donde se instalan.

PALABRAS CLAVE: Lingüística Sistemico-Funcional, género discursivo, dispositivo didáctico, negociación, transversalidad, evaluación.

READING AND WRITING PROGRAMS DESIGN AND IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION: PRINCIPLES AND STRATEGIES

ABSTRACT: This paper elaborates on the theoretical principles that have oriented the design of reading and writing programs and on the strategies that have been followed in their implementation. It aims to offer generalizations that can be useful in different institutional and geographical contexts. Different relevant issues are theoretically discussed: Literacy programs' teaching objects; appropriate methodologies for effective learning and teachers' role in this process; professional teams to whom assign this responsibility; and, consequently, the institutional place

* Para correspondencia, dirigirse a Estela Moyano (emoyano@ungs.edu.ar), Universidad Nacional de General Sarmiento, Gutiérrez 1150, (B1613GRX) Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 44697733; o Universidad de Flores, Rivadavia 6778, (C1406GLX), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 46703400

Tema

Fuente

Explore

Título

Subtítulo

Gráficos

Información periférica del texto

Letras Modernas 30 (Segundo Semestre 2017), 47 - 72
 Universidad de Chile

Información
 periférica

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE LECTURA Y
 ESCRITURA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: PRINCIPIOS
 Y ESTRATEGIAS

Título

ESTELA INÉS MOYANO*
 Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad de Flores

RESUMEN: En este artículo se abordan los principios teóricos que han guiado el diseño de programas de escritura y las estrategias seguidas para su implementación, procurando en esta instancia una generalización que los vuelva aplicables a diferentes contextos institucionales y geográficos. Con este criterio, se desarrollan posicionamientos teóricos acerca de diversas cuestiones relevantes: el o los objetos de enseñanza de un programa de lectura y escritura; la metodología para lograr un aprendizaje efectivo y el rol del docente en ese trabajo; los equipos de profesionales docentes a quienes asignar esta responsabilidad y, en consecuencia, el lugar institucional que adopta un programa de esta naturaleza. Asimismo, se abordan las estrategias que se consideran fundamentales para su implementación, teniendo en cuenta especialmente la necesidad de sostener en el tiempo este tipo de iniciativas a lo largo de las diferentes carreras dictadas en las instituciones de educación superior donde se instalan.

PALABRAS CLAVE: Lingüística Sistémico-Funcional, género discursivo, dispositivo dialéctico, negociación, transversalidad, evaluación.

*READING AND WRITING PROGRAMS DESIGN AND IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION:
 PRINCIPLES AND STRATEGIES*

ABSTRACT: This paper elaborates on the theoretical principles that have oriented the design of reading and writing programs and on the strategies that have been followed in their implementation. It aims to offer generalizations that can be useful to different institutional and geographical contexts. Different relevant issues are theoretically discussed: Literacy programs' teaching objects; appropriate methodologies for effective learning and teachers' role in this process; professional teams to whom assign this responsibility; and, consequently, the institutional place

* Para correspondencia, diríjase a Estela Moyano (emoyano@ungs.edu.ar), Universidad Nacional de General Sarmiento, Gutiérrez 1150, (B1613OSX) Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 44697723; o Universidad de Flores, Rivadavia 6778, (C1406GLX), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), TE: +54 11 46703400

implementarlo y con el objetivo de sostenerlo a lo largo del tiempo en las diferentes unidades académicas y sus diferentes carreras. La principal estrategia que sostenemos es la 'negociación' con otros actores institucionales en diferentes niveles de gestión; otra estrategia fundamental es la asociación a las carreras, sosteniendo lo que llamaremos 'transversalidad', aunque ésta se aplique con cierta flexibilidad para adecuarla a cada contexto sin que el programa pierda su identidad (Adler-Kassner, 2013); la tercera estrategia que desarrollaremos aquí es el seguimiento del programa para su evaluación. Todas ellas resultan en la institucionalización de un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras en una institución superior, rasgo que resulta imprescindible para su instalación y sostenimiento en el tiempo.

PRINCIPIOS

1. ¿Qué enseñar?

El primer principio que sostenemos para la instalación de programas de habilidades discursivas en el nivel superior tiene que ver con la elección del objeto de enseñanza. Para un programa de lectura y escritura se trata, precisamente, de esas habilidades: la lectura y la escritura. Sin embargo, estos objetos no pueden ser pensados en el vacío: se enseña a leer y a escribir *algo*. Y ese *algo* son *textos*. Textos entendidos como unidades semióticas que pueden observarse desde dos perspectivas: como productos, en una perspectiva sinóptica, y como procesos, en una perspectiva dinámica (Martin, 1985). Se conciben como productos, en el sentido de que son unidades de lenguaje que producen significados relevantes en su contexto; como procesos, en el sentido de que pueden ser observados desarrollándose en el tiempo, produciendo significados en su despliegue a partir de las elecciones lingüísticas que en ellos se manifiestan. Los textos son, en consecuencia, unidades lingüísticas que actualizan el potencial de opciones del lenguaje entendido como sistema (Halliday, 1981 (2002: 221); 1992 (2003: 377) y están siempre en relación con el 'contexto de situación'. Éste, en términos de Halliday (1991 (2007: 277-278)), no se trata de elementos materiales que circundan el texto sino que es una construcción teórica que explica cómo el texto se relaciona con el proceso social en que tiene lugar. En este sentido, un texto se entiende como una unidad semántica que juega un papel en su contexto, es decir, que se negocia en los intercambios sociales (Halliday & Hasan, 1985: 10-11).

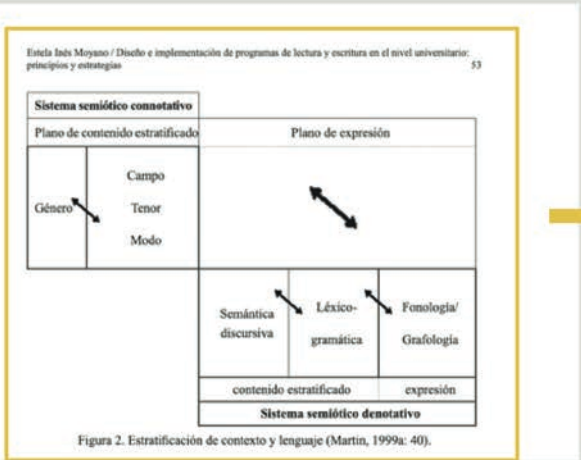
Subtítulo

2. ¿Cómo enseñar?

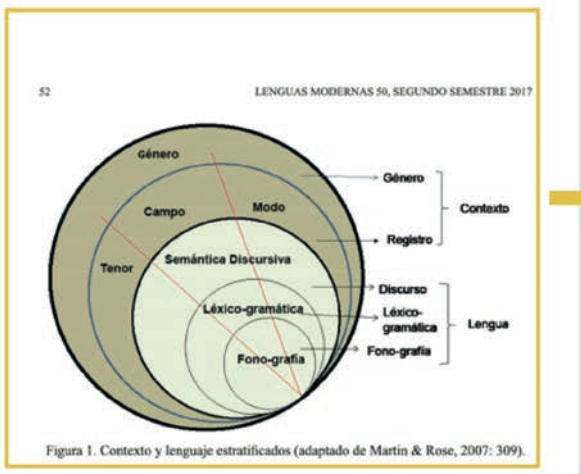
El segundo principio que consideraremos aquí tiene que ver con la elección de una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales. La opción elegida se basa en la desarrollada por la Escuela de Sydney, que se propone como una didáctica visible e intervencionista (Martin, 1999b: 124-125). Estos rasgos se relacionan con un alto grado de explicitud en el momento de la enseñanza, en el sentido de que los estudiantes sepan, a través del diálogo con el docente, qué están aprendiendo, por qué y para qué, cuando trabajan con un texto. Asimismo, la visibilidad e intervención de la didáctica se relacionan con el apoyo que se provee a los estudiantes durante el desarrollo de sus habilidades discursivas mientras se efectúan las tareas previstas, a fin de lograr su incorporación a las comunidades discursivas a las que necesitan pertenecer.

En el modelo de enseñanza que presentaremos aquí, el rol de los docentes es relevante. Se trata de considerar al equipo docente como expertos conocedores del género a enseñar, que guiarán a los estudiantes, mediante andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) y modelaje, en el aprendizaje. Se trata de docentes que estimulen la participación activa de los estudiantes, promoviendo la interacción en discusiones acerca de diversos aspectos del género, el registro y los recursos semántico-discursivos

Subtítulo



Gráficos



Gráficos

Actividad asincrónica

3.6 E-actividad Práctica independiente Texto 2 Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias".

4 horas / Paso 2. Estructura y propósito del texto

Primer momento: dado que en esta e-actividad disminuye el nivel de andamiaje y va aumentando la autonomía, se establece que el docente participante reciba el ítem elaborado para su análisis y desarrollo.

Segundo momento: con base en el modelo recibido el docente participante lleva a cabo su e-actividad

Tercer momento: el docente participante realizará su entrega de información a través de Drive enlazado a Moodle.

En esta etapa se dan a conocer las partes o secciones en las que se divide el texto, la función de cada parte y los elementos que constituyen tales secciones para determinar su propósito.

Fase 1. Preguntas para acercamiento a las secciones

¿Cómo está estructurado el texto? Identifique: género, propósito del género y sus etapas

¿Cuál es el tema de cada sección?

¿Cuál es el propósito de cada sección?

of a program of this kind. Additionally, the fundamental strategies that contribute to the implementation of these programs are explored, specially taking into account the need to sustain in time these initiatives across the different degrees in the universities and higher educational institutions where they would be implemented.

Keywords: Systemic Functional Linguistics, genre, pedagogic proposal, negotiation, transversality, evaluation

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales debe tener su lugar privilegiado en la educación superior, dado que no existen instancias educativas previas donde los estudiantes tengan contacto con discursos especializados. Con esta convicción, hemos diseñado e implementado programas que tienen por objetivo principal guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para operar con textos que aborden contenidos disciplinares con diferentes propósitos, de acuerdo con la necesidad de llevar adelante con éxito una carrera universitaria y de prepararse para su desempeño profesional futuro. Reflexionar sobre los principios que guían estos programas y las estrategias que se eligen para llevarlos a cabo se vuelve necesario a esta altura de la evolución de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en América Latina, a fin de contribuir a una discusión en este campo.

Pero, en primer lugar, es necesario establecer qué entendemos aquí por 'programa de lectura y escritura'. Como sostiene McLeod (2007:10), la definición de 'programa de escritura' difiere entre instituciones. En su trabajo, cita a David Schwalm (2002), quien afirma que un programa consiste al menos en una serie de acciones con objetivos comunes, consistencia en sus métodos, procedimientos y evaluación. Sin embargo, sostiene, no se puede asumir una única definición para este concepto.

Es por eso que se vuelve relevante intentar una definición para el concepto de 'programa de lectura y escritura' o 'programa de desarrollo de habilidades para operar con textos' o 'programa de desarrollo de habilidades discursivas'. Cuando se usan estas denominaciones, en este trabajo hacemos referencia a acciones pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales instaladas de manera sistemática a lo largo de las diferentes carreras de una institución. Estas acciones se proponen como objetivo asistir a los estudiantes en esas tareas, guiándolos hasta que, al finalizar sus estudios de grado, puedan considerarse lectores y escritores con cierto grado de experticia, que hayan adquirido la habilidad de abordar un texto de manera efectiva, tanto en su lectura como en su escritura y su edición. Pero, sobre todo, que hayan logrado sistematizar modos de acceso a nuevos géneros, lo que comúnmente se ha llamado *aprender a aprender*: en este caso, aprender a abordar y producir textos como instancias de nuevos géneros académicos y profesionales a lo largo de su vida posterior a la formación de grado.

Las acciones pedagógicas a que hacemos referencia deberán estar organizadas sistemáticamente a lo largo de las diferentes carreras que se dicten en la institución en juego según un modelo pre-acordado, que podrá asumir variantes según la necesidad de

Introducción
a la temática

Estela Inés Moyano / Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias 49

cada carrera o unidad académica (facultad, departamento o instituto). Estas variantes, sin embargo, deberán estar dentro del espectro abarcado por los principios generales del programa y deberán sostener y estar sostenidas por las mismas estrategias de implementación.

Para entender los conceptos de 'principios' y 'estrategias', tenemos en cuenta aquí las definiciones que ofrece Adler-Kassner (2013). La autora entiende por 'principios' las ideas y los valores que resultan el fundamento de un programa, mientras que llama 'estrategias' a las acciones de largo aliento ligadas a los principios y que se traducen en 'tácticas', es decir, actividades que ponen en práctica las estrategias. Principios y estrategias deben estar completamente ligados: seguir estrategias sin principios que las guíen puede convertirse en una amenaza para el programa, en el sentido de que éste puede desvirtuarse, admitiendo prácticas sin coherencia teórica; por otro lado, por sólidos que sean los principios sostenidos por un programa, si se aplican sin definir estrategias para la acción, se genera desorden, en el sentido de que las decisiones pueden no obedecer a líneas de acción pre-establecidas claramente y así generar confusión en la aplicación.

Si bien –como sostiene Susan McLeod (2007: 7)– cada programa adquiere características particulares porque se trata de dispositivos específicos al espacio en que se instalen, es posible formular y sostener principios teóricos para orientarlos, independientemente de su ubicación institucional y geográfica, así como estrategias generales para su instalación. Teniendo en cuenta estos principios y estrategias, sin embargo, cada programa asumirá características particulares entre instituciones y, a veces, entre unidades académicas de una misma institución¹.

Los objetivos de este trabajo son presentar los que consideramos principales posicionamientos teóricos para instalar y llevar a cabo programas de lectura y escritura en instituciones de nivel superior, teniendo en cuenta que existen polémicas acerca de cada uno de ellos. Estos principios implican, en primer lugar, establecer cuál es el objeto de enseñanza de un programa de esta naturaleza; en segundo término, cuál es la metodología o didáctica adecuada para lograr un aprendizaje efectivo por parte de

Tesis

50 LENGUAS MODERNAS 50, SEGUNDO SEMESTRE 2017

implementarlo y con el objetivo de sostenerlo a lo largo del tiempo en las diferentes unidades académicas y sus diferentes carreras. La principal estrategia que sostenemos es la 'negociación' con otros actores institucionales en diferentes niveles de gestión; otra estrategia fundamental es la asociación a las carreras, sosteniendo lo que llamaremos 'transversalidad', aunque ésta se aplique con cierta flexibilidad para adecuarla a cada contexto sin que el programa pierda su identidad (Adler-Kassner, 2013); la tercera estrategia que desarrollaremos aquí es el seguimiento del programa para su evaluación. Todas ellas resultan en la institucionalización de un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras en una institución superior, rasgo que resulta imprescindible para su instalación y sostenimiento en el tiempo.

Argumento

Evidencia

Estela Inés Moyano / Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias 67

impliquen opciones teóricas en cuanto a concepciones sobre el lenguaje, los géneros discursivos, el aprendizaje a través del lenguaje y el rol del docente en el aula. Sobre estos aspectos, hemos marcado nuestra opción por la Lingüística Sistémico-Funcional y su propuesta didáctica, que hemos modificado para adaptarla a las que consideramos son necesidades de los estudiantes en todos los contextos educativos. Asimismo, se vuelve relevante asumir posiciones sobre cuáles son los tipos de profesionales que pueden hacerse cargo de llevar adelante estas acciones pedagógicas. En este sentido, hemos señalado que la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales debe ser responsabilidad de una asociación entre especialistas en Ciencias del Lenguaje y en las disciplinas que estén en juego. Cada docente, según su especialidad, tiene un rol que cumplir en el proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, esta asociación hace que los estudiantes comprendan que las habilidades de lectura y escritura que tienen que desarrollar están vinculadas con el aprendizaje de contenidos de la materia en la que el programa se instala y, al ser transversal a la carrera, que estas habilidades integran la formación que deben adquirir en su transcurso por la educación superior.

Acerca de las estrategias que permiten el sostenimiento del programa, se encuentra la negociación entre los integrantes del equipo del programa y sus pares docentes, así como entre la coordinación y diferentes instancias jerárquicas de las unidades académicas y la propia universidad o instituto de educación superior. La segunda estrategia es la transversalidad del programa, que hace que éste no sea independiente ~~sino que se encuentra asociado a las carreras, asociación que se administra a través de~~ la negociación. Finalmente, entendemos que existe la necesidad de generar instancias de seguimiento y evaluación que impliquen procesos de investigación y que dan lugar también a instancias de vinculación con otras áreas de la institución. Estas estrategias, de diferente manera cada una, contribuyen a lograr una característica fundamental para la existencia de un programa de este tipo que es su institucionalización. Tanto su instalación como su sostenimiento dependen de que las autoridades de diferente jerarquía consideren el valor que un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras aporta a la formación de sus estudiantes.

Finalmente, más allá de que estas consideraciones hayan surgido de la experiencia de la creación y coordinación de programas específicos, creemos que es posible aplicarlas a diferentes contextos, en los que adoptarán, seguramente, algunas características particulares.

REFERENCIAS

- ADLER KASSNER, L. 2013. What is Principle? En R. Malenczyk (Ed.), *A Rhetoric for Writing Program Administrators (Writing Program Administration)*. Pp. 394-406. Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- BANALES, G., M. CASTELLO & N. VEGA (Eds.). 2016. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros Digitales de Acceso Libre. Disponible en <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>

Reiteración
de la tesis

Fase 2. Caminando por el texto

Título, predecir a partir de esto

Macro tema

Subtítulos presentes:

Hipertema

Macro nuevo: resumen de lo que se ha analizado

48

LENGUAS MODERNAS 50, SEGUNDO SEMESTRE 2017

of a program of this kind. Additionally, the fundamental strategies that contribute to the implementation of these programs are explored, specially taking into account the need to sustain in time these initiatives across the different degrees in the universities and higher educational institutions where they would be implemented.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics, genre, pedagogic proposal, negotiation, transversality, evaluation

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales debe tener su lugar privilegiado en la educación superior, dado que no existen instancias educativas previas donde los estudiantes tengan contacto con discursos especializados.

~~Con esta convicción, hemos diseñado e implementado programas que tienen por objetivo principal guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para operar con textos que aborden contenidos disciplinares con diferentes propósitos, de acuerdo con la necesidad de llevar adelante con éxito una carrera universitaria y de prepararse para su desempeño profesional futuro. Reflexionar sobre los principios que guían estos programas y las estrategias que se eligen para llevarlos a cabo se vuelve necesario a esta altura de la evolución de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en América Latina, a fin de contribuir a una discusión en este campo.~~

Pero, en primer lugar, es necesario establecer qué entenderemos aquí por 'programa de lectura y escritura'. Como sostiene McLeod (2007:10), la definición de 'programa de escritura' difiere entre instituciones. En su trabajo, cita a David Schwalm (2002), quien afirma que un programa consiste al menos en una serie de acciones con objetivos comunes, consistencia en sus métodos, procedimientos y evaluación. Sin embargo, sostiene, no se puede asumir una única definición para este concepto.

Es por eso que se vuelve relevante intentar una definición para el concepto de 'programa de lectura y escritura' o 'programa de desarrollo de habilidades para operar con textos' o 'programa de desarrollo de habilidades discursivas'. Cuando se usan estas denominaciones, en este trabajo hacemos referencia a acciones pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales instaladas de manera sistemática a lo largo de las diferentes carreras de una institución. Estas acciones se proponen como objetivo asistir a los estudiantes en esas tareas, guiándolos hasta que, al finalizar sus estudios de grado, puedan considerarse lectores y escritores con cierto grado de experticia, que hayan adquirido la habilidad de abordar un texto de manera efectiva, tanto en su lectura como en su escritura y su edición. Pero, sobre todo, que hayan logrado sistematizar modos de acceso a nuevos géneros, lo que comúnmente se ha llamado *aprender a aprender*: en este caso, aprender a abordar y producir textos como instancias de nuevos géneros académicos y profesionales a lo largo de su vida posterior a la formación de grado.

Las acciones pedagógicas a que hacemos referencia deberán estar organizadas sistemáticamente a lo largo de las diferentes carreras que se dicten en la institución en juego según un modelo pre-acordado, que podrá asumir variantes según la necesidad de

Hipertema

implementarlo y con el objetivo de sostenerlo a lo largo del tiempo en las diferentes unidades académicas y sus diferentes carreras. La principal estrategia que sostenemos es la "negociación" con otros actores institucionales en diferentes niveles de gestión; otra estrategia fundamental es la asociación a las carreras, sosteniendo lo que llamaremos "transversalidad", aunque ésta se aplique con cierta flexibilidad para adecuarla a cada contexto sin que el programa pierda su identidad (Adler-Kassner, 2013); la tercera estrategia que desarrollaremos aquí es el seguimiento del programa para su evaluación. Todas ellas resultan en la institucionalización de un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras en una institución superior, rasgo que resulta imprescindible para su instalación y sostenimiento en el tiempo.

PRINCIPIOS

1. ¿Qué enseñar?

El primer principio que sostenemos para la instalación de programas de habilidades discursivas en el nivel superior tiene que ver con la elección del objeto de enseñanza.

Marco tema

Subtítulo

2. ¿Cómo enseñar?

El segundo principio que consideraremos aquí tiene que ver con la elección de una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales. La opción elegida se basa en la desarrollada por la Escuela de Sydney, que se propone como una didáctica visible e intervencionista (Martin, 1999b: 124-125). Estos rasgos se relacionan con un alto grado de explicitud en el momento de la enseñanza, en el sentido de que los estudiantes sepan, a través del diálogo con el docente, qué están aprendiendo, por qué y para qué, cuando trabajan con un texto. Asimismo, la visibilidad e intervención de la didáctica se relacionan con el apoyo que se provee a los estudiantes durante el desarrollo de sus habilidades discursivas mientras se efectúan las tareas previstas, a fin de lograr su incorporación a las comunidades discursivas a las que necesitan pertenecer.

Marco tema

Subtítulo

3. ¿Quién enseña?

Entre las décadas de los '80 y la de los '90, se planteaba en el ámbito anglosajón un debate acerca de quiénes tenían que hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura en las universidades (Moyano, 2004). Diversos autores sostenían que sólo los profesores de las disciplinas están en condiciones de hacerse cargo de la tarea pues son los que conocen las prácticas sociales, lo que permite introducir a los estudiantes en las "convenciones de cada disciplina", y pueden poner el acento en "habilidades generales de escritura", las que consideran necesarias –sin explicitar de cuáles se trataría– para habilitar a los estudiantes en esa tarea (Fullwiler & Young, 1982). Los más extremados en esta posición rechazaban de plano la participación de los docentes de Lengua en esta tarea (Freisinger, 1982). En otros casos, sin embargo,

Marco tema

Subtítulo

Acerca de las estrategias que permiten el sostenimiento del programa, se encuentra la negociación entre los integrantes del equipo del programa y sus pares docentes, así como entre la coordinación y diferentes instancias jerárquicas de las unidades académicas y la propia universidad o instituto de educación superior. La segunda estrategia es la transversalidad del programa, que hace que éste no sea independiente sino que se encuentre asociado a las carreras, asociación que se administra a través de la negociación. Finalmente, entendemos que existe la necesidad de generar instancias de seguimiento y evaluación que implican procesos de investigación y que dan lugar también a instancias de vinculación con otras áreas de la institución. Estas estrategias, de diferente manera cada una, contribuyen a lograr una característica fundamental para la existencia de un programa de este tipo que es su institucionalización. Tanto su instalación como su sostenimiento dependen de que las autoridades de diferente jerarquía consideren el valor que un programa de lectura y escritura a lo largo de las carreras aporta a la formación de sus estudiantes.

Finalmente, más allá de que estas consideraciones hayan surgido de la experiencia de la creación y coordinación de programas específicos, creemos que es posible aplicarlas a diferentes contextos, en los que adoptarán, seguramente, algunas características particulares.

REFERENCIAS

ADLER KASSNER, L. 2013. What is Principle? En R. Malencyk (Ed.), *A Rhetoric for Writing Program Administrators (Writing Program Administration)*. Pp. 394-406. Anderson, South Carolina: Parlor Press.

BAÑALES, G., M. CASTELLO & N. VEGA (Eds.). 2016. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros Digitales de Acceso Libre. Disponible en <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>

Marco nuevo

Recursos y herramientas: Meet, salas grupales

Módulo 3.1 Blended Learning, parte 2 (10 horas: 6 asincrónicas, 4 sincrónicas)

Este módulo aborda los recursos disponibles para los participantes con miras a fomentar la apropiación de recursos TIC para la educación contemplando de manera particular el conocimiento de los lineamientos pedagógicos y el modelo Salmon. En las actividades específicas se desarrollan las modalidades sincrónica y asincrónica para generar autonomía en los participantes.

Actividad asincrónica

3.1.1 E-actividad: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo. 2 hora

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación por parte del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento

El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

Tercer momento

Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Recursos y herramientas: Genially, Meet

Actividad sincrónica

3.1.2 Actividad Feedback módulo anterior, 1 hora

Objetivo: Identificar los aspectos positivos y retos en el desarrollo del módulo anterior.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos aprendidos durante el desarrollo del módulo anterior.

Segundo momento

Contestaremos las siguientes preguntas:

¿Qué destaca como positivo?

¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de las actividades y e-actividades y

cómo los superó?

¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Tercer momento: Esperamos que hayan profundizado su experiencia.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Meet, texto con preguntas de balance E-actividades

3.1.3 Actividad Conceptualización Blended Learning, Lineamientos Pedagógicos y modelo Salmon 3 horas

Objetivo: Profundizar en la importancia de los Lineamientos Pedagógicos y el modelo Salmon en la formulación de procesos de educación mediada por tecnologías.

Descripción de la actividad:

Primer momento

En esta sesión se realizará una presentación magistral de los fundamentos conceptuales de los lineamientos pedagógicos los cuales invitan a organizar todos los procedimientos y necesidades de la educación en entornos virtuales. El docente a cargo indagará en los conocimientos preliminares del tema y ejemplificará cómo aplicar los conceptos tratados. Como herramienta de la retroalimentación se adoptará el uso de Padlet.

Segundo momento

se realizará también una presentación magistral de los fundamentos conceptuales del modelo Salmon. El docente a cargo indagará en los conocimientos preliminares del tema y ejemplificará cómo aplicar los conceptos tratados. Como herramienta de la retroalimentación se adoptará el uso de Padlet.

Tercer momento: a fin de llevar estos conceptos a la práctica se empleará una metodología denominada Jigsaw la cual estimula la reflexión conjunta y trabajo colaborativo. Cada grupo estará integrado por 4 personas como mínimo. Esta dinámica permitirá abordar todos los Lineamientos Pedagógicos y fases del Modelo Salmon que se tienen en cuenta para los procesos de educación virtual. Para ello, se conformarán grupos de trabajo que serán distribuidos en salas alternas dentro de la misma reunión de Meet.

Recursos y herramientas: Padlet, Meet, salas grupales

Actividad asincrónica

3.1.4 E-actividad práctica independiente Texto 2 "Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias". Pasos:

-Lectura detallada (Andamiaje medio) /-Re-presentación de las ideas (Andamiaje medio) /-Reacción al texto (Andamiaje medio) 4 horas

Primer momento: dado que en esta e-actividad disminuye el nivel de andamiaje y va aumentando la autonomía, se establece que el docente participante reciba el insumo elaborado para su análisis y desarrollo.

Segundo momento: con base en el modelo recibido el docente participante lleva a cabo su e-actividad

Tercer momento: el docente participante realizará su entrega de información a través de Drive enlazado a Moodle.

Paso 3. Lectura detallada

Se eligen los fragmentos de difícil comprensión, términos muy complejos. Se analizan oraciones en detalle, fragmento por fragmento y se aplican las estrategias de lectura detallada a saber:

Lectura en voz alta

Oración por oración en cada párrafo

Preguntas guiadas para destacar expresiones clave después de cada oración

Discusión de terminologías

Formular preguntas

Establecer inferencias

Deducir significado por contexto

Rastrear información

Identificar términos poco usados en el discurso cotidiano

Realizar paráfrasis

Señalar expresiones que indican vínculos o transiciones

Identificar palabras clave

Desempacar información densa

of a program of this kind. Additionally, the fundamental strategies that contribute to the implementation of these programs are explored, specially taking into account the need to sustain in time these initiatives across the different degrees in the universities and higher educational institutions where they would be implemented.

Keywords: Systemic Functional Linguistics, genre, pedagogic proposal, negotiation, transversality, evaluation

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales debe tener su lugar privilegiado en la educación superior, dado que no existen instancias educativas previas donde los estudiantes tengan contacto con discursos especializados. Con esta convicción, hemos diseñado e implementado programas que tienen por objetivo principal guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para operar con textos que aborden contenidos disciplinares con diferentes propósitos, de acuerdo con la necesidad de llevar adelante con éxito una carrera universitaria y de prepararse para su desempeño profesional futuro. Reflexionar sobre los principios que guían estos programas y las estrategias que se eligen para llevarlos a cabo se vuelve necesario a esta altura de la evolución de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en América Latina, a fin de contribuir a una discusión en este campo.

Pero, en primer lugar, es necesario establecer qué entenderemos aquí por 'programa de lectura y escritura'. Como sostiene McLeod (2007:10), la definición de 'programa de escritura' varía entre instituciones. En su trabajo, cita a David Schwalm (2002), quien afirma que un programa consiste al menos en una serie de acciones con objetivos comunes, consistencia en sus métodos, procedimientos y evaluación. Sin embargo, sostiene, no se puede asumir una única definición para este concepto.

Es por eso que se vuelve relevante intentar una definición para el concepto de 'programa de lectura y escritura' o 'programa de desarrollo de habilidades para operar con textos' o 'programa de desarrollo de habilidades discursivas'. Cuando se usan estas denominaciones, en este trabajo hacemos referencia a acciones pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales instaladas de manera sistemática a lo largo de las diferentes carreras de una institución. Estas acciones se proponen como objetivo asistir a los estudiantes en esas tareas, guiándolos hasta que, al finalizar sus estudios de grado, puedan considerarse lectores y escritores con cierto grado de experticia, que hayan adquirido la habilidad de abordar un texto de manera efectiva, tanto en su lectura como en su escritura y su edición. Pero, sobre todo, que hayan logrado sistematizar modos de acceso a nuevos géneros, lo que comúnmente se ha llamado *aprender a aprender*: en este caso, aprender a abordar y producir textos como instancias de nuevos géneros académicos y profesionales a lo largo de su vida posterior a la formación de grado.

Las acciones pedagógicas a que hacemos referencia deberán estar organizadas sistemáticamente a lo largo de las diferentes carreras que se dictan en la institución en juego según un modelo pre-acordado, que podrá asumir variantes según la necesidad de

Lectura en voz alta

Preguntas guiadas para destacar expresiones clave

Desempacar información densa

Estela Inés Moyano / Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias 49

cada carrera o unidad académica (facultad, departamento o instituto). Estas variantes, sin embargo, deberán estar dentro del espectro abarcado por los principios generales del programa y deberán sostener y estar sostenidas por las mismas estrategias de implementación.

Para entender los conceptos de 'principios' y 'estrategias', tenemos en cuenta aquí las definiciones que ofrece Adler-Kassner (2013). La autora entiende por 'principios' las ideas y los valores que resultan el fundamento de un programa, mientras que llama 'estrategias' a las acciones de largo aliento ligadas a los principios y que se traducen en 'tácticas', es decir, actividades que ponen en práctica las estrategias. Principios y estrategias deben estar completamente ligados: seguir estrategias sin principios que las guíen puede convertirse en una amenaza para el programa, en el sentido de que éste puede desvirtuarse, admitiendo prácticas sin coherencia teórica; por otro lado, por sólidos que sean los principios sostenidos por un programa, si se aplican sin definir estrategias para la acción, se genera desorden, en el sentido de que las decisiones pueden no obedecer a líneas de acción pre-establecidas claramente y así generar confusión en la aplicación.

Si bien –como sostiene Susan McLeod (2007: 7)– cada programa adquiere características particulares porque se trata de dispositivos específicos al espacio en que se instalan, es posible formular y sostener principios teóricos para orientarlos, independientemente de su ubicación institucional y geográfica, así como estrategias generales para su instalación. Teniendo en cuenta estos principios y estrategias, sin embargo, cada programa asumirá características particulares entre instituciones y, a veces, entre unidades académicas de una misma institución¹.

Los objetivos de este trabajo son presentar los que consideramos principales posicionamientos teóricos para instalar y llevar a cabo programas de lectura y escritura en instituciones de nivel superior, teniendo en cuenta que existen polémicas acerca de cada uno de ellos. Estos principios implican, en primer lugar, establecer cuál es el objeto de enseñanza de un programa de esta naturaleza; en segundo término, cuál es la metodología o didáctica adecuada para lograr un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes, lo que implica también un posicionamiento acerca del rol docente en ese trabajo; en tercer lugar, cuáles son las características de los profesionales docentes a quienes se asigna el trabajo de enseñanza, cómo se componen los equipos de trabajo y qué rol cumple cada tipo de profesional en ellos, lo que define el lugar institucional que adopta un programa de lectura y escritura.

En cuanto a las estrategias, también es preciso definir las con claridad antes de crear un programa de lectura y escritura, considerando su importancia a la hora de

- Lectura en voz alta
- Oración por oración en cada párrafo
- Preguntas guiadas para destacar expresiones clave después de cada oración
- Discusión de terminologías
- Formular preguntas
- Establecer inferencias
- Deducir significado por contexto
- Rastrear información
- Identificar términos poco usados en el discurso cotidiano

¹ Los criterios que se presentan en este trabajo, tanto principios como estrategias, fueron los que sostuvieron la creación del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas (PRODEAC), de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) de la Universidad de Flores (UFLO), ambos en la República Argentina. Es necesario destacar, sin embargo, que actualmente existen algunas diferencias entre ambos programas, debidas a su peculiaridad, a las características de las instituciones en las que se instalan y a la impronta que cada coordinación les da.

Recursos y herramientas: Moodle-Drive

Módulo 4 parte 1, Pedagogía de Géneros Textuales (16 horas: 12 asincrónicas, 4 sincrónicas)

Actividad asincrónica

4.1 E-actividad Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo. 1 hora

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación por parte del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento

El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

Tercer momento

Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Recursos y herramientas: Genially, Meet

4.2 E-actividad Video Contextualización Pedagogía de Géneros Textuales, 2 horas

Objetivo: Visualizar y analizar el video de contextualización conceptual de Pedagogía de Géneros Textuales.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Apreciados participantes, para el desarrollo de esta actividad deben ingresar a Moodle en la carpeta módulo 3 parte 1: Pedagogía de Géneros Textuales y analizar un video previamente preparado con la herramienta Edpuzzle a través de una serie de interrogantes.

Segundo momento

El docente tendrá la posibilidad de explorar fuentes alternativas sobre el tema.

Tercer momento

Tras el desarrollo de esta e-actividad los participantes elaborarán una lista de aprendizajes y dudas sobre el tema. Sus anotaciones deben consignarse en Google Docs, vinculado a Moodle.

Recursos y herramientas: Moodle, Video explicativo Pedagogía de Géneros Textuales, Edpuzzle, Drive, Google Docs

Actividad sincrónica

4.3 Actividad: Feedback módulo anterior, 1 hora

Objetivo: Identificar los aspectos positivos y retos en el desarrollo del módulo anterior.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos aprendidos durante el desarrollo del módulo anterior.

Segundo momento

Contestaremos las siguientes preguntas:

¿Qué destaca como positivo?

¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de las actividades y e-actividades y cómo los superó?

¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Tercer momento: Esperamos que hayan profundizado su experiencia.

Recursos y herramientas: Meet, texto con preguntas de balance E-actividades

4.4 Conceptualización Tipos de Géneros Textuales, 3 horas

Objetivo: Distinguir los tipos de géneros textuales para aplicarlos como método de enseñanza y aprendizaje.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Estimados profesores: se propiciará una discusión grupal para activar conocimientos que girará en torno a estos interrogantes:

1. Cuando tiene un texto por leer, ¿qué es lo primero que hace para acercarse a este?

2. ¿Qué estrategias implementa para comprender un texto?

Para hacer más dinámica la exposición se empleará la herramienta Pear Deck.

Segundo momento: El género textual corresponde a las configuraciones de significado en los textos. Dada su importancia, es de gran relevancia en la educación superior. Por ello, se abordará cuáles son los tipos de géneros textuales para revisar una serie de textos a fin de identificar en cuál género se enmarcan. Tras la socialización de la tipología de textos, el docente ejemplificará cómo trabajar un texto para lograr la identificación de su género. Para ello, indagará los conocimientos preliminares del participante sobre el tema. Se tendrá presente la lectura conjunta y la deconstrucción de las ideas principales.

Tercer momento: Se desarrollará una actividad de identificación de géneros que se llevará a cabo de manera asincrónica, en parejas y empleando las salas de Meet, siguiendo las

indicaciones de la plataforma Moodle.

Recursos y herramientas: texto con preguntas, Pear Deck, Genially, Moodle, salas grupales de Meet.

Actividad asincrónica

4.5 E-actividad práctica independiente Texto 3 "Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y Perspectivas" 8 horas - -Contextualización (Andamiaje bajo) / -Estructura y propósito del texto (Andamiaje bajo)

Primer momento: dado que en esta e-actividad disminuye el nivel de andamiaje a bajo y va aumentando la autonomía, se establece que el docente participante reciba el insumo elaborado para su análisis y desarrollo.

Segundo momento: con base en el modelo recibido el docente participante lleva a cabo su e-actividad

Tercer momento: el docente participante realizará su entrega de información a través de Drive enlazado a Moodle.

<p>Conceptos principales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El blearning se ha convertido en una modalidad de enseñanza-aprendizaje prometedora puesto que el híbrido de presencialidad y virtualidad incrementa las opciones para la construcción de conocimiento. - El objetivo de la investigación, fue conocer las formas de interacción en modalidad blended que posibilitan la configuración de ambientes de aprendizaje constructivistas. - Los resultados derivan de un estudio cuantitativo, no experimental transversal, de alcance descriptivo correlacional, en el que participaron 59 estudiantes de Ingeniería en Computación. - Los resultados destacan la importancia de la interacción constructiva mayormente entre compañeros y en menor medida con el tutor. - Palabras clave: Interacción, Blearning, ambientes de aprendizaje constructivistas.
-------------------------------------	---

Trabajaremos el texto: LA INTERACCIÓN EN EL BLEARNING COMO POSIBILITADORA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES

Islas, C.

Páginas 7 a 22

LA INTERACCIÓN EN EL BLEARNING COMO POSIBILITADORA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES

THE INTERACTION IN BLEARNING AS AN ENABLER OF CONSTRUCTIVE LEARNING ENVIRONMENTS: FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

Dra. Claudia Islas Torres
cislas@cuantos.udg.mx

Universidad de Guadalajara - Centro Universitario de las Altas - Departamento de estudios organizacionales. K.M 7.5 Carretera a Yahualica s/n CP: 47600 Tepatitlán de Morelos, Jalisco (México)

El blearning se ha convertido en una modalidad de enseñanza-aprendizaje prometedora puesto que el híbrido de presencialidad y virtualidad incrementa las opciones para la construcción de conocimiento. El objetivo de la investigación, fue conocer las formas de interacción en modalidad blended que posibilitan la configuración de ambientes de aprendizaje constructivistas. Los resultados derivan de un estudio cuantitativo, no experimental transversal, de alcance descriptivo correlacional, en el que participaron 59 estudiantes de Ingeniería en Computación. Los resultados destacan la importancia de la interacción constructiva mayormente entre compañeros y en menor medida con el tutor. Palabras clave: Interacción, Blearning, ambientes de aprendizaje constructivistas.

Blearning has become a promising learning and teaching method since the combination of being present in a classroom and virtual teaching increase the options for the building of knowledge.

The aim of the research was to learn the forms of interaction within blended settings that enable constructive learning environments. The results are from a quantitative study, non-experimental, cross-sectional, correlational descriptive scope, in which 59 Computer Engineering students participated. The results highlight the importance of constructive interaction mostly by peers and not with a tutor.

Keywords: Interaction, Blearning, constructive learning environments.

- 7 -

Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 47 Julio 2015. ISSN: 1133-8482.
e-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.147.01>

Acorde con los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Textuales se implementarán los pasos de la clase de lectura.

Paso 1. Contextualización

En esta etapa se prepara al estudiante para la lectura a partir de información relevante acerca del tema principal que se abordará en el texto. Antecedentes del texto y razones para trabajarlo. Posee dos etapas: antes de la lectura y durante la lectura.

Fase 1 - Antes de la lectura: en esta fase se busca equilibrar los conocimientos previos necesarios para posibilitar que todos los estudiantes puedan participar en la clase.

Pasos a seguir:

Proporcionar información general acerca del tema del texto

Uso de imágenes



1. Observe la imagen durante 2 minutos
2. ¿Qué observa?
3. ¿Qué piensa de la imagen?
4. ¿Qué le hace preguntarse la imagen?
5. Comparta su pensamiento

Fase 2- Durante la lectura con el texto: en esta fase se tiene por objetivo indagar los conocimientos previos acerca del tema y del autor.

Pasos a seguir:

Identifique el tema y la importancia de abordarlo

¿Quién es el autor?

¿Cuál es la importancia del autor?

-Identifique

Tema

Propósito del texto

Audiencia a la que se dirige

Fuente de donde fue tomado el texto

Islas, C. Páginas 7 a 22

LA INTERACCIÓN EN EL BLEARNING COMO POSIBILITADORA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES

THE INTERACTION IN BLEARNING AS AN ENABLER OF CONSTRUCTIVE LEARNING ENVIRONMENTS: FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

Dra. Claudia Islas Torres
cislas@cualtos.udg.mx

Universidad de Guadalajara • Centro Universitario de los Altos • Departamento de estudios organizacionales. K.M 7.5 Carretera a Yahualica s/n CP:47600 Tepatitlán de Morelos, Jalisco (México)

El blearning se ha convertido en una modalidad de enseñanza-aprendizaje prometedora puesto que el híbrido de presencialidad y virtualidad incrementa las opciones para la construcción de conocimiento. El objetivo de la investigación, fue conocer las formas de interacción en modalidad blended que posibilitan la configuración de ambientes de aprendizaje constructivistas. Los resultados derivan de un estudio cuantitativo, no experimental transversal, de alcance descriptivo correlacional, en el que participaron 59 estudiantes de Ingeniería en Computación. Los resultados destacan la importancia de la interacción constructiva mayormente entre compañeros y en menor medida con el tutor. Palabras clave: Interacción, Blearning, ambientes de aprendizaje constructivistas.

Blearning has become a promising learning and teaching method since the combination of being present in a classroom and virtual teaching increase the options for the building of knowledge.

The aim of the research was to learn the forms of interaction within blended settings that enable constructive learning environments. The results are from a quantitative study, non-experimental, cross-sectional, correlational descriptive scope, in which 59 Computer Engineering students participated. The results highlight the importance of constructive interaction mostly by peers and not with a tutor.

Keywords: Interaction, Blearning, constructive learning environments.

Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 47 Julio 2015. ISSN: 1133-8482. e-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.147.01>

Tema

Fuente

-Explore

Título

Subtítulo

Gráficos (NA)

Información periférica del texto

Islas, C.

Páginas 7 a 22

Información
periférica**LA INTERACCIÓN EN EL BLEARNING COMO POSIBILITADORA
DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS:
PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES**

Título

**THE INTERACTION IN BLEARNING AS AN ENABLER OF
CONSTRUCTIVE LEARNING ENVIRONMENTS: FROM THE
PERSPECTIVE OF STUDENTS**Dra. Claudia Islas Torres
cislas@cualtos.udg.mx*Universidad de Guadalajara - Centro Universitario de los Altos - Departamento de
estudios organizacionales. K.M 7.5 Carretera a Yahualica s/n CP:47600
Tepatlán de Morelos, Jalisco (México)*

El blearning se ha convertido en una modalidad de enseñanza-aprendizaje prometedora puesto que el híbrido de presencialidad y virtualidad incrementa las opciones para la construcción de conocimiento. El objetivo de la investigación, fue conocer las formas de interacción en modalidad blended que posibilitan la configuración de ambientes de aprendizaje constructivistas. Los resultados derivan de un estudio cuantitativo, no experimental transversal, de alcance descriptivo correlacional, en el que participaron 59 estudiantes de Ingeniería en Computación. Los resultados destacan la importancia de la interacción constructiva mayormente entre compañeros y en menor medida con el tutor.
Palabras clave: Interacción, Blearning, ambientes de aprendizaje constructivistas.

Blearning has become a promising learning and teaching method since the combination of being present in a classroom and virtual teaching increase the options for the building of knowledge.

The aim of the research was to learn the forms of interaction within blended settings that enable constructive learning environments. The results are from a quantitative study, non-experimental, cross-sectional, correlational descriptive scope, in which 59 Computer Engineering students participated. The results highlight the importance of constructive interaction mostly by peers and not with a tutor.

Keywords: Interaction, Blearning, constructive learning environments.

- 7 -

*Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 47 Julio 2015. ISSN: 1133-8482.
e-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.147.01>*

1. Introducción.

La incursión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) alrededor del mundo, fue el paraguas en la forma de llevar a cabo una variedad de actividades entre las que la educación figura de manera importante. Internet abrió las oportunidades de acceso a la información convirtiéndose en una herramienta de procesamiento, almacenamiento, comunicación y búsqueda de información que modificó las acciones sociales, económicas, políticas y educativas (Coll & Monereo, 2008).

La presencia de TIC en la educación modificó las prácticas de enseñanza acostumbradas dando apertura a modalidades educativas no convencionales que evolucionan de lo tradicional, a distancia, *online* a lo híbrido, y la mezcla de tiempos y espacios síncronos y asíncronos permitió la configuración de escenarios de enseñanza-aprendizaje donde el docente y estudiante mantienen encuentros que pueden llevarlos a la construcción del conocimiento (Osorio, 2009; Torres, 2013).

Con base a lo anterior, el objetivo de la investigación que se reporta fue, identificar las formas de interacción entre docentes y estudiantes que posibilitan ambientes de aprendizaje constructivistas, específicamente en modalidad *blended*. Dicha modalidad se caracteriza por el híbrido de lo presencial y no presencial, lo síncrono y asíncrono, que a su vez permite un continuo del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que el escenario que se configura se visualiza como una expansión y continuidad espacio temporal en el que se integran ambas modalidades (Duart, Gil, Pujol & Castaño, 2008).

El ambiente que resulta de este híbrido de modalidades parece ser el producto de las interacciones entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes y contenidos, escenario en el que se llega a la producción de conocimiento. En ese sentido, el presente documento describe las características y especificaciones de un ambiente de aprendizaje constructivista desde la perspectiva de una modalidad *blended learning*. Se conceptualiza el término interacción, y por qué se considera a ésta como posibilitadora de ambientes constructivistas, finalmente se explica el procedimiento aplicado para la recabación de datos y el tratamiento estadístico al que se sometieron para la determinación de los resultados, considerando las variables: relevancia, pensamiento reflexivo, interactividad, apoyo del tutor, apoyo de compañeros e interpretación.

1.1. Las TIC y sus implicaciones en los escenarios formativos.

La presencia de las TIC en el ámbito universitario se ha hecho imprescindible, su utilización en la enseñanza y aprendizaje es crucial para llevar a cabo los procesos de formación (Rubio & Escofet, 2014; Santamaría, San Martín & López, 2014). Actualmente las posibilidades de aprender y enseñar tienen carácter universal y la convergencia entre televisión, internet, dispositivos móviles y videojuegos, dio paso a la configuración de ambientes formativos donde se requiere de metodologías adecuadas que logren armonía entre información, conocimiento, comunicación y producción del conocimiento (Álvarez & Vélez, 2014; Fernández, 2010).

Subtítulo

Subtítulo

Isiur, C.

Páginas 7 a 22

A decir de Adell y Castañeda (2010) internet ofrece herramientas, que al combinarlas con formas tradicionales, da apertura a la transformación de las estrategias de enseñanza aprendizaje bajo innovadores esquemas de reestructuración, y no sobrepasando las TIC en una organización nacida en otros tiempos, donde los supuestos que los dichos orígenes se corresponden a lo que implicar las nuevas tecnologías, postura coincidente con lo que (Cabero, 2004; Cobo, 2010; García, 2005 y López, 2006) indicaron al mencionar que la sola introducción de tecnologías y dar cabida a distintas modalidades no es garantía de procesos educativos eficientes, cuando al parecer se siguen acarreado problemas institucionales de antaño (educación transmisiva, docentes protagonistas, estrategias tradicionalistas) y la tendencia es la importación de tecnologías, introduciendo en las escuelas dispositivos, infraestructura y aplicaciones de software que en muchas ocasiones parecen no estar planificados ni organizados bajo objetivos claros.

Lo anterior, llevó a plantear para esta investigación la necesidad de identificar si a través de la interacción que se propicia en un curso de tipo *blended* se llega a un ambiente de aprendizaje constructivista, en el entendido de que esta modalidad utiliza las mejores características de lo virtual y lo presencial, para generar en los estudiantes y docentes roles diversificados que tienen que ver con la autogestión, el autoaprendizaje, organización, comunicación, retroalimentación, docentes guías y facilitadores, entre otros.

1.2. Las características del *blending* y los ambientes de aprendizaje constructivistas.

En los últimos años, el *blending* se ha concebido como un modelo de formación alternativo que surge, puesto que facilita la integración de las modalidades presencial y virtual optimizando los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. La conceptualización de esta modalidad es tan variada como autores la han definido, sin embargo, en sus acepciones existe un punto de convergencia: la mezcla de actividades que incluyen clases cara a cara con herramientas proporcionadas por la web (Rama, 2007; Senak, 2003; Vahafan, 2002; Vasileiou, 2009).

Las facilidades que esta modalidad ofrece se valoran también en términos de la interacción que permite, ya que los estudiantes pueden seleccionar la forma de interactuar con sus compañeros, docentes o contenidos, optando por el momento y forma de comunicación que más les convenga, llevando a cabo prácticas de socialización sincrónica o asincrónica dependiendo de sus necesidades y la naturaleza del tema o cuestión a tratar, de esta manera surgen eventos vivos, el aprendizaje autónomo, la colaboración, autoevaluación y el uso y disposición de materiales de apoyo. Con base a lo anterior, el *blending* se convierte en un continuo de integración entre virtualidad y presencialidad, que incluye dos entornos donde el conocimiento se genera de forma complementaria más que por sustitución o reemplazo.

El *blending* como modalidad de enseñanza aprendizaje centrada en el constructivismo, permite la mezcla de estrategias que refuerzan los objetivos pedagógicos que buscan la idoneidad del

Subtítulo

Módulo 4.1, Pedagogía de Géneros Textuales parte 2 (14 horas: 10 asincrónicas, 4 sincrónicas)

Actividad asincrónica

4.1.1 E-actividad Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo (2 horas)

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación por parte del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento

El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

Tercer momento

Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Recursos y herramientas: Genially, Meet

Actividad sincrónica

4.1.2 Actividad: Feedback módulo anterior, 1 hora

Objetivo: Identificar los aspectos positivos y retos en el desarrollo del módulo anterior

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos aprendidos durante el desarrollo del módulo anterior.

Segundo momento

Contestaremos las siguientes preguntas:

¿Qué destaca como positivo?

¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de las actividades y e-actividades y cómo los superó?

¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Tercer momento: Esperamos que hayan profundizado su experiencia.

Recursos y herramientas: Meet, texto con preguntas de balance E-actividades

4.1.3 Conceptualización Etapas de la clase de lectura, 3 horas

Objetivo: Distinguir las etapas de la clase de lectura para aplicarlas como método de enseñanza y aprendizaje.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Preliminarmente los docentes participantes han recibido en su Drive un archivo con el libro "Textos que se leen en la U". En él se trabajará el capítulo que inicia en la página 19. El docente a cargo indagará en los conocimientos preliminares del participante sobre cómo organizar una clase de lectura.

Segundo momento: con las ideas esbozadas los participantes desarrollarán una discusión de manera colectiva.

Tercer momento: Con base en lo aprendido, los participantes se organizarán en grupos de 3 para trabajar en salas de Meet y realizarán una proyección de clase basada en el método propuesto. Lo proyectado deberá ser documentado en un Google Docs disponible en Drive. El enlace se entregará a través de la plataforma Moodle.

Recurso o materiales educativos: Texto guía: Moss, G., Benítez, T., Mizuno, J. (2016). Textos que se leen en la universidad. Una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
Moodle

Actividad asincrónica

4.1.4 E-actividad práctica independiente, Texto 3 "Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y Perspectivas". 8 horas

-Lectura detallada (Andamiaje bajo) /-Representación de las ideas (Andamiaje bajo)

-Reacción al texto (Andamiaje bajo)

Primer momento: dado que en esta e-actividad disminuye el nivel de andamiaje a bajo y va aumentando la autonomía, se establece que el docente participante reciba el insumo elaborado para su análisis y desarrollo.

Segundo momento: con base en el modelo recibido el docente participante lleva a cabo su e-actividad

Tercer momento: el docente participante realizará su entrega de información de re-presentación de ideas y reacción al texto a través de Drive enlazado a Moodle.

Paso 2. Género y propósito

En esta etapa se dan a conocer las partes o secciones en las que se divide el texto, la función de cada parte y los elementos que constituyen tales secciones para determinar su propósito.

Fase 1. Preguntas para acercamiento a las secciones

¿Cómo está estructurado el texto? Identifique: género, propósito del género y sus etapas

¿Cuál es el tema de cada sección?

¿Cuál es el propósito de cada sección?

Islas, C.

Páginas 7 a 22

**LA INTERACCIÓN EN EL BLEARNING COMO POSIBILITADORA
DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS:
PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES**

**THE INTERACTION IN BLEARNING AS AN ENABLER OF
CONSTRUCTIVE LEARNING ENVIRONMENTS: FROM THE
PERSPECTIVE OF STUDENTS**

Dra. Claudia Islas Torres
cislas@cunlitos.udg.mx

Universidad de Guadalajara - Centro Universitario de los Altos - Departamento de
estudios organizacionales. K.M 7.5 Carretera a Yahualica s/n CP: 47600
Tepatitlán de Morelos, Jalisco (México)

El blearning se ha convertido en una modalidad de enseñanza-aprendizaje prometedora puesto que el híbrido de presencialidad y virtualidad incrementa las opciones para la construcción de conocimiento. El objetivo de la investigación, fue conocer las formas de interacción en modalidad blended que posibilitan la configuración de ambientes de aprendizaje constructivistas. Los resultados derivan de un estudio cuantitativo, no experimental transversal, de alcance descriptivo correlacional, en el que participaron 59 estudiantes de Ingeniería en Computación. Los resultados destacan la importancia de la interacción constructiva mayormente entre compañeros y en menor medida con el tutor. Palabras clave: Interacción, Blearning, ambientes de aprendizaje constructivistas.

Blearning has become a promising learning and teaching method since the combination of being present in a classroom and virtual teaching increase the options for the building of knowledge.

The aim of the research was to learn the forms of interaction within blended settings that enable constructive learning environments. The results are from a quantitative study, non-experimental, cross-sectional, correlational descriptive scope, in which 59 Computer Engineering students participated. The results highlight the importance of constructive interaction mostly by peers and not with a tutor.

Keywords: Interaction, Blearning, constructive learning environments.

Introducción
a la temática

- 7 -

Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 47 Julio 2015. ISSN: 1133-8482
e-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.01>

1. Introducción.

La incursión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) alrededor del mundo, fue el paraguas en la forma de llevar a cabo una variedad de actividades entre las que la educación figura de manera importante. Internet abrió las oportunidades de acceso a la información convirtiéndose en una herramienta de procesamiento, almacenamiento, comunicación y búsqueda de información que modificó las acciones sociales, económicas, políticas y educativas (Coll & Monereo, 2008).

La presencia de TIC en la educación modificó las prácticas de enseñanza acostumbradas dando apertura a modalidades educativas no convencionales que evolucionan de lo tradicional, a distancia, online a lo híbrido, y la mezcla de tiempos y espacios sincrónicos y asincrónicos permitió la configuración de escenarios de enseñanza-aprendizaje donde el docente y estudiante mantienen encuentros que pueden llevarlos a la construcción del conocimiento (Osorio, 2009; Torres, 2013).

Con base a lo anterior, el objetivo de la investigación que se reporta fue, identificar las formas de interacción entre docentes y estudiantes que posibilitan ambientes de aprendizaje constructivistas, específicamente en modalidad *blended*. Dicha modalidad se caracteriza por el híbrido de lo presencial y no presencial, lo sincrónico y asincrónico, que a su vez permite un continuo del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que el escenario que se configura se visualiza como una expansión y continuidad espacio temporal en el que se integran ambas modalidades (Duart, Gil, Pujol & Castaño, 2008).

El ambiente que resulta de este híbrido de modalidades parece ser el producto de las interacciones entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes y contenidos, escenario en el que se llega a la producción de conocimiento. En ese sentido, el presente documento describe las características y especificaciones de un ambiente de aprendizaje constructivista desde la perspectiva de una modalidad *blended learning*. Se conceptualiza el término interacción, y por qué se considera a ésta como posibilitadora de ambientes constructivistas, finalmente se explica el procedimiento aplicado para la resolución de datos y el tratamiento estadístico al que se sometieron para la determinación de los resultados, considerando las variables: relevancia, pensamiento reflexivo, interactividad, apoyo del tutor, apoyo de compañeros e interpretación.

1.1. Las TIC y sus implicaciones en los escenarios formativos.

La presencia de las TIC en el ámbito universitario se ha hecho imprescindible, su utilización en la enseñanza y aprendizaje es crucial para llevar a cabo los procesos de formación (Rubio & Escofet, 2014; Santamaría, San Martín & López, 2014). Actualmente las posibilidades de aprender y enseñar tienen carácter universal y la convergencia entre televisión, internet, dispositivos móviles y videojuegos, dio paso a la configuración de ambientes formativos donde se requiere de metodologías adecuadas que logren armonía entre información, conocimiento, comunicación y producción del conocimiento (Álvarez & Vélez, 2014; Fernández, 2010).

Tesis

Argumento

Evidencia 1

Además de Adell y Castañeda (2010) internet ofrece herramientas, que al combinarse con formas tradicionales, da apertura a la transformación de las estrategias de enseñanza aprendizaje bajo innovadores esquemas de reestructuración, y no sobreponiendo las TIC en una organización nacida en otros tiempos, donde los supuestos que les dieron origen se contraponen a lo que implican las nuevas tecnologías, postura coincidente con lo que (Cabero, 2004; Cobo, 2010; García, 2005 y López, 2006) indican al mencionar que la sola introducción de tecnologías y dar cabida a distintas modalidades no es garantía de procesos educativos eficientes, cuando al parecer se siguen acarreando problemas institucionales de antaño (educación transmisiva, docentes protagonistas, estrategias tradicionalistas) y la tendencia es la importación de tecnologías, introduciendo en las escuelas dispositivos, infraestructura y aplicaciones de software que en muchas ocasiones parecen no estar planificadas ni organizadas bajo objetivos claros.

Lo anterior, llevó a plantear para esta investigación la necesidad de identificar si a través de la interacción que se propicia en un curso de tipo *blended* se llega a un ambiente de aprendizaje constructivista, en el entendido de que esta modalidad utiliza las mejores características de lo virtual y lo presencial, para generar en los estudiantes y docentes roles diversificados que tienen que ver con la autogestión, el autoaprendizaje, organización, comunicación, retroalimentación, docentes guías y facilitadores, entre otros.

1.2. Las características del *blended* y los ambientes de aprendizaje constructivistas.

En los últimos años, el *blended* se ha concebido como un modelo de formación alternativo con gran auge, puesto que facilita la integración de las modalidades presencial y virtual optimizando los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. La conceptualización de esta modalidad es tan variada como autores la han definido, sin embargo, en sus acepciones existe un punto de convergencia: la mezcla de actividades que incluyen clases cara a cara con herramientas proporcionadas por la web (Rama, 2007; Schank, 2003; Vahithan, 2007; Vecchia, 2009).

Las facilidades que esta modalidad ofrece se valoran también en términos de la interacción que permite, ya que los estudiantes pueden seleccionar la forma de interactuar con sus compañeros, docentes o contenidos, optando por el momento y forma de comunicación que más les convenga, llevando a cabo prácticas de socialización sincrónica o asincrónica dependiendo de sus necesidades y la naturaleza del tema o cuestión a tratar, de esta manera surgen eventos vivos, el aprendizaje autónomo, la colaboración, autoevaluación y el uso y disposición de herramientas de apoyo. Con base a lo anterior, el *blended* se convierte en un continuo de integración entre virtualidad y presencialidad, que incluye dos entornos donde el conocimiento se genera de forma complementaria más que por sustitución o replica.

El *blended* como modalidad de enseñanza aprendizaje centrada en el constructivismo, permite la mezcla de estrategias que refuerzan los objetivos pedagógicos que buscan la idoneidad del

Argumento

Evidencia 2

3. Conclusiones.

El hecho de que la modalidad *blearning* a través de sus interacciones permite la configuración de ambientes de aprendizaje constructivistas, es innegable. La modalidad flexibiliza el rol del profesor para ser apoyo de los estudiantes en la construcción del conocimiento, permite a través de las actividades la representación de la realidad de tal forma que hay una práctica de enseñanza-aprendizaje vinculada a contextos reales, además que promueve la socialización y construcción del conocimiento a través del intercambio de significados.

Si bien, las características de los ambientes constructivistas son observables en la descripción de los resultados, también es notoria la carga interactiva entre los estudiantes, por lo que se infirió que la socialización que se hace necesaria, origina que ellos dejen de ser actores pasivos en su proceso de aprendizaje actuando de forma creativa para producir y no únicamente reproducir el conocimiento.

Por la naturalidad de la modalidad *blearning* la dinámica de operación fomenta el uso de múltiples formas de representación y transmisión del conocimiento, situación observable a partir del uso de aplicaciones distintas a las que proporciona una plataforma, propiciando la trascendencia de un solo sitio para la comunicación, interacción y retroalimentación.

Los resultados del estudio demuestran que la interacción se hace presente cuando existe el compromiso activo de los estudiantes participando, apoyándose, socializando, motivándose e intercambiando ideas. La experiencia de los aprendices rescatada a través del análisis de los datos, da cuenta de lo que el *blearning* puede significar en

términos de la construcción del conocimiento, las especificaciones del ambiente constructivista son observables en las variables que lo representan (relevancia, pensamiento reflexivo, interactividad, apoyo del tutor, apoyo de los compañeros, interpretación), asimismo se distinguen las situaciones de enseñanza que pueden ser mejorables como la promoción de la autorreflexión y el pensamiento crítico que son aspectos que pueden mejorarse en la implementación de cursos futuros.

A partir de los resultados se recomienda que la configuración de cursos *blearning* se plantee desde las características de los ambientes constructivistas puesto que de esta forma podría asegurarse la construcción de conocimiento acorde a las demandas actuales de la sociedad.

4. Referencias bibliográficas.

Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila & M. Fiorucci, *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Marfil-Roma TRE Università degli studi. Recuperado de https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%C3%B1eda_2010.pdf

Álvarez, G. & Vélez, C. (2014). ¿Qué se ha hecho sobre las TIC en educación superior y sobre la relación de jóvenes y TIC? Revisión a investigaciones realizadas en América, Europa y Asia. *REIRE*, 7 (2), 28-52. Recuperado de <http://www.raeo.cat/index.php/REIRE/article/view/278693>

Reiteración
de las tesis

Fase 2. Caminando por el texto

Título, predecir a partir de esto

Macro tema

Subtítulos presentes

Hipertemas

Macro nuevo: resumen de lo que se ha analizado

*Islas, C.**Páginas 7 a 22***1. Introducción.**

La incursión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) alrededor del mundo, fue el paraguas en la forma de llevar a cabo una variedad de actividades entre las que la educación figura de manera importante. Internet abrió las oportunidades de acceso a la información convirtiéndose en una herramienta de procesamiento, almacenamiento, comunicación y búsqueda de información que modificó las acciones sociales, económicas, políticas y educativas (Coll & Monereo, 2008).

La presencia de TIC en la educación modificó las prácticas de enseñanza acostumbradas dando apertura a modalidades educativas no convencionales que evolucionan de lo tradicional, a distancia, *online* a lo híbrido, y la mezcla de tiempos y espacios síncronos y asíncronos permitió la configuración de escenarios de enseñanza-aprendizaje donde el docente y estudiante mantienen encuentros que pueden llevarlos a la construcción del conocimiento (Osorio, 2009; Torres, 2013).

Con base a lo anterior, el objetivo de la investigación que se reporta fue, identificar las formas de interacción entre docentes y estudiantes que posibilitan ambientes de aprendizaje constructivistas, específicamente en modalidad *blended*. Dicha modalidad se caracteriza por el híbrido de lo presencial y no presencial, lo síncrono y asíncrono, que a su vez permite un continuo del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que el escenario que se configura se visualiza como una expansión y continuidad espacio temporal en el que se integran ambas modalidades (Duart, Gil, Pujol & Castaño, 2008).

El ambiente que resulta de este híbrido de modalidades parece ser el producto de las interacciones entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes y contenidos, escenario en el que se llega a la producción de conocimiento. En ese sentido, el presente documento describe las características y especificaciones de un ambiente de aprendizaje constructivista desde la perspectiva de una modalidad *blended learning*. Se conceptualiza el término interacción, y por qué se considera a ésta como posibilitadora de ambientes constructivistas, finalmente se explica el procedimiento aplicado para la recabación de datos y el tratamiento estadístico al que se sometieron para la determinación de los resultados, considerando las variables: relevancia, pensamiento reflexivo, interactividad, apoyo del tutor, apoyo de compañeros e interpretación.

1.1. Las TIC y sus implicaciones en los escenarios formativos.

La presencia de las TIC en el ámbito universitario se ha hecho imprescindible, su utilización en la enseñanza y aprendizaje es crucial para llevar a cabo los procesos de formación (Rubio & Escofet, 2014; Santamaría, San Martín & López, 2014). Actualmente las posibilidades de aprender y enseñar tienen carácter universal y la convergencia entre televisión, internet, dispositivos móviles y videojuegos, dio paso a la configuración de ambientes formativos donde se requiere de metodologías adecuadas que logren armonía entre información, conocimiento, comunicación y producción del conocimiento (Álvarez & Vélez, 2014; Fernández, 2010).

Hipertema

1. Introducción.

La incursión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) alrededor del mundo, fue el paradigma en la forma de llevar a cabo una variedad de actividades entre las que la educación figura de manera importante. Internet abrió las oportunidades de acceso a la información convirtiéndose en una herramienta de procesamiento, almacenamiento, comunicación y búsqueda de información que modificó las acciones sociales, económicas, políticas y educativas (Coil & Monero, 2008).

La presencia de TIC en la educación modificó las prácticas de enseñanza acostumbradas dando apertura a modalidades educativas no convencionales que evolucionan de lo tradicional, a distancia, *online* a lo híbrido, y la mezcla de tiempos y espacios sincrónicos y asincrónicos permitió la configuración de escenarios de enseñanza-aprendizaje donde el docente y estudiante mantienen encuentros que pueden llevarlos a la construcción del conocimiento (Osorio, 2009; Torres, 2013).

Con base a lo anterior, el objetivo de la investigación que se reporta fue, identificar las formas de interacción entre docentes y estudiantes que posibilitan ambientes de aprendizaje constructivistas, específicamente en modalidad *blended*. Dicha modalidad se caracteriza por el híbrido de lo presencial y no presencial, lo sincrónico y asincrónico, que a su vez permite un continuo del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que el escenario que se configura se visualiza como una expansión y continuidad espacio temporal en el que se integran ambas modalidades (Duart, Gil, Pujol & Costaña, 2008).

El ambiente que resulta de este híbrido de modalidades parece ser el producto de las interacciones entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes y contenidos, escenario en el que se llega a la producción de conocimiento. En ese sentido, el presente documento describe las características y especificaciones de un ambiente de aprendizaje constructivista desde la perspectiva de una modalidad *blended learning*. Se conceptualiza el término interacción, y por qué se considera a ésta como posibilitadora de ambientes constructivistas, finalmente se explica el procedimiento aplicado para la recabación de datos y el tratamiento estadístico al que se sometieron para la determinación de los resultados, considerando las variables: relevancia, pensamiento reflexivo, interactividad, apoyo del tutor, apoyo de compañeros e interpretación.

1.1. Las TIC y sus implicaciones en los escenarios formativos.

La presencia de las TIC en el ámbito universitario se ha hecho imprescindible, su utilización en la enseñanza y aprendizaje es crucial para llevar a cabo los procesos de formación (Rubio & Escofet, 2014; Sonamaria, San Martín & López, 2014). Actualmente las posibilidades de aprender y enseñar tienen carácter universal y la convergencia entre televisión, internet, dispositivos móviles y videojuegos, dio paso a la configuración de ambientes formativos donde se requiere de metodologías adecuadas que logren armonía entre información, conocimiento, comunicación y producción del conocimiento (Álvarez & Vélez, 2014; Fernández, 2010).

Macro tema

Subtítulo

Hipertema

Además de Adell y Castañeda (2010) internet ofrece herramientas, que al combinarlas con formas tradicionales, da apertura a la transformación de las estrategias de enseñanza aprendizaje bajo innovadores esquemas de reestructuración, y no sobreponiendo las TIC en una organización nacida en otros tiempos, donde los supuestos que les dieron origen se contraponen a lo que implican las nuevas tecnologías, postura coincidente con lo que (Calero, 2004; Cubo, 2010; García, 2005 y López, 2006) mencionan al mencionar que la sola introducción de tecnologías y dar cabida a distintas modalidades no es garantía de procesos educativos eficientes, cuando al parecer se siguen acarreado problemas institucionales de antaño (educación transmisiva, docentes protagonistas, estrategias tradicionalistas) y la tendencia es la importación de tecnologías, introduciendo en las escuelas dispositivos, infraestructura y aplicaciones de software que en muchas ocasiones parecen no estar planificadas ni organizadas bajo objetivos claros.

Lo anterior, llevó a plantear para esta investigación la necesidad de identificar si a través de la interacción que se propicia en un curso de tipo *blended* se llega a un ambiente de aprendizaje constructivista, en el entendido de que esta modalidad utiliza las mejores características de lo virtual y lo presencial, para generar en los estudiantes y docentes roles diversificados que tienen que ver con la autogestión, el autoaprendizaje, organización, comunicación, retroalimentación, docentes guías y facilitadores, entre otros.

1.2. Las características del *blended learning* y los ambientes de aprendizaje constructivistas.

En los últimos años, el *blended learning* se ha concebido como un modelo de formación alternativo con gran auge, puesto que facilita la integración de las modalidades presencial y virtual optimizando los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. La conceptualización de esta modalidad es tan variada como autores la han definido, sin embargo, en sus acepciones existe un punto de convergencia: la mezcla de actividades que incluyen clases cara a cara con herramientas proporcionadas por la web (Rama, 2007; Scharif, 2003; Valathan, 2002; Vasileiou, 2009).

Las facilidades que esta modalidad ofrece se valoran también en términos de la interacción que permite, ya que los estudiantes pueden seleccionar la forma de interactuar con sus compañeros, docentes o contenidos, optando por el momento y forma de comunicación que más les convenga, llevando a cabo prácticas de socialización sincrónica o asincrónica dependiendo de sus necesidades y la naturaleza del tema o cuestión a tratar, de esta manera surgen eventos vivos, el aprendizaje autónomo, la colaboración, autoevaluación y el uso y disposición de materiales de apoyo. Con base a lo anterior, el *blended learning* se convierte en un continuo de integración entre virtualidad y presencialidad, que incluye dos entornos donde el conocimiento se genera de forma complementaria más que por sustitución o replicación.

El *blended learning* como modalidad de enseñanza aprendizaje centrada en el constructivismo, permite la mezcla de estrategias que refuerzan los objetivos pedagógicos que buscan la idoneidad del

Macro tema

Subtítulo

Hipertema

Islas, C.

Páginas 7 a 22

les permiten afianzar lo que aprenden (Hernández, 2008).

1.3. La interacción en el *blearning*.

Desde el enfoque comunicativo, la interacción juega un papel importante ya que es mediante esta que los individuos acoplan sus respectivas conductas ante un entorno, a través de la transmisión de mensajes y códigos comunes de aprendizaje (Rizo, 2006). En un ambiente educativo, los docentes y estudiantes son actores sociales que interactúan compartiendo significados referentes a un contexto determinado. Siempre existirá algo que comunicar, a partir de ello se establecerán relaciones y la personalidad de los sujetos tendrá gran implicación en la interacción que se establezca.

Por lo tanto, en el *blearning* hay un contenido curricular de por medio (se habla de algo), se establece una interacción de tipo sincrónica o asincrónica según sea el momento (*online*, presencial) y las conductas del docente y estudiante implicarán algo en la relación que se establezca. Por tanto, la interacción en los ambientes mediados por tecnologías debe caracterizarse por la comunicación entre profesores y estudiantes, que a decir de García, Márquez, Bustos, Miranda y Espíndola (2008) esta debe iniciarse a partir de la propuesta instruccional en la que se especifique explícitamente la frecuencia, tipos, duración y características de las interacciones que han de realizarse.

Cuando los estudiantes interactúan a través de las tecnologías, puede hablarse de efectividad si están presentes cuatro características fundamentales: compromiso activo, participación en grupo, interacción frecuente, retroalimentación y conexiones con el mundo real (Hernández, 2008), en cambio,

si el estudiante se posiciona en un rol pasivo donde su función básica sea la de recibir información por medio de clases que son impartidas por el profesor y a través de los textos que les son asignados, estos usualmente fallarán en tratar de desarrollar el entendimiento suficiente para aplicar lo que han aprendido en situaciones fuera de los textos leídos, por lo que la interacción toma relevancia en el sentido de la construcción de conocimiento socializado, aplicado y compartido.

Respecto al tema de la interacción en ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías, diversos autores han presentado los resultados de sus investigaciones (García, Márquez, Bustos, Miranda & Espíndola, 2008; Osorio & Dauri, 2011; Rodríguez, 2011) y han destacado los beneficios así como los contras de interactuar a través de estos medios, ya que en sus resultados manifiestan la reducción del compañerismo y la interacción cara a cara con el profesor, así como una mínima realización de actividades de trabajo en grupo, los autores enfatizan que los estudios sobre interacción no pueden limitarse únicamente a la aproximación cuantitativa referente al número de mensajes en una plataforma puesto que esto no es suficiente para documentar las dinámicas de interacción en el marco de las actividades educativas que involucran diversos momentos y espacios.

2. Metodología.

Para identificar las interacciones que pueden propiciar un ambiente de aprendizaje constructivista en el contexto de un curso *blearning*, se aplicó un estudio cuantitativo, no experimental transversal, de alcance descriptivo correlacional, en el que

Macro tema

Subtítulo

Hipertema

- 11 -

Islas, C.

Páginas 7 a 22

3. Conclusiones.

El hecho de que la modalidad *Blearning* a través de sus interacciones permite la configuración de ambientes de aprendizaje constructivistas, es innegable. La modalidad flexibiliza el rol del profesor para ser apoyo de los estudiantes en la construcción del conocimiento, permite a través de las actividades la representación de la realidad de tal forma que hay una práctica de enseñanza-aprendizaje vinculada a contextos reales, además que promueve la socialización y construcción del conocimiento a través del intercambio de significados.

Si bien, las características de los ambientes constructivistas son observables en la descripción de los resultados, también es notoria la carga interactiva entre los estudiantes, por lo que se infirió que la socialización que se hace necesaria, origina que ellos dejen de ser actores pasivos en su proceso de aprendizaje actuando de forma creativa para producir y no únicamente reproducir el conocimiento.

Por la naturalidad de la modalidad *Blearning* la dinámica de operación fomenta el uso de múltiples formas de representación y transmisión del conocimiento, situación observable a partir del uso de aplicaciones distintas a las que proporciona una plataforma, propiciando la trascendencia de un solo sitio para la comunicación, interacción y retroalimentación.

Los resultados del estudio demuestran que la interacción se hace presente cuando existe el compromiso activo de los estudiantes participando, apoyándose, socializando, motivándose e intercambiando ideas. La experiencia de los aprendices rescatada a través del análisis de los datos, da cuenta de lo que el *Blearning* puede significar en

términos de la construcción del conocimiento, las especificaciones del ambiente constructivista son observables en las variables que lo representan (relevancia, pensamiento reflexivo, interactividad, apoyo del tutor, apoyo de los compañeros, interpretación), asimismo se distinguen las situaciones de enseñanza que pueden ser mejorables como la promoción de la autorreflexión y el pensamiento crítico que son aspectos que pueden mejorarse en la implementación de cursos futuros.

A partir de los resultados se recomienda que la configuración de cursos *Blearning* se plantee desde las características de los ambientes constructivistas puesto que de esta forma podría asegurarse la construcción de conocimiento acorde a las demandas actuales de la sociedad.

4. Referencias bibliográficas.

- Adell, J.R. Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila & M. Fiorucci, *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Marfil-Roma TRE Università degli studi. Recuperado de https://digibum.unile.it/jspui/bitstream/11024/117247/1/Adell&Cast%3C3%ABleda_2010.pdf
- Álvarez, G. & Velez, C. (2014). ¿Qué se ha hecho sobre las TIC en educación superior y sobre la relación de jóvenes y TIC? Revisión a investigaciones realizadas en América, Europa y Asia. *REIRE*, 7 (2), 28-52. Recuperado de <http://www.raeo.cat/index.php/REIRE/article/view/278693>

Macro tema

- 20 -

Módulo 5. Interacción Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora (15 horas: 12 asincrónicas- 3 sincrónicas).

Este módulo presenta una alta importancia para el desarrollo del curso pues plantea de manera directa cómo se da la interacción entre el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales para el fomento de la comprensión lectora. Abrirá las posibilidades para el modelamiento de ambas metodologías y el posterior diseño de la propuesta de clase bajo estos parámetros.

Actividad asincrónica

5.1 E-actividad Momento TIC, 2 horas

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación por parte del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento

El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

Tercer momento

Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Recursos y herramientas: Genially, Meet.

5.2 E-Actividad Video Interacción Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora, 2 horas

Objetivo: implementar la interacción del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto enfocado a la práctica docente para el fomento de la comprensión lectora.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El docente participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video sobre la interacción de las metodologías planteadas.

Segundo momento: el docente tendrá la posibilidad de identificar sus aprendizajes e inquietudes en torno al tema.

Tercer momento

Los participantes socializarán los aprendizajes e inquietudes derivadas del producto audio-visual.

Recursos y herramientas: Moodle, video de Interacción Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales.

Actividad sincrónica**5.3 Feedback módulo anterior 1 hora**

Objetivo: Identificar los aspectos positivos y retos en el desarrollo del módulo anterior

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos aprendidos durante el desarrollo del módulo anterior.

Segundo momento

Contestaremos las siguientes preguntas:

¿Qué destaca como positivo?

¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de las actividades y e-actividades y cómo los superó?

¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Tercer momento

Esperamos que hayan profundizado su experiencia.

Recursos y herramientas: Meet, texto con preguntas de balance E-actividades

5.4 Discusión grupal sobre interacción de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning- 2 horas

Objetivo: Identificar las percepciones en torno al potencial del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales en interacción.

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Después de cursar todas las actividades y e-actividades del curso, los docentes participantes estarán en capacidad de evaluar su alcance. ¿Es pertinente esta interacción de las dos metodologías? ¿Qué beneficios traerá? ¿Qué retos supone? Con estos

interrogantes se abre el debate.

Segundo momento

En este segmento compartiremos sus impresiones sobre el tema.

Tercer momento

Los aportes de los presentes se consignarán en un documento que posteriormente será socializado.

Recursos y herramientas: Meet

5.5 E- Actividad práctica independiente texto escogido por el docente participante acorde con su área disciplinar, 8 horas

-Contextualización

(Andamiaje bajo)

-Estructura y propósito del texto

-Lectura detallada (Andamiaje bajo)

-Representación de las ideas (Andamiaje bajo)

-Reacción al texto

(Andamiaje bajo)

Primer momento

Dado que en esta e-actividad ya el nivel de andamiaje es bajo y con una autonomía más plena; por ende, se establece que el docente escoja un texto afín a su campo laboral y desarrolle todas las etapas de la clase.

Segundo momento

Con base en el modelo recibido el docente participante lleva a cabo su e-actividad

Tercer momento

El docente participante realizará su entrega de información de re-presentación de ideas y reacción al texto a través de Drive enlazado a Moodle.

Recursos y herramientas: Moodle y Drive

Paso 3. Lectura detallada

Se eligen los fragmentos de difícil comprensión, términos muy complejos. Se analizan oraciones en detalle, fragmento por fragmento y se aplican las estrategias de lectura detallada a saber:

Lectura en voz alta

Oración por oración en cada párrafo

Preguntas guiadas para destacar expresiones clave después de cada oración

Discusión de terminologías

Formular preguntas

Establecer inferencias

Deducir significado por contexto

Rastrear información

Identificar términos poco usados en el discurso cotidiano

Realizar paráfrasis

Señalar expresiones que indican vínculos o transiciones

Identificar palabras clave

Desempacar información densa

Asís, C

Páginas 7 a 22

de reflexión que el docente le induzca. En este caso los coeficientes marcan relaciones medias. La interacción entre docente y estudiantes puede considerarse sólo cuando el docente ejemplifica con la auto-reflexión (ver Tabla 7).

Respecto al pensamiento reflexivo se corrobora el dato obtenido en el cálculo de promedios (3.86) al parecer este no fue promovido suficientemente en los cursos, nótese que los coeficientes de correlación son medios, por tanto se dice que los estudiantes no tuvieron la suficiente motivación y guía para llegar a este grado de construcción de conocimiento en el que se requiere de esfuerzos cognitivos más complejos, por tanto la autoconciencia sobre los procesos de construcción del conocimiento aún es algo a lo que hay que dedicarle mayor trabajo (ver Tabla 8).

La interactividad es notoria entre los estudiantes y no así para con el docente, esta acción existe más en términos de la relación entre estudiantes a través de la exposición y el intercambio de sus ideas, asimismo con la motivación, al sentir que sus esfuerzos por aprender empatizan con los de sus compañeros, nótese que los coeficientes de correlación son medios y el más alto es cuando los estudiantes piden a otros que expliquen sus ideas y estos dan una respuesta, en ese sentido, puede afirmarse que la interacción entre compañeros posibilita ambientes de aprendizaje constructivistas porque aprenden socializando, reflexionando colaborativamente e intercambiando significados. Las facilidades que otorga la modalidad blended al trascender del aula y una sola plataforma dando apertura al trabajo colaborativo a través de otras herramientas y redes sociales da flexibilidad a la interacción, ofreciendo diversas opciones que los

estudiantes aprovechan para estar en contacto entre ellos mismos más que con sus docentes (ver Tabla 9).

El apoyo del tutor en la opinión de los estudiantes hace referencia a la relación entre el estímulo a la reflexión y la motivación que el docente de al alumno para participar en la clase, además de que le ejemplifique tanto las buenas disertaciones como la auto reflexión crítica. El tutor le anima a participar si le estimula a la reflexión. La ejemplificación de la autorreflexión crítica está relacionada con el aprendizaje del estudiante respecto a cómo mejorar su práctica profesional, el estímulo del docente por la autorreflexión y la ejemplificación de las buenas disertaciones, los factores de correlación son medios con un alto grado de significatividad por lo que se consideró que estos son apropiados para denotar el apoyo del tutor en los cursos analizados (ver Tabla 10).

Este tipo de relación observada bajo las especificaciones de un ambiente de aprendizaje constructivista, hace notorio el rol del profesor como facilitador de los procesos de construcción del conocimiento, toda vez que estimula a la reflexión y a la relación con la práctica profesional. Al parecer el docente plantea situaciones de aprendizaje en contextos variados que el estudiante puede tomar como parte de los elementos a analizar y a los que puede darle significados a partir de la reflexión a la que el profesor le motiva.

La variable apoyo a compañeras fue representada por un mayor número de correlaciones, nótese que algunos de los factores fueron mayores al 0.700 lo cual indicó una relación considerable entre las variables analizadas, por ejemplo, el ánimo a participar por parte de los estudiantes se relaciona a aspectos motivacionales como el elogio, la



Islas, C.

Páginas 7 a 22

conocimiento que el estudiante adquiera y construya para su aplicación inmediata y futura.

El constructivismo como base de la modalidad, permite que el estudiante se desarrolle de manera activa, consciente y responsable sobre su propio aprendizaje por lo que su implicación es total, a esto se suma la interacción que ellos mantienen, enriqueciendo y ampliando sus puntos de vista e ideas, enfatizando así el conocimiento adquirido. Por lo anterior, el *learning* se considera un escenario donde puede generarse un ambiente de aprendizaje constructivista (Jonassen, 2007) porque se acerca a las características de este (Honebein, 1996; Osorio, 2009).

Facilitar los procesos de construcción del conocimiento: El rol del profesor es apoyar al estudiante en el proceso de decisión sobre los temas a aprender y los métodos y estrategias a aplicar, enfatizando la construcción del conocimiento en lugar de la reproducción de éste.

Proveer múltiples representaciones de la realidad: En este ambiente de aprendizaje se plantean problemas del mundo real para ser solucionados bajo enfoques y contenidos precisos, de tal manera que el estudiante participe en actividades que lo lleven a evaluar las diferentes alternativas de solución, enriqueciendo su conocimiento a través de múltiples representaciones de la realidad, que evitan la sobresimplificación y representan la complejidad del mundo actual.

Plantear situaciones de aprendizaje reales en diversos contextos: Aunque el aprendizaje se da en el contexto escolar, es necesario que los ejemplos y casos planteados sean cercanos a la vida real, evitando así las instrucciones abstractas fuera de contexto.

Fomentar la apropiación del proceso de aprendizaje: En el constructivismo, el aprendizaje se centra en el estudiante y éste debe identificar sus metas y objetivos para que el docente le apoye en la solución de sus dudas a partir de los objetivos a lograr.

Aprender socializando: El desarrollo intelectual es significativamente influenciado por la interacción social. Así, el aprendizaje debe reflexionarse colaborativamente entre estudiantes-docentes, y estudiantes-estudiantes, de tal manera que la construcción del conocimiento sea a través de la colaboración y la negociación social y no por la competencia entre los aprendices.

Fomentar el uso de múltiples formas de representación: Tradicionalmente la comunicación oral y escrita son formas comunes de transmitir el conocimiento, sin embargo, estas son limitativas, por lo que se puede dar cabida a diversos medios proporcionados por herramientas tecnológicas que permiten enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Fomentar la autoconciencia sobre los procesos de construcción del conocimiento: Una clave de los resultados del aprendizaje es la conciencia sobre cómo aprendemos, por lo que el estudiante puede explicar como resolvió un problema de cierta forma, analizando así su propio proceso de aprendizaje reflexionando sobre sus experiencias.

Este conjunto de características atribuibles a los ambientes de aprendizaje constructivistas, son compatibles con las especificaciones de una modalidad del tipo *blended* donde los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar sus experiencias de aprendizaje al utilizar las TIC, teniendo a su alcance actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que

Desempacar información densa

Islas, C.

Páginas 7 a 22

conocimiento que el estudiante adquiera y construya para su aplicación inmediata y futura.

El constructivismo como base de la modalidad, permite que el estudiante se desarrolle de manera activa, consciente y responsable sobre su propio aprendizaje por lo que su implicación es total, a esto se suma la interacción que ellos mantienen, enriqueciendo y ampliando sus puntos de vista e ideas, enfatizando así el conocimiento adquirido. Por lo anterior, el *learning* se considera un escenario donde puede generarse un ambiente de aprendizaje constructivista (Jonassen, 2007) porque se acerca a las características de este (Honebein, 1996; Osorio, 2009).

Facilitar los procesos de construcción del conocimiento: El rol del profesor es apoyar al estudiante en el proceso de decisión sobre los temas a aprender y los métodos y estrategias a aplicar, enfatizando la construcción del conocimiento en lugar de la reproducción de éste.

Proveer múltiples representaciones de la realidad: En este ambiente de aprendizaje se plantean problemas del mundo real para ser solucionados bajo enfoques y contenidos precisos, de tal manera que el estudiante participe en actividades que lo lleven a evaluar las diferentes alternativas de solución, enriqueciendo su conocimiento a través de múltiples representaciones de la realidad, que evitan la sobresimplificación y representan la complejidad del mundo actual.

Plantear situaciones de aprendizaje reales en diversos contextos: Aunque el aprendizaje se da en el contexto escolar, es necesario que los ejemplos y casos planteados sean cercanos a la vida real, evitando así las instrucciones abstractas fuera de contexto.

Fomentar la apropiación del proceso de aprendizaje: En el constructivismo, el aprendizaje se centra en el estudiante y éste debe identificar sus metas y objetivos para que el docente le apoye en la solución de sus dudas a partir de los objetivos a lograr.

Aprender socializando: El desarrollo intelectual es significativamente influenciado por la interacción social. Así, el aprendizaje debe reflexionarse colaborativamente entre estudiantes-docentes, y estudiantes-estudiantes, de tal manera que la construcción del conocimiento sea a través de la colaboración y la negociación social y no por la competencia entre los aprendices.

Fomentar el uso de múltiples formas de representación: Tradicionalmente la comunicación oral y escrita son formas comunes de transmitir el conocimiento, sin embargo, estas son limitativas, por lo que se puede dar cabida a diversos medios proporcionados por herramientas tecnológicas que permiten enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Fomentar la autoconciencia sobre los procesos de construcción del conocimiento: Una clave de los resultados del aprendizaje es la conciencia sobre cómo aprendemos, por lo que el estudiante puede explicar como resolvió un problema de cierta forma, analizando así su propio proceso de aprendizaje reflexionando sobre sus experiencias.

Este conjunto de características atribuibles a los ambientes de aprendizaje constructivistas, son compatibles con las especificaciones de una modalidad del tipo *blended* donde los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar sus experiencias de aprendizaje al utilizar las TIC, teniendo a su alcance actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que

- Lectura en voz alta
- Oración por oración en cada párrafo
- Preguntas guiadas para destacar expresiones clave después de cada oración
- Discusión de terminologías
- Formular preguntas
- Establecer inferencias
- Deducir significado por contexto
- Rastrear información
- Identificar términos poco usados en el discurso cotidiano

Módulo 6. Planeación de una clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales (10 horas: 8 asincrónicas, 2 sincrónicas)

En este módulo los participantes pondrán a prueba sus conocimientos y experiencias derivadas del curso y diseñarán una propuesta de clase que contenga los parámetros del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales.

Actividad sincrónica

6.1 Socialización del formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales y requerimientos. 2 horas

Objetivo: Socializar el formato guía de planeación para cursos de formación para el diseño de asignaturas sustentadas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora.

Descripción de la actividad:

Primer momento

En esta actividad haremos un modelamiento o uso ejemplificado del formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora. A través de una dinámica colaborativa diligenciaremos el formato propuesto para el curso. Como herramienta TIC emplearemos la carpeta Drive, el formato allí dispuesto y el Random name, un recurso web que organiza de manera aleatoria los nombres de participantes en una actividad.

Segundo momento

En este segmento compartiremos sus inquietudes sobre el tema.

Tercer momento

Se expondrá el formato guía, detallando en sus componentes. Se ejemplificará la forma de diligenciarlo y responderá a las preguntas de los participantes.

Recursos y herramientas: formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora

-Random name

Actividad asincrónica

6.2 Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales (avance inicial) 8 horas

Objetivo: desarrollar de manera autónoma el diseño de la clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales y aproximarse al diligenciamiento del formato.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo donde hallará el formato para su diligenciamiento.

Segundo momento

El docente diligenciará el formato según su propuesta.

Tercer momento

Los participantes podrán socializar los avances logrados en el diligenciamiento de la propuesta.

Recursos y herramientas: Moodle, video de interacción de Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales

Módulo 6.1 Planeación de una clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales (10 horas: 8 asincrónicas, 10 sincrónicas)

En este módulo los participantes recibirán la retroalimentación del avance de la propuesta de clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales.

Actividad sincrónica

6.1.1 Retroalimentación diligenciamiento del formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales y requerimientos 2 horas

Objetivo: Socializar los avances en el diligenciamiento del formato planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora.

Descripción de la actividad:

Primer momento

En nuestro encuentro sincrónico socializarán lo avanzado en sus propuestas y el diligenciamiento del formato de planeación de clase para cursos en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales. Emplearemos un Padlet con tres preguntas reflexivas:

¿Qué fue lo más fácil del ejercicio de planeación?

¿Qué fue lo más difícil del proceso de planeación?

¿Cómo lo solucionó?

Segundo momento

En este segmento compartiremos sus inquietudes sobre el tema.

Estrategia de modelamiento: el docente retomará la explicación del formato guía. Identificará mediante preguntas orientadoras las necesidades de formación en el tema y reforzará los conceptos necesarios. Los apuntes a lugar se desarrollarán en la carpeta drive, vinculada a Moodle.

Recursos y herramientas: Formato guía de planeación de asignaturas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora, Padlet, Moodle

Actividad asincrónica

6.1.2 Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora (avance inicial) 8 horas

Objetivo: desarrollar de manera autónoma el diseño de la clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales.

Descripción de la actividad:

Primer momento

El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará las observaciones del docente al formato guía de planeación de clases en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales.

Segundo momento

El docente aplicará las sugerencias recibidas.

Tercer momento

Los participantes podrán socializar la propuesta final.

Recursos y herramientas: Moodle, formato de planeación

Módulo 6.2. Planeación de una clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales (10 horas: 8 asincrónicas, 10 sincrónicas)

En este módulo final se entregarán los resultados consolidados de las propuestas ya trabajadas por los docentes participantes.

Actividad asincrónica

6.2.1 Realización de un video explicativo sobre la propuesta de planeación de clase realizada. 8 horas

Objetivo: desarrollar una pieza audiovisual que permita sustentar la propuesta de un curso sustentado en la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning.

Descripción de la actividad:

Primer momento

En Drive se dispondrá un documento PDF con los requerimientos del video para socializar su planeación. El video debe tener una duración máxima de 5 minutos y ha de ser grabado en forma horizontal.

Segundo momento

Luego de leer el documento, el participante procederá a elaborar su video. Adicionalmente, encontrará la rúbrica por la cual será valorado el video y el trabajo final.

Tercer momento

finalmente, Les deseamos éxitos e invitamos a solicitar apoyo si lo requieren, por medio de correo electrónico.

Recursos y herramientas: Moodle, formato de planeación

Actividad sincrónica

6.2.2 Socialización propuesta de planeación de asignaturas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora y requerimientos 2 horas

Objetivo: Presentación de propuesta de clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la comprensión lectora.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores: en este encuentro sincrónico se reproducirán los videos elaborados por los docentes participantes. Adicionalmente, se entregará una rúbrica para autoevaluar-

se y otra para evaluar el trabajo de cada uno de sus compañeros. La valoración del trabajo final será el promedio entre la autoevaluación, la co-evaluación realizada a los compañeros y la evaluación del tutor.

Finalmente,

Ha sido una grata experiencia haber compartido con ustedes estos conocimientos que les permitirán hacer un ejercicio de enseñanza y aprendizaje coherente con las últimas tendencias en el ámbito educativo.

Recursos y herramientas: Padlet

1.1 Evaluación

Con el curso anterior, se espera que los docentes participantes conduzcan a la práctica la aplicación de las metodologías propuestas: Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales. La evaluación se irá ejecutando de manera progresiva con las actividades y e-actividades propuestas, teniendo la retroalimentación como actividad relevante.

1.2 Criterios para evaluar el curso

Tras cumplir con todas las fases, módulos, actividades (sincrónicas y asincrónicas), el participante estará capacitado para evaluar la experiencia. Los criterios para la evaluación son los siguientes:

- Grado de cumplimiento de las actividades propuestas
- Número de actividades realizadas.

1.3 Contexto y participantes

En lo relacionado con la presente propuesta se han considerado como sujetos del estudio Universidad del Atlántico (sede Suan) programa de Licenciatura en Matemáticas.

1.1. Planificación y cronograma del curso

Tabla 3

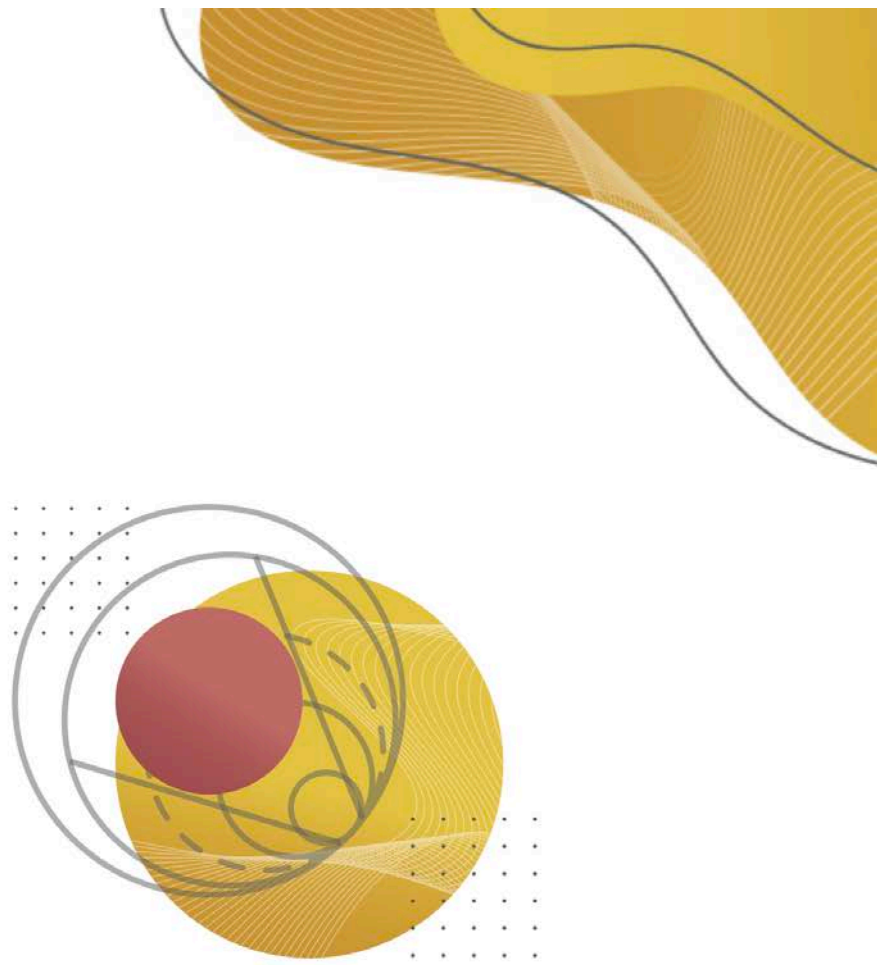
Planificación y cronograma del curso

No. semana	Módulo	Temática	Duración
1	1. Contextualización	Contexto del curso y la plataforma Moodle	7 horas
2	2. Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos	Abordaje conceptual a la comprensión lectora	12 horas
3	3. Blended Learning	Conceptualización Blended Learning	12 horas
4			10 horas
5	4. Pedagogía de Géneros Textuales	Conceptualización Pedagogía de Géneros Textuales	16 horas
6			14 horas
7	5. Interacción de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning	Interacción de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning	15 horas
8	6. Planeación de una clase en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales	Abordaje del proyecto final del curso y sus especificaciones en lo relacionado con las estrategias didácticas y evaluativas en el contexto Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales	10 horas
9			10 horas
10			10 horas

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones y/o recomendaciones pedagógicas y/o metodológicas para la aplicación del curso

- Se recomienda crear foro de dudas para mantener el acceso directo a las inquietudes de los participantes.
- Se sugiere la realización de videos explicativos que refuercen los conceptos
- Es menester la creación de comunidades de aprendizaje que faciliten la interacción entre profesionales docentes de distintas áreas del saber.
- Resulta necesario proporcionar listados de recursos, lecturas o herramientas adicionales que promuevan el saber fomentado en el curso de formación.
- Es necesario asegurar la memoria del curso al grabar las clases o encuentros sincrónicos para posteriores consultas.



Sandra M. Villarreal V, 2022

5 Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones

En atención al propósito central de la investigación que es el diseño de una propuesta de formación docente en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora se implementó un estudio de corte cualitativo mediante el cual se identificaron las necesidades de un grupo de docentes de la Universidad del Atlántico en relación con competencias TIC y comprensión lectora, a fin de extender esta experiencia al entorno social. El principal producto fue el diseño instruccional que permitió la interacción de las dos estrategias propuestas, alrededor de los lineamientos pedagógicos, las fases del modelo Salmon y las etapas de la clase de lectura en un contexto de educación mediada por las TIC.

La pertinencia de esta investigación se establece por la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora en los contextos universitarios, pues tal competencia garantiza el ejercicio de facultades como “reconocer, codificar, organizar la información que aprende, el empleo de su capacidad de análisis y síntesis, su capacidad de re-estructuración creativa de la información (...) opinar críticamente o para buscar una posible solución haciendo uso del pensamiento” (Sánchez, 2019, p. 31).

En este orden de ideas, el horizonte planteado por los objetivos de investigación orientó en primer lugar a “*caracterizar las necesidades formativas para el desarrollo de la comprensión lectora y los niveles de competencias TIC en profesores de educación superior*”. Del diagnóstico logrado se destacó un nivel alto de competencias por parte de los docentes, el cual resultaría fortalecido con la implementación del curso de formación;

no obstante, con la crisis sanitaria mundial derivada de la Covid-19 el estudio no llegó a la aplicación sino al diseño y evaluación por parte de jueces expertos. “Se podría decir que la pandemia añade un grado más de complejidad crítica a una educación superior que, prácticamente en todo el mundo, pero en particular en la región, ya se enfrentaba a retos no resueltos” (Giannini, 2020, p.14). Como es conocido, el escenario de pandemia mundial impuso retos que forzaron la re significación de las prácticas en un entorno donde la tecnología cobró trascendencia y su conjugación con adecuadas estrategias pedagógicas otorgó un carácter integral, garantizando acceso a la información y estimulación a su interiorización, resultando significativo esta experiencia de investigación para el actual contexto.

Desde lo metodológico, el objetivo fue abordado por las entrevistas semiestructuradas en las que los docentes participantes dieron cuenta de su percepción de los procesos lectores y la valoración al texto como fuente de conocimiento. Dada esta necesidad, lo hallado en el caso de los docentes participantes refleja que poseen una noción de la importancia del uso de estrategias relacionadas con la identificación del tipo de texto, niveles de lectura y tratamiento textual, el tiempo de interacción y la retroalimentación constante, así como el proceso de acompañamiento, el uso de conocimientos previos, el modelado para la comprensión y resolución de problemas. De acuerdo con Molina (2020) “la comprensión se concibe hoy como el resultado del intercambio entre el texto y el lector, quien con sus conocimientos previos y su razonamiento contribuye en la construcción de una interpretación lógica del significado del texto” (p.16). En esta línea, los docentes participantes argumentaron que las estrategias de comprensión deben estar en función de lo

que leen, su utilidad, la comprobación, el uso de procesos secuenciales, explicación de las partes del texto, las técnicas. Ello, en concordancia con los requerimientos actuales de la educación superior atiende a que “si queremos un lector que pueda autorregularse es preciso que en un primer momento lo ayudemos desde afuera (...) lo que está en juego no es aprender técnicas lectoras sino incorporarse a una comunidad académica con sus propios modos” (Carlino, 2008, p.5).

Desde la práctica, se analizaron videos suministrados a fin de contrastar la aplicación a lo comentado en las entrevistas. Se hizo clara la apropiación de la contextualización, interacción, andamiaje, modelado, tratamiento del texto, conocimientos previos y preguntas en torno al texto a trabajar. Estos aspectos se trabajaron en las primeras etapas, pero resultaron escasos durante el desarrollo formal de la clase. Atendiendo entonces a la categoría de contexto de enseñanza y aprendizaje se estableció que la propuesta formativa debía contener fundamentos del relacionamiento de los sujetos y los textos como una dinámica amplia, no dada únicamente en los primeros estadios del proceso formativo. Esto resulta consecuente con las posturas teóricas adoptadas en el presente trabajo que asumen el contexto como el conglomerado de procesos que tienen lugar en la dinámica de formación (Ricardo, 2017).

En este mismo, sentido y para ampliar el contexto del estudio se implementó el instrumento de competencias TIC del Ministerio de Educación Nacional (2013), el cual arrojó resultados relacionados con los usos de las TIC desde el hardware, software, las redes educativas digitales y las mismas capacidades expuestas por los participantes. Con respecto a las tendencias de uso TIC están alineadas a las herramientas que otorgan

versatilidad y comodidad para trabajar referidas a los dispositivos de almacenamiento, visualización y sonido. Desde el software, prevalece el uso de herramientas de mensajería, interacción y almacenamiento en red.

Quedó en evidencia que debe fortalecerse el uso de herramientas de creación de materiales educativos y edición de videos. Tales acciones son `materia obligada` tras el nuevo panorama de exigencias que impuso a la sociedad la Covid-19 y que interpelan al hecho que se exige “pensar que, si la tecnología está transformando la sociedad, no está transformando las instituciones educativas, y éste se ha planteado en este panorama atípico como el mayor de los retos que debemos resolver como docentes” (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020, p.28). Desde las competencias de los docentes y teniendo presentes los parámetros del ente ministerial en Colombia se halló que una gran proporción de los participantes alcanza competencias tecnológicas y de gestión desde el nivel innovador e integrador. A nivel específico, logran competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológica en los niveles D2 y D3 en los momentos integrador e innovador, que son los más altos en valoración.

Como dificultades en la incorporación de la práctica pedagógica los docentes se refirieron a la conectividad a Internet, la poca disponibilidad en los equipos, falta de preparación y dominio TIC por parte de los estudiantes, poca motivación personal, distracciones, así como preferencia por material didáctico y concreto. Esto último sería objeto de una discusión más amplia, pues no se trata de la existencia de una infraestructura tecnológica apropiada, equipos ubicados en la planta física de las instituciones, sino también a la adecuación de espacios digitales que reconozcan diferentes formas de

interacción, conciencia en el uso y apropiación de la tecnología para el diseño de los nuevos entornos virtuales que implique formación permanente a los docentes, trabajo colaborativo y en red, entre otros aspectos que entran a formar parte de esta nueva dinámica educativa mediada por las TIC. “The shift toward student-centred learning; that is, an approach to education in which the teacher's role is less that of an "expert," and more that of a skilled learning "facilitator”, has had profound, ongoing consequences for curriculum change [El cambio hacia el aprendizaje centrado en el estudiante; es decir, un enfoque de la educación en el que el papel del maestro es menos el de un "experto" y más el de un "facilitador" de aprendizaje calificado, ha tenido consecuencias profundas y continuas para el cambio curricular] (Aiello et al., 2007, p.4).

Los anteriores resultados plantean la necesidad de análisis más amplios que incluyan otros elementos presentes en las dinámicas de los procesos educativos mediados por el uso de las TIC y que favorezcan la comprensión de nuevos contextos de interacción y la toma de decisiones para mejorar la calidad de los procesos.

Respecto al segundo objetivo de investigación en términos de “proponer los componentes de un ambiente de aprendizaje en forma de orientaciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales” se adoptaron los parámetros de los diseños instruccionales derivados del modelo ASSURE de Heinich y col (Belloch, 2013), así como del fundamento de aprendizaje-activo. En tal sentido, se diseñó una propuesta formativa que resulta en el principal aporte del estudio, cuyos fundamentos conceptuales son el *Blended Learning* y la Pedagogía de Géneros Textuales. El documento logrado expone una

metodología sustentada en los principales constructos de las estrategias, sin irrumpir en su esencia, antes procura extraer de cada una sus particularidades en un relacionamiento estratégico que aportara al fomento de la comprensión lectora.

Valga señalar que el documento reseñó de manera importante, los fundamentos conceptuales (en términos de los lineamientos pedagógicos, el modelo Salmon y las etapas de la clase de lectura implementadas) las actividades y su tipología, así como la duración, atendiendo a las categorías establecidas para la etapa del estudio a saber: contexto de enseñanza y aprendizaje, actividades, recursos, actores, interacciones y andamiajes propuestos y la forma en que estos se hicieron presentes en la propuesta formativa.

La nueva mirada que se propone desde esta experiencia concilia dos posturas académicas que antes no habían tenido una conexión, entendiendo por una parte que el aprendizaje se logra de mejor manera con una participación comprometida de los estudiantes (principio acorde al constructivismo) y se reitera así la postura de Gebera (2009) al enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sujeto (que para el presente caso es el docente participante).

A nivel del contexto de enseñanza-aprendizaje apela a la enseñanza flexible y favorece la conformación de un ciber-espacio educativo en el que confluyen las etapas de la clase de la lectura; asimismo, se fortalece la figura de docente-estudiante, proporcionándoles la relevancia que autores como Ricardo (2017) y Zayas (2012) imprimen en sus experiencias preliminares. En lo que concierne al entorno virtual de aprendizaje se desarrolló una plataforma según los parámetros de la educación virtual en el entorno Moodle, el cual

permitió la disposición de contenidos en video y texto, consecuentes con el uso de tecnologías y la promulgación de comunidades de aprendizaje (Ricardo, 2017).

En este punto resulta necesario indicar que la primera postura de la experiencia se inclinaba hacia la “integración” apuntando a una propuesta que involucrara el Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales como un todo, no obstante, los modos de relacionamiento dados por las TIC y el diseño de las etapas acorde con la Pedagogía de Géneros Textuales, dieron un viraje a la concepción inicial, dando paso a la interacción, como eje central, pues la intención real es que cada uno de los componentes mantuviera su esencia y se enriquecieran mutuamente.

Respecto a las actividades y tareas de aprendizaje, la investigación exaltó la necesidad de brindar un acompañamiento más fuerte al inicio del proceso, el cual se fue tornando medio y posteriormente se dio paso a la autonomía del participante según los principios del modelo (Moss, 2016). La expectativa es llevar a la práctica esta apuesta y que se pueda replicar en distintos campos del conocimiento, dependiendo de su naturaleza e intereses, aprovechando al máximo las funcionalidades de la tecnología.

Finalmente, la investigación dispuso como tercer objetivo “valorar mediante, juicio de expertos, la viabilidad para un programa de formación en modalidad Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora”. Desde lo metodológico se diseñó una guía de validación en la que se evaluó el curso de formación docente teniendo presente la aplicación del Blended Learning y la Pedagogía de Géneros Textuales, desde una perspectiva general y según los módulos propuestos. En este segmento de la experiencia participaron 19 jueces expertos de Colombia, México, Chile,

España, Brasil y Reino Unido. De sus apreciaciones se destaca el fortalecimiento de las competencias TIC, la riqueza de recursos empleados, la planeación y la búsqueda de la autonomía por parte de los docentes. Los jueces también exaltaron la relevancia social de este tipo de propuestas.

A lo anterior se sumaron sugerencias prácticas que fueron implementadas dada la necesidad de fortalecer la propuesta y se derivó en un nuevo documento que a futuro puede ser implementado para dar mayores luces de la efectividad de la interacción entre Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales. Entre los aportes más relevantes estuvo la presencia más visible de estrategias enmarcadas en la Pedagogía de Géneros Textuales, la posibilidad de un mayor número de recursos tecnológicos acorde con el contexto de los docentes participantes, la apropiación de la comprensión lectora desde sus afluentes conceptuales, el incremento de tiempos dedicados a las actividades de la clase de lectura (con el fin de permitir una mayor apropiación) así como el incremento de tiempos de ejercicio autónomo, una de las finalidades más propendidas por la Pedagogía de Géneros Textuales en su intención de incentivar la formulación de conocimientos conjuntos y la resignificación (Moss, 2016).

De otra parte, la presente investigación aporta una metodología que permite la interacción del Blended Learning con otras áreas del conocimiento, permitiendo que cada una mantenga su esencia y aun así se apropie de escenarios orientados a la incorporación de las TIC que trascienda los aprendizajes autónomo y significativo en los estudiantes. En este sentido, el estudio apunta al fortalecimiento de la formación docente, como una de las

áreas estratégicas de las universidades para la capacidad crítica derivada de la comprensión lectora.

Finalmente, el estudio permite hacer las siguientes anotaciones:

1. Frente a la caracterización de las necesidades formativas de los docentes en comprensión lectora se estableció que aunque conocen e implementan de alguna manera estrategias lectoras desde las percepciones particulares que tienen sobre el tema (independientemente del hecho que su área de trabajo son las ciencias matemáticas), es necesario que en su práctica implementen en todos los momentos de la clase las estrategias de comprensión lectora para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Desde las competencias TIC los docentes participantes deben ampliar el horizonte de apropiación, implementación y desarrollo de proyectos que involucren multimedia, plataformas interactivas, herramientas de evaluación, interacción con los materiales, bancos de recursos digitales, repositorios digitales, por mencionar algunos, que puedan orientarse a necesidades como el fortalecimiento de la comprensión lectora. Todo esto alineado a las características y funcionalidades en el contexto del Caribe colombiano.

3. Se propuso una línea de trabajo soportada en lineamientos pedagógicos y didácticos, aunados a las fases de Salmon y las etapas de la clase de lectura, en una dinámica formativa, que explora el contexto de los participantes, a fin de apropiarles de métodos alineados con las tecnologías y sus fortalezas.

4. Se validó la relevancia desde las estrategias del modelamiento y el andamiaje como condiciones de enseñanza directa y un método de aseguramiento de la apropiación de

conocimientos, con miras a la autonomía y la incorporación de estos lenguajes en el desenvolvimiento profesional futuro.

5. A través del juicio de expertos se logró la confiabilidad y validez de un programa de formación desde su diseño formativo, enfoque conceptual, secuencia didáctica y pedagógica a partir de los ejes de formación.

6. Un tema pendiente de la agenda de esta investigación fue la puesta en marcha de procesos evaluativos eficientes y eficaces, que deben ser solventados con la aplicación de la presente propuesta.

7. Como se indicó, la investigación tuvo como principal producto el diseño instruccional, el cual debe ser implementado inicialmente con los profesores participantes a fin de conocer la efectividad de la propuesta e identificar si requiere nuevos elementos, mejoras a sus componentes o la implementación de nuevas herramientas. Se espera que a partir de este modelamiento surja una siguiente fase en la que ya intervengan los estudiantes universitarios y se logre comprobar si hay mejoras en su comprensión lectora.

8. La evaluación es un reto derivado de la experiencia y se incluye en las limitaciones del estudio. Dado que en la actualidad se concibe la evaluación como una fuente de aprendizaje se sugieren nuevos estudios que profundicen en las posibilidades de abordar el Blended Learning con distintas áreas del saber y se comprueben sus resultados.

9. Este estudio ha permitido conocer las necesidades de formación desde las estrategias de comprensión lectora y las competencias TIC de un grupo de docentes adscrito a la Universidad del Atlántico, lo cual deja ver la importancia de estudios futuros y permanentes para la planeación programas formativos desde las distintas áreas del saber, que atiendan el

fomento de la comprensión lectora a lo largo de la vida. Adicionalmente se sugiere la adopción de herramientas consecuentes con los avances tecnológicos aplicados al campo de la educación.

6 Referencias

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada
- Aiello, M., Bartolomé, A., & Willem, C. (2007). Blended Learning and New Literacies. *The International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 3-9.
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arbesú, M., & Menéndez, J. (2018). *Metodos cualitativos de investigación en educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arrieta, B., & Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Astorga, C., & Ricardo, C. (2014). *Diseño de un programa de formación docente frente al uso pedagógico de los recursos educativos digitales y tecnológicos, para el fortalecimiento de las competencias TIC*. Universidad del Norte.
- Aznar, I., Fernández, F., & Hinojo, F. (2003). Formación docente y TIC: elaboración de un instrumento de evaluación de actitudes profesionales. *Revista Etic@net*, 1(2), 1-9.
- Obtenido de [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/ActitudesFormaciondocenteenTIC\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/ActitudesFormaciondocenteenTIC[1].pdf)
- Baran, E., Correia, A., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers.

- Distance Education*, 32(3), 421-439. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/233435036_Transforming_online_teaching_practice_Critical_analysis_of_the_literature_on_the_roles_and_competencies_of_online_teachers
- Barberà, E., Badia, A., & Monminó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Horsori.
- Bartolomé, A., García, R., & Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior. *RIED*, 11(1), 15-51. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.1.11.955>
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*(23), 7-20. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Barzola, V., Bolívar, O., & Navarrete, Y. (2020). Impact of reading comprehension on research attitudes in Higher Education students. *Educación Médica Superior*, 34(4). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412020000400013&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Bausela, E. (2014). *Hábitos lectores en la era digital propuestas prácticas*. Dykinson Ebook. Obtenido de <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/7811/>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.

- Belinche, M., Manccini, G., Viñas, R., Díaz, C., Altamirano, L., & Florencia, M. (2007).
Lectura, jóvenes y universidad. *Question/Cuestión*, 1(16). Obtenido de
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/455>
- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Universidad de Valencia.
- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 7-41. Obtenido de
http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_029_03.pdf
- Benvegnú, M., Dorronzoro, M., Espinoza, A., Galaburri, M., & Pasquale, R. (2001). La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján.
- Bernstein, J., Alexis, N., Barnes, C., Bernstein, I., Bernstein, A., Nel, A., . . . Williams, P. (2004). Health effects of air pollution. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 114(5), 1116-1123.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Bersin, J., & Howard, C. (2003). *Blended learning: what works?*. Bersin & Associates. Last updated, 25.
- Caballero, S. (2017). *La pedagogía de género para el fortalecimiento de los procesos de producción e interpretación de textos*. Universidad del Norte.

- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291019.pdf>
- Cabero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado de la web 2.0: el e-learning 2.0. En I. Aguaded, & J. Cabero, *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Alianza.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales par a el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24661/file_1.pdf;jsessionid=5FD87299B50DE545A70C940A46ACDA6E?sequence=1
- Cabero, J., & Román, P. (2005). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Editorial MAD-Eduforma.
- Calabria, Y., Cortés, Z., Prado, A., & Riátiga, R. (2006). *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*. Universidad del Norte.
- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios socio-jurídicos*, 12(1), 337-364.

- Cánchica M. (2015). ADI: un enfoque de aprendizaje en construcción en el contexto de la modalidad B-Learning. *Academia y Virtualidad*, 8(2), 34-47.
- Cano, M., & de Castro, D. (2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. *Grafías*(20). Obtenido de <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/1456>
- Cantú, D., De Alejandro, C., García, J., & Leal, R. (2017). *Comprensión lectora. Educación y Lenguaje*. Editorial Palibrio.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. En V. AA, *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Universidad Autónoma de Occidente. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Casas, M. (1982). *Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América Latina*.
- Cedeño, R. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. Obtenido de <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219>
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Continuum.

- Cid, M. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la ESO*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Clavijo, J., Maldonado, A., & Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2), 26-36. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495483>
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Laila.
- Contreras, L., González, K., & Fuentes, H. (2011). Uso de las tic y especialmente del blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*(5). doi:<https://doi.org/10.18359/reds.898>
- Cordón, A. (2011). *La revolución del libro electrónico*. EPI-Editorial UOC.
- Cortés, J., Castañeda, J., & Acosta, J. (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 874-889. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/290/29060499015/html/>
- Costa, P., Celis, K., Castillo-Valenzuela, N., & Espinoza, G. (2019). Análisis de la implementación institucional de la modalidad b-learning en carreras de pregrado de tres universidades chilenas. *Revista Calidad en la Educación*(50). doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.722>
- Cueto, E. (2020). Editorial: investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2. Obtenido de <https://revistas.uv.cl/index.php/asid/article/download/2574/2500>

- Dávila, A., Ruiz, C., & Francisco, J. (2013). Modelo tecno-pedagógico para la implantación de la modalidad semipresencial en la educación universitaria. *Revista Educare, 17(3)*, 115-140. Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/1171>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath & Co Publishers.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de Revista Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28(1)*, 119-142. doi:<https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz, J., Peña, D., Macías, D., & Moreno, G. (2019). Competencias TIC en docentes de educación superior: nuevos escenarios para nuevos retos en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista Sinapsis, 14(1)*, 1-20. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7471182.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2(7)*, 162-167. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. R. (2015). *Genre pedagogy in higher education: The SLATE project*. Palgrave Macmillan.
- Duart, J., & Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21(1)*, 76–82.

- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>
- Fernández, G. & Carlino, P. (2010). *¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?* Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandezycarlino2010enquesediferenciapdf-k6l7I-articulo.pdf>
- Forbes Staff (2020). *Colombianos leen la mitad de los libros del promedio en Latinoamérica*. Obtenido de <https://forbes.co/2020/11/03/forbes-life/colombianos-leen-la-mitad-de-los-libros-del-promedio-en-latinoamerica/>
- Gaete, R. (2016). Iniciativas internacionales y redes interuniversitarias de responsabilidad social universitaria. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 75-102. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14548520004.pdf>
- Galicia, L., Balderrama, J., & Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. doi:<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- García-Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- García Parejo, I. (2016). Géneros Discursivos y Sociedad. Memoria PID 128-2015.
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(26). doi:<https://doi.org/10.14201/eks.23086>

- Gebera, O. T. (2009). Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(6), 1-13.
- Giannini, S. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Gisbert, M., Espuny, C., & González, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 75-90. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717469006.pdf>
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En J. Cabero, *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa* (págs. 315-330). Kronos.
- Glotta, G. (2007). *La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitaria*. Universidad de Ibagué. Obtenido de <https://www2.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/index?page=78>
- Góngora Parra, Y., & Martínez Leyet, O. L. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías.
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en

- estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*(53). Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and Future Directions. En J. Curtis, C. Bonk, & R. Graham, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.
- Graham, C., Allen, S., & Ure, D. (2003). *Blended Learning Environments: A Review of the research literature*. Unpublished manuscript.
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58. Obtenido de <https://gredos.usal.es/handle/10366/145122>
- Guerra, J., & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550741007.pdf>
- Gutiérrez, A., Rúa, X., & Quintero, M. (2018). *Acción docente y el andamiaje efectivo en el desarrollo de los procesos de conocimiento*. Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19203>
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*(352). Obtenido de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_TIC.html

- Gutiérrez, K., & Vossoughi, S. (2010). Lifting Off the Ground to Return Anew: Mediated Praxis, Transformative Learning, and Social Design Experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/249704863_Lifting_Off_the_Ground_to_Return_Anew_Mediated_Praxis_Transformative_Learning_and_Social_Design_Experiments
- Gutiérrez, R., Mármol, A., & Mozo, K. (2017). *Impacto de la pedagogía de género como propuesta pedagógica para el desarrollo de las competencias lectora y escritora [Tesis de maestría]*. Universidad del Norte.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Cassell.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Herrera, M., Amuchástegui, G., & Balladares, J. (2020). La educación superior ante la pandemia. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 2-4.
doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0>
- Herrera, M. (2006). “Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hinojo, F., Aznar, I., & Cáceres, M. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended Elearning en la universidad. *Revista Científica Comunicar*, 33(17), 165-174.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63, 564–569.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2020). *Home*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/>

Jiménez, R., Izquierdo, M., & Hernández, M. (2020). Reading habits in students of the first year community of educational psychology of the Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Mexico. *E-Ciencias de la Información*, *10(1)*, 231-252.
doi:<http://dx.doi.org/10.15517/eci.v10i1.38682>

Jiménez, J. J. (2014). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura.

Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, *38(5)*.
Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/228634517_An_Educational_Psychology_Success_Story_Social_Interdependence_Theory_and_Cooperative_Learning

Juca, F., Carrión, J., & Juca, A. (2020). *B-learning y Moodle como estrategia en la educación universitaria*. Universidad de Cienfuegos.

Kerres, M., & de Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, *28(2-3)*, 101-113. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/254302653_A_Didactical_Framework_for_the_Design_of_Blended_Learning_Arrangements

- Lapalma, H. (2010). Los millenials, el nuevo niño, el docente y la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(7), 1-3.
- Ladrón de Guevara, S. (2017). *La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora [Tesis de maestría]*. Universidad de Norte. Obtenido de <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7673/130229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lapitan Jr, L. D., Tiangco, C. E., Sumalinog, D. A. G., Sabarillo, N. S., & Diaz, J. M. (2021). An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 35, 116-131.
- Lau, S., Wan, K., & Tsui, M. (2021). Evaluation of a Blended Career Education Course during the COVID-19 Pandemic on Students' Career Awareness. *Sustainability*, 13(6). Obtenido de <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/6/3471>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leal, D., Osorio, L., & Aldana, M. (2007). *Incorporación de TIC en ambientes presenciales de aprendizaje en educación superior: experiencia Universidad de los Andes*.
- Lewin, K. (1992). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Editorial Popular.
- Llorente Cejudo, M. D. C. (2008). Blended Learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación un estudio de caso.

- Lluch, G., & Sánchez, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española De Documentación Científica*, 40(4).
Obtenido de <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Llugsha, P., & Cecilia, N. (2013). *Las técnicas de aprendizaje activo en la enseñanza de la lectura recreativa de los niños y niñas del tercer año de educación básica de la escuela Lizardo Ruiz de la parroquia Augusto Nicolás Martínez, provincia de Tungurahua, año lectivo 2008-2009*. Universidad Técnica de Ambato.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1).
doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.2478>
- Maina, M. (2020). *E-actividades para un aprendizaje activo [Video]*. YouTube. Obtenido de
https://www.youtube.com/watch?v=cjZfVkvivEo&feature=youtu.be&ab_channel=UOC-UniversitatObertadeCatalunya
- Margulieux, L., McCracken, W., & Catrambone, R. (2016). A Taxonomy to Define Courses that Mix Face-to-Face and Online Learning. *Learning Sciences Faculty Publications*.
- Martin, J., & Rose, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Australia: Equinox.
- Martin, J., & Rose, D. (2007). *Working with discourse; Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Mathiessen, & R. Hassan, *Continuing discourse on language* (págs. 251-280). Continuum.

- Martin, J., & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. (1992). *English text. System and structure*. John Benjamins Publishing Company.
- Martínez, L. M. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista eixo*, 7(3), 4-15.
- Martinez Reyes, M. D. J. (2015). Gestión de notificaciones de trabajos escolares para un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) hacia dispositivos móviles con Android (Doctoral dissertation, COCON JUAREZ, JOSE FELIPE).
- Martínez, E., & González, A. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura. *Revista Quaderns Digitals*, 63, 1-18. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Estrella-Martinez-Rodrigo/publication/267565548_LA_COMUNICACION_DIGITAL_NUEVAS_FORMAS_DE_LECTURA-ESCRITURA/links/55e04aef08ae2fac471a7362/LA-COMUNICACION-DIGITAL-NUEVAS-FORMAS-DE-LECTURA-ESCRITURA.pdf
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Mayorga, M., Madrid, D., & Núñez, F. (2011). La competencia digital de los docentes formación y actualización en web 2.0. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*(11), 213-232. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3802165>

- Méndez Gijón, F., & Morales Barrera, M. C. (2020). Diseño de un ambiente de aprendizaje Blended Learning como propuesta de innovación educativa en la Universidad de la Sierra Juárez. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Merino, P. M., & Alonso, J. L. P. (2015). Formar lectores en la era digital (No. 162). Ediciones de la Torre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN.
- Molina Balaguera, É. V. (2020). Diseño de una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Tecnológica de Educación Superior en Santander.
- Morales, R., Infante, J., & Gallardo, J. (2019). La mediación e interacción en un AVA para la gestión eficaz en el aprendizaje virtual. *Campus Virtuales*, 8(1), 49-61. Obtenido de <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/download/425/304>
- Moss, M., & Benítez, T. (2017). *Textos que se leen en la universidad*. Universidad del Norte.
- Moss, G., Benítez, T., & Mizuno, J. (2016). *Textos que se leen en la universidad. Una experiencia desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Universidad del Norte.

- Muñoz, C., Piña, J., Ancona, M., & Navarrete, M. (2016). The Information Technologies a Factor for Improving the Teaching-Learning Process in Distance Education at a University. *Techno Review*, 4(1). doi:<https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v4.898>
- Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., & Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 371-382. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548012.pdf>
- Neira, A., Reyes, F., & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*(31), 221-244. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/352/35242269012.pdf>
- Oltra, M., García, C., Flor, M., & Boronat, M. (2012). Aprendizaje activo y desempeño del estudiante: diseño de un curso de dirección de la producción. *Working Papers on Operations Management*, 3(2), 84-102. doi:<https://10.4995/wpom.v3i2.1102>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194). doi:<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización de Naciones Unidas (2021)
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). www.unesco.org

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO]. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2021). *Home*.

Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa>

Ortíz-Rodríguez, F. (2015). Perspectivas de una evaluación formadora en las Ciencias Básicas Biomédicas. *Panorama. Cuba y Salud*, 10(3), 14-20.

Ortiz, O. (2004). *Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes*. Universidad de Chile.

Osorio, L. (2009). *Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje metáfora del continuum. Estudio de caso de un programa de especialización de la Universidad de Los Andes*. Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131456>

Padrón, J. (2000). La Neosofística y los Actuales Sofismas. *Cinta Moebio*, 8, 1-41.

Parodi, G., Moreno-de León, T., Julio, C., & Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos= Google or Gutenberg Generation: Chilean university students' reading habits and reading purposes. *Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos= Google or Gutenberg Generation: Chilean university students' reading habits and reading purposes*, 85-94.

- Parra, R. (2017). Ambientes virtuales de aprendizaje colaborativo desde la web social 2.0. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (35).
- Parra, L. A. (2008). Blended learning.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36 (1), 1-15.
- Peralta, L., Valencia, D., & Vilorio, C. (2017). *Adopción de la pedagogía de género como estrategia de enseñanza de la lectura y escritura para el desarrollo de las habilidades comunicativas*. Universidad del Norte.
- Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1), 1-21. Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/download/15/19>
- Pérez, M. (2007). *Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación*. Obtenido de <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/mauricioperez.pdf>
- Pérez, M., & Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(1).
- Perilla, A., Rincón, G., Gil, J., & Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Lenguaje*, 159-182.
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. MCB University Press.
- Quintero, H., Aular, J., & Salas, D. (2017). La educación a distancia mediadas con las TIC: Una estrategia en la Universidad del Zulia. *Revista Cedotic*, 2(2), 176-193.

- Quitíán, S., & González, J. (2020). El diseño de ambientes Blended-Learning, retos y oportunidades. *Educación Y Educadores*, 23(4), 659–682. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/13901>
- Ramírez, A., Marín, C., Ospino, L., & Meneses, G. (2008). Estrategias lectoras en educación superior. *Memorias. Revista de Investigaciones*, 3(10), 66-76. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/1036-estrategias-lectoras-en-educacion-superiorpdf-R68Wv-articulo.pdf>
- Rasheed, R., Kamsin, A., & Abdullah, N. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144(1).
- Reay, J. (2001). Blended learning-a fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4(3), 6.
- Red de Lectura y Escritura en Educación Superior [Redlees]. (2014). *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior*.
- Requena, M. (2019). competencias docentes para procesos educativos con uso de las TIC. Aproximación a un perfil docente para la sociedad del conocimiento. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 20(39). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/341879123_Requena_M_2019_Competiciones_docentes_para_procesos_educativos_con_uso_de_las_TIC_Aproximacion_a_un_perfil_docente_para_la_sociedad_del_conocimiento

- Ricardo, C. (2017). Ambientes virtuales de aprendizaje: retos para la formación y el diálogo intercultural. Universidad del Norte.
- Rivera, D., Martínez, J., & Lau, J. (2014). Recursos educativos abiertos y las prácticas educativas. *II Congreso Internacional de Transformación Educativa Alternativas para nuevas prácticas educativas- nuevos modelos educativos*, (págs. 47-69).
- Rodríguez Pérez, L., Aguiar Santiago, X. M., & Santos Puente, E. (2019). Estimular el desarrollo de alumnos talentos en las condiciones actuales de la educación superior. *Edumecentro*, 11(1), 160-183.
- Rodríguez, A., & Sosa, E. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 110-127. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/999>
- Rodríguez, G., & Ibarra, M. (2011). *E-Evaluación orientada al e-aprendizaje*. Narcea.
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, (45), 29-48.
- Rojas, I., Olave, G., & Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional: una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D., & Martin, J. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Editorial Pirámide.

- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. London: Equinox.
- Ruiz, C., & Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia, 49.*, 1-21. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/547/54745362012.pdf>
- Salado, L., Ramírez, A., & Ochoa, R. (2017). Hábitos de lectura y afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios: estudio comparativo de cinco universidades de habla hispana. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura(2)*, 1-24. Obtenido de https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/salado_ramirez_lambda-2017.pdf
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal., 1(1)*, 1-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256006.pdf>
- Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? In Comunicación presentada en" Congreso Edutec (Vol. 99).
- Salmón, G. (2004). E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa . Editorial UOC.
- Sanjuán L. M. (2017). La pedagogía de género: una alternativa para el mejoramiento de las competencias lectoras (Master's thesis, Universidad del Norte).
- Sánchez, V. M. G. (2014). Lecciones aprendidas de estudios sobre blended-learning en instituciones de Educación Superior. *Edmetic, 3(2)*, 52-68.

- Sánchez, A. (2008). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*(45). Obtenido de <https://1library.co/document/zxn65ewq-tecnologias-informacion-comunicacion-formacion-profesorado.html>
- Sánchez, H. (2019). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte.
- Sanz, C., Madoz, M., Gorga, G., & González, A. (2007). *La importancia de la modalidad “blended learning” : Análisis de una experiencia educativa*. Universidad Nacional de La Plata. Obtenido de https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_6f6f5ac76fd870341bc5cf9aff46c3d8
- Sarramona, J. (1991). *Evaluación de programas de educación a distancia*. Anecd.
- Schenke, E., & Pérez, M. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica, Boa Vista, 12(30)*, 227-233.
doi:<http://dx.doi.org/10.5654/acta.v12i30.5201>
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Serrano, J. L., & del Toro, L. A. (2017). Tecnologías de la información en la formación universitaria: Un estudio de caso para el desarrollo de alternativas para la apropiación. *Cultura en*, 135.

- Serna, J., & Díaz, J. (2015). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(25), 165-180. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322238638009.pdf>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las e-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 17(53), 1-20. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Silva, R. (2006). *Comprensión lectora*. Lima:[sn].
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Soler, C., & Borjas, F. (2020). Experiencias del b-learning en el curso "Pedagogía básica para la Educación Superior". *Educación Médica Superior*, 34(4). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412020000400003
- Teixeira, L., López, F., & de Freitas, D. (2016). Las fronteras entre La educación presencial y la virtual como ampliación del campo de lo posible. *Suplemento SIGNOS EAD*. Obtenido de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/article/download/3682/4562>
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2013). *Blended learning in English language teaching*. London: British Council.
- Torres, D., Villegas, R., & Palacios, K. (2017). Tutoría para los nativos digitales: retos y oportunidades para la educación. *Pistas Educativas*, 39(126). Obtenido de <http://www.itc.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/1002>

- Turpo, O. (2009). Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(6), 1-13. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1936>
- Uribe, R., Duque, N., & Moreno, J. (2018). Propuesta para la medición de la interactividad en ambientes de enseñanza-aprendizaje. *Revista Espacios*, 39(53). Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-12.html>
- Valiathan, P. (2002). *Designing a Blended Learning Solution*.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*, 11. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Vásquez, M. (2016). Modelos Blended Learning en educación superior.
- Vásquez, M. (2016). Propuesta de modelo pedagógico B-learning para educación superior.
- Vásquez, M. (2011). *Modelo para el Diseño de E-actividades de apoyo a las clases presenciales. Experiencia pedagógica aplicada en educación superior*. Universidad Tecnológica de Chile.
- Venegas, R., Zamora, S., & Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista de Estudios de Lingüística*, 49, 247-279. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v49s1/art12.pdf>
- Venegas, R., Núñez, M., Zamora, S., & Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Vera, F. (2008). *La modalidad Blended-Learning en la Educación Superior*. Obtenido de http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf
- Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118.
- Vidal, D., & Rivera, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 1-15. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.
- Vigotsky, L. (1962). *Thought and Language*. The MLT Press.
- Warford, M. (2011). The Zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258.
- Watson, M., Bergomás, G., Alcaraz, M., Kuchen, R., Lvovich, L., Morisse, C., & Peticarà, M. (2016). Historia de la educación a distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos. *Ciencia, docencia y tecnología*.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59. doi:<https://doi.org/10.35362/rie590457>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook. Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence-Informed Practice*. Routledge.

7 Anexos

Anexo 1. Instrumento de competencias TIC

Competencias Tic en docentes de educación superior

Estimado(a) docente:

Cordialmente se le invita a participar en la siguiente encuesta cuyo objetivo es obtener información de las competencias TIC del profesorado de Educación Superior. Su participación en este estudio es completamente voluntaria y se mantendrá la confidencialidad de sus datos. Si decide participar, lea por favor el siguiente consentimiento informado. Agradecemos su participación

Identificación del docente

*1. Correo electrónico:

*2. Edad:

- Entre 21-30 años
- Entre 31-40 años
- Entre 41-50 años
- Más de 50 años

*3. Sexo:

- Femenino
- Masculino

• 4. Lugar de procedencia (Departamento):

- Amazonas
- Antioquia
- Arauca
- Atlántico
- Bolívar
- Boyacá
- Caldas
- Caquetá
- Casanare
- Cauca
- Cesar
- Chocó
- Córdoba
- Cundinamarca
- Guanía
- Guaviare
- Huila
- Guajira
- Magdalena
- Meta
- Nariño
- Norte de Santander

6. Área del conocimiento que orienta en la institución educativa donde labora:

- Agronomía, Veterinaria y afines
- Bellas Artes
- Ciencias de la Educación
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Humanas
- Economía, Administración, Contaduría y afines
- Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines
- Matemáticas y Ciencia Naturales
- Otra

Usos de las TIC

A continuación encontrará una serie de enunciados y/o preguntas orientadas a identificar sus competencias y necesidades sobre las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por favor elija la opción que considere más se ajusta a su caso. Si durante el transcurso de la encuesta tiene alguna duda, puede dirigirla al equipo investigador que acompaña el proceso (sandravillarreal@mail.uniatlantico.edu.co):

• 7. Sobre las herramientas TIC: Señale con qué frecuencia utiliza las siguientes herramientas:

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Computador de escritorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Computador portátil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Videobeam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Navegador de internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mensajería instantánea/ chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tablet/ipad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tablero digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
10. Reloj inteligente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sala de informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Clickers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Cámara fotográfica y de video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Apuntador láser para presentaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Memoria USB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Parlantes o altavoces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Foros de discusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Herramientas para la organización de agenda (ej. Google Calendar, Doodle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
19. Herramientas para la creación de presentaciones interactivas (ej. Socrative, Mentimeter, Prezi, Wix)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Herramientas para la creación y edición de videos (ej. GoAnimate, Powtoon, Movie Maker)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Herramientas para compartir, gestionar y crear información (ej. Google Drive, Dropbox)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Herramientas para la edición de imágenes (ej. PicMonkey)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Herramientas para la creación de material digital como cuentos, historietas, libros o revistas (ej. Calameo, issuu, flpsnack, Storybird)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Herramientas para la creación de mapas mentales/de ideas (ej. Mindmeister, Mindomo, BUBBL.US)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Herramientas para la creación de infografías (ej. Canva, Piktochart, Easel.ly, Genially)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Herramientas para dinamizar videoconferencias (ej. Google Hangouts, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. App para dinamizar actividades/ejercicios con Gamificación (ej. Classdojo, Minecraft)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
28. App para dinamizar actividades/ejercicios con Robótica (ej. Scratch, Bee-bot)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. App para dinamizar actividades/ejercicios con Realidad Aumentada (ej. Quiver, AR Flashcards Animal Alphabet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Herramientas para detectar plagio (ej. Turnitin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• B. Sobre los Recursos Educativos Digitales: Señale con qué frecuencia utiliza los siguientes RED:

	Sempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Video (ej. youtube, educatube.es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Banco de imágenes virtuales (ej. Pinterest, Freepik).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Plataforma virtual interactiva (ej. Webquest, Edmodo, Educaplay, Geogebra, Quizizz, Jclit, Kahoot!)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wikis (ej. Wikia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Redes sociales (ej. Instagram, Twitter, Facebook)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Blogs (ej. WordPress)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Espacios virtuales con banco de estrategias, recursos, entre otros (ej. REDEI, aulaPlaneta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Muros digitales (ej. Padlet, Murzily, Lino, Symbaloo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre las Competencias TIC para el desarrollo profesional docente

Los siguientes enunciados hacen referencia al autodiagnóstico sobre el desarrollo de las competencias TIC de manera global y específica. Por favor elija la opción que considere más se ajusta a su caso:

• 9. Autodiagnóstico Global: Competencia Tecnológica

Entendida como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan.

- Comienza su proceso en esta competencia.
- Reconoce un amplio espectro de herramientas tecnológicas y algunas formas de integrarlas a la práctica educativa.
- Utiliza diversas herramientas tecnológicas en los procesos educativos, de acuerdo a su rol, área de formación, nivel y contexto en el que se desempeña.
- Aplica el conocimiento de una amplia variedad de tecnologías en el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores y para plantear soluciones a problemas identificados en el contexto.
- No me ubico en ninguna de las anteriores opciones.

• 10. Autodiagnóstico global: Competencia Comunicativa

Entendida como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.

- Comienza su proceso.
- Emplea diversos canales y lenguajes propios de las TIC para comunicarse con la comunidad educativa.
- Desarrolla estrategias de trabajo colaborativo en el contexto educativo a partir de su participación en redes y comunidades con el uso de las TIC.
- Participa en comunidades y publica sus producciones textuales en diversos espacios virtuales y a través de múltiples medios digitales, usando los lenguajes que posibilita las TIC.
- No me ubico en ninguna de las anteriores opciones.

11. Autodiagnóstico global: Competencia Pedagógica

Entendida como la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes, y en su propio desarrollo profesional.

- Comienza su proceso en esta competencia.
- Identifica nuevas estrategias y metodologías mediadas por las TIC, como herramienta para su desempeño profesional.
- Propone proyectos y estrategias de aprendizaje con el uso de TIC para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- Lidera experiencias significativas que involucran ambientes de aprendizaje diferenciados de acuerdo a las necesidades e intereses propios y de los estudiantes.
- No me ubico en ninguna de las anteriores opciones.

12. Autodiagnóstico global: Competencia de Gestión

Entendida como la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.

- Comienza su proceso en esta competencia.
- Organiza actividades propias de su quehacer profesional con el uso de las TIC.
- Integra las TIC en procesos de dinamización de las gestiones directiva, académica, administrativa y comunitaria de su institución.
- Propone y lidera acciones para optimizar procesos integrados de la gestión educativa.
- No me ubico en ninguna de las anteriores opciones.

• 13. Autodiagnóstico global: Competencia Investigativa

Entendida como la capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.

- Comienza su proceso en esta competencia.
- Usa las TIC para hacer registro y seguimiento de lo que vive y observa en su práctica, su contexto y el de sus estudiantes.
- Lidera proyectos de investigación propia y con sus estudiantes.
- Construye estrategias educativas innovadoras que incluyen la generación colectiva de conocimientos.
- No me ubico en ninguna de las anteriores opciones.

Autodiagnóstico específico

Los siguientes enunciados se refieren a los descriptores de desempeño específicos que posibilitan la ubicación del profesor en un nivel de competencia TIC para el desarrollo profesional docente. Por favor lea detenidamente y ubíquese según el desarrollo de estas actividades en su práctica pedagógica.

Competencia Tecnológica

Entendida como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las ampara.

• 14. D1. Competencia Tecnológica

- Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen las herramientas tecnológicas y los medios audiovisuales en los procesos educativos.
- Combino una amplia variedad de herramientas tecnológicas para mejorar la planeación e implementación de mis prácticas educativas.
- Utilizo herramientas tecnológicas complejas o especializadas para diseñar ambientes virtuales de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias en mis estudiantes y la conformación de comunidades y/o redes de aprendizaje.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 15. D2. Competencia Tecnológica

- Elaboro actividades de aprendizaje utilizando aplicativos, contenidos, herramientas informáticas y medios audiovisuales.
- Diseño y publico contenidos digitales u objetos virtuales de aprendizaje mediante el uso adecuado de herramientas tecnológicas.
- Utilizo herramientas tecnológicas para ayudar a mis estudiantes a construir aprendizajes significativos y desarrollar pensamiento crítico.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 16. D3. Competencia Tecnológica

- Evalúo la calidad, pertinencia y veracidad de la información disponible en diversos medios como portales educativos y especializados, motores de búsqueda y material audiovisual.
- Analizo los riesgos y potencialidades de publicar y compartir distintos tipos de información a través de Internet.
- Aplico las normas de propiedad intelectual y licenciamiento existentes, referentes al uso de información ajena y propia.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

Competencia Comunicativa

Entendida como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales a través de diversos medios digitales y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.

• 17. D4. Competencia Comunicativa

- Me comunico adecuadamente con mis estudiantes y sus familiares, mis colegas e investigadores usando las TIC de manera sincrónica y asincrónica.
- Participo activamente en redes y comunidades de práctica mediadas por TIC y facilito la participación de mis estudiantes en las mismas, de una forma pertinente y respetuosa.
- Utilizo variedad de textos e interfaces para transmitir información y expresar ideas propias combinando texto, audio, imágenes estáticas o dinámicas, videos y gestos.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 18. D5. Competencia Comunicativa

- Navego eficientemente en Internet integrando fragmentos de información presentados de forma no lineal.
- Sistematizo y hago seguimiento a experiencias significativas de uso de TIC.
- Interpreto y produzco íconos, símbolos y otras formas de representación de la información, para ser utilizados con propósitos educativos.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 19. D6. Competencia Comunicativa

- Evalúo la pertinencia de compartir información a través de canales públicos y masivos, respetando las normas de propiedad intelectual y licenciamiento.
- Promuevo en la comunidad educativa comunicaciones efectivas que aportan al mejoramiento de los procesos de convivencia escolar.
- Contribuyo con mis conocimientos y los de mis estudiantes a repositorios en internet, con textos de diversa naturaleza.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

Competencia Pedagógica

Entendida como la capacidad de utilizar las TIC para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en los procesos de formación de los estudiantes y el desarrollo profesional propio.

• 20. D7. Competencia Pedagógica

- Utilizo las TIC para aprender por iniciativa personal y para actualizar los conocimientos y prácticas propios de mi disciplina.
- Incentivo en mis estudiantes el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo apoyados por TIC.
- Diseño ambientes de aprendizaje mediados por TIC de acuerdo con el desarrollo cognitivo, físico, psicológico y social de mis estudiantes para fomentar el desarrollo de sus competencias.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 21. D8. Competencia Pedagógica

- Identifico problemáticas educativas en mi práctica docente y las oportunidades, implicaciones y riesgos del uso de las TIC para atenderlas.
- Utilizo TIC con mis estudiantes para atender sus necesidades e intereses y proponer soluciones a problemas de aprendizaje.
- Propongo proyectos educativos mediados con TIC, que permiten la reflexión sobre el aprendizaje propio y la producción de conocimiento.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 22. D9. Competencia Pedagógica

- Conozco una variedad de estrategias y metodologías apoyadas por las TIC, para planear y hacer seguimiento a mi labor docente.
- Implemento estrategias didácticas mediadas por TIC, para fortalecer en mis estudiantes aprendizajes que les permitan resolver problemas de la vida real.
- Evalúo los resultados obtenidos con la implementación de estrategias que hacen uso de las TIC y promuevo una cultura del seguimiento, realimentación y mejoramiento permanente.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

Competencia de Gestión

Entendida como la capacidad para utilizar las TIC para planear, organizar, administrar y evaluar de manera eficiente los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional

• 23. D10. Competencia de Gestión

- Identifico los elementos de la gestión educativa que pueden ser mejorados con el uso de las TIC, en las diferentes actividades institucionales.
- Propongo y desarrollo procesos de mejoramiento y seguimiento del uso de TIC en la gestión escolar.
- Evalúo los beneficios y utilidades de herramientas TIC en la gestión escolar y en la proyección del PEI dando respuesta a las necesidades de mi institución.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 24. D11. Competencia de Gestión

- Conozco políticas escolares para el uso de las TIC que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios.
- Adopto políticas educativas existentes para el uso de las TIC en mi institución que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios.
- Desarrollo políticas escolares para el uso de las TIC en mi institución que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 25. D12. Competencia de Gestión

- Identifico mis necesidades de desarrollo profesional para la innovación educativa con TIC.
- Selecciono y accedo a programas de formación, apropiados para mis necesidades de desarrollo profesional, para la innovación educativa con TIC.
- Dinamizo la formación de mis colegas y los apoyo para que integren las TIC de forma innovadora en sus prácticas pedagógicas.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

Competencia Investigativa

Entendida como la capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.

• 26. D13. Competencia Investigativa

- Documento observaciones de mi entorno y mi práctica con el apoyo de TIC.
- Represento e interpreto datos e información de mis investigaciones en diversos formatos digitales.
- Divulgo los resultados de mis investigaciones utilizando las herramientas que me ofrece las TIC.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 27. D14. Competencia Investigativa

- Identifico redes, bases de datos y fuentes de información que facilitan mis procesos de investigación.
- Utilizo redes profesionales y plataformas especializadas en el desarrollo de mis investigaciones.
- Participo activamente en redes y comunidades de práctica, para la construcción colectiva de conocimientos con estudiantes y colegas, con el apoyo de TIC.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

• 28. D15. Competencia Investigativa

- Sé buscar, ordenar, filtrar, conectar y analizar información disponible en Internet.
- Contrasto y analizo con mis estudiantes información proveniente de múltiples fuentes digitales.
- Utilizo la información disponible en internet con una actitud crítica y reflexiva.
- No me ubico en ninguno de los anteriores descriptores.

Necesidades de los docentes

En la siguiente lista de enunciados por favor escoja las opciones que considere más se ajustan a su caso (puede elegir más de una opción):

• 29. Las dificultades que usted encuentra al momento de incorporar las TIC en su práctica pedagógica, se relacionan con:

- Falta de preparación y dominio personal en el uso de las TIC
- Falta de preparación y dominio en el uso de las TIC por parte de los estudiantes
- Poca disponibilidad y calidad en los equipos de la institución educativa
- Temor a que no se cumpla el propósito formativo de una actividad mediada con TIC
- Poca aceptación de las dinámicas que implican el uso de las TIC por parte de los estudiantes
- Poca aceptación de las dinámicas que implican el uso de las TIC por parte de las familias de los estudiantes
- Poco apoyo y aceptación en el uso de las TIC por parte de la institución educativa
- Poca adaptación de los materiales, herramientas y recursos TIC al currículo
- Ausencia de políticas y normativas en el uso de las TIC por parte de la institución educativa
- Dificultades de conectividad a internet
- Poca motivación personal por el tema de las TIC
- Escasez de tiempo por trabajo excesivo
- Preferencia por material didáctico y concreto
- Distracción por parte de los estudiantes al utilizar las TIC
- Otra

Anexo 2. Guía de entrevista

Guía de preguntas entrevista

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE BLENDED LEARNING EN INTERACCIÓN CON LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ENTREVISTA A DOCENTES

Fecha de la entrevista: //

Hora de inicio: Hora de Finalización:

Lugar de la Entrevista: Sala virtual

Código del entrevistado:

INTRODUCCION

Estimado Docente, le extendiendo un afectuoso saludo.

Mis agradecimientos por su participación y colaboración en la realización de esta entrevista. Los datos recabados en ella se constituyen en insumo para el desarrollo del proyecto de investigación relacionado con “Diseño y evaluación de una propuesta de formación docente Blended Learning en interacción con la Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión”. (programa de Licenciatura en Matemáticas (Sede Suan))”

El objetivo de esta entrevista es identificar las prácticas desarrollada por los docentes participantes para el desarrollo de la comprensión lectora en Educación superior.

Tenga presente que todo lo que conversemos hoy será tratado de manera confidencial y se reemplazará su nombre con un código para proteger su identidad.

Una vez más, gracias por su tiempo y estamos listas para iniciar la entrevista.

¿Tienes alguna pregunta al respecto?

- ¿Tenemos su autorización para grabar esta entrevista? Si: ___ No: ___

Preguntas propuestas

1. Explique la teoría pedagógica utilizada por usted en la enseñanza de la lectura.
2. ¿Cómo planea usted la clase de comprensión lectora?
3. ¿Qué criterios tienen en cuenta para seleccionar los textos?
4. ¿Qué tipo de análisis de los textos realizan antes de preparar su secuencia didáctica con los mismos?
5. ¿Qué hace antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura?
6. Explique las etapas o secuencia didáctica que cumple en la enseñanza de la lectura.
7. ¿Qué estrategias lectoras aplica usted en la clase para lograr la comprensión lectora de los estudiantes?
8. ¿Cómo activa los conocimientos previos de los estudiantes en el proceso lector?
9. ¿Cómo conduce la identificación de la estructura del texto por parte de los estudiantes?
10. ¿Cómo describiría el acompañamiento al estudiante frente al análisis textual?
11. Discute con los estudiantes la estructura genérica y las selecciones léxico gramaticales de los textos
12. ¿Utiliza metalenguaje para hablar de los textos?
13. ¿Cómo se hace evidente el proceso la comprensión del texto leído en los estudiantes? (comprensión del texto leído)
14. ¿Cómo define el concepto de género?
15. ¿Hay reconocimiento de las etapas de género empleadas en la comprensión de textos por parte suya y por parte de los estudiantes? (tipología de textos)
16. ¿Emplea usted representaciones gráficas para la síntesis de los textos o pide a los estudiantes que los realice?
17. ¿Qué más hacen los estudiantes con los textos? ¿Comparación/contraste con otros textos? ¿Auto-evaluación de su comprensión? ¿Reacción al texto

Anexo 3. Transcripción entrevistas docentes

Transcripción entrevistas docente sujetos de estudio

1. ER1

Entrevistador (SV): estimado profesor, un afectuoso saludo, nuestros agradecimientos por su participación y colaboración en la realización de esta entrevista. Los datos recabados en ella se constituyen en un insumo para el desarrollo del proyecto de investigación relacionado con la comprensión lectora en educación superior en el Programa de Licenciatura en Matemática sede Suan, el objetivo de esta entrevista es conocer las prácticas de lectura que usted promueve para desarrollar la comprensión lectora al interior del aula de clase, desde la disciplina que dirige.

Una vez más, gracias por su tiempo y estamos listos para iniciar la entrevista. ¿Tiene alguna duda?

ER1: No, hasta el momento no.

SV: ¿Contamos con su autorización para grabar esta entrevista?

ER1: Sí, señora.

SV: Usted identifica la teoría pedagógica que subyace en la enseñanza de la lectura, desde la disciplina que desarrolla, ¿explique la forma como usted promueve el proceso de comprensión de lectora?

ER1: Bueno, lo primero que yo hago es, voy a explicar la metodología más que todo que hablar de pedagogía, porque yo soy más de matemática pura, entonces hablar de pedagogía es un poco traumático, sí entonces mejor la metodología que yo uso en clase, en primera instancia yo le envié el material a los estudiantes para que ellos previamente ya tengan conocimiento de qué es lo que se va a trabajar en la clase. Entonces matemáticamente, ellos por lo menos: un cuadrado, la medida de sus lados sí es igual. Entonces ellos deben demostrar porqué en un cuadrado la medida de sus lados es iguales.

O sea, ellos van construyendo y además van entendiendo de dónde salen cada cosa, porque las fórmulas de las áreas son así, por qué las figuras de los paralelogramos de las

líneas son de esa forma. Entonces eso más que todo en lo que consiste la ley, el desarrollo de las clases. Primero, un documento de inicio, resuelvo las preguntas, doy las definiciones correspondientes a la temática y finalizo con ejercicios en clase y al final le dejo unos ejercicios para practicar en casa. En la clase siguiente apenas inicio yo la clase yo le pregunto por dónde quedamos en la clase anterior. Recuérdeme por favor la clase anterior y ellos me van diciendo Profe, quedamos por tal tema, demostramos, demostramos esto y nos quedaron estas dudas.

Entonces volvemos y enganchamos con la a respuesta a esas preguntas que surgieron las temáticas.

SV: Profesor, cómo planeas la clase de comprensión lectora, que, si bien no es el propósito de tu clase, entiendo que haces referencia a demostraciones, a partir del supuesto de los teoremas que los jóvenes tienen que comprobar o demostrar ¿cómo selecciona el material que vas a utilizar en la clase?, ¿cómo planeas ese proceso?

ER1: Yo parto del conocimiento previo del muchacho. Yo supongo que el chico que como viene como el primer semestre viene de bachillerato. Él no está acostumbrado a la demostración y ya en este proceso del segundo corte y el tercer corte ya está más familiarizado. Pero en principio yo lo que hacía era, por ejemplo, si íbamos a comenzar a hablar de cuadrados, de triángulos, entonces yo les dejaba una lectura, una lectura de cómo surgieron esa figura geométrica, cuáles fueron los primeros matemáticos que hablaron sobre sobre las figuras geométricas o sobre la temática total. De esta forma es que yo abordo la parte de comprensión lectora y lo otro es que como ellos pasan la definición a un tema matemático, o sea como yo paso lo que está diciendo en una definición a una figura matemática. Si el muchacho sabe interpretar la definición mediante una figura, entonces yo entiendo de que el muchacho tiene una buena comprensión lectora.

SV: Entiendo profesor. Y ¿qué criterio toma en cuenta cuando selecciona los materiales que compartes en el primer momento de la clase? ¿Qué criterios considera para conocer la pertinencia del material seleccionado?

ER1: Bueno, el criterio base es que a nosotros nos dan una carta descriptiva a la universidad, o sea, la universidad nos sugiere una carta descriptiva. Entonces ahí, en esa carta

descriptiva, nos dicen cuáles son los libros o las páginas que uno puede utilizar, donde está el material más claro. Entonces yo parto de ahí, yo trato de no salirme de esa parte de la planeación de la carta descriptiva, porque ya eso ha sido un trabajo que se ha hecho con los demás compañeros de las áreas.

Entonces trato de no salirnos de ahí para que las evaluaciones y las evaluaciones de corte sean todas homogéneas, tengan siempre la misma estructura, sí sea yo el profesor o sea el otro profesor. Entonces esa es la estructura o el criterio que yo tomo como base la carta descriptiva.

SV: Ok entiendo, en ese sentido, qué tipo de análisis, como ya tienes en un listado y la carta descriptiva de posibles textos que puedes utilizar para desarrollar tu clase. ¿Qué tipo de análisis de texto hace usted de ese material que ya está previamente definido en la carta descriptiva?

ER1: Como le digo, de ahí es de donde sacamos la parte de la historia. Y cuál es la motivación del tema. O sea, ese tema. De cómo surgió o cuál fue la motivación para el tema de la recta paralela o rectas perpendiculares. O sea, cómo surgió el tema de rectas paralelas y rectas perpendiculares, por dar un ejemplo. Entonces eso es como yo lo tomo.

SV: ¿con cuántos textos trabajan en la clase, material complementario?

ER1: Trabajando textos fijos, dos textos: el de Geometría Euclidiana de Moise-downs, eso es geometría moderna. Y el otro es el Warner. Es otro libro de geometría. Pero, además, ellos pueden consultar. Ellos son libres de consultar en otros libros la parte de geometría. Lo que pasa es que, como nuestra materia de demostración, pocos libros trabajan en arte de demostración. Por ejemplo, ellos en el bachillerato le dicen bueno, el área de un triángulo viene dado por la fórmula base X altura, dividido entre dos, ¿pero en los libros de los colegios ahí no te dicen por qué la fórmula de la Adela del área de un triángulo es así como en estos libros que yo les estoy comentando. Ahí sí te dan un paso a paso de cómo se construye la fórmula. Esa es la diferencia y ese es el por qué tomamos como base y octeto fijos esos dos que acabo de mencionar.

SV: Ok profe y cuando tienes eso, es un texto que vas a desarrollar una matemática. La demostración en X, Y, cumpliendo con la carta descriptiva, una prueba, ¿Qué proceso va a ser antes, durante y después con los textos que va a utilizar para trabajar con el chico?

ER1: Yo tengo un documento escrito a mano, donde yo obviamente tomo el texto o los textos y preparo mi clase a mano. Cojo una hoja y comienzo a preparar mi clase a mano. Hay ejercicios que yo sé que son muy abstracto para los chicos porque son de primer semestre. Entonces yo voy seleccionando a no, de pronto este ejercicio al estudiante se le vaya a dificultar mucho. Entonces yo trato de escoger lo que más le sirve al estudiante y que vaya a entender de una mejor manera. Eso es lo que hago el antes, durante, obviamente el chico, yo le compartía el libro, ya ellos tienen ese libro como PDF. Ya yo lo he compartido. Entonces yo le digo bueno, miren esto se está trabajando en la página tal del libro, pero el libro lo aborda de esta forma. Pero yo en mi clase lo voy a abordar de esta forma, porque yo considero que seguir este procedimiento era un poco más sencillo que el que está en el libro, ese durante y después, yo les digo bueno, le dejo, le puedo darle de duras. Como ya le dije, le puedo dar las lecturas. Y además de ahí coloco ejercicios. Bueno miren, vamos a tomar la página del libro como referencia para resolver tal ejercicio, para afianzar la temática de aula en clase.

SV: Ok profe. En caso de que un estudiante no esté comprendiendo los textos porque tú te das cuenta de que tienen dificultades, porque no saben lo que tienen que hacer, qué estrategia usas tú para intentar lograr esa comprensión, o sea, lograr que ellos comprendan lo que deben hacer.

ER1: A mí me han convenido esta parte de la virtualidad, en el sentido de que, en un tablero, un tablero de clase no puede usar tantos colores para diferenciar y poner elementos en una misma figura. Entonces con esta virtualidad y que se pueda grabar la clase, además, yo compré un tablero, mírelo aquí. Eso sí lo tengo a la mano.

SV: Todos los matemáticos compraron un tablero....

ER1: Aquí tengo mi tablero digital, el tablero me permite digitalizar toda la figura que yo construyo durante la clase. Entonces yo tengo un archivo que se llama Geometría Euclidiana 2020-1. Entonces en este mismo tablero me va guardando todas las imágenes en

ese archivo. Al finalizar la clase yo tomo todas esas imágenes de las clases y se las envío al grupo de WhatsApp que tengo con ellos. Entonces ya ahí ese es un complemento a la clase, además de que le queda el link del video porque al finalizar la clase yo también le comparto el link. Si aún si persiste, si aún persisten las dificultades, obviamente en la próxima clase tomamos esos ejercicios puntuales donde se presentaron dificultades y resolvemos las dudas.

SV: Ok, y ellos realizan actividades allí para tratar de resolver. Realizan actividades de lectura que ellos intenten leer lo que lo que se les está pidiendo para demostrar o usted está haciendo, o los acompaña o lo hacen solos.

ER1: Durante la clase yo coloco ejercicios durante las clases ejercicios. Durante las clases obviamente el estudiante para interpretar la figura geométrica debe comprender el enunciado que está ahí. Entonces, durante la clase yo he colocado ejercicios. Me he quedado callado durante más de 15, 20 minutos del video. pero obviamente se está grabando y el chico ahí va, va desarrollando pasados esos diez o quince minutos que yo le doy para que analicen y resuelvan y demuestren que lo que nos pide el ejercicio. Entonces me doy cuenta. Ah sí el estudiante hizo una buena figura geométrica del enunciado. Me está comprendiendo lo que dice el enunciado. Entonces ahí uno se da cuenta si el estudiante tiene una buena comprensión lectora o no.

SV: Profe, cuando tú estás realizando todo tu proceso. Tú haces activación de conocimientos previos de los estudiantes. ¿Cómo manejas los conocimientos previos de los estudiantes?

ER1: Sí, siempre, eso es lo primero que hago. Apenas yo abro la video llamada y pido que se registren en la asistencia, lo primero que hago después de eso es: "Muchachos, recuérdeme por favor, la clase anterior", cuando ellos me dicen bueno, profe de la clase anterior, trabajamos tal temática. Entonces yo les digo ¡Ah, bueno!, recuerden que en esa temática se habló de esta definición. ¿Alguien me puede recordar esa definición? Y así, ¿qué se hizo en esta teoría, en el teorema tal? Ah bueno, profe y utilizamos tales definiciones, usaremos tales corolarios. Y entonces ahí estoy viendo, estoy activando los conocimientos previos del chico de la clase anterior.

SV: Ok. ¿Y eso que es? Eso que recuerda de su conocimiento, también en función imagino del texto que tú estás utilizando sea de un buen término, un importantes se lo ratificas. Profe y con relación a que, por ejemplo, como ya tú tienes dos textos guías esos textos al momento de tú analizarlo como maestro para ver si los estudiantes logran, digamos, familiarizarse rápidamente con los textos, ¿estos temas tienen alguna estructura determinada? Tienen alguna forma de presentación que tú digas con decirte bueno, aquí primero quiero una introducción que sea cómo es la estructura.

ER1: Sí el libro, el libro como tal te voy a hablarle del Moise en Geometría Moderna. Ese libro está organizado primero con una tabla de Koe, una presentación que viene después la tabla de contenido donde te va dando la temática en un orden, porque este necesita un orden, como en algún texto matemático que yo puedo dar, yo puedo dar un tema primero y después puedo dar el otro en algún orden. Pero aquí, aquí te hacen la aclaración de que el orden se debe respetar, puesto que, si yo voy por el teorema 25, en el teorema 25 que me dice bueno, de acuerdo con el teorema 9. Podemos desarrollar la siguiente demostración, entonces debo tener claro de que el teorema 25 tiene que ir después del teorema 9. No puede ir el 9 primero que el 25, obviamente, porque cómo voy a tomar como base lo que me están diciendo, una afirmación constante. Bueno es lo primero que me aclara al lío. No puedo cambiar el orden, no debería hacerlo para evitar confusiones, lo otro que dice el libro. Bueno. Primero se van a dar las motivaciones de la temática que se va a desarrollar. Por ejemplo. Si vamos a trabajar los paralelogramos o los cuadriláteros, vamos a hablar primero sobre qué es un cuadrilátero, de dónde surgieron, cuáles fueron los primeros matemáticos que hablaron de ellas después de esa motivación de la temática vienen definiciones, las definiciones formales de la geometría propia, no es la que me enseñaron quizás ahí de rapidez en el colegio, porque de pronto no es por hablar así del profesor de bachillerato. Pero es que quizá en el bachillerato el profesor solamente da la definición y al pelao no le explican por qué la definición es así. Entonces acá lo que se hace es se da la definición formal. Se explica por qué la definición es así y después se fundamenta, se fundamenta en teoremas. Es decir, que lo que se te están diciendo, lo que se te está diciendo, ahí lo debes demostrar. No es así algo suelto debe demostrar porque las cosas son así.

¿Por qué la Tierra gira, abuelo? ¿Por qué la Tierra gira? Entonces eso así es la estructura, luego, después en cada teorema y cada entre cada teoremas y definiciones ahí que la parte central de los textos, estos de geometría moderna que la geometría euclidiana que son los postulados, los postulados de Euclides. Hay un libro de Euclides que trata sobre eso, los postulados de Euclides.

Entonces es este libro lo que hace es tomar todos esos postulados y fundamentarlo mediante definiciones, teoremas, colorear los temas y al final de que ya se te aclaran las definiciones, de que se te demuestran los teoremas y se resuelven algunos ejercicios durante la explicación. Al finalizar hay una hay una estructura sobre ejercicios, ejercicios resueltos y ejercicios propuestos. Y, además, los ejercicios te los ponen por niveles, ¿Cuál es el nivel más difícil? El nivel medio y el nivel complejo al nivel a los ejercicios que tienen nivel complejo. Le colocan un asterisco y al lado. Entonces yo cuando le mando los ejercicios a los chicos digo volvamos a trabajar el ejercicio 50 de la página 200. Entonces recuerden ese ejercicio tiene un asterisco al lado, esto quiere decir muchachos, que este ejercicio no es, no es tan sencillo. Porque tiene un asterisco, tiene un nivel 3, nivel de dificultad 3. Entonces, así es que está estructurado los dos libros.

SV: Perfecto profe, profe una pregunta, con base a lo que me estaban explicando, ¿cómo describirías tú el acompañamiento al estudiante frente al análisis de esos textos? ¿Cómo describes tú ese acompañamiento?

ER1: ¿Pero entre estudiantes o mío hacía ellos?

SV: Sí, tuyo hacía ellos

ER1: No, el acompañamiento es cuando ellos se les generan las dudas. Está ahí en el momento en que el chico está resolviendo el ejercicio, porque de pronto. Bueno, a menos que yo esté en clase, a menos que yo esté durante la clase y no le respondo. Pero si tengo apenas tenga el espacio ideal del mensaje del chico este, obviamente le hago seguimiento y le digo: "Mira, este ejercicio se puede abordar, no de esa forma como lo estás haciendo, sino usa esta forma para resolver".

SV: Okey, okey, profe ¿y discutes con los estudiantes la estructura? Y digamos, de pronto, el léxico gramatical del objeto que usan por si es que no entiende lo que está

consignado en el texto. O sea, hay una discusión con relación a esa parte textual. Es importante cuando uno dice mira es que...

ER1: Criticar el libro, así como tal, no. Hacer una crítica así, profunda, sobre la estructura gramatical del libro no, pero lo que sí se hace es que por lo menos si hay palabras, hay palabras en las definiciones o en los en los ejercicios que de pronto para el estudiante nos son clara. Entonces yo si le hago la salvedad, miren esta palabra, significa tal cosa.

SV: Ok, perfecto

Muy bien profe. Entonces, cuando ya el chico tú le entregaste el material, le hacen todas las implicaciones. ¿Cuáles son las evidencias que tú tienes como maestro que él logró esa comprensión en la lectura que se halla por delante el libro? Pusiste el ejercicio. ¿Cómo determinas tú comprensión lectora que por supuesto ya tu tendrá un indicador de acrecienten? ¿Pues si lo pueden enumerar, puedes decirme así de la matemática?

ER1: Bueno, si yo tengo evidencia. Bueno, si hay evidencia dentro en el Sicvi hay una... Yo les he colocado los talleres y obviamente ellos montan un documento muy, muy importante que fue el primer documento que yo le comenté a usted en el Corte 1, que es la apertura a la materia como tal, se llama... el documento se llama: "Desarrollo axiomático de la Geometría". En ese documento se hace la apertura de la materia, porque como ellos son estudiantes de primer semestre, obviamente hay que darle una apertura de qué se van a encontrar ellos en esta materia. Entonces ahí, en ese documento, yo les pedí que respondiera a las preguntas que estaban de ese documento y segundo, les pedí que hicieran un mapa conceptual sobre lo que ellos consideraban más importante sobre la idea central de ese documento. Eso es un buen ítem que yo tomé como para ver la comprensión lectora sobre la apertura de la materia. Lo segundo es las evaluaciones que están montadas en el Sicvi. Eso es otra evidencia que están ahí. Todas las evaluaciones, las evaluaciones están montadas en el Sicvi. Algunos están en de forma tipo ICFES que para eso tenemos las herramientas de Sicvi las monto tipo ICFES, obviamente con sus gráficas. Yo no sé si la puedo compartir por aquí. Si yo tengo. Si usted permite aquí para poder compartir.

SV: Sí claro profe, adelante. Claro que sí, por supuesto.

ER1: Y bueno, este lo otro sería lo que ellos nos escriben en el chat de ellos. Ellos hacen preguntas interesantes este. Ellos por lo menos me decían cuando demostramos uno de los de la formula esa que de día de la figura geométrica: "Profe, es que, a mí, a nosotros o a mí me decía un chico. A mí nunca me enseñaron. A mí nunca me dijeron por qué la fórmula del área del triángulo era así. Y yo dije esta es la idea de esta materia es tener claro y no tragar entero de dónde salen las cosas hay que tener una justificación de por qué estamos demostrando, entonces ya él pelao ahí, yo creo que los chicos ahí se motivan, que cuando ven la aplicación.

SV: Ok, ok muy bien. Puedes ir mostrándome profe, no te preocupes, vamos conversando.

ER1: Sí dale, sigue preguntando

SV: Sí entonces esa comprensión del texto leído, por ejemplo, en el caso de tu primer intento de imprimir el primer documento que yo, me lo aterrizan en todos, se merecían un mapa conceptual.

ER1: Mapa conceptual, responde la pregunta que están en el documento.

SV: Y eso solamente con ese documento o tú de alguna manera insinúas al estudiante una forma de ir mirando los demás procesos y demostrarlos de producto. Cómo lo construyeron a través de algunos y una figura a través de algún diagrama u otra vez de lo que se conoce como el nombre de organizadores gráficos, o no sé. Puede ser un mapa mental

ER1: Es que esta materia no se presta para para eso como para estar haciendo mapas conceptuales y eso. O sea, yo trato es de por lo menos en las motivaciones y hacerlo, pero como tal, montar mapas conceptuales en definiciones, teoremas, definiciones, teoremas. Él no es fácil. O sea, no es, lo óptimo. Es muy, muy difícil mostrar montar una demostración por medio de un mapa conceptual, por medio de lluvia de ideas. Es muy difícil. El pelado tiene que ir construyendo el paso a paso y diciendo de dónde está sacando su conclusión. Y, es más, es más factible de esa forma que hacer un mapa conceptual o una lluvia de ideas.

SV: Profe, ¿qué concepción tienes tú sobre sobre el género textuales? ¿Cuál es tu definición de géneros textuales?

ER1: Ah, ok, listo. Sí, sí, eso, sí, lo entiendo. Bueno. La parte de narrativo el pelao sí hace bastante, se aplica la parte, la parte de texto narrativo, cuando él comienza a dar sus ideas sobre lo posible que se pueda hacer con una definición y con un teorema que él comienza a narrar. Bueno, mira, yo pienso que de pronto Euclides se imaginó que la tierra era cuadrada y por eso fue por lo que él hizo esta demostración. Ahí, ahí entra la parte narrativa, la parte interpretativa del chico.

SV: Ok, ok. La parte argumentativa también.

ER1: Argumentativa cuando ya él usa, cuando comienza a usar lo que ya se ha demostrado o los teoremas, ya que ya hemos demostrado y definiciones anteriores para argumentar lo que él va demostrando en un nuevo teorema.

SV: Ok, profe, cuando ya tú has ido desarrollando todo este proceso. Digamos cómo ves tú a tus estudiantes, luego de que tú das tus explicaciones independientemente de eso, tú no notas de que los estudiantes hacen alguna otra cosa con los textos que tú les entregas. Es decir, que no sea el propósito exclusivo de desarrollar, digamos, la demostración, sino que de pronto hace como otra búsqueda comparan, al menos dos libros que tienen la forma como el uno demuestra, como el otro demuestra. Ellos hacen algún otro proceso que tú veas, que tú no se lo hayan insinuado, sino que ellos, digamos, de manera autónoma ellos continúan manejando un pleito, profe.

ER1: sea, ellos continúan manejando. Así que yo vea que ellos me dicen profe, en este texto yo conseguí una demostración diferente a esta o yo estuve analizando. No, nunca me lo han dicho.

SV: Ok. Pero eso, profe, es en el caso particular de los estudiantes de Suan, o sea del nivel de su antigua clase en la ciudadela.

ER1: No

SV: Okey, okey, eso. Ok, eso es suficiente, profe. Muy bien, ¿Profe los estudiantes hacen autoevaluación de su proceso de comprensión? Tú notas que ellos...

ER1: O sea que yo diga bueno, yo no entendí o profe, yo quiero seguir aprendiendo. Si usted me da una de pronto en una clase particular. El chico sí dice profe, yo no entendí, explícame nuevamente este procedimiento, pero este hay algunos estudiantes que me han

dicho profe y que yo necesito que usted me explique más despacio. Pero yo digo, es más, si voy más lento, no, no cobijo toda la temática que tengo que dar en el día. Y ahora virtual. De esta forma virtual es muy complicado hacer un pare y atender a uno.

SV: Sí, así es. Ok profe, muy bien. Y ya para para culminar y buena miraba la presentación no estoy viéndola profe. Eh, cómo observas tú la reacción que tienen los estudiantes frente a los textos que tú les has proporcionado. Qué reacción tienen ellos frente a estos textos. Usted cómo ve que los estudiantes reaccionan con los textos que leen profe.

ER1: Bueno, a veces ellos como que no estaba muy acostumbrado a leer, a leer tanto. Entonces esto como son de primer semestre, me he dado cuenta de que la costumbre de leer, ellos no tienen ese hábito. Entonces ahora le ha tocado duro, pero siento que se han adaptado, se han adaptado y. Y a pesar de toda esta dificultad "han dado la pata", como dice uno. Señor mira, ya están acá ahí está. Ese es el Sicvi. Esa es la parte de la materia. La materia es geometría euclidiana.

SV: Ah ok, muy bien.

ER1: Bueno, entonces allí en la parte de espacio evaluativo. Bueno, mire que ahí, al principio de que tienen su carta descriptiva donde se hace la presentación de la materia en la parte de espacio evaluativo. Tienen miren, ella tiene ya montaron aquí lo del parcial. Y aquí, además, miren, tienen un taller final, tienen un taller final y tienen un primer taller. Que es el desarrollo lógico y sistemático de la geometría. Miren, que ahí les pido que realice un mapa conceptual de las ideas principales y responda a la pregunta expuestas en el documento.

SV: Ok, entonces son las evidencias.

ER1: Sí son las evidencias de la que yo le estaba hablando.

SV: Ok, muy bien profe. Profe, te quiero, te quiero agradecer, agotamos todas las digamos una pregunta que necesitamos para este primer análisis y requerimos de vídeo porque la observación de los estudiantes también es importante tenerlas. En otras condiciones hubiese tenido que ir al salón de clase a mirar y observar. Por supuesto digamos a los estudiantes. Entonces que nos hace llegar por favor comparte los links de tus videos para poder, digamos continuar con el proceso. Agradecemos mucho los que sí tienen algo más que agregar, para detener la grabación.

ER1: Lo único que tengo un comentario que es que muy bueno esta esta iniciativa me parece excelente, sobre todo por el contexto de los estudiantes de Suan. Ellos vienen de una zona muy difícil. El contexto es muy diferente al de sede norte. Entonces esta estrategia es pertinente en este momento y que yo sé que va a salir, a salir muy bien y que habitamos para para apoyarnos en este proceso seño.

2. IP2

SV: Bueno muy buenas tardes IP2, podrías presentarte, ¿cuál es tu formación y en este momento, ¿cuáles son las asignaturas que tienes a cargo en el primer semestre del programa de Matemáticas sede Suan?

IP2: Bueno mi nombre es IP2, yo soy Normalista Superior, con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana xxxx (señal intermitente -problemas en la grabación) en la Universidad del Atlántico, tengo a cargo las asignaturas de competencias comunicativa y Desarrollo Humano, Enfoques y Teorías pedagógicas.

SV: Ok, muy bien muchísimas gracias. Profesora, un afectuoso saludo, nuestros agradecimientos por su participación y colaboración en la realización de esta entrevista. Los datos recabados en ella se constituyen en un insumo para el desarrollo del proyecto de investigación relacionado con la comprensión lectora en educación superior en el Programa de Licenciatura en Matemática sede Suan, el objetivo de esta entrevista es conocer las prácticas de lectura que usted promueve para desarrollar la comprensión lectora al interior del aula de clase, desde la disciplina que dirige.

Tenga presente profe, que todo lo que conversemos hoy será tratado de manera confidencial y será reemplazado su nombre con un código para proteger su identidad. Una vez más gracias por su tiempo y estamos listas para iniciar nuestra conversación ¿tiene alguna pregunta qué hacer?

IP2: no, todo claro hasta el momento.

SV: ¿tenemos la autorización para seguir grabando la conversación?

IP2: sí, no tengo inconveniente.

S: ok profe. Vamos a pensar ¿cuál es el tipo de teoría pedagógica que usted utiliza en la enseñanza de la lectura? ¿Nos la puede explicar por favor?

IP2: bueno, cuando me habla de teoría pedagógica me voy enseguida a lo que son los paradigmas en la educación, y con ella voy a los que el constructivismo, y el constructivismo es partir de las experiencias de nuestros estudiantes para forjar así conocimiento, de tal manera que se establezcan una conexión entre los conocimientos previos y los que ya están adquiriendo como tal. Entonces en el proceso de la lectura como tal, es partir de aquellas necesidades e intereses que tienen nuestros estudiantes para así forjar lo que es los contenidos, abordar cada una de las temáticas o que se van a tratar en el desarrollo de nuestra asignatura. Y como tal pues traigo a colación un pensamiento de Hugo Cerda, cuando hablaba que en el aula de clases convergen subculturas propias, hay muchas subculturas propias dentro de las cuales uno debe mirar qué rodea la vida del estudiante y a partir de allí apuntar esa formación, esos contenidos que se van a dar a conocer, porque así de esa manera se busca viabilizar los conocimientos significativos con cada uno de ellos.

SV: ok profe. Cuando estás realizando la planeación de tus clases ¿Cómo planeas la clase de Comprensión Lectora?

IP2: ok, primeramente, como le decía, basándose uno en las necesidades e intereses de los estudiantes porque inicialmente tú puedes hacer un diagnóstico de aula en cuanto a los contenidos que se manejan a nivel de la cátedra, competencias comunicativas y pues por supuesto atendiendo lo que es el sílabo o lo que es la descriptiva, en las cuales se contemplan unos contenidos, los cuales ya se han revisado con anterioridad y se ha determinado que son necesarios para la formación de ellos. Entonces ya lo que tiene que ver con la planificación estratégica lo que es la enseñanza, la enseñabilidad, entonces ya mira uno apuntar lo que son las competencias, el desarrollo de cada uno, de las competencias comunicativas donde no podemos olvidar que está la lectura, la escritura, el habla y el escucha como tal.

Entonces atendiendo esos parámetros, esas líneas, esas habilidades, esos estándares, uno organiza su estrategia, también teniendo en cuenta profe que existen diferentes ritmos de aprendizaje, que existen diferentes estilos de aprendizaje y teniendo cuenta en este momento que también es oportuno aludir esta época de pandemia, la cual nosotros pues miramos cada

una de las posibilidades que nos faciliten de alguna manera los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que el estudiante tenga la oportunidad de leer, de intervenir, de dar a conocer su pensamiento, de poder reconstruir significados, de poder organizar contenidos y así mismo ir desarrollando toda esa parte crítica que invita al estudiante a pensar y luego pues de pensar, ya materializar ese pensamiento pues, a través de lo que es el lenguaje.

SV: Ok profe, cuando tú estás organizando esa clase de acuerdo con la carta descriptiva que tú me comentas, tú debes hacer una selección de los textos para ir abordando esas temáticas que están allí ¿Qué criterios utilizas en esa selección de esos textos que vas a utilizar con los estudiantes?

IP2: bueno, los criterios en búsqueda corresponden a primeramente que la información que allí se contemple sea una información pues que esté que digamos...si nos vamos a internet que sea una información confiable, en la búsqueda de páginas de revistas indexadas, arbitradas y que me permitan a mí, acceder a algún tipo de texto que yo pueda compartirla al estudiante, y de alguna manera también teniendo en cuenta esa tipología textual de acuerdo a la intención que yo quiera pues estimular el desarrollo en los estudiantes.

Cuando le digo estimular el desarrollo de los estudiantes, dejando básicamente que el estudiante tenga la oportunidad de enfrentarse a ese proceso de codificación de saberes y él pueda organizar contenido, pueda interpretar un contenido, pueda establecer un proceso de inferencia para así llegar por su puesto a esa parte crítica. Entonces, una información confiable, una información atendiendo pues a las dinámicas de lectura, establecidas, lecturas que sean de gran provecho para él y que por su puesto también lo inviten a conocer parte de la cultura, porque leer es interpretar la cultura, leer es tener memoria de lo que ha sido nuestra evolución en cuanto al lenguaje y en cuanto pues al cambio que hemos tenido a nivel cultural.

SV ¿Qué tipo de análisis realizas tú de los textos para preparar tu secuencia didáctica a partir de esos textos?

IP2: yo siempre baso el análisis y el proceso de lectura con base de los niveles de lectura como tal, no podemos llegar al último nivel de lectura, sin antes haber iniciado por ese primer nivel que es la literalidad.

Esa literalidad donde tú vas a identificar personajes, a identificar situaciones, a hacer una identificación semántica, de lo que te propone el texto, entonces ese análisis inicia con ese primer paso que es la codificación, con ese primer paso que te ayude a una identificación de los enunciados, que te permite pues entender de qué se está hablando para saber tu cual es el tema que se trae a colación. En su segundo aspecto a considerar que por su puesto la diferenciabilidad, ese proceso de la diferenciabilidad que le permite al estudiante a hacer deducciones a partir de lo que se autor quiere mostrar y que a diferencia de ese primer nivel que fue una información que encontró de manera explícita, aquí no. En este nivel el análisis él lo va a hacer a partir de la deducción que él tiene de esa información que está implícita pero que ese autor quiere que tu descubras y cómo lo vas a descubrir a partir de las respuestas a interrogantes. Porque muchas veces nos encontramos en un contexto profe donde el estudiante sí lee, pero tú le preguntas ¿De qué habló el texto? Él te lo va a decir, te lo va a narrar, es decir él está respondiendo a la identificación de los personajes, situaciones etc.

A esa identificación semántica...recordemos que la semántica es la ciencia que estudia el significado de las palabras y como tal pues al enlazar cada oración tú vas a tener una historia ya narrada, un evento explicado. Entonces cuando nada más se quedan en el proceso de la identificación entonces tú tienes que proponerles a ellos unas estrategias o estimularlos a través de las preguntas para que ellos hagan deducciones y para que ellos descubran toda esa información implícita que el autor no mostró pero que sí quiere que tu descubras. Luego el análisis continuo.

El análisis continúa cuando tú tienes un nivel intertextual que le permite al estudiante traer a colación relatos, historias, lecturas que él ha hecho en un momento de su vida, que ha estado presente en algún momento de su comunicación y él pueda relacionarlo con esa lectura que está haciendo en el momento. Eso le permite analizar, porque como te decía profe, la lectura es un proceso cultural que trae implícito el conocer, saber, el identificar, entonces cuando tú ya listo, hiciste esa interrelación entonces ya tú vienes y vas conociendo y vas ampliando tu bagaje, conocimientos, etc.

Y luego en el último nivel pasamos a un nivel crítico, un nivel crítico donde el estudiante pueda emitir juicios, donde él pueda proponer, donde él no se quede nada más con

haber identificado una información, donde él no se quede nada más con hacer las inferencias que le permitan deducir aquella información que no aparecía en el texto, donde él pueda establecer esa relación con otros textos, es decir esos conocimientos previos y esos conocimientos impartidos que está ofreciendo la lectura y entonces llega ese momento donde él pueda recrear la lectura a partir de la emisión de juicio y que le permitan a él construir nuevas realidades y proponer nuevos saberes. Siempre en esa parte de despertar ese espíritu analítico, el espíritu crítico, a partir de lecturas, yo les expreso a los estudiantes que el detalle es no enseñar al estudiante a repetir, sino al estudiante a que piense. Entonces desde este punto de vista el análisis se va cultivando porque ellos tienen la oportunidad de proponer, de emitir juicio, de decir, de elaborar textos como tal.

S: ok profe, entonces ¿eso quiere decir que tú haces un análisis previo de esos textos para poder conducirlos a ellos a esas distintas etapas?

IP2: claro que sí profe. Es un trabajo, por supuesto para tu llevar a colación o para traer a colación a tus clases un proceso formativo, pues se tiene que conocer primero los saberes que vas a estar retroalimentando con tus estudiantes y a partir de allí tu poder responder y estimular el desarrollo de cada uno de esos procesos.

Cabe mencionar profe, que en el momento de la clase como tal es oportuno introducir al estudiante a ese proceso de lectura porque no es solamente que ellos traigan un proceso de lectura desde su casa, sino que en el momento mismo tú puedes hacer una lectura oral, que el estudiante dé esa lectura profe, porque fijese que el proceso de la lectura, de la comprensión de texto, radica también que no hacemos, que no utilizamos esas puntuaciones, no entendemos bien lo que dice, entonces no hacemos una buena lectura.

Entonces un momento propicio de interacción, una lectura interactiva que...listo desde la oralidad y después de la explicación para que después vayan fijándose los conocimientos y el estudiante pueda proponer y el estudiante pueda deducir en esos mismos espacios, que son creados precisamente para esos desarrollos de las habilidades comunicativas, en este caso la oralidad, y por supuesto en la evaluación de lo que es el proceso lector.

S: entonces cuando tu seleccionas ese texto, y tú has hecho el análisis de ese texto y vas a organizar tu clase como tal ¿Qué pasos sigues tu...si de pronto lo puedes definir antes de la lectura de ese texto, que yo sé que lo has venido explicando durante la lectura y después de la lectura? ¿Cuáles son las etapas?

IP2: el arte de la lectura como le decía involucra a los conocimientos previos, es ubicar a los estudiantes, en esa parte de la ambientación digamos de la clase, donde tú le empiezas a comunicar al estudiante, a hablarles de manera quizá no directa incluso, como...qué conocen ustedes, qué piensan ustedes, y es valorar cada uno de esos conocimientos previos, motivar al estudiante para que se haga partícipe de ellos, indagar acerca de qué conocimientos tiene.

El estudiante ya tiene que ver por su puesto con la acción misma del acto de lectura donde se contemplan pues cada uno de los procesos que llevan al estudiante a la codificación de esos contenidos es mirar...digamos que ya realizaron una lectura de equis texto o de equis obra y generar esa comprensión lectora a partir de estrategias tales como lluvias de ideas, incluso de esos mapas conceptuales, mapas mentales, que le ayudan al estudiante a comprender mejor un texto y ¿por qué? Porque precisamente en esas estrategias didácticas se contemplan lo que son los conceptos de las ideas primarias, de las ideas incluso secundarias, que aborda el texto para una mejor comprensión y ya después de la lectura llega el proceso en el cual evaluamos ese acto lector a partir de lo que son las respuestas, a partir de las respuestas a esos interrogantes, a partir de la codificación de estos. Incluso profe, una estrategia que me parece oportuna es también cuando uno invita al estudiante por ejemplo a complementar información, sustituir conceptos, buscar sinónimos, buscar antónimos, que de alguna manera llevan a la comprensión, porque al tú al invitarlos a ellos a usar sinónimos, quiere decir que él tenga un conocimiento general de lo que es la lengua, que no incida lo que es la interpretación a ese texto que ha leído, que no cambie el sentido del enunciado, de la oración, etc. Entonces ese momento donde evaluamos, recapacitamos con respecto a ese texto que estuvimos pues leyendo.

S: puedes especificar ¿qué estrategias lectoras aplicas tú en la clase para lograr la comprensión en los estudiantes, ya como estrategia pedagógica?

IP2: Bueno, la estrategia pedagógica varía. Muchas veces les pongo en el aula de clases, sea desde la presencialidad o de la virtualidad, la lectura interactiva, me gusta mucho como una estrategia pedagógica para fortalecer esos procesos de comprensión lectora, la lectura interactiva, el hilo conductor como una estrategia que lleva al estudiante a seguir precisamente una idea, una historia, una explicación y como tal él tiene que jugar con esa imaginación, con esos saberes, con esa lectura que él ha hecho, y de manera oral estaríamos apuntando a dos competencias que son la oralidad y la lectura como tal. La oralidad esa lectura que previamente has hecho, y te mencionaba ahorita también los procesos, por ejemplo, por supuesto talleres evaluativos que te permitan a ti obtener información de esa lectura, talleres evaluativos de manera oral, talleres evaluativos de manera escrita. También actividades en clase como tal, por ejemplo como te mencionaba ahorita de sustituir palabras y luego de eso pues, explicar por qué esa palabra cabe allí, por qué no, si le cambia el sentido a lo que es el texto como tal, qué otro proceso de lectura, qué estrategia pedagógica, también me gusta como el proceso de lectura es identificar, es reconocer, entonces son guías de lectura crítica, donde ellos podían tener la oportunidad de delimitar y construir significados a partir de los significados que ellos han estado abordando.

SV: hace un ratito tu mencionabas que la activación de los conocimientos en los estudiantes ¿Cómo activas esos conocimientos previos?

IP2: los conocimientos previos se activan a partir de lo que es en ese momento de orientación de la clase durante, incluso durante y después, porque es una constante retroalimentación que se establece dentro de los actores activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo son por supuesto el docente y el estudiante. Entonces preguntas que ayudan al estudiante a participar activamente y que de alguna manera traigan a colación aquellos temas que ellos tienen guardados y que han sido producto de su cotidianidad, una cotidianidad que viven en diferentes contextos, tanto el familiar como el académico, en cualquier situación de comunicación, en los cuales ellos han estado presentes. Entonces a partir de las preguntas y preguntas obtenidas por los estudiantes, que ellos activan en esos momentos esos conocimientos. Incluso en momentos también profe, a través de actividades

ellos deben traer por supuesto a colación conocimientos previos porque se necesitan para continuar con este proceso de formación que se le está socializando en este momento.

SV: ¿hay una relación en la forma en como conduces tú la identificación de la estructura del texto por parte de los estudiantes?

IP2: ah ok, ese proceso profe, precisamente en las cátedras a mí me gusta mucho porque es cuando primeramente ubico al estudiante en lo que es la identificación de las tipologías textuales. Cuando nosotros sabemos esa estructura textual que compete a procesos como por ejemplo superestructura, cómo el esqueleto, el armazón, cómo está constituido ese texto, cómo está formado, las microestructuras como las oraciones, la macroestructura como el sentido global del texto.

Entonces es que ellos identifiquen cada una de esas estructuras textuales y pues por supuesto, eso los va a llevar a identificar lo que son las tipologías textuales. Las tipologías textuales te estoy hablando de la trama del texto, ya sea clasificado en un texto narrativo, expositivo, argumentativo, informativo, conversacional, etc.

Y que, a partir de allí, pues por supuesto los estudiantes puedan tener la oportunidad de conducir su lectura, identificando lo que son las funciones del lenguaje. Cuando te hablo de las funciones del lenguaje profe, es que el estudiante tenga la oportunidad de además de identificar una trama textual él pueda irse a lo que es la función del lenguaje que está operando en ese texto, de manera que él dice... bueno yo, este es un texto argumentativo, con una función del lenguaje apelativa, porque en la apelativa se busca persuadir, convencer y de esta manera cuando él identifica cuál es la trama textual y cuál es la función del lenguaje en ese momento él aprende a escribir ¿Por qué aprende a escribir? Porque sabe que su escrito responde, por ejemplo, en el caso del ensayo o en artículo de opinión responde a lo que es una función apelativa del lenguaje y yo les digo...bueno en muchas ocasiones para desarrollar este espíritu crítico, ese espíritu de análisis en cuanto o a raíz de un proceso de lectura, el profesor te dice: elabora un ensayo ¿y un ensayo qué es? Es un texto argumentativo y ese un texto argumentativo donde muchas veces los estudiantes se limitan nada más a entregar la información, pero parece que esa no es la principal característica de ese texto

argumentativo, porque de ese texto argumentativo la característica principal es que tú dejes ver tu posición con respecto a lo que tú estás diciendo.

Desde ese punto de vista estaríamos yéndonos a un espacio crítico, a una lectura crítica, en función de un lenguaje con una función apelativa que busca persuadir al lector y convencerlo acerca de algo. Entonces para conducir a esos procesos de lectura, a esos procesos de comprensión lectora es importante profe señalar eso profe, la simbología textual, las funciones del lenguaje, porque así mismo se va a reorientar lo que es la producción textual como tal o en su defecto si no vas a producir un texto ya lo vas a identificar en un texto que tú estés leyendo como tal, y sabes entonces a qué tipología textual te estás enfrentando y cuál es el análisis que debes hacer.

SV: ¿Cómo describes tú el acompañamiento al estudiante frente a ese análisis textual?

IP2: bueno, cómo describo ese acompañamiento, ese análisis. Bueno un acompañamiento pues basado en una retroalimentación, un acompañamiento activo, un acompañamiento en el marco del análisis, en el marco de lo que es la interpretación, en el marco de lo que es el indagar, el cuestionar, el abordar, el abordar por su puesto este contenido textual en función de una codificación del mismo, en función de una interpretación, de un análisis del mismo texto. Entonces es un acompañamiento activo de análisis, de reflexión de generación, de reorganización de los contenidos de valoración de lo que se dice, de interpretación.

S: y por ejemplo cuando están ustedes revisando la estructura genética del texto ¿la discutes con el estudiante? ¿Seleccionas el léxico gramatical del texto con ellos, y se hace una discusión frente a eso?

IP2: sí claro profe, pues de alguna manera cuando nosotros estamos en este texto, como le decía hace un momento, las lecturas interactivas son aquellas lecturas que te permiten a ti el acto de codificación y de la comprensión del mismo texto. Entonces cuando tú le das la oportunidad a ese estudiante de leer puedes hacer muchas cosas a la vez. Primero, guiarlo, conducirlo a que ese proceso de lectura se haga de la manera adecuada, de tal forma que en la interpretación no haya alteraciones y eso de las alteraciones se da muchas veces porque el estudiante no sabe leer porque no sabe interpretar, debido a que las entonaciones

no la hacen de manera adecuada. Pues esa lectura interactiva te permite escuchar al estudiante, evaluarlo en función de esa oralidad de ese texto, de la forma en cómo lo dijo, como lo hizo y por supuesto en la búsqueda ya del análisis total, ellos preguntan allí en términos, terminologías que conocen, estas terminologías las subrayan, hacen esa lluvia de ideas que le permitan tener después las ideas principales, las ideas secundarias, los términos desconocidos los llevan ellos al indagar, al buscar la información de qué significa (xxx no se entiende) cuando no se logra una comprensión del texto también puede ser porque dentro del contexto del contenido semántico, no está siendo bien procesado, eso es desconocimiento de lo que es el léxico como tal. Entonces se emprende la búsqueda de eso, de mirar la terminología para así poder construir significado, interpretación y codificación del mismo texto.

SV: Y cuando estás hablando del texto, con el estudiante ¿utilizas un metalenguaje?

IP2: ¿cómo dice profe?

SV: Cuando estás hablando de los textos ¿utilizas metalenguaje para hacer la explicación de un texto?

IP2: Se corta la comunicación profe.

SV: ¿Cómo evidencias tú la comprensión lectora de los estudiantes? ¿me escuchas bien profe?

IP2: La escucho mejor profe.

SV: ¿Cómo haces evidente el proceso de comprensión del texto leído de los estudiantes? (problemas de conexión). IP2me escuchas?

IP2: sí, ahora sí.

S: la pregunta era ¿cómo evidencias tú la comprensión lectora en tus estudiantes?

IP2: bueno, la comprensión lectora en los estudiantes se evidencia a partir de lo que es la ubicación o el despliegue de todos los niveles de su comprensión del texto, del contenido textual, en este caso te estoy hablando que el estudiante haya pasado por esos aspectos dentro del marco de lectura como lo es la interpretación de su contenido, el realizar por su puesto inferencias acerca del mismo ¿y cómo lo vemos? A partir de sus intervenciones orales, a partir de sus intervenciones escritas, a partir de las exposiciones donde él no solamente se

limite a repetir una información, sino que llegue ese espacio donde está ubicado un nivel intertextual que le permita a él establecer relaciones con textos, ha leído temas y en su último espacio pues la valoración de lo que es el proceso, descriptividad del mismo, llegar a una lectura crítica que supone por su puesto, el indagar, el haber indagado, investigado, abordado cada uno de los contenidos que te permiten a ti pues establecer lo que es la identificación de la información y las inferencias que el estudiante esté en la oportunidad de hacer, a partir de respuestas a preguntas y pues cuando el estudiante no logra responder de la manera como se ha dirigido la pregunta, buscar nuevas preguntas que lo ubiquen a él en ese escenario de comunicación donde él pueda responder y tú puedas valorar esos niveles de comprensión, tú puedas valorar ese acto de codificación y comprensión de ese texto pues entendiendo lo que es la complejidad de lo que han sido los enunciados porque sabemos que un texto es una unión de muchos enunciados que aportan un significado global, y cuando estamos hablando de ese significado global es que el estudiante atienda esa estructura profe que tu hablabas de esa estructura textual, donde aparecen la microestructura, la macro estructura, superestructura, porque también en ese proceso de lectura y escritura va muy bien de la mano donde tú por ejemplo evalúas lo leído pero también evalúas lo que él escribe, en función de esa lectura que él ya ha iniciado, entonces eso es parte ya del metalenguaje; como ellos ponen o traen a colación en las diferentes actividades, es que ellos realicen desde la parte escritural hasta la parte de la oralidad como tal, y pues por supuesto desde el despliegue de las habilidades comunicativas que son por ejemplo la escucha, el habla, la escritura, la lectura, no podemos olvidar la escucha profe, porque el proceso de comprensión de un texto, también radica en que el estudiante tenga la capacidad de escuchar.

Porque cuando tu das unas orientaciones, el estudiante, bueno ya, ubica cada uno de esos criterios que tiene a disposición, y que como también no solamente se va a basar en esos criterios que tú le estás proponiendo, sino que como estás enseñando al estudiante a proponer, a pensar, a proponer, a ser crítico, él te va a traer ideas novedosas, te va a traer contenidos que incluso tú no habías valorado en esa comprensión del texto. Entonces es dejar que ellos, su imaginación vuele, su capacidad de análisis vuele, a partir de la codificación del texto,

teniendo en cuenta muchos aspectos culturales, sociales, de todos los ámbitos, en los cuales se pueda analizar.

S: profe, de estas experiencias que tienes tú con tus estudiantes en este proceso lector ¿Cómo observas tú? ¿qué más hacen los estudiantes con los textos? Una vez les hayas dado tus guías y demás ¿Qué comportamientos observas tú de esos estudiantes con los textos? ¿Crees que hacen comparaciones? ¿Crees tú que ellos llegan a mirar o expresar lo que han leído de un artículo, de un autor, lo que han leído de otro autor? ¿Qué hacen ellos? Se terminó la clase, cerraron, notas que ellos hay alguna producción de parte de ellos. A partir de todo ese ejercicio de recibir todo ese efecto.

IP2: de esa información, bueno por supuesto que sí hay un efecto en lo que ha sido el conocimiento que han adquirido y ellos no solamente valorando lo que es el proceso comprensión lectora, sino toda y cada uno de los contenidos que tú puedes tratar con ellos, en función de lo que es la comprensión de un proceso de comunicación. Por eso es que nacen lo de las competencias comunicativas.

Entonces los estudiantes, pues al terminar una clase, hablemos de cuando estamos en clase, estamos abordando estos criterios de búsqueda, de selección, de información, de los niveles de lectura, cuando ellos salen, ellos tienen la oportunidad, por ejemplo en el caso de que hayan tenido la oportunidad de trabajar con estrategias como la identificación de algunos contenidos, de los significados de palabras, entonces ese proceso de identificación, de identificar la parte semántica, el significado de ellos, los ayuda también a utilizar ese conocimiento adquirido en su vida diaria, donde le decimos que el léxico se nutre a partir de la exploración que tú hagas de la misma lectura, porque el proceso de lectura te va a ti a ampliar ese mundo lexical que luego tú vas a traer a colación en las situaciones de comunicación, no solamente dentro del contexto académico educativo, sino en la vida familiar, en los amigos, etc.

Por supuesto guardando las proporciones cuando estamos en distintos escenarios, nuestro comportamiento no es el mismo y asimismo es el lenguaje que solemos utilizar, eso en cuanto por ejemplo a la incorporación de nuevos términos en lo que es su proceso oral, lenguaje oral.

Y por ejemplo en la parte escritural hay momentos en los que tú por ejemplo cuando estás en clase ellos te dicen, son muy participativos y eso responde un poco lo que hablábamos cuando iniciamos, los estilos de aprendizaje donde tú ves que el estudiante, bueno tú le preguntas y él te responde y hay una retroalimentación que te lleva... uy este estudiante pilas, me está diciendo...uy que bien...sientes que hay una retroalimentación activa.

Pero cuando llega esa escritura, ese estudiante que tiene esa fluidez verbal, listo cuando está escribiendo, no le va muy bien y no le va muy bien precisamente porque en ese proceso del metalenguaje, de las palabras que utiliza, de la organización semántica, no logra esa fluidez que tuvo él de manera oral, pero no quiere decir ellos, que bueno.

Tú como profesor descubriste esas falencias, lo vas a dejar ahí porque el estilo de aprendizaje del estudiante...es un estudiante que es quinestésico, que le gusta es aprender haciendo, hablando, no, sino que tú descubres esas falencias y es lo que yo te decía, descubres esas necesidades y descubres esos intereses y apuntas a que tus estrategias pedagógicas respondan de alguna manera a la estimulación de esas falencias que tú has encontrado, a la disminución de esas falencias, a que tú puedas proponerles actividades, a que bueno, tú digas...ah bueno la primera vez que hice un taller encontré unas redacciones que además de tener errores en cuanto a la parte sintáctica, fonética, en la morfológica, en la redacción de todo tipo, aparte de eso no tenía un buen contenido.

Entonces tú dices...bueno vamos a tener que empezar a hacer el análisis de cada pregunta, pero no si yo te pregunto este... ¿te gusta la manzana por ejemplo?... no si me gusta la manzana ¿y por qué te gusta la manzana? Ah porque la manzana tiene un sabor dulce, es nutritiva...con ejemplos así sencillos profe, tú le estás diciendo al estudiante: bueno yo nada más tengo que responder sí o no, tengo que responder... sí, no, por qué. Entonces los por qué son los que los motivan a ellos y les despiertan esas capacidades, todas esas habilidades de pensamiento, que lo llevan a organizar, a interpretar, a seleccionar, a ubicar el texto en los enunciados una información valiosa.

Con la pregunta eso es como lo que tú me acabas de decir profe, como que ubicamos lo que trabajamos, claro lo vamos ubicando, pero eso no es un trabajo que lo vamos ubicando

de la noche a la mañana, y de hecho eso te lo explica el evento de que el estudiante siempre ha mostrado falencias en los procesos lectores y es precisamente porque aquí no existe la cultura de la lectura y es que tú tienes que remar contra ese proceso, que no es cultural, porque a las personas no les gusta leer, como no es un hábito la lectura, entonces ya tú tienes que bueno...aparte de estimular que ellos lean, identificar cada uno de sus componentes, por ejemplo las estructuras textuales, los tipos de textos, las funciones del lenguaje y para que ellos se vayan metiendo en el tema de la codificación y de la identificación de cómo debe ser mi estilo de escribir, cómo debe ser mi estilo al responder, qué información debe integrar una respuesta que yo dé y bajo qué criterios, porque hay que enseñarles a ellos que hay que fundamentar sus respuestas.

Y yo profe , algo que me parece oportuno traer a colación, es que yo les digo a los estudiantes...bueno, dentro del proceso de formación independiente, indistinto de la disciplina que tu estés estudiando el decir un “yo no sé”, “yo no sé” es maravilloso, un “yo no sé” no te hace una persona que no sepa nada, un “yo no sé” te está invitando a ti a la búsqueda permanente de información y cada vez que yo tenga ese criterio de ...bueno yo no sé esto pero debo buscarlo...ese “yo no sé” es más maravillosa, en ese proceso de comprensión lectora que invita al estudiante precisamente a codificar una información para así poder interpretarla, para así poder emitir juicios, para así poder reconstruir lo que ya dijo es autor de manera implícita y de manera explícita, que es lo que primeramente se hace, esa interpretación literal del texto.

SV: profe, cómo ves tú cuando ellos terminan de ver el texto. Tu ahorita mencionabas hace un ratito que ellos usaban mapas mentales que trabajaban para poder interpretar ¿cómo notas tu ese proceso cuando ellos hacen esa reconstrucción? Que es un poco más abstracta de tratar de llevar a un gráfico ¿Cómo ves tú ese proceso? Ya estamos terminando.

IP2: bueno profe, te voy a contar. Resulta que dentro de lo que ha sido las cátedras, el desarrollo de las clases, etc., usted sabe que uno pues determina algunas actividades pues por supuesto para evaluar los aprendizajes adquiridos, pero resulta que los estudiantes ya traen un conocimiento previo, entonces resulta que muchas veces mandamos a los estudiantes a que bueno...vamos a mandarlos a hacer un mapa conceptual con respecto a equis tema, la

antropología por ejemplo, entonces ya tú lo mandaste a hacer y a mí me gusta así, les mando a hacer lo que es un mapa mental, un mapa conceptual acerca de la antropología y yo ya tengo los resultados, ya me entregaron cada uno de los trabajos, cuando yo empiezo a mirar qué es lo que colocaron yo digo...pero...surge un diagnóstico, yo les estoy evaluando ahí dos procesos, el aprendizaje adquirido porque ellos me lo deben dar a conocer mediante los conceptos que ellos coloquen ahí como ideas fundamentales, pero también les estoy valorando ese segundo momento que ayuda a la comprensión, que es la identificación de eso, cómo están utilizando esa estrategia, esa estrategia que cae dentro de la elaboración de esquemas gráficos, porque un mapa conceptual, un mapa mental, son esquemas gráficos, entonces vienen y me dicen cuando ya descubro que los estudiantes en sus mapas mentales no hicieron un mapa mental sino que hicieron un mapa conceptual, entonces yo valoro ahí lo que tu decías de los conocimientos previos, como los descubres...y yo bueno...¿cómo les fue con la elaboración del mapa mental?

En el caso de que sea mapa mental...bien profe...o a mí se me hizo difícil porque yo no entendía un poco de términos que habían ahí...ajá y qué hiciste tú o para poder entenderlos...profe buscar en el diccionario...ah que bien eso es fundamental porque ya casi nadie va al diccionario porque casi todos se busca por internet, pero ojo, los motores de búsqueda que tú utilices porque no todos son confiables.

Entonces es así jugar con cada cosa, con el conocimiento que tú le estás impartiendo, entonces ya descubrí que es eso que tiene una dificultad, eso como una estrategia, lo puse, vi los resultados. Entonces yo dije...a partir de lo obtenido, ahora sí les voy a explicar lo que es un mapa conceptual y lo que es un mapa mental, miren las similitudes, miren las conceptualizaciones, miren las diferencias, les pongo a hacer un mapa mental de lo que es un mapa mental, un mapa conceptual de lo que es un mapa conceptual.

Y ahora sí ya miraron que cometieron algunos errores en la elaboración de esto, lo cual querría decir no utilizaron la estrategia bien, la elaboración del esquema gráfico, porque no identificar, o qué era y cuáles eran las características, pero ahora ya saben el concepto de qué es, cómo se realiza y entonces ahora sí, en cuanto al contenido ¿qué encontré en el contenido? ¿qué pusiste tú?

Como ahora en la actualidad se maneja...bueno vamos a compartir pantalla, o bueno mándalo al WhatsApp, dependiendo las estrategias o medios que tú utilices vas a...iban, mándame al WhatsApp lo que tu construiste, vamos a ubicar un momento y vemos ¿qué hay ahí? ...no profe tiene mucho contenido, no profe tiene muchas letras...no, pero se puede resumir. Entonces colaborativamente desde una manera sincrónica que estamos en clase, allí vamos haciendo un modelo, un ejemplar que de alguna manera va a servir pues a todos a identificar falencias y descubrir.

Como se debe hacer, entonces ya en última instancia la explicación por su puesto no la más importante de lo que es ese proceso de comprensión que ya previamente se les ha explicado, lo que tiene que ver con la identificación de esa microestructura, de esas ideas primarias, de esas ideas secundarias y de esa lluvia de ideas, de esas técnicas que te permiten a ti hacer la comprensión del texto como tal.

SV: Entonces profesora ya para terminar la última pregunta ¿Cuál es la reacción que tienen los estudiantes frente a los textos?

IP2: Bueno profe, eso es algo como relativo, porque cada estudiante trae consigo una cultura, un mundo. Entonces mientras que unos me pueden decir...ay profe qué chévere ¿qué vamos a leer? ¿Qué vamos a leer? Entonces les digo...vamos a leer equis libro, equis texto, equis tema...entonces...ay que chévere...mientras el otro dice...ay no profe...

Y profe, ellos están en la vida universitaria, pero profe les da pena leer, entonces, es vencer aquellos miedos que nacen en la oralidad, es decir, en la lectura que ellos hacen, es vencer primeramente esos miedos, porque cuando un estudiante no vence sus miedos, se bloquea y te puede estar haciendo una trascripción fonética, es decir oralizando lo que está allí en ese texto, pero nada más te la oralizó (sic) y tú le vas a preguntar ¿qué leíste?...ay seño, no sé...porque precisamente estuvo pendiente de cómo entonaba pero no del contenido de la información que le entregaba esto.

Hay muchos que se afanan...ay profe yo leo, yo leo...porque si quieren dar a conocer que sí leen bien, de todas maneras en todo este arte de todo lo que es la enseñanza...tú no puedes decir...bueno hiciste mal, no...bueno hay que considerar esto, vamos a hacer las pausas indicadas, eso le aporta el sentido global del texto, vamos a interpretar, si no lo

hacemos bien no estamos comprendiendo...y le traigo a ellos por ejemplo pausas activas dentro de la clase, como una coma altera el significado de lo que usted esté diciendo... uy profe, yo ni siquiera sabía.

O por ejemplo en el caso de lo que es la ortografía como una letra altera también el significado...tú me estás diciendo a mí esto y lo que estás diciendo es esto... Y también constantemente profe, en los grupos de WhatsApp todo lo relacionado por ejemplo con las actualizaciones de la Real Academia con respecto a las modificaciones de lo que es nuestra lengua para que ellos de alguna manera sepan utilizarla, porque existen preguntas frecuentes que por ejemplo...profe ¿cómo se dice esto? ¿es así? O ¿es de esta manera?

Entonces de alguna manera fuera nuestra clases sincrónicas o presenciales, ellos puedan darse a la tarea de investigar. Entonces la reacción de ellos, aunque primariamente para unos puede ser así como que...ay no leer... ya después ellos se enamoran y de hecho se enamoran tanto profe porque esas lecturas interactivas le dan la oportunidad a él...las primeras son muy difíciles porque no se quieren atrever, pero ya después le encuentran una gracia, un sentido que yo interpreto. Cuando ya tú sigues la dinámica, estamos leyendo SV, y ya veníamos con la dinámica que S leía y SV escuchaba, pero entonces le cambia la dinámica. Pero entonces S lee y van y explican, para que ellos no sigan un patrón que no les duerma lo que van a hacer, el despliegue de sus capacidades, de sus habilidades de pensamiento.

Entonces ellos al principio sí, como una actitud de miedo más que todo, pero ya después con cada una de las estrategias y haciendo las actividades ellos se dan cuenta...bueno mira ya terminamos todo el libro, por ejemplo, libros que he utilizado para la lectura en diferentes cortes, utilizo una obra...ay profe ya lo terminamos...viste que no se dieron cuenta que lo terminamos porque precisamente leer es un arte.

Leer es esa oportunidad que tú tienes de involucrarte en esa narración, de comprender esa narración, de situarte en esa época, de comprender la cultura que rodea la situación de comunicación, de interpretar los contenidos, de entender ese lenguaje, ese acto de lectura hacerlo de la mejor manera, por supuesto profe eso es un proceso continuo, que piensa uno que no debería en el proceso lector nada más recaer por supuesto en la disciplina del lenguaje

como tal, sino que hacer una transversalidad, que le permita a cada uno de los docentes a través desde sus especialidades fortalecer esos procesos lectores, esos procesos que lleven al estudiante por ejemplo en el marco de la enseñanza de equis asignatura que tiene que ver con Matemáticas, no solo ellos respondan un contenido específico, una formula específica, sino que ellos puedan interpretarla y yo les decía cuando tenían la oportunidad de estar en el evento Macro que es el xxx y siempre recuerdo a un grupo expositor que hablaba de cómo afecta el no saber leer en la enseñanza de las Matemáticas.

Y por qué afecta, porque precisamente no estamos entendiendo esa situación problémica que me está poniendo el docente, ese en el marco de un estudiante, pero en el marco del docente, el docente también tiene que mirar cómo hace uso de esas capacidades, de esas habilidades, porque no es solamente del estudiante que en ese caso está siendo evaluado, sino que...listo creaste un enunciado, pero debes crear un enunciado que aporte todas las normas gramaticales porque si no, no se va hacer una interpretación adecuada y el estudiante va a tener inconvenientes allí.

Entonces siempre establecer una relación profe, en esto de la comprensión lectora también se establece una relación con lo que es la disciplina como tal de las matemáticas y decirles a ellos, a los estudiantes que no es solamente ver el lenguaje en función del español, de la asignatura español, sin ver el lenguaje en función de una competencia comunicativa que debe estar presente en la vida de toda persona y pues por su puesto en la vida tuya como estudiante, como maestro en formación que debe ser competente al hablar, al escribir, al leer y al escuchar, porque no se debe enseñar en función de un examen, sino en función de la aplicabilidad de ese conocimiento que recibiste en cualquier momento de tu vida, de manera que se vuelve un mensaje significativo y no un aprendizaje memorística a corto plazo sino para la vida. Entonces, de manera que, se está invitando al estudiante que pueda comprender, que pueda apuntar al desarrollo de cada una de las habilidades comunicativas que lo ubican en un escenario activo, para generar conocimiento, para retroalimentar saberes, de cómo podemos nosotros utilizarla, y la importancia que tiene el lenguaje, no solamente profe desde el hábito de la lectura, sino que todo, cuanto ocurre en la vida es objeto de lectura, porque no solamente leemos un texto escrito, leemos toda situación de comunicación.

Yo por ejemplo te puedo observar a través de una virtualidad de una pantalla y te estoy leyendo, porque leemos cuanta información venga de tus movimientos, de ese lenguaje corporal, de ese lenguaje gestual o todo lo que está allá que es objeto de nuestra mirada...ajá profe y los que no leen...ellos también desarrollan sus otros sentidos y te leen a partir de sus otros sentidos y te leen a partir de...bueno los que no pueden ver te escuchan o a través del tacto y ese tacto los ayuda a ellos a interpretar realidades que no solamente de la forma escrita sino cuanto es objeto que el hombre entra en contacto con ellos como tal.

S: bueno IP2 esta fue la última pregunta. Yo de verdad estoy muy agradecida contigo por toda esta experiencia que has compartido porque además de contestar las preguntas tienes todo un contexto que nos ayuda a entender la situación de lo que tú vives en el aula de clases, en el día a día que es lo que nos interesa finalmente, que traer cosas importadas para colocarlas allí, no funciona, lo que he hecho es recoger las experiencias de los profesores de primer semestre. Bien le decía yo a LV, nosotros tenemos que empezar con este grupo a ver qué caza con esos objetivos al final, y a los otros jóvenes que van en etapas intermedias, aplicarles unas pruebas y mirar y comparar, estos textos que vamos a recibir ahora, compararlos en su momento con los resultados y eso nos va a permitir ir ajustando.

IP2: bueno, profe en este marco de definir el estado inicial del estudiante y el estado final y por supuesto aplica los tres momentos de la lectura, el antes, el durante y el después, es lo mismo que aquí, lo que estamos haciendo. Cómo llegaron, cómo permanecen y cómo terminan. Para eso la universidad utilizó una estrategia que yo sé que tú conoces, y son los cursos nivelatorios que son bastante importantes porque te ayudan a determinar a ti cómo llega el estudiante también, es como si fuera una fase diagnóstica, de cómo llega el estudiante, de cuáles son sus falencias, o te llegan con bastantes falencias y que por eso te decía, por eso te hablaba del primer semestre y por eso te hablaba de la transversalidad, porque listo cuando ya ellos dejan de ver competencias comunicativas debe ser un proceso permanentemente abordado indirectamente desde las otras disciplinas, es decir, continuar con ese proceso de lectura, con ese proceso de comprensión y en el estado medio hacer algo, hacer una valoración nuevamente qué cambios han tenido, por su puesto en una etapa final, porque si no se hace intermedio no se pueden establecer cuáles han sido los avances.

Entonces de acuerdo a lo que ya has implementado, porque ya se supone que has implementado algunas estrategias en aquellas falencias que descubriste en aquellos estudiantes ...entonces bueno ahora sí, vamos a hacer esto, vamos a re direccionar las actividades, las estrategias, vamos a dar unas nuevas pautas, vamos a nuevamente a establecer una organización de los contenidos y nuevamente pues por su puesto en la parte final y claro que sí que en cada una de las pruebas por las cuales pasan nuestros estudiantes, las cuales son unas estadísticas, nos ayudan a nosotros a establecer un análisis, un diagnóstico, de cómo están ellos en función de cada una de las competencias que se le evalúan.

SV: sí, nosotros vamos a hacer una caracterización de los estudiantes también en su momento, porque eso que dices tú es importante, tenemos que definir en qué condiciones llega en una línea base y luego a partir de ahí saber cuáles son esas transformaciones como los profesores de otras áreas, que los procesos lectores son importantes incorporarlos en su disciplina. O sea, en la medida que yo diga... vengo a explicar matemáticas...

IP2: y de hecho profe, es como el diseño de algunos tópicos o algunos ejes en función de este proceso de la comprensión lectora, unos tópicos desde cada una de las cátedras que te dan, sí se puede establecer bastante por supuesto en las áreas pedagógicas, bastante en las áreas que tienen que ver con investigación. Ah profe y en ese proceso de lectura, también una forma de motivarlos, es por ejemplo cuando les hablo de esa tesis o trabajo monográfico que ellos tienen que hacer, tienen que enfrentar y pues es decirles...miren ustedes van a enfrentar un trabajo monográfico donde ustedes solamente es un texto académico, pero no solamente a un texto académico que solo responde a una parte dentro de la tipología textual informativa no, porque tú vas a informar acerca de una información que tú observaste en un aula de clases, pero luego está tu parte propositiva, tu parte propositiva donde tú vas a implementar aminorar esas falencias y desarrollar aquellas habilidades para que el estudiante salga dentro de esas dificultades que está presentando, esa situación problema que es el objeto de estudio en ese momento y tú tienes que aprender a interpretar, aprender a inferir, aprender a decodificar las informaciones.

SV: así es (...)

3. DE3

SV: Ok, iniciamos entonces, estimada profe DE3, extendiendo un afectuoso saludo, nuestros agradecimientos por su participación y colaboración en la realización de esta entrevista. Los datos recabados en ella se constituyen en un insumo para el desarrollo del proyecto de investigación relacionado con la comprensión lectora en educación superior en el Programa de Licenciatura en Matemática sede Suan, el objetivo de esta entrevista es conocer las prácticas de lectura que usted promueve para desarrollar la comprensión lectora al interior del aula de clase, desde la disciplina que dirige. Tenga presente que todo lo que conversemos hoy será usado de manera confidencial y se reemplazará su nombre por un código para proteger su identidad. Una vez más gracias por su tiempo, y estamos listos para iniciar la entrevista.

¿Tiene alguna pregunta al respecto?, o ¿algo que desee que le aclaremos?”

DE3: Sí, ¿me puedes repetir por favor, el propósito, de lo que tiene que ver con pedagogía de género? Por favor.

SV: Sí el propósito es identificar los niveles de conocimiento de los docentes participantes, sobre pedagogía de género para el desarrollo de la comprensión lectora, aquí te aclaro que es el nombre, hay elementos que uno usa de pronto en el aula de clases que están asociados a algunos elementos de alguna teoría en este caso lo que queremos saber es hasta dónde esos elementos se usan o no se usan, de pronto no sabes que se llaman pedagogía de género, pero que tú lo trabajas en tu clase y es lo que queremos identificar; en tu quehacer diario, cómo desarrollas el proceso lector y buscar si esos elementos que estás utilizando allí tienen algo que ver, tienen algunos elementos o algunos componentes de la estrategia. Finalmente, si, finalmente esto lo que nos ayuda es a organizar el plan de formación, cómo vamos a organizar para no repetir cosas que ya los profesores conocen, sino irnos al punto clave, ¿sí?

DE3: Sí perfecto, listo.

SV: Ok, tenemos autorización entonces para grabar, en estos momentos pues ya habíamos iniciado el proceso, bueno, DE3, la pregunta es la siguiente: Explica la teoría pedagógica utilizada por ti para la enseñanza de la lectura desde tu área disciplinar?, en este caso, tú estás desarrollando y estamos mirando sólo primer semestre, estás desarrollando eh, la asignatura, de Epistemología en primer semestre y en segundo semestre, perdón en, tienes Epistemología en primero, didáctica de la geometría en tercero, ok, entonces vamos a mirar son los primeros semestres, sobre todo fortaleciendo primer semestre lo que haces en primer semestre, ok.

DE3: Bueno, eh, al trabajar con los estudiantes en las diferentes asignaturas, eh, trato siempre de no solamente trabajar la parte referente a la asignatura exclusivamente, sino que trato de articularlo con algún proyecto, en este caso no puedo decir proyecto pedagógico de aula y en eso sigo levemente los elementos y momentos que se suelen llevar para esto, para este tipo de estrategias. Pues la ruta que yo organizo y hago en las diferentes clases tiene que ver y está relacionada con diseño de proyectos e inicio siempre con unas actividades exploratorias. Estas actividades exploratorias obviamente lo que buscan es un ambiente de confianza, de interés, de compromiso, no solamente con la, la asignatura en este caso epistemología, sino en sí con, trato de articularlo siempre con la parte misional que es (Ser maestro de matemática), y obviamente todo lo que tiene que ver con los procesos de aprendizaje que están relacionados directamente. Eh, en esta parte de exploración miro obviamente, tengo en cuenta sus intereses, y trato siempre como de, de, hacerles preguntas eh, por ejemplo; ¿Qué conocen del tema?, o si ¿Qué les llama la atención?, o les pregunto ¿Qué quieren aprender?, algunas veces.

Obviamente aunque tengo en cuenta sus intereses no me salgo de la intención de la asignatura, bueno relativamente en las actividades exploratorias, eh, siempre o es un video o sea siempre es algo que, o inicio anclando con la clase anterior, te retomo algo de la clase anterior, eh, les coloco, traigo sí un mapa conceptual si estaba de compromiso, si era algo traigo de lo que ellos mismos construyeron, empezamos pero siempre trato de hacer una actividad exploratoria, de tal forma eh, que ellos se sientan que me sirva como inicio de la clase, que me ve, que tanto quedó consolidado en la clase anterior y sería el pie para iniciar,

y obviamente me hace ese reconocimiento a los errores previos que uno busca en esa parte inicial y me ayuda a identificar las nociones que tienen con respecto a lo nuevo, o lo que ya estamos trabajando.

Una segunda parte sería ya la obviamente, estructuración y la ejecución, en este caso trato siempre eh, aquí se materializa lo que tiene que ver con el aprendizaje y la construcción del conocimiento, trato de hacerlo en conjunto, o sea, no, no, no trato de que sea magistral sino siempre trato de organizar, yo le puedo introducir algo, pero voy construyendo con ellos el tema que vamos a trabajar, o si ellos van a hacer alguna exposición, o sea, trato siempre que esta estructuración no sea de la docente únicamente, en este caso de epistemología como tiene que ver mucho con la parte filosófica e histórica de la comunicación, trato que hayan, hagan, ciertas investigaciones o encuestas para que a partir de estas hagamos las definiciones y miremos pues las diferentes perspectivas y se cree como si fuera una secuencia, a veces hago una pre lectura de algo donde nada más digan, que predigan los títulos nada más los títulos, normalmente epistemología deben leer es una asignatura que el estudiante debe conocer ciertos momentos históricos de la educación y de la pedagogía, entonces trato de que ellos, en la parte de la comprensión de los textos, hagan una pre-lectura, donde puedan hacer de pronto predicciones o inferencias de esto y después sí, eh, ya en la parte de lectura es más bien en conjunto, no trato de que no hay lecturas en clase, pero sí trato que sea en conjunto esa verificación y después obviamente una post lectura que es con las actividades donde vamos a articular esa producción que hicieron, a veces producen memes, a veces producen mapa de ideas, bueno en estos momentos están trabajando unas estaciones con un documento inicial y están trabajando de forma creativa, unos, como unos juegos, cada estación de la época de la educación, la edad primitiva, renacimiento.

La idea es que no es que no solamente sea la exposición, o que sea algo, sino que tiene que relacionarlo con la parte pedagógica y de matemática y traerlo, entonces, más o menos es como la (...) y después seguiría obviamente la parte final que es la evaluación o transferencia y aquí, si ya es más presentando el producto de lo que ellos expresen sientan y siempre termino con una bitácora, yo le llamo bitácora y ellos lo reconocen como la reflexión de la clase. Qué aprendí, qué modifiqué, qué me gustaría aprender, o qué desaprendí es un

término nuevo, desaprender yo le llamo lo que ellos pensaban o tenían idea que era, pero cuando le estudiamos y la aprendimos ya no es, o sea des-aprendió lo viejo y aprendió obviamente el conocimiento nuevo que es más difícil, y bueno y he encontrado que sí desaprenden cosas cuando se estructuran muy bien. No se sí, así a grandes rasgos.

SV: ¿Sí, aquí me surge una pregunta, por ejemplo, con relación al mismo proceso lector, en algún momento en la clase, eh, tú abor das esas dificultades, que pasó con la comprensión, si tú de pronto notas de pronto que los productos no son los que esperabas porque tal vez puede existir alguna dificultad que tu creas que puede existir al hacer la interpretación de los textos se te presenta esa situación en donde haces eso?

DE3: Ok, si bueno, a veces trato cuando quedan unos compromisos, bueno depende el texto al principio en este momento virtual o sea porque tenemos claros dos momentos, este momento tengo que verificar que ellos comprendan lo que van a hacer, entonces obviamente trato de verificarlo, que alguien me explique, no solamente yo, yo siempre grabo la clase y dejo un video y eso no es suficiente porque si no estuve en la clase o algo trato de verificarlo ellos, o sea buscando la forma de hacer un ejemplo antes, por ejemplo en los memes , yo les presenté un meme e igual si lo conocían, o sea trato de verificar que ellos comprendan que haya una comprensión de lo que van a hacer, cuando siento que alrededor de eso todavía hay dudas entonces me devuelvo un poco miro a ver si es que no conocen el término o de pronto no están familiarizados con ellos, pero lo que hago es que verifico la comprensión con ellos mismos, y si de pronto yo pensé que estaba bien en la comprensión pero al momento de traerlo eh, veo que no es el producto adecuado.

Ha pasado pero no profundamente y no ha sido de contenido sino de forma de pronto confunden, yo digo vamos a hacer un mapa conceptual o vamos a hacer algo y traen otro producto, traen la tarea pero en otro producto, pero hacen el compromiso, pero yo trato de hacerlo en diferentes formatos me hace, obviamente me hace entender la comprensión, no es solamente entregar un ensayo o algo sino el formato, alguien de pronto en los diferentes formatos que ellos no están familiarizados con estos formatos yo les digo eh, organizadores gráficos entonces yo les muestro diferentes organizadores gráficos, normalmente para ellos el único organizador es el mapa conceptual y saben el mapa conceptual y aun así tienen

dificultad para generar mapas conceptuales, una de las dificultades incluso cuando hacen carteleras en la forma presencial se les dificulta hacer una cartelera porque de pronto la ubicación de la cantidad de elementos al momento de presentar el producto. Tienen comprensión de lo que van a hacer, pero de pronto les falta o que de pronto, bueno igual que toca indicarles un poco más como lo quiere uno si yo quiero un folleto, entonces unos no me entregan folletos sino de una hoja de block, entonces trato después de la primera vez les de pronto les explico y ya en la segunda oportunidad ya se ven mejores productos, pero ha sido poco, trato que haya una comprensión para evitar, no te voy a decir que no, pero sí se da.

SV: Sí muy bien ¿Cómo planeas tú la clase de comprensión lectora?, o sea cuando requieren de esa, de esa lectura cuidadosa cómo la planeas y qué criterios utilizas para seleccionar los textos que van a leer.

DE3: Utilizo, hay diferentes estrategias, utilizo como dos en particular, hay estrategia de rompecabezas y juegos de expertos, la he utilizado en varias clases porque me parecen muy efectivas, primero cómo consigo los textos, me guío obviamente tengo el pensum y el plan de estudios que da la universidad, pero la parte de las bibliografías que allí están llevo, trato que los temas ya están dados en los textos, pero trato siempre de buscar un texto que sea amigable, que sea una lectura, como son de primer semestre que no sea tan abstracta sino que sea comprensible para ellos y que obviamente en la medida que enriquecen su vocabulario va a ser más fácil incluir otro tipo de lectura pero inicialmente trato de que sean lecturas que tengan el tema sean accesibles a su comprensión, o sea trato, porque hay muchos artículos y muchos textos que pueden tener el tema pero no son adecuados para un niño de primer semestre, son muy abstractos y para ella van a ser de pronto complicado, entonces la selección es que sea accesible para ellos yo me guío mucho de lo que da la universidad, e investigaciones propias y de elaboraciones más trato de elaborarlos para adecuarlos un poco a la comprensión ¿Cómo hago?

Tienen que leer, trato que, que los textos sean aproximadamente, máximo 4 hojas, no son textos tan extensos, pero esos textos muchas veces los leemos en clase, con el método de experto o rompecabezas. ¿Cómo es el método de experto? Divido los grupos a grupos colaborativos, no realmente de 4 personas a cada grupo el mismo tema trato de dividir el

texto en 4 partes que sean estructuradas y que al dividirla no queden por fuera, 4 temas y a cada grupo le entrego un tema, pero después esos 4 grupos, cada parte, cada integrante del grupo hacen bueno, forman otro grupo por ejemplo se enumeran del uno al cuatro, 1, 2,3 y 4, luego forman un subgrupo, los 1, los 2, los 3 y los 4 de tal forma que tratan de hacer la lectura por equipos que cada persona, después regresa a su grupo y cada parte del grupo tiene una parte de la lectura y empiezan a contarse. Yo les digo que ustedes son expertos, grupo uno tú tienes el encabezado usted es el experto en este tema, ellos buscan aparte de lo que yo les llevo me doy cuenta que ellos buscan más con respecto a ese apartado, como normalmente les mando a investigar el tema entonces ellos lo traen en su agenda o lo traen impreso de tal forma que cuando yo les entregue el texto muchos tienen algo adicional de lo que yo ya les mande a investigar, entonces cuando son expertos en el punto uno, después tengo un experto en el punto dos, en el punto 3 y en el punto 4 le digo que usted tiene que ser experto porque tiene que volver a su grupo y explicarlo y su grupo tiene que, le van a hacer preguntas a usted sobre ese elemento. O sea les digo la importancia de que tienen que estar muy atentos todos los cuatro unos, tomar nota, cuando ya pase el tiempo eso normalmente dura dos horas, leyendo dura aproximadamente como 40 minutos, 30 minutos, regresan a los equipos nuevamente y cada uno empieza a explicar el 1, el 2 y el 3 empieza la lectura otra vez y explicarla nuevamente y siento que hay una comprensión, yo trato de caminar por los grupos y sentarme para ver la idea principal que se van a llevar, el 1 aja cuéntame qué les vas a llevar y que todos copien lo mismo, a veces ellos toman fotos; ese tema de no copiar sino que a veces toman la foto y se van con eso, bueno es su forma de trabajar, entonces veo que toman la foto y cada uno lleva la misma información me llama la atención que no se pierde así como hay algunos que si toman nota, cuando terminamos ese momento en que cada uno explicó. Obviamente después empieza como una socialización, qué les pareció la lectura o el tema y yo hago énfasis en los puntos que yo siento que hay que reforzar. Esa es una forma de Lectura.

Otra forma de lectura yo les llamo las estaciones, entonces lo mismo, la misma lectura, tengo 4 esquinas y en cada esquina está la lectura puesta, lectura uno, lectura dos del mismo tema, lo que hacen es que los cuatro grupos ellos se movilizan por el salón y

encuentran la lectura, y hago una pregunta de la lectura y tiene que escribir y van dejando como la respuesta, al finalizar todos pasaron por todas las estaciones e hicieron la lectura del texto, bueno y hay diferentes formas, o sea trato de que no sea una simple lectura o que haga una cartelera y hacemos las estaciones con carteles, y después tratamos de movilizar todo el equipo, la estación no se mueve sino que se mueve la gente y nos movemos hacia esas esquinas entonces son diferentes y siento que ellos les llama la atención porque no es solamente es la lectura sino la estrategia y la articulo mucho con didáctica, entonces como son maestros, entonces les llamó la atención de que enseñar así sea una parte de epistemología o geometría o investigación, normalmente, independientemente de la asignatura la estrategia se presta para todo, entonces veo que el maestro le doy como indicaciones que un maestro de matemática o cualquier área pues uno tiene que tener didáctica así sea para una lectura y siento que les gusta, incluso cuando ellos hacen, eh, bueno y después ellos vuelan la imaginación, y se crean unas cosas que yo, es como, sienten que es una forma de ver la clase y obviamente se van las dos horas, pero siento que por lo que no hizo nada y leyó por lo menos en la clase sí tuvo la oportunidad de leer el texto de mirarlo y les dejo las copias o normalmente o se llevan, pero trato de incentivar, de pronto no es mi intención, porque no es mi intención por la parte de incentivar la lectura, pero es la mejor forma que el estudiante se acerque al conocimiento es leyendo viendo artículos, leyendo informaciones, escuchando al otro, entonces de pronto yo soy matemática de pronto mi intención sin querer es que un Matemático una persona debe leer para poder comprender, no es mi intención pero es la única forma para que ellos puedan acceder.

SV: profe cuando tú haces esa selección de los, de los textos bajo los criterios que ya explicabas, tú haces algún tipo de análisis ¿Qué tipo de análisis haces tú sobre los textos para cuando los seleccionas, o sea tú haces una lectura previa, haces algún estudio sobre los, sobre los artículos que seleccionas para la clase?, o sea, ¿cómo lo haces una vez has seleccionado el artículo?

DE3: Bueno, para seleccionar un artículo busco que sea confiable, una buena fuente que tenga una bibliografía, bueno todos los elementos de calidad que puedan tener, normalmente como yo leo trato siempre de tener un repositorio de información que voy,

como irlo organizando en carpetas y tiene que ver mucho con la pedagogía actual. Me llama mucho la atención lo que tiene que ver con didáctica con estrategia y hay muchos artículos y estrategias alrededor de esto entonces siempre trato como de estar al día en estas lecturas y en estas y estos datos y los traigo a la clase.

Los leo y como te decía trato que sean de fácil comprensión, trato de que sean actuales, los más actuales e incluso si hay algún documento que merezca la pena y ha sido, o incluso artículos de noticias de periódicos en la última clase, en una de las clases, en la última clase, leímos un artículo de una maestra en pandemia de un periódico, entonces obviamente para eso, mi intención era esa, me tocó buscar cuál era la mejor fuente, cuál fue el mejor periódico, cuál era la maestra que podría definir como se sentía en pandemia y cuál era la estrategia que usaba para que los estudiantes de seminario de práctica pudieran hacer análisis de las competencias docentes que era la intención, o sea que competencias docentes tenía esa maestra de ese relato de la noticia y lo que estábamos trabajando, obviamente toca leer, eh, escogí como dos o tres pero trato de ser muy práctica en las lecturas pero que sean convenientes, las leo antes, las que sean de calidad, que sean de buena fuente y que sean actuales y que tengan que ver con el contexto y que sean actuales.

SV: Ok, muy bien profe, profe ¿cómo conduces la identificación de la estructura del texto por parte de los estudiantes por ejemplo dependiendo del texto, si traes, por ejemplo: un ensayo, si traes, por ejemplo, como me decías un artículo del periódico de alguna manera tu identificas con los estudiantes cómo es esa estructura del texto, ¿qué van a encontrar ellos en lo que es la presentación del texto para que puedan realizar los procesos de lectura?

DE3: Bueno, en algunas ocasiones hago una pre-lectura que son como los títulos de, de nada más los títulos una vez era de leer los títulos sin leer el contenido y como de qué iba a tratar, súper delinear o cuando hacemos la de rompecabezas también vemos los títulos y después armamos como una silueta del texto de cada uno de los títulos y tratamos como de organizar el antes, pero normalmente es el después, pero, estructurar que contiene no hay un pre como una presentación del documento.

Yo les presento el documento, vemos los títulos, hago como una, si hay una subtema que están dentro de eso recalco, pero trato de que ellos vean el texto en general para que lo

vean como un todo y así como que puedan tener sentido de lo que están trabajando si es un decreto, si es. Está la parte de legislación o una resolución trato de que vean obviamente que muchas veces no ven quién era el presidente cuando dio ese decreto entonces es importante, bien era Gaviria que estaba ahí entonces como que darle entender la estructura yo la llamaría la silueta general me tocó específicamente en legislación como trabajamos decretos resolución y las legislación sin mirar cómo está específicamente estructurado, la Ley 115 por lo menos que es todo un documento gigante en un mapa conceptual en cada uno de los títulos después división de cada uno de ellos para que ellos tuvieran una visión general del documento y después sí obviamente no perderse y poder explicar y buscar ciertos artículos allí, entonces trato de hacerlo no con la intención como si fuera maestra de lenguaje pero es necesario para la comprensión.

SV: Así es ¿y tú discutes con los estudiantes por ejemplo algunos léxicos gramaticales usados en los textos precisamente buscando que ellos puedan entender eso, discutes con ellos y toda, toda la estructura del texto como tal o sea hay alguna participación de los estudiantes en ese proceso que se vuelva como un acto consciente de lo que ellos puedan encontrar que le impide de pronto esa comprensión del tema a partir de las lecturas que hacen?

DE3: Sí, se ha presentado mucho diría yo a pesar de que trata de buscar un documento de que sea accesible para ellos siempre hay algunos elementos o algunas algunos elementos o algunas dentro del mismo texto, algunos conceptos que obviamente son nuevos para ellos y en estos momentos normalmente ellos preguntan, cuando no preguntan yo trato de hacer énfasis en eso y como buscar ejemplos, pero cuando ellos preguntan porque ellos primero se acercan al texto y no conmigo sino ellos, trato de que ellos lo lean y están en los equipos o están solos cuando ellos me preguntan ¿profe esta palabra qué es? entonces normalmente yo no le doy la respuesta sino que empezamos eh, ¿qué crees que es?, otro compañero: él dice que es esto y tú qué dices busquemos en estos empiezan como buscar en el diccionario, buscar.

Ellos traen normalmente pues hemos contado con estudiantes que tienen acceso a internet, las clases en este momento pues también lo tienen, porque están en su casa, después

que ellos dicen que, aunque lo diga en literal porque pues tratamos como de adecuarlo al momento de la clase, pero si se presenta, bastante, a pesar de que buscó las lecturas, pero siento que por ejemplo axiología, para ellos esa palabra nunca habían escuchado. Entonces cuando trataban de hablar de axiología y tenía que ver con valores. Cuando yo le dije ¿qué aprendieron hoy? entonces una las palabras inician palabras que aprenden porque de pronto aprender una palabra unas palabras axiología o bueno en cuanto a hablando de epistemología las corrientes cuando hablaban del empirismo para ellos era, o el racionalismo eso eran palabras que se acercaban por primera vez pero qué parte de lo que ellos entienden por eso para poder ayudarles a esa comprensión si les doy, nunca normalmente no le doy a menos que ya veo que es algo técnico y qué hace falta y que si ya entro como aclarar las inquietudes pero si veo que, que se les presenta duda y me doy cuenta que hay estudiantes que pasan por encima de la palabra y no, no dan vuelta la pasaron por encima y comprendieron parcialmente pero no se detienen a preguntar, pero, hay un grupo estudiantes que sí, entonces sería bueno y yo me doy cuenta que, que alguien de pronto me dijo una palabra y nadie dijo nada y yo y tal palabra y todo el mundo como que empiezan a buscar, ay! la señor preguntó y entonces ahí me dice la respuesta pero siento que muchos estudiantes cuando ven palabra desconocida no se detienen a mirar qué es esa palabra, nos toca también como estar pendientes de eso.

SV: Así es ¿cómo se hace evidente en el salón de clase el proceso de comprensión del texto leído?

DE3: Bueno hay muchas formas, trato de que normalmente no es solamente hablado eh, cuando empezamos un diálogo a veces en debates empiezo a preguntar pero, aparte de la pregunta y respuesta me gusta cuando dos estudiantes tienen dos conceptos distintos debaten, porque muchas veces ese que dice algo también tiene algo de razón tratamos como de, cuando hay discusiones me gusta y, ¿tú qué piensas de lo que dijo él?, Y ¿él tiene razón?, ¿y por qué no la tiene?, o sea trato, incluso cuando tiene razón, trato de hacerlo dudar, ¿estás seguro? y siempre normalmente cuando digo estás seguro ellos se dudan, pero he visto estudiantes que están seguros y están seguros entonces eso lo recalco si usted está seguro de algo no se deje engañar, usted tiene la razón, trato como de que ellos defiendan

pero eso es una parte la comprensión trato normalmente que lo hagan en productos no solamente escritos.

Se le dificulta a veces lo escrito siento que no tendría que esperar un poco más que este primer semestre que avance, pero de pronto con mi experiencia en otro semestre al finalizar el semestre mejora esa parte de ellos escribir se atreven más a escribir y a preguntar y no les da miedo vienen y tiene miedo a equivocarse y de que el otro le diga algo entonces eso hago que pase, es aquí que tiene que equivocarse es aquí que tiene que preguntar, ya estando ahí en la clase no hay no hay tiempo de errores que hagan productos, que hagan folletos, que haga mapa incluso hemos hecho obras de teatro con donde el experto se disfraza y le hacen preguntas a esa persona obviamente tuvieron que haber leído para hacerle pregunta y hay estudiantes que hacen unas preguntas capciosas que pobre Einstein, pobre Newton, porque le hacen preguntas tuvieron que haber leído entonces me doy cuenta que tuvieron que buscar le gusta mucho esa parte de la epistemología hay una parte del área donde hay unas exposiciones pero tiene que traer un experto y el experto es que alguien del grupo se disfrace yo le sugiero unos personajes como Newton, Einstein, matemáticos que han aportado a la ciencia que como vemos en esa formación del conocimiento y ellos obviamente hay muchas cosas que han leído y normalmente que los chicos que estudia matemáticas les llaman mucho la atención los fenómenos físicos la luz, la gravedad, el sonido.

Son jóvenes que les ha ido muy bien en eso y han estudiado las constelaciones esos temas le llaman mucho la atención obviamente cuando se dan cuenta que, quien le quitó al otro la patente cuando hablamos de Gutenberg cosas que hemos visto, entonces hay otros que están calladitos porque no han leído, pero en ese momento le llama la atención la historia y después hacemos una línea de tiempo de todo lo que escucharon, trato de que esa comprensión y verificarlos de muchas formas para que obviamente, no tanto para que no se aburran sino que siento que es la mejor forma para ellos de comprender, entonces lo verifico con escritos y debates sino con las preguntas que ellos le hacen a sus compañeros y me doy que comprendieron el tema y fueron más allá de los que les puse a leer.

SV: Ok Profe, ¿Profe que conceptos tienes tú del género textual cuál es tu concepto sobre ese término, lo has escuchado?

DE3: ¿De género?

SV: Sí, ¿Lo has escuchado en algún momento?

DE3: ¿De género he escuchado a ver si estas pidiendo el género narrativo?, Ay Dios qué mala eres, género narrativo, descriptivo, dramático, literario, no sé. De esos géneros obviamente creo que lo normal hay diferentes géneros y obviamente el que más vemos nosotros es el género narrativo. Si es con respecto a esto no.

SV: Muy bien, muy bien de igual forma esto es un ensayo. Esta pregunta ya me la respondiste las representaciones gráficas que hacen los estudiantes como síntesis de los textos que leen, ya lo definiste perfectamente y para ya abordar la última pregunta de esta conversación es : ¿Qué crees tú que hacen, que más hacen los estudiantes con los textos más allá de lo que tú les indicas, si, que hacen ellos con los textos comparan, contrastan con otros textos que tu notes que ellos digamos que hacen ese ejercicio, cómo ellos realizan ese proceso de autoevaluación, será que autoevalúan la comprensión? ¿cómo ves tú eso?

DE3: Bueno, en general siento que hay dificultades lectoras desde el bachillerato cuando ellos llegan a la universidad vienen, y ellos son conscientes de eso cuando ellos dialogan y uno les escucha con un vocabulario y un léxico rico uno se da cuenta que el estudiante lee, investiga pero lastimosamente yo diría que el primero, segundo y tercer año muchos estudiantes tienen un léxico pobre y leen muy poco y se acercan poco a los textos entonces decir que ellos que hagan unas comparaciones que hagan unas interpretaciones creo que si lo intenta hacer y buscan lo más corto las síntesis los resúmenes, están buscando como documentos que le den la respuesta mágica a lo que uno le pregunta, incluso cuando yo le pongo preguntas de cosas y no está ahí literalmente yo les decía, les colocaba una presentación bidimensional de lo tridimensional, entonces cuando yo dije inicialmente eso estaba en unos alineamientos. Dios mío esos niñitos son un caos, pero cuando empezamos a ver qué es bidimensional y qué es tridimensional te cuento que esos niños, seño yo hoy aprendí eso y eso lo hago siempre, pero obviamente no, siento que la lectura es pobre y hace que ellos hagan pocas comparaciones de resumir y eso puede ser culpa de los profesores que a veces entregamos todo.

De pronto yo al momento de buscar textos que sean comprensibles puede ser que les ayude y no les ayude, porque no los estoy dejando que se acerquen y se estrellen a lo abstracto, pero como son de primer semestre y noté de la primera vez que de pronto les llegó un texto y todos se miraban y lo leían es más hasta para leerlo, al leer las palabras ellos tienen mala pronunciación e incluso para leer hacen mala puntuación, pausas, eso me llevó obviamente a bajar no la calidad del texto la calidad pero, sí la abstracción de los mismos para ir de pronto... al finalizar el semestre siento que ya yo les doy artículos más completos, artículos menos elaborados míos, trato de cómo adaptarlos y ya ellos se atreven a cuando llegamos a lo que te digo el día de la ciencia y que tienen de pronto llegar al método científico y de más, ya así la primera parte es como más de historia que es de mucha lectura y que es como de filosofía porque “seño” esto es como de filosofía, muchos me han dicho, cuando empezamos la parte de pensamientos filosóficos, trato como de que obviamente hay muchos términos filosóficos y abstractos que yo misma trato de mejorarlo pero después lo suelto al final del semestre.

Me ha funcionado así pero siento que la lectura de ellos, y no es de no es tanto culpa de la universidad, así lo recibimos así llegan, más bien qué hacemos nosotros con ellos, lo detectamos incluso pasa en quinto semestre todavía, me pasaba en octavo semestre todavía con estudiantes con dificultades para leer y comprender, entonces obviamente creo que ojalá tengamos desde el principio que ellos puedan comparar textos y de pronto le ponemos más ejercicios de comparar textos podría ser o más actividades con relación a eso. Pero siento que como su lectura es pobre ellos no se atreven todavía a compararlo ni a decir cuál es mejor.

Si veo le doy pautas: nunca si usted investiga algo y no tiene bibliografía no lo siga viendo, no tiene bibliografía no tiene fuente es como al principio le pongo como unas cosas muy puntuales, cuando me entregan un trabajo ponga bibliografía de donde lo sacó, trato como de aquí en adelante cada vez que usted busque algo no que Wikipedia o sea inicialmente comienzo con eso aunque le hable de unas normas de autores y de más porque están en primero pero siento que podrían ser mucho mejor incluso antes de entrar a las clases normales, un pre algo para que estos chicos puedan tener una mejor comprensión y nosotros

no tener que minimizar no tanto la extensión del texto sino yo diría que la abstracción que a veces le quitamos.

SV: Así es profe, y ahora sí la última pregunta, que creo que de alguna manera me la ha respondido, pero de igual forma la puede sintetizar ¿Cuál es la reacción de los estudiantes frente a los textos?

DE3: ¡Ay Dios!, al principio las primeras dos o tres clases, siempre hay lectura siempre, siempre llevo lectura siempre, es más yo me demoro tanto preparando una clase es por la lectura, es algo que yo me doy cuenta, no tanto el tema, ya tengo el tema tengo todo, la estrategia. Pero me demoro tanto es para, porque sé que, la primera vez que le lleve un texto, las primeras clases para ellos cinco hojas, entonces obviamente no saben que la vamos a repartir y vamos hacer un trabajo cooperativo o que va ver roles ya cuando ellos ven la primera vez hay seño chévere ya cuando ven la próxima si ya ellos la ven cinco hojas repartidas en todo el mundo o cinco hoja entre todas ya lo ven, pero la primera vez ellos se miran como que, esto para cuándo podemos salir a fuera y leerlo, nunca los deajo salir es ahí conmigo, o sea es conmigo leemos y que se acerquen, por eso que la lectura debe ser rica tiene que ser muy buena porque si tú vas a darle cuatro hojas o tres hojas aunque sea una hoja y si no es interesante ellos te puede leer y no a veces en un párrafo y nos hemos quedado en un párrafo o de ese párrafo tiene que hacer de pronto saquen preguntas.

Creo que inicialmente el primer encuentro ellos ven cantidad de hojas como difícil para ellos, la cantidad es difícil, incluso hasta una hoja es complicada para ellos leer una hoja al principio es difícil, incluso la atención, empiezan leyendo o no se han concentrado o le toman fotos desde el celular.

Al principio ya veo que ellos se dividen o a veces se han compartido entre ellos mismo la lectura y yo al verlos digo: por qué usted lee por allá y usted lee por acá si es una lectura en equipo. No es que yo leo pocas veces ha pasado eso que se divide la lectura y después veo que reúnen en el mismo trabajo cooperativo y dejás que ellos mismo crean; pero la idea es que todos deben conocer el contenido de la lectura en total ellos tratan de buscar pero si les da angustia les da como estrés acercarse a la lectura, trato que sea interesante o que la dinamicen de alguna forma, a veces llevo una y con es una que puede ser más fácil, que las

demás nos hemos complicado más porque tienen que hacer muchas más cosas, no es la cantidad de hojas si no la forma con la complejidad del texto.

SV: Bueno profe, hemos terminado todas las preguntas, si señora, algunas no te las formulé porque ya la habías contestado.

4. YR4

SV: Vamos a empezar. Bueno, profesora YR4, te extiendo un afectuoso saludo, nuestros agradecimientos por su participación y colaboración en la realización de esta entrevista. Los datos recabados en ella se constituyen en un insumo para el desarrollo del proyecto de investigación relacionado con la comprensión lectora en educación superior en el Programa de Licenciatura en Matemática sede Suan, el objetivo de esta entrevista es conocer las prácticas de lectura que usted promueve para desarrollar la comprensión lectora al interior del aula de clase, desde la disciplina que dirige. Tenga presente que todo lo que conversemos hoy será tratado de manera confidencial y se reemplazará su nombre con código para proteger tu identidad. Una vez más, gracias por tu tiempo y estamos listos para iniciar la entrevista. ¿Tienes alguna pregunta al respecto?

YR4: No profe, todo claro.

SV: Ok, ¿tenemos tu autorización para grabar esta entrevista?

YR4: Sí

SV: Perfecto. Entonces vamos a iniciar, eh revisando un poquito Yoly. ¿Qué tipo? o una explicación Yoli sobre la teoría pedagógica que tú haces, por ejemplo, digamos así un material para los estudiantes. Bien sea un concepto matemático, y demás que digamos, ¿cuáles son esos elementos que utilizas para asegurarte de que los estudiantes comprenden ese texto que tú le vas a proporcionar?, que le va a permitir más adelante, por supuesto, entender la temática que tú quieres desarrollar.

YR4: Bueno, usualmente en la clase, cuando hacemos lectura de algún tipo de material, lo hacemos sobre todo de problemas, problemas matemáticos. Entonces, después de que realizamos la lectura del problema, que puede ser un problema que sea largo, un

problema que sea corto, tratamos de hacer como la comprensión. Les digo que lo tienen que leer varias veces. Y de ahí empezamos a sacar los datos que ellos tienen.

No los dejo, cuando estamos haciendo algún problema, yo no los dejo que ellos enseguida intenten adivinar el algoritmo matemático que tienen que usar, sino que digamos que les exija un poquito sobre la comprensión como tal del problema. Lo mismo cuando le estoy explicando, le estamos enseñando. Digamos que las definiciones qué es lo primero que tienen que aprender para abordar las teorías matemáticas.

Entonces, cuando empezamos con las definiciones, siempre yo pregunto algo que tiene que ver con la comprensión como tal de la definición, o sea, algo que se derive de eso, que haya sido producto del análisis verdadero de la definición, no solamente que me la repitan, sino de que algo que puedan analizar y sacar de ahí. Eso es lo que yo pregunto.

Digamos también cuando estamos realizando las evaluaciones siempre hago cosas por ese estilo. En las evaluaciones siempre pregunto cosas donde tengan que analizar.

O les puedo colocar que se les cambio los digámoslo enunciados, a veces es el mismo procedimiento y solamente les cambio el enunciado como para ver qué entienden que de verdad es lo mismo que estamos trabajando en la clase.

Entonces lo pongo de diferentes maneras durante los ejemplos que les estoy mostrando en las clases. Así abordamos generalmente lo que es, digamos las lecturas en clases de matemática, usualmente en la de taller de razonamiento cuantitativo, que es en la que más trabajamos con problemas. Otras ocasiones les he dejado como exposiciones más o menos algo así de problemas también que tienen que hacer.

De verdad que a ellos les molesta mucho leer algo en matemática, porque ellos digamos que están acostumbrados a que el docente le haga la explicación oral. Ellos nada más le gusta que sea todo oral y no les gusta nada leer ni tratar de comprender por ellos mismos.

No les gusta primero ellos leer y después porque todo tratemos de comprender, sino que de inmediato sea oral toda la explicación. Eso lo he tratado, aunque les disguste a los muchachos, eso lo he intentado muy bien.

SV: profesora ¿cómo planeas tú una clase con el propósito de esa comprensión lectora o esa comprensión de esos textos? ¿Qué vas a trabajar para esa mayor comprensión de la forma como vas a realizar los ejercicios?

YR4: Más que todo, digamos que lo que más le prestó atención cuando estoy planeando eso es escoger bien el problema que vamos a estar analizando en la clase o los problemas que vamos a estar analizando en la clase. O sea, que sean problemas que de verdad sean, que tengan un contexto, que después de eso podamos abordar algún, alguna temática, o sea, que no sean solamente problemas, digamos, porque hay problemas que solamente me sirven porque tienen un buen contexto, pero no se resuelven.

No exigen ningún análisis exhaustivo matemático para resolverlo. Entonces, como que buscando esa, ese equilibrio entre que los problemas tengan un buen contexto, que les exija que tengan que analizar y que después también les exijan en la parte matemática, ya después que están realizando los algoritmos. Entonces más que todo cuando estoy planificando las cosas, es en los problemas.

SV: Ok, entonces eso quiere decir que si yo, por ejemplo, te pregunto qué criterios tienes en cuenta para la selección de los textos, ¿serían cuáles?

YR4: Que tenga un contexto que ellos puedan, digamos, que aplicar. Que tenga un buen contexto y que después del contexto tenga partes que ellos puedan analizar y de ahí puedan sacar las definiciones y lo que necesiten de la parte matemática.

SV: Ok, y ¿qué tipo de análisis de los textos realizan antes de preparar la secuencia didáctica con los mismos avances de preparar tu clase? O sea, ¿qué tipo de análisis haces tú de manera particular con ese texto que ya has seleccionado?

YR4: No sé, profe, cuáles son. Digamos que los tipos de análisis que hay, pero por lo menos lo que yo hago, digamos acá de manera empírica, es tratar de ver yo cuáles serían las posibles respuestas o lo posible, las posibles interpretaciones que los estudiantes podrían tener de ese texto.

No sé si yo veo que hay uno que tenga varias interpretaciones que se pueda hacer de diferentes maneras. Esos son los problemas que más elijo para la clase, o tipo de textos, así de problemas matemáticos.

SV: Es decir, que tú haces tu propia lectura y mira como pudieran estar comprendiendo los estudiantes ese texto. Digamos palabras claves

YR4: Exactamente

SV: Ok, muy bien. Eh... Y lo siguiente es, durante la lectura o sea vamos a mirar los momentos de lectura de esos textos, de un antes, durante y un después de la lectura. Si tú pudieras de pronto describir, digamos, antes, "esto, esto, esto" son mis pasos durante "esto, esto, esto" y después, Cuáles son, digamos como sus pasos. Yo sé que lo has venido explicando en un momento, pero de pronto vamos a contextualizarlo en esos tres momentos, antes, durante y después de la lectura de los textos seleccionados.

YR4: Antes miro que el problema, digamos, que tenga un contexto que los estudiantes puedan entender, que puedan visualizar, digámoslo así. Eso sería lo primero. Cuando lo voy a leer, que miro que más o menos el contexto sea algo que los estudiantes puedan visualizar. Cuando lo estoy leyendo e inmediatamente durante la lectura que estoy haciendo, miro cuáles pueden ser las posibles interpretaciones que los estudiantes pudieran realizar de ese ejercicio. ¿Qué es lo que ellos pudieran sacar de ahí? Y después, cuando ya lo estoy usando en la clase, me imagino que ese es ya el después.

Bueno, cuando lo estoy usando en la clase, ahí me doy cuenta si las interpretaciones que de pronto yo asumí que los estudiantes podían tener de ese texto, si eran o no eran, porque a veces me ha resultado que ellos tienen otras interpretaciones y no le dan, digamos que digamos el mismo seguimiento que yo pensé que el texto podría tener y lo tengo en cuenta. Entonces, para una siguiente ocasión también tener en cuenta eso otros aspectos.

SV: Sí ok, muy bien. Entonces cuando tú estás, por ejemplo, haciendo toda tu preparación de todo tu proceso de clase, ¿qué etapas, o eso también se recibe el nombre de secuencias didácticas, cumple para garantizar la enseñanza de ese proceso?, en este caso la enseñanza de la lectura para la comprensión de esos textos matemáticos.

YR4: Bueno, primero hacemos un análisis, digamos, cuando ya estamos utilizando el texto con los estudiantes, hacemos la primera lectura. Entonces miramos para ver qué fue lo que se entendió de esa lectura. Lo volvemos a leer y sacamos los datos claves o las palabras claves, la información que vamos a necesitar, lo que puede ser relevante y lo que no, de ese

texto que vamos a utilizar más adelante. Y después de eso es que empezamos a ver cuáles serían los conceptos matemáticos que pueden encajar en esas palabras claves y esos conceptos claves que ya hemos encontrado ahí.

SV: Ok ¿cómo activan los conocimientos previos de los estudiantes?

YR4: Preguntándole siempre. Primero, cuando estamos leyendo algo, siempre le voy preguntando por dependiendo de lo que estamos, de lo que estemos realizando. Siempre miro de pronto el contexto que se está trabajando y de ahí voy sacando preguntas que se me ocurran o que ya de pronto ya la llevo pensada o a veces se me ocurren en el momento.

SV: ¿Cómo conducen la identificación de la estructura del texto por parte de los estudiantes? o sea cómo los conducen a ellos a que identifiquen esa estructura que tú quieres que ellos se apropien para una adecuada resolución del problema que estás planteando, o la identificación de una teoría o de un concepto que tú quieres desarrollar. Cómo digamos, los direccionas, ¿verdad? Para que ellos tengan claro ese texto, esa estructura. Tú sabes que eso viene con sus elementos allí. ¿Cómo logras tú que ellos entiendan qué es lo que van a encontrar en ese texto? ¿Cómo los orienta?

YR4: Bueno, primero que todo sacamos las, digamos, las palabras clave. O sea, lo que lo que vamos leyendo. Usualmente, cuando estamos leyendo en voz alta como yo lo estoy leyendo en voz alta, voy haciendo énfasis, digamos, en algunas palabras que yo sé que de pronto les pueden ayudar. Y después de que ya hemos identificado esas palabras, aunque yo he hecho alguna cosa para que ellos caigan en cuenta de que esas zonas, palabras o los conceptos importantes, tratamos de avanza, a veces lo hacemos de manera gráfica. Usualmente lo trato de hacer de manera gráfica porque yo soy fiel a que los estudiantes deberían visualizar las cosas a los problemas para poder después resolverlo matemáticamente.

SV: ¿Cómo describes tú ese, digamos, ese acompañamiento que le ofreces al estudiante frente al análisis textual?, cuando tú, por ejemplo, me decías que a veces cuando ellos leían, que tú seleccionabas un texto y luego ellos de pronto tomaban como una dirección diferente. Entonces uno comienza a sacar sus conclusiones. Entonces, ¿cómo describes tú ese

acompañamiento que tú le haces para que ellos logren esa comprensión? ¿Cómo te parece que lo estás haciendo? ¿Qué te faltaría hacer?

YR4: Bueno, cuando después de que estaba leyendo también algo de lo que usted me había mostrado la vez pasada, pues entonces caí en cuenta de que también tenía que conocer ciertas teorías que me podían ayudar en eso, porque yo lo hago prácticamente de manera empírica, o sea, como de pronto se me ocurre a mí que podía ayudarlos y como lo he venido haciendo ya y que funcione. Entonces digamos que podría mejorar en esa parte de conocer más las teorías, porque ya sabe, ya eso ha sido desarrollado por expertos y ha sido testeado digamos en varias personas y en muchos estudiantes y pueden que surte efecto.

SV: Okey, tú discutes con los estudiantes la estructura del texto y la selección, por ejemplo, del léxico que utilizan. Por ejemplo, ahora tú decías que señalabas las palabras clave, ¿tú discutes con los estudiantes esa estructura del texto y la selección del léxico gramatical de los textos lo discutes con ellos?

YR4: No realmente, sinceramente no lo discutimos.

SV: Ok muy bien. ¿Cómo haces evidente?, ¿cómo se hace evidente el proceso de comprensión del texto leído en los estudiantes? O sea, ¿cómo tú puedes evidenciar que ha habido comprensión del texto que ya planeaste? qué bueno, ya lo digamos, enfatizaste en esas palabras clave ¿cómo tú haces evidente esa comprensión? ¿Cómo sabes tú que ellos comprendieron?

YR4: Cuando ellos pueden, digamos que conectar o enlazar esas palabras que encontraron en el texto con los conocimientos que ya han tenido del lenguaje matemático como ese, pues acá en lo que yo explico, porque eso es la finalidad. Entonces, cuando yo veo que ellos logran enlazar o conectar esas palabras que hemos señalado en el texto, o esos datos que ellos tienen y ellos encuentran que eso lo puede utilizar en determinado concepto matemático, ahí yo veo que ellos ya han comprendido de pronto lo que han visualizado, lo que se trataba el texto, han comprendido eso, el problema.

SV: Muy bien, y tú, por ejemplo, me puedes definir si lo puedes hacer. El concepto de géneros textuales para ti que, ¿cuál es el significado?

YR4: Bueno, la verdad que no... Teóricamente yo no podría definir lo que son los géneros textuales, pero a mi parecer, pues debería ser, supongo que, eh. Digamos que los tipos de texto que se pueden estar trabajando.

SV: Ok, y ¿qué tipo de textos crees tú que favorecen en los estudiantes, ese proceso lector?Cuál es, digamos, la tipología de texto que tú normalmente utilizas.

YR4: Narraciones en realidad, porque como son no problema, pues está narrando algo que estaba sucediendo y pues de ahí vamos visualizando la situación, que es el día.

SV: Ok, y cuando estás haciendo ese análisis utilizas representaciones gráficas para sintetizar los textos o le pides a los estudiantes que los realicen, ¿utiliza esas representaciones gráficas para interpretar lo que ellos han leído?

YR4: Sí, siempre, siempre lo hacemos en el tablero. Ya sea graficándolo como un... ya matemáticamente, la figura que estamos trabajando o a veces hacemos mapas conceptuales e incluso de problemas así que tenemos. Siempre lo leo, lo trato de escribir. Digamos que el problema y después tratar de hacer como los enlace con las palabras que estamos utilizando, los conceptos que vamos a estar utilizando.

SV: Ok, cuando tú le proporcionas esos textos a los estudiantes, qué más hacen los estudiantes por los textos una vez de pronto y tú terminas de describir. ¿Qué más hacen ellos con los textos?

YR4: Pues no mucho podría decir porque no, cuando estamos trabajando esta parte del problema en ellos como que tratan de deshacerse de lo que dice en realidad el texto y nada más quieren realizar los algoritmos. Entonces yo veo que no tienen como que claro, digamos, esa conexión que hay entre el entender lo que dice el texto y lo que voy a realizar matemáticamente, pues como que quieren es quitar el texto de ahí.

SV: Es decir que ellos, por ejemplo, que no establecen por lo que me dices, no establecen ningún tipo de comparación o de contrastación con otro tipo de texto que ellos hayan leído. Nada. Ellos no hacen, ¿no opinan sobre eso o cómo lo ves tú? O sea, o ahí te encuentras, por ejemplo, algunos estudiantes que sí lo hacen y lo comparan, lo miran o es como un patrón común que definitivamente se deshacen del texto. Y bueno, que otro texto viene y ya como se hace.

YR4: No, lo que yo he visto, es que ellos ya dejan el texto ahí de que ya les ha acabado la parte matemática, que íbamos a trabajar, ya no están comparando el texto ni nada. Una vez fue que le puse unos problemas que también era para un proyecto que estábamos realizando, entonces los problemas los tenían que resolver entre ellos y empezaron como a buscar problemas parecidos. Entonces de pronto ahí sí vi que comparar, pero solamente fue esa vez buscando problemas parecidos a esos que estábamos trabajando.

SV: Y entonces, por ejemplo, una autoevaluación de pronto que se pueda generar a partir de la comprensión, lo hace. O sea, qué tanto de ellos están entendiendo lo que leen, O sea, esa ese proceso de reflexionar sobre su comprensión.

YR4: No lo hacen.

SV: Y cómo los ves tú cuando, por ejemplo, ¿le presentan ese texto? ¿Cuál es la reacción que ellos tienen frente al texto?

YR4: Más que nada en matemáticas se molestan, porque para ellos como que nada más quieren que lleguemos y realicemos las operaciones con números y símbolos. Como que no sé si no ven o no les gusta ver la relación que hay entre, digamos, ese texto que se está leyendo y el contexto matemático que podemos sacar de ahí. O sea, no les gusta.

SV: Ok, Imagínate

YR4: Y mucho menos cuando los mandas a leer a ellos solos, después que vamos a trabajar eso en clase les gusta menos. Se molestan si no entienden a la primera y no buscan. Digamos que, si no entendía esta palabra, no lo busco en otra parte. A veces salen y dicen las mismas palabras y les digo, pero ¿qué es esto? No, yo no sé, se lo aprenden así, ya lo dicen.

SV: Ok, muy bien. Esa es la última pregunta, Yoli, que agradezco muchísimo que te aporte. Allí ya estamos haciendo como el análisis también de los videos y posteriormente pues les estaré mostrando como la secuencia. Como todo es información que ustedes me han brindado a través de los videos, a través del instrumento de competencia y a través de esta entrevista, cómo eso da resultados para poder mejorar el proceso de formación y que eso después, por supuesto, los ayude a que mejoremos esa esa competencia. Entonces, no sólo la comprensión lectora, sino también la interpretación de los ejercicios y demás.

YR4: Gracias al profe. Un placer estar allí con usted apoyando.

5. MG5

SV: Bueno profe muy buenos días, mis agradecimientos por su participación y colaboración en la realización de esta entrevista, los datos recabados en ella se constituyen un insumo para el desarrollo de un proyecto de investigación relacionado con el diseño de ambientes virtuales, ambientes BLearning sustentado en la Pedagogía de Géneros Textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en educación superior en el programa de licenciatura en matemáticas sede Suan. El objetivo de esta entrevista es conocer las prácticas de lectura que usted promueve para desarrollar la comprensión lectora al interior del aula de clase, desde la disciplina que dirige.

Una vez más gracias por su tiempo y estamos listas para iniciar la entrevista. ¿Tiene alguna pregunta profesor?

Profesor MG5: no hasta ahora no, claro

SV: Ok muy bien muchas gracias profesor, ¿Tenemos autorización entonces para grabar la entrevista?

MG5: Si señor.

SV: Ok muy muchas gracias, bueno profe esto va ser un diálogo, lo primero profe vamos a pensar en cuál es el tipo de teoría pedagógica que usted utiliza en la enseñanza de la lectura. Puede aquí explicar perfectamente cómo es su experiencia en torno digamos a cuáles son estos elementos que usted tiene en cuenta, que usted fortalece con los estudiantes desde la asignatura que usted desarrolla.

MG5: Bueno, ahorita mismo de las asignaturas por ejemplo para el caso didáctica y generalmente para todas estas serie pues de actividades yo diría que una teoría de pronto propia de la comprensión lectora como tal, yo no le podría decirle que estoy aplicando X porque de pronto no es mi espacio cierto, sin embargo llevo a cabo un proceso de pronto desde la parte pedagógica y didáctica, más que todo ahorita mismo trabajando sobre la teoría de situaciones didácticas de Brousseau, la cual pues como de pronto he sabido es el área de matemáticas, esta busca que los procesos de enseñanzas ubiquen al docente fuera de esa situación en una situación didáctica primero donde el estudiante en compañía con el medio,

pues un medio acomodado y organizado por el maestro pueda llegar a construir el conocimiento para entonces ya en un momento didáctico, ya en el espacio didáctico el maestro pues verifique eso que ya construyó, concretice y ya llegue a una conclusión directa, todo esto también respondiendo al enfoque de Polya, nosotros desde el área de matemáticas apuntamos nuestra realidad de pronto es responder ante las situaciones problémicas que se le presenta al estudiante, de hecho el área debe responder como tal a resolver o a enseñar a ese muchacho a resolver problemas verdad, entonces no debemos pasar por alto esa teoría o ese enfoque que nos permite aclarar cómo se resuelven situaciones problémicas, entonces también es uno de los enfoques y de los procesos que sigo allí para lo que corresponde al área de matemáticas, yo partiendo de allí, partiendo de esto, nos lleva en cierta medida a ese proceso de comprensión, partiendo de estos dos ¿Por qué?

Porque en el caso por ejemplo de la teoría de las situaciones didácticas al establecer la relación en donde me deja a mi afuera como docente y pongo interactuar al medio si al contexto con el estudiante es necesario que ese estudiante se vea en la necesidad de interactuar con documentos o textos que él va leer para poder llegar a construir su información, de pronto esa lectura, muchas veces lleva como todo un proceso por lo menos yo generalmente pienso en ese espacio, bueno está bien el muchacho va entrar a leer verdad tiene un texto o de pronto presentarle un artículo, lea un artículo, pero antes de eso lo trato como despertarle de que se trata ese artículo o de pronto mira un video relacionado a modo esto que se motive para que se vea como en la necesidad de pronto de seguir descubriendo acerca de eso que se le ha empezado hablar.

En otros momentos pues de pronto en la clase anterior o en el momento en donde lo estoy invitando a leer cierto texto, lo motivo diciéndole, bueno vamos a seguir con esto este es el tema, siempre como dejando una inquietud ahí que despierte el ánimo porque este estudiante vaya a leer, desde el enfoque de Polya, él maneja cuatro pasos para resolución de problemas entre eso está la exploración, resulta que muchas veces los profesores de matemáticas tienden a olvidar ese proceso de comprensión y de pronto se ciñe únicamente a los algoritmos y allí en ese caso es indispensable que el estudiante sepa entender y comprender.

Nosotros muchas veces como maestros de matemáticas nos olvidamos de esa parte comunicativa o de pronto esa parte donde debemos nosotros en cierta medida enseñarle al estudiante como comprender ciertos textos para que puedan llegar interpretarse y entonces apuntarle a ese gran proceso que nos señala lo referente que es la resolución de problemas pues necesariamente necesita de comprensión lectora. Allí hay otra parte importante por la que cuesta trabajo desde este punto; yo alcancé a realizar una investigación en los estudio de maestría en el año 2016 a nivel del departamento, trabajé sobre obstáculos epistemológicos de los docentes al desarrollar competencias, esos cuatro obstáculos que son la experiencia básica, el conocimiento general bueno son los cuatro obstáculos que nos señala Bachelard en su libro espíritu científico entonces experiencia básica, conocimiento general, conocimiento pragmático y el conocimiento verbal, lo hice a nivel de departamento en los colegios del estado verdad, prácticamente en geometría y pudimos darnos cuenta que unas de las mayores problemáticas, bueno como trabajamos competencia nos basamos en los estándares. Al basarnos en los estándares fue necesario un manejo claro de ese proceso de comprensión de ellos acerca de sus referentes de calidad y nos dimos a la tarea de revisar y analizar a través de un instrumento donde estaba el mayor obstáculo, y el mayor obstáculo se dio en ese proceso verbal o sea en la parte verbal y haciendo comparaciones a nivel nacional nos dimos cuenta de que esta era una dificultad mucho más clara, ¿en qué consistía específicamente? Nos dimos cuenta que ese docente específicamente era de quinto grado en geometría lo que eran las competencias cierto y el componente métrico espacial, su mayor dificultad estaba en que no comprendían exactamente lo que señalaba el estándar ó determinaba, o sea el docente cumplía con sus actividades pero no directamente a lo que estaba pidiendo el referente, entonces creo que son situaciones a las cuales hay que prestarle mucha atención sobre todo a un programa tan importante como es un programa de licenciatura en matemáticas, estamos formando docentes para responder a todo esto. Creo que podrían ser ahorita mismo las teorías que me podrían sustentar mi proceso pedagógico en ese sentido.

SV: Profe cómo planea usted la clase de comprensión, o sea, a través de las teorías que me está mencionado estableciste unos pasos, pero entonces puedes decirme bueno

cuando yo estoy organizando mi clase pienso paso 1, paso 2, paso 3, paso 4 digamos que ese tipo de actividades que tratas de concentrar cada vez que desarrollas una clase, entonces cómo planeas esas clases de la comprensión lectora.

MG5: Bueno bien ok, eh, primeramente, ellos cuando van a organizar yo la clase lo primero que hago es colocar el contacto tanto en el Sicvi como al correo hay algunos casos especiales donde el estudiante, hay que colocarle al WhatsApp porque de pronto no maneja el correo y se le hace difícil o ya me han hecho la petición por aparte pues eso es lo primero que envío, que es el contacto del día el momento y la hora que tenemos la clase dependiendo la semana. De igual manera ahí en ese momento pues si hay algún texto o alguna lectura para motivarlos o sea para comenzar por allí se le envía, muchas veces la clase se le hace sobre todo todas estas de comprensión que implican de pronto la lectura de un artículo, cierto, la hago en el intermedio de dos sesiones para que le quede el espacio el compromiso de esa lectura, pero esto lleva dos cosas; la primera de pronto comentaba ahorita y es ese proceso motivador de pronto un espacio de charla donde voy pues a incorporarlo y dejarle una serie de inquietudes sobre el tema para que él se vea como con la necesidad de encontrarlos dentro de ese texto, ese es el primer momento de pronto que diría yo. Cuando ya tengo que planear una clase o sea sentarme organizar y digo bueno voy a trabajar sobre este texto, voy a trabajar específicamente sobre este artículo científico me permite a mí alcanzar el objetivo, pues, propuesto, entonces primeramente allí como que es cuando hago yo esa introducción al tema y dejo una serie de incógnitas en ellos con lo cual se vean en la necesidad de irse a la lectura para que comprendan.

Generalmente ese texto después de invitarlos a leer y bueno yo finalmente cuando hacemos una lectura debe haber un producto de parte de ellos, pero antes de ese producto yo les coloco en medio de la lectura trabajo en las que van a desarmar, puede ser una actividad, pues generalmente un artículo es por ejemplo reconocer ideas, si, y entonces les armo un cuadro, y en el cuadro le voy a colocar por ejemplo la idea o sea así de manera literal como está ahí, él la va a transcribir pero que sea una idea que le haga algo al como para que él vaya citándola, o sea, para que ahí en ese proceso vaya conociendo y sabiendo que eso fue lo que le dijo el autor, quién lo dice, cómo lo dice, entonces ellos comienzan ahí en este caso póngalo

así “entre comillas” como me lo va a escribir igualita como está ahí, esa es su primera condición por ejemplo.

Luego, un segundo punto responder quién dijo esa idea físicamente; el autor, o como que él comience como a indagar como si supiera quién está hablando de esa idea específicamente en un segundo cuadro, o sea usted tiene la idea, la idea aquí del texto de todas estas le llamó la atención esta idea, sacó el autor cierto, ah bueno generalmente le dejo el espacio, sí, para que ellos citen de dónde la sacó, ahí de pronto, ahí se observa de pronto una dificultad, entonces eso es un procedimiento van arreglando, de pronto citar enseguida, con normas APA es como difícil, pero si de pronto algunos le colocan el correo, el lugar donde la van a colocar o el artículo y ahí hay una diferencia de pronto que dé muchas veces cambia el cuadrado de pronto al semestre donde ellos se encuentran de pronto las asignaturas que estemos tratando.

Luego viene otro cuadro generalmente que es la idea pedagógica dependiendo pues, puede ser la utilidad pedagógica o la idea a lo que los lleva esa actividad, te voy a poner un caso ahorita por ejemplo: ellos ahorita mismo por ejemplo están trabajando en la construcción de números racionales en su representación de fracción, su representación de fracción cierto, en didáctica por ejemplo de la aritmética, tenemos un propósito si, que al final ellos puedan llegar a construir un proyecto así, llegar a construir una herramienta didáctica que lo posible en los semestres anteriores buscamos que sea presentado en la feria, por así decirlo a nivel de la universidad de pronto se estudia este caso en este semestre para ver cómo se hace.

¿Qué hacemos ahí? ellos están consultando las diferentes actividades teorías, recomendaciones entonces si yo le doy la lectura él la lee, la organiza, de esa manera saca las actividades, las ideas que sacó le da utilidad pedagógica verdad, en qué la puede utilizar y es posible que le haga otro cuadrado donde él la aterrice a una realidad pues del contexto, cuál es la idea con todo esto que al final se le puede pedir a ellos un cuadro donde nos organice, un cuadro mental, o que me organice y haga un texto o un ensayo o un documento.

Pero ese documento cuando yo se lo pida ya él lo tiene desarmado, pues yo ahí utilizo la siguiente orientación después que él ya él leyó, organizó y tiene ya completo su cuadro entonces va a la orientación de tratar de buscar cuáles son las ideas socializamos para que él

pueda unir una frase con otra si, de pronto las ideas que a él le han salido con las ideas de los autores o comparar una idea con otra. Yo tengo la idea, siempre he tenido la idea que para uno escribir es necesario primero leer si y ese producto nuevo en el momento de la escritura va nacer, es de la interacción entre lo de información de un autor y otro o sea de un lugar y otro ya, primeramente, allí. De hecho, cuando ellos están haciendo sus producciones por ejemplo yo les solicito a ellos cuando, presenta por ejemplo en la feria siempre debe existir un documento un trabajo, un proyecto por escrito cierto, y ese proyecto debe ser resultado durante sus lecturas, pues, de todo el semestre verdad, entonces es fundamental la parte de la comprensión y sería ese el proceso que yo utilizo para el manejo de comprensión lectora en las asignaturas.

SV: Profe y cuando tú haces la selección de los textos que de pronto los estudiantes deben desarrollar la práctica que me estás compartiendo ¿Qué criterios utilizas para hacer la selección de esos textos?

MG5: Bueno he depende también donde nos encontremos si, por ejemplo, primeramente, trato como muchas veces irme a la fuente, sin embargo, pues cuando tienen que leer por ejemplo es un texto completo, trato de ubicarlo en un capítulo o un espacio puntual donde ellos van a ir, otras veces son artículos de pronto seleccionados, por ejemplo, ahorita mismo ellos entran a unas temáticas.

Bueno cuando vieron por ejemplo didácticas, teorías de situaciones didácticas, por ejemplo allí hay unos artículos míos también yo se los facilito, ellos lo leen y de ahí se hace la actividad otros son seleccionados, otros son algunos textos, generalmente hay textos por lo menos en didáctica en donde yo se los coloco desde comienzo de semestre: vamos a trabajar con estos textos durante el semestre yo le voy indicando donde se van utilizar que son textos digitales, cierto que trato de facilitárselos que ellos en cierta medida tengan el link, tengan de pronto el archivo o se les haga fácil llegar ahí verdad.

SV: profesor un criterio es la forma de acceder más rápido sería una actividad para acceder a esos tipos de artículos.

MG5: Claro y que de pronto yo se lo pueda facilitar generalmente de esa manera ya. De pronto porque muchas veces lo dejo como que abierto y me encuentro como que las

fuentes donde van no son las más adecuadas, entonces el trabajo se me distorsiona entonces yo prefiero en ese caso pues escoger el material que ellos van a revisar que van pues a leer, porque he notado eso sobre todo en Suan he dejado abierta o búsquelo en un texto así le haya dado la orientación, así de pronto ha tomado el computador en línea mira de pronto nos vamos a esta página, aquí revisamos una página concreta, pero cuando voy a revisar la actividad entonces me encuentro con que fue cualquier página que cogieron, ya ahí si se me dificulta el trabajo entonces generalmente si le doy el artículo, anteriormente se lo hago pues llegar o el texto se lo facilito.

SV: Si Ok profe. Profe qué tipo de análisis. Cuando tu seleccionas los textos que digamos que tipo de análisis haces tú como maestro sobre los textos. Es decir, tú seleccionas a qué le das prelación a veces uno va seleccionar uno o dos y en realidad tiene cinco textos disponibles por el criterio que tiene fácil acceso o corresponde a la temática que se quiere desarrollar porque es un autor relevante que uno dice que vale la pena que lo leas porque la forma de redacción de los textos es... A veces uno los toma porque es un lenguaje sencillo pero que abarca muchos aspectos, entonces uno selecciona entonces ahí te pregunto: cuando tú seleccionas los textos tú haces alguna lectura previa, tú analizas los textos, qué tipo de análisis haces sobre los textos que le vas asignar a los estudiantes.

MG5: Bueno ahí en ese caso lo primero trato como en el semestre revisar cuales son los autores que están en el Sílabo, de pronto cuales son los autores, verdad y que estos autores pues vayan en línea de pronto con ese autor de moda, si es posible de pronto la universidad, bueno el programa organizó una actividad, y está invitado por ejemplo Bodino, o está invitado, o el maestro Vasco, o está invitado Bruno de Amone, entonces yo comienzo como que si ese semestre eso viene, como que tratar de buscar esos artículos pues que ellos publiquen y que identifiquen ese texto, como para que ellos vayan, “hay el mismo que el profesor y esto”; y eso como que les va motivando ese sentido, de hecho, pues, cada vez que coloco un texto, pues me toca primero, a mí, pues yo lo leo primero, eh, esa parte también de, del lenguaje del vocabulario de pronto que me comentabas ahorita con respecto a que sí es, o sea de pronto es factible, y de pronto veo si me toca analizarlo primero y sobre todo al grupo al que se le está pues facilitando, ya, para ver si manejan de pronto el vocabulario y de

todos modos o sea tener una claridad porque cuando uno le pide al estudiante de pronto que pues que lea un texto, y después uno lo va a socializar, o sea van, van a surgir preguntas, van a surgir inquietudes incluso van a surgir discusiones en el salón de clases sobre el tema que uno tiene que tener; como te digo como ese juicio para tener, dónde está, dónde vamos, qué es lo que vamos a hacer, entonces sí, si es seleccionado con anterioridad, el primer criterio sería de pronto, mirar que esté dirigido en el sentido en el sílabo, que sea recomendado en el sílabo.

Primero que todo que sea de acceso, que te comentaba ahorita, o sea que podamos que pueda yo tenerlo a la mano, que pueda seleccionarlo, y después pues esa parte que tenga ese lenguaje, que de pronto pueda ser manejándolas, dependiendo del grupo pues con el que yo esté trabajando.

SV: Ok Profe, profe, cuando ya seleccionaste el texto e hiciste esos análisis, digamos de la conveniencia del texto digamos y tu bien lo decías ahorita que depende también de los grupos, el mismo texto no es igual para el mismo grupo que para el otro, verdad, uno sabe cuándo seleccionar esos determinados textos, ok, entonces, eh, la pregunta es cuándo, y creo que ya lo has dicho de manera general, pero de pronto puedas decir también el paso a paso. Cuando ya seleccionas el texto ¿cuáles son las indicaciones que se le hacen al estudiante antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura? Yo sé que eso no se hace así tal cual, pero uno intenta, como contextualizar al estudiante, entonces ¿cómo realizas tú esa función, de pronto esa actividad del antes, durante y después de la lectura? Como para uno hacer esos cierres de esos textos.

MG5: Bueno yo diría que el antes, como te comentaba ahorita que era ese espacio donde, bueno, yo soy el que le digo al estudiante que son pues las cosas que va a leer sobre qué trata, y de pronto dejarles como una serie de incógnitas allí, una serie de interrogantes que él pueda que se vea en la necesidad de buscarlos en el texto, ya.

SV: ¿Lo haces como una guía o lo explicas como la intención?

MG5: Bueno no eso es un espacio más que todo, bueno aquí en este momento es asincrónico, verdad, en el momento en que estamos en el aula física pues es en físico en ese momento, pero en este momento, pues es un espacio generalmente asincrónico, o de unos 10

minutos, pueden ser o unos 15 minutos, en algunos momentos incluso, por eso de pronto te comentaba que no sé, de pronto no era el comienzo de la clase y le doy el espacio para que lo lea, sino que lo dejo como una actividad, entonces yo sé que son dos horas y entonces termino y nos queda una hora o nos quedan pues, dependiendo del espacio allí pues que nos vaya quedando que hayamos finalizado la actividad anterior ese primer momento, incluso, ese primer momento se puede incorporar un video o yo lo hago así pues trato de incorporar un video o una actividad o una presentación de pronto que esté relacionada con ese tema que él va a tocar dentro del texto. Ya pues, dentro de la lectura que están haciendo, por eso estaba pensando que la clase pues que nos pidieron grabada muchas veces está fraccionada en ese sentido, ya que se va a ver en un momento y después en otro momento y de pronto queda ahí como en la mitad con el propósito ese, sin embargo, estoy pensando cómo hacerlo. En ese primer momento que es antes de la lectura, es como de pronto despertar también ese ánimo, para que él quede allí y mostrarle siempre algo.

Como te decía el video o una actividad. Luego, en medio de la lectura hay un trabajo en el cual ahí si lo va a hacer el estudiante, sí, por ejemplo sería reconocimiento cuando te digo por ejemplo reconocimiento de autores, reconocimiento de las ideas; muchas veces ahí les pido que incluso puede ser alguna de las actividades porque agrego que esa misma frase por ejemplo que ellos bajaron, esa idea que ellos bajaron que copiaron ahí literalmente ellos hagan o que me la coloquen ahí al lado con sus palabras o me le cambien de pronto como sinónimos, cámbienme todas las palabras que están ahí, la idea pero que exprese lo mismo, son actividades que se hacen por ejemplo indicándome que ellos hicieron una lectura pues de tipo comprensiva, o que ellos seleccionen organicen reconozcan de quien se está hablando si porque de pronto ellos en medio de la lectura ellos se pierden dónde es que están, de quien está hablando quién es el que está hablando y eso puede dar pie a que hagan otro tipo de interpretación.

Ese sería como ese segundo momento en medio de la lectura, el trabajo es un espacio con el cual generalmente hay un taller, generalmente hay una actividad pues muchas veces se monta el Sicvi, generalmente se deja en el Sicvi, yo lo cuelgo en el Sicvi y ellos saben aquí está la lectura, aquí está la actividad de esa lectura y esto son las preguntas que yo voy

a responder o esta es la actividad que yo voy con respecto a esta lectura que yo tengo que hacer correspondiente a toda la semana.

Ya entonces ellos a partir de esa guía, ellos van a responder, generalmente ellos lo van a colgar, una fecha específica la deben subir responder a la tarea, y luego viene el proceso de la socialización que sería pues la clase siguiente socialicemos sobre la lectura que hemos visto, allí tomamos generalmente como guía esa actividad pues que se colocó, si por lo menos ellos tenían que hacer un cuadro de análisis donde sacaban los distintos artículos y nos proponían pues ideas pedagógicas, o utilidad pedagógica a partir de lo que ha dicho entonces se comienza, pues a verificar allí por ejemplo las distintas respuestas eh, se puede de pronto socializar verdad. Me voy de pronto a otros cuando muchas veces coloco por ejemplo situaciones problémicas, ellos tienen que pues que ameritan en ese momento la lectura.

Pero cuando la asignatura es mucho más como taller de razonamiento por ejemplo también son un grupo de preguntas que realizaron vamos a esa parte o sus espacios que vamos a socializar, cuál es la respuesta del uno, cuál es la respuesta del otro, y de pronto vamos a intercambiar ahí pues ideas y vamos como concretando, yo en ese momento pues concreto la idea respecto al tema o lo que se viene trabajando.

SV: ok profe, profe ¿cómo activa los conocimientos previos de los estudiantes cuando vas a desarrollar tu clase?

MG5: Bueno generalmente en el espacio yo te decía donde entraba un proceso por la lectura yo siempre procuro es que en ese primer momento arrancar de esos temas que he venido trabajando y de eso que hemos venido tocando en estos temas de uno o dos temas anteriores, de manera que él pueda comenzar a acomodar esa nueva idea a lo que ya el viene, generalmente una especie de charlas pero al mismo tiempo de pronto surgen preguntas: qué relación tiene con esto y es ahí de pronto que yo voy arrancando, les menciono enseguida el día de hoy vamos a empezar con esto y con esto y ustedes pueden encontrar respuestas a eso que de pronto nos quedó pendiente en tal sesión se puede ver lógicamente depende también pues el tema que se esté tratando si y la idea es como que los conceptos previos al principio tocan al principio bueno con la visión de que ellos pueden empalmar esa nueva idea en algo que ya tenga.

SV: Así es, le ha pasado que debe realizar usted algún proceso de acompañamiento para la comprensión de algunos textos que ellos manifiesten tal vez que no están comprendiendo en esas discusiones, cómo funciona el acompañamiento al proceso lector.

MG5: Bueno generalmente, generalmente en los dos momentos se da ese proceso de acompañamiento cuando uno deja la tarea o sea, cualquier actividad que se deja incluso en los de la redacción que yo les coloco vas a realizar esto, o vas a realizar esto ellos se están comunicando en la semana conmigo constantemente, de pronto la tarea se coloca en el Sicvi, bueno monten en Sicvi yan al Sicvi, van a responder en esta fecha se le da la indicación, sin embargo en el transcurso de la semana, ellos me están escribiendo por lo menos al WhatsApp, generalmente ese es el medio, por lo menos el WhatsApp o me llaman, el más efectivo es el WhatsApp donde de pronto me hacen preguntas, profe yo le puedo consultar esto donde complemento, no entiendo algo al respecto, generalmente lo hacen con respecto a las actividades que tienen que desarrollar, ya.

En otra situación también surgen algunas preguntas como que como responder a qué y ahí se le van haciendo las declaraciones.

SV: Sí, profe cuando estas en ese proceso que me comentas de activación de conceptos previos acompañamiento toda esta estructura que armas de la idea principal y luego vas mirando otros autores y demás, eh, ¿cómo describes, como se discute o se discute la estructura propia del texto? Es decir si tú le das por ejemplo un ensayo para leer a los estudiantes un material, hay una discusión de la forma de cómo está presentado ese ensayo y las diferencias que de pronto puedan existir entre ese y un artículo se le da prelación a ese tipo de o de actividad o el estudiante ya cuando tú le entregas ese solo artículo el distingue que sí que se trata de eso, o tú fortaleces el hecho de el tipo de texto con el cual ellos se van a enfrentar, que no es lo mismo que ejemplo un ensayo, a un artículo o de pronto un resumen de algún libro o algún capítulo de libro ellos esa eh, digamos han solicitado tú hacerles esas anotaciones esas aclaraciones para que ellos logren comprender mejor como el tipo de texto que van a abordar?

MG5: Bueno, bueno fijate que de pronto directamente de esa forma no les hablo y de pronto ahora que me lo comentas de pronto si me lleva a reconocer ese punto, de pronto

reflexionar estamos hablando, no lo toco, si les toco por ejemplo este es un documento escrito que viene de tal autor, viene de tal teoría que corresponde a esto, cierto, tratamos de hacerle una introducción de pronto de donde viene pero identificando el tipo de texto por lo menos de donde viene directamente no, sinceramente, sinceramente no lo haría, no lo hago.

SV: ok, ok profe está muy bien, eh como haces tú evidente profe el proceso de comprensión de los textos leídos por parte de los estudiantes, o sea como tú logras identificar que hay comprensión en los textos, cuáles son esos indicadores que te dice sí estoy satisfecho.

MG5: Bueno, yo generalmente pues busco una serie, pues observo los desempeños de ellos por ejemplo en este caso tienen una tarea que van a desarrollar durante, eh, generalmente la lectura, del texto, o después de que ellos lo hacen, el texto, en ese momento, entonces un indicador debe ser pues el producto que ellos me entregan bien sea si es una actividad, si es un taller si es un ensayo, si es un documento pues un resumen que ellos hicieron, o sea ese producto que está allí, que ya sería entonces por parte de verificación mía, haciendo la lectura respectiva de lo que ellos comprendieron, sin embargo, eh, después hay otro momento, o generalmente momentos sobre todo de la socialización ya, en ese momento él debe expresar eso pues que le dijo hay un espacio de justificación e indicación eh, ya yo diría que son esos dos momentos, dos espacios, a donde me va a brindar a mi eh, ese proceso, eh de conocer si el muchacho comprendió o no comprendió. Verdad, porque de pronto la tarea, enviada muchas veces uno se encuentra con que aja si me envió esto, pero como que esto nada más lo copio lo monto, pero no lo domina, en cambio hay muchos estudiantes incluso que te envían eso, pero, en la forma de expresión lo hacen, verdad, y de pronto ahí son dos, indicadores bastante representativos, en cuanto a mirar ese proceso, de comprensión por parte de ellos. Son esas dos líneas generalmente las que se utilizan.

SV: ok, profe en esa misma línea, profe de identificar los textos, eh, que concepto tienes tú de los géneros textuales, con cual te gusta trabajar más. Te gusta trabajar más con de pronto, digamos como ensayos o te gusta trabajar más con textos argumentativos, o sea el concepto de género y cuál es el que más tu utilizas que tú crees que para tu clase para tu área es importante digamos fortalecer.

SV: Bueno, generalmente cosas que generalmente utilizo, son esos artículos científicos, ya, artículos científicos verdad que son los que más pues más podemos pues así decirlo se utiliza en algunos momentos se utilizan textos también si de textos informativos verdad de pronto y bueno ese tipo información que le permita al estudiante como que informarse, indagar acerca de algo nuevo después está llegando allí que despierte pues su ánimo, pensaría yo que son los tipos de textos con que más pues que trabaja, verdad ahorita mismo porque, si serían esos dos los que yo utilizo generalmente.

SV: Uno tiene como una tendencia de lo que le gusta, por lo menos los que desarrollan más las competencias de los estudiantes depende del propósito que uno tenga.

MG5: Bueno, te iba a comentar ahí en ese caso, cuando el texto cuando la actividad, trato de llevar el orden, si, primero, recoger una información de tipo literal, después voy a un modo más inferencial, si pues donde de pronto ellos tengan que argumentar, otro tipo de respuesta y eso, pues si ya como el punto crítico, como que de manejar, ese proceso, ya identificando de forma literal, pues cuando llega el trabajo individual, ahí mismo voy como buscando esa argumentación, de los que ellos están haciendo, si, o sea que infieran de pronto con lo que no está ahí mismo en el texto, para sí llegar a un punto crítico, que es el que le permite de pronto, a ellos opinar, decir, pues a lo que le respecta.

SV: ok, profe muy bien, eh, una cosa profe, eh, usted emplea representaciones gráficas, o solicita a sus estudiantes representaciones gráficas, para sintetizar lo que, leen o los textos, que están trabajando, le piden, le pide a sus estudiantes que realicen esas representaciones, gráficas, llámense cuadro sinóptico, mapas mentales, no se infografía, o sea, una vez leen, tiene ese hábito, tal vez que ellos representen gráficamente, como trabajar digamos el nivel de sin de los estudiantes a través de la gráfica.

MG5: Sí generalmente, generalmente se utilizan los mapas mentales, y es posible que se le coloque una actividad en el cual el producto final es un mapa mental, o cuadro sinóptico verdad, eh, una infografía, también muchas veces, o bueno eso ultimo lo estoy como que vamos a incorporar una infografía respecto a esta idea, pues que vamos trabajando, si pues

en otros momentos también, puede ser un ensayo, o un resumen pues lo que se les coloca, e la actividad.

SV: ok, profe, que practicas notas tu que hacen los estudiantes fuera de que tú le estas indicando verdad para trabajar con los textos, tu observas que los estudiantes realizan otro tipo de actividades con los textos que de pronto en algún momento expresen que han revisado otros, textos parecidos, si han comparado algún texto , o sea, después del cumplimiento de la actividad académica, contigo que más has identificado que hacen ellos, y tienen algún interés o sea más allá de las diferencias, de la clase tu notas que ellos tienen alguna práctica, que comparan que trae unos nuevos artículos, que de pronto comparan un autor o del otro, o te hacen por ejemplo recordéis de lo que explico determinado profesor, y después ellos hacen algunas relaciones, o tu notas que ellos, no, o sea y tu notas que en momento del cumplimiento de la actividad de la clase te entregan el producto y de pronto y tú no observas que hay algo más allá del texto, algo más allá que ellos hagan con ese texto que tú les entregaste.

MG5: Bueno , yo diría que hay que fraccionarla en grupos, que ellos manejan en Suan, si hay estudiantes que de pronto si llegan a hacer esa interrelación entre lo que ley con equis profesor o que profesor, lo que leí en este artículo, o profe, te exige un poco más de esto, si lo hay pero son muy pocos, o sea te estoy hablando de grupos amplios, pero son muy poco los estudiantes que lleguen a pedirte a ti profe hágame la comparación con esto, y comparo con esto, ahora sin embargo muchas veces ellos se motivan, sobre todo estos espacios cuando la universidad pues arma, por ejemplo los congresos, todos estos espacios en estos momentos, se puede ver entonces el movimiento de ellos, de ese ánimo, pero esto fue lo que usted trabajó en la clase, yo lo vi, yo entré, por lo menos yo voy , allá en Suan una de las situaciones, y cual usted nos recomienda, o de pronto profe este puede servir porque, está relacionada, en ese momento cuando el programa realiza estas actividades, se puede notar eso que tú lo estas comentando, sin embargo en un momento en un contexto, lo normal, podríamos ver de pronto, dos o tres estudiantes en un grupo, apenas que son los que se verían de pronto interesados, de esa forma. De resto si esta como que difícil, oíste es una realidad.

SV: sí, sí, si profe, eso es lo que yo digo para ver profe la realidad que tenemos. Para ver que tenemos que hacer, eh, en algún momento de la clase de estudiantes hacen una autoevaluación, de su proceso lector por ejemplo cuando hacen ya la representación de los productos que se entreguen que parten de esas lecturas que tú has explicado que has detallado tu les haces una autoevaluación de ese proceso.

MG5: Bueno, en ese caso la autoevaluación directamente, que se les hace de pronto no diríamos con lista de chequeos, porque ya la actividad está hecha, entonces pues la idea es cuando se socializa si por lo menos ellos lo que hacen es que si en el momento de reflexionar mi compañeros se está resolviendo, esta actividad mi compañero que contradice lo mío entonces él tiene la acción de aclarar la duda pero sino la idea es que ellos vayan verificando y ahí enseguida van como haciendo ese proceso de autoevaluación respecto a lo que él está haciendo. A lo que él está reconociendo, ya que sería ahí pues la idea, pues su idea en algunos casos en un momento se hacen de donde a través de una lista de chequeo los miran si los objetivos ese propósito que se planteaba autoevaluación, pues se alcanzó se logró, de pronto lo que se estaba tratando el objetivo que se había planteado inicialmente, si esta gustoso si esta le ha llamado la actividad, ya y se hace ya como un chequeo más más riguroso en algunos casos, en algunos en unas por ejemplo te pongo el caso, ahorita ellos entran a ellos, ellos en la medida que van trabajando, pues paralelamente un proyecto pues ese proyecto amerita precisamente un proceso de autoevaluación que hay unos chequeos y tiene la razón profe que me falta, ellos van como que chuleando ahí cuando lleguen al momento que ya les reviso ya ellos deben de hacer un análisis auto o sea una autoevaluación de auto proceso que ha llevado, ya, si va adelantado, oyó, o sea que de ahí depende, muchas veces de la actividad.

SV: sí, ok profe, y ya para finalizar una pregunta, como observas tú la reacción que tiene el estudiante frente al texto, cual es la actitud del estudiante cuando se le entrega el texto. O por lo menos en todo ese proceso como puedes tu percibir digamos como guao aquí tengo este material sí que notas, como responden ellos. Frente a los textos que tu seleccionas para ellos en todo el proceso profe.

MG5: yo te voy a comentar algo que de pronto he podido observar en un caso puntual allá en Suan cuando si, si el texto, de pronto no tienen por lo menos leerlo porque lo quieren leer muy entonces ellos a leer yo digo que muchas veces los procesos lectores no se forman a esa edad en que el estudiante entra a la universidad los procesos lectores hay que formarlos mucho antes si incluso desde niño incluso la lectura la necesidad para responder ante la situación verdad y muchos yo no diría que todos unos estudiantes son muchachos muy motivados y sin tu tener necesidad de decirles ya tu esto y lo otro yo recuerdo todavía el primer grupo que se graduó de Suan habían como dos muchachos que me decían ahí yo lo leí en esto pero hay un alto índice de pronto de los estudiantes que muchas veces hay que despertarle ese ánimo para que él se vea en la necesidad de leer pues por sí mismo.

SV: sí, o sea que leen lo que le ponen lo que está por responder de una actividad, pero más allá de eso no hay ninguna lectura.

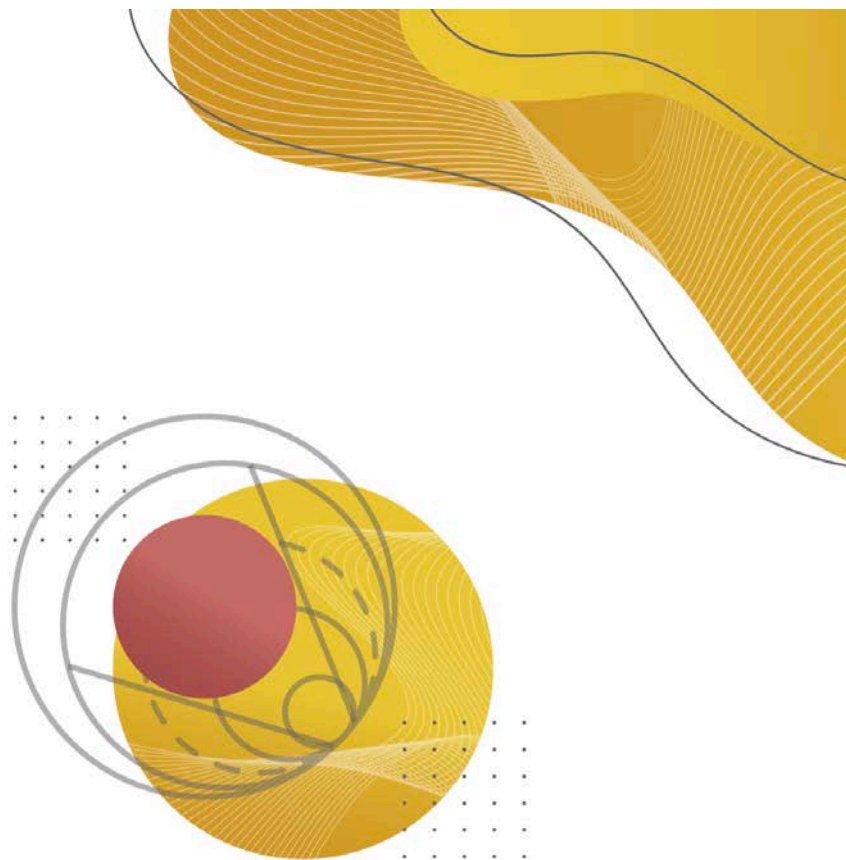
MG5: claro y en un proceso investigativo tú tienes que leer más y leer más y no me quedo aquí no me doy por vencido sino que sigo indicando acá y todavía en esto por aquí me metí por acá y sigo indagando aquí y acá y acá y eso tiene que nacer de ti y tú sabes que esa duda se va a calmar y va a cesar en la medida que tu vayas leyendo, si, tú vas a leer en lo que te queda y vas es más yo te diría de pronto diría yo que al facilismo o sea es más se han hecho de pronto preguntas de algunas versiones actividades que tú mismo en clase te das cuenta que el estudiante lo que hizo fue que consulto en internet y la primer respuesta que le dieron es la primer respuesta esa la ponen ni siquiera el mismo texto que tú le estas dando ya estas no es que yo y así lo decían de pronto sin indagar esa fuente sea que pueda y científicamente la que nos va a funcionar.

SV: ok profe muy bien, eh y ahora ya para culminar, ya terminamos las preguntas creo que tenemos ya como una idea general quiero agradecerle por esta experiencia que desde el área que tu estas liderando es muy importante como se ve el proceso lector no tiene que ver por competencias comunicativas si no el uso de eso para poder desarrollar un tipo de competencia es importante que tienen que ver por matemática el razonamiento matemático y demás. ¿Eh a nivel del primer semestre profe Mauricio, cuáles son las asignaturas que tú desarrollas?

MG5: no en primer semestre solo tengo taller de razonamiento.

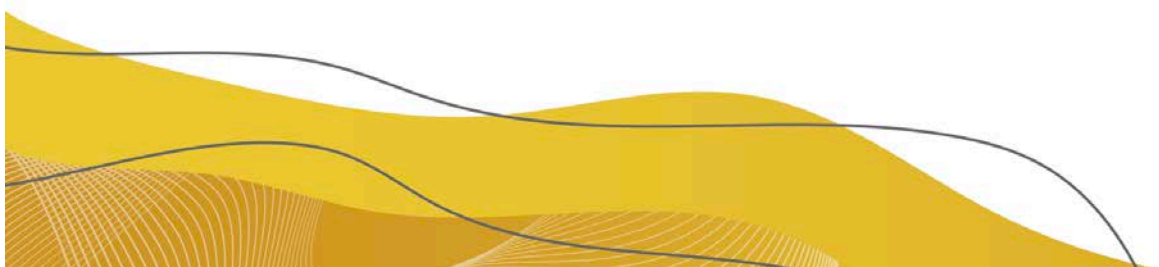
SV: sólo taller de razonamiento, muy bien y nos vamos a quedar solo con taller de razonamiento porque para los siguientes semestres vamos a hacer otro tipo de plan de choque para trabajar, ok, entonces esa es una actividad totalmente diferente vamos a quedar primero y segundo semestre a estrategia luego con las demás si hay que realizar otro tipo de actividades que están asociadas con la estrategia pero que ya no es tan milimétrica porque ya no nos dan los tiempos para poder realizar ese tipo de procesos o sea elevar el estado de conciencia en el alumno de que ellos leen no para responderte a ti por una asignatura si no que para que ellos, y tú lo decías ahorita es para que ellos puedan apreciar su propia necesidad de aprender, buscar a que, buscar allá y seguir buscando hasta de pronto ni siquiera encuentran respuestas se abren nuevas interrogantes, se abren nuevas preguntas que nos va a hacer que el estudiante se sienta más seguro de lo que opine, que muchas veces nos pasa en Suan que estamos muy calladitos pero son esos estudiantes que no le gusta hablar que se equivocan mucho cuando se expresan tienen un mundo de ideas que se les vienen pero no saben cómo expresarlas, tienen también problemas emocionales serios, problemas familiares serios, es todo un contexto que tenemos que ir manejando de igual manera que ellos se sientan que realmente pueden responder sin dificultad. Entonces profe te agradezco mucho.

Anexo 4. Curso de formación versión 1



**CURSO DE FORMACIÓN PARA EL DISEÑO DE ASIGNATURAS
SUSTENTADAS EN PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES Y
MODALIDAD BLENDED LEARNING PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA**

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA



Apreciado profesor:

Bienvenido a este curso dirigido al diseño de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora. Sin importar el área de conocimiento a la que usted pertenezca tiene ante sí el reto de generar procesos educativos de calidad, orientados a la formación integral del estudiante y provocar transformaciones en el entorno social. En este sentido, resulta imperativo producir iniciativas que apunten al aprovechamiento de los recursos tecnológicos propios de la era actual, sin desconocer la exigencia de comprender los contextos.

De este modo surge la idea de aunar los esfuerzos metodológicos de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning para estimular en docentes universitarios la apropiación de ambos modelos en el ejercicio de sus actividades, en procura de una mejor comprensión lectora de sus estudiantes.

Se espera, por lo tanto, implementar un proceso de formación basado en las metodologías propuestas, así como propiciar la interacción entre un experto y un aprendiz a través de una dinámica gradual que luego permitirá la aplicación de los conceptos en la práctica docente de los participantes.

CAPÍTULO I

Acerca del curso

Descripción

El ejercicio de la comprensión lectora es una de las competencias más importantes que debe tener un profesional, sin embargo, no es propiamente una característica de la generación actual de estudiantes universitarios. En dicho contexto, el aporte de los docentes es inevitable dada su responsabilidad de establecer métodos que faciliten el aprendizaje mediante la lectura.

La intención de este curso de formación docente es promover la comprensión lectora en el ámbito de la educación superior a través del uso de la Pedagogía de Géneros Textuales en la modalidad Blended Learning, dos metodologías de amplio reconocimiento académico. La presente es una experiencia novedosa que incentiva la integración de dos modelos que convencionalmente funcionan de manera independiente.

La Pedagogía de Géneros Textuales es el resultado del diseño de una estrategia formativa para incentivar en el estudiante el manejo de géneros textuales de su contexto que son esenciales para el desarrollo académico, profesional y ciudadano (Rose y Martin 2012). Se fundamenta, por una parte, en el principio que el aprendizaje del lenguaje depende de una guía por medio de la interacción en el escenario de la experiencia compartida y por la otra, considera el lenguaje como un sistema de construcción de significados que es determinado por el contexto social, cultural e histórico, a la vez que lo transforma (Halliday, 1994, 2004).

El Blended Learning (Gebera, 2009; Valiatián, 2002; Vásquez, 2014, 2012; Sánchez, M. V., Rojas, M. J., Franco, L. D. C., & Arias, 2020; entre otros) es la combinación de “sistemas presenciales con instrucción mediada por ordenador, donde el uso de las tecnologías digitales de la comunicación e interacción en red, a tiempo real o diferido definen modelos de aprendizaje” (Graham, 2006, p.5).

Ambas metodologías son aplicables a todos los ámbitos del conocimiento y unidas en la presente experiencia fundamentan que el lenguaje es un eje

transversal a la comunicación humana, vital para el fortalecimiento del desarrollo social. Otros aportes a la fundamentación conceptual del curso provienen de la teoría socio-cultural de Vygotsky, en su concepto de la zona de desarrollo próximo (Carrera y Mazzarella, 2001), el andamiaje de Bruner (Vargas, Martínez, y Uribe, 2012) y el enfoque de formación docente basado en la reflexión (Zwozdiak-Mayers, 2012). A partir de los resultados logrados se forja una expectativa de replicar esta propuesta en distintos campos del conocimiento en los que la tecnología medie el aprendizaje.

Con el fundamento expuesto, el curso toma en consideración un conjunto de herramientas virtuales (encuentros sincrónicos, asincrónicos, foros, etc.) dispuesto en modalidad mixta. De igual manera, proporciona a los participantes estrategias encaminadas al fomento de la lectura y escritura; aunque para el caso particular, los conceptos se centran en el proceso lector.

Acorde con la realidad correspondiente al período histórico de la Covid-19 en el mundo, la experiencia valida los escenarios de trabajo docente-participante con el soporte tecnológico. De tal manera, los encuentros sincrónicos mediados por algún tipo de herramienta permiten la interacción requerida en encuentros normalmente presenciales en un aula de clases y las actividades asincrónicas brindan la posibilidad de llevar a la práctica y de manera independiente los conocimientos aprendidos.

El abordaje de la comprensión lectora

Uno de los retos fundamentales de la educación en todos sus niveles es la apropiación de la lectura. Desde los inicios de la formación académica del ser humano, hasta las más elevadas formas de estudio se realiza una especial atención a los procesos relacionados con textos y su comprensión, dada la relevancia que esta función cumple en el desarrollo personal y profesional.

Desde la perspectiva del presente curso se considera a esta actividad una habilidad de tipo intelectual que exige aprehender los significados procesados por otros a través de imágenes y letras (Matos, 2020). Algunas evidencias de la apropiación de la comprensión lectora son señaladas por Sánchez (2019) quien se refiere a la formulación de conclusiones válidas inferidas de las premisas dadas, el reconocimiento de una situación como producto de condiciones o

datos en un argumento, la verificación entre la causa y el efecto, el establecer semejanzas entre conceptos que faciliten el razonamiento y el tener definidas la utilidad de la información. No obstante, es un hecho real que los jóvenes ingresan a la universidad careciendo de las competencias citadas. El asunto se ha tornado en un desafío que requiere de buena comunicación docente-estudiante, así como de condiciones individuales e incluso institucionales (Xicará, 2020).

La investigación en este campo expone los vacíos que debe satisfacer la educación superior al respecto. En este ámbito del saber se espera que la producción intelectual se produzca como producto de la relación entre los saberes preliminares del estudiante sumados a los hallados en los textos. Por su parte, el educando deberá asignar nuevos significados y sentidos a la información y escalarla al crecimiento individual y colectivo (Molina, 2020).

A lo expresado se añade como exigencia actual la adaptación de las tecnologías a la educación, hecho que requiere de los docentes el manejo de herramientas didácticas y metodologías apropiadas para no tergiversar los fines de la formación sustentada en textos (Barzola, Bolívar & Navarrete 2020). De este modo, el curso de formación docente ofrece la oportunidad a los participantes aprender cómo integrar dos métodos: la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning, así como de recibir herramientas para la planificación de una clase, la identificación de textos y fortalecer competencias lectoras.

Respecto a la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning

Como ya se ha enunciado, las metodologías escogidas para el desarrollo de este proceso formativo son la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning. La Pedagogía de Géneros Textuales contempla una estrategia que permite a los estudiantes comprender el contexto cultural, así como construir sentidos y aprender de los textos. Cuenta con vertientes conceptuales de autores como Vygotsky con sus teorías del aprendizaje; Berstein en relación con los contextos sociales, así como las pedagogías visibles e invisibles y de Halliday adopta los fundamentos del lenguaje. Surgió de la Teoría de Géneros Textuales, derivada a su vez de la Lingüística Sistémico- Funcional (LSF) como

una alternativa educativa que permitiera concientizar a los estudiantes en cuanto al uso del lenguaje.

En su fundamento pedagógico consolida la relación experto-aprendiz cursando un proceso que funciona bajo el ciclo de enseñanza y aprendizaje del proyecto de Lenguaje y Poder Social de Martin y Rose (2012), teniendo la lectura como eje para la construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva el género se entiende como un proceso social que cumple etapas y es orientado a una meta. El ciclo de enseñanza y aprendizaje facilita una escritura exitosa a través de un ciclo que contempla en primer lugar la deconstrucción de un texto modelo de un género escogido, la construcción conjunta entre docente-estudiante de otro texto del mismo género y finalmente la construcción independiente en la que el estudiante tiene las competencias para producir un texto original siguiendo las pautas aprendidas (Moss, 2016). Ver Figura 1.

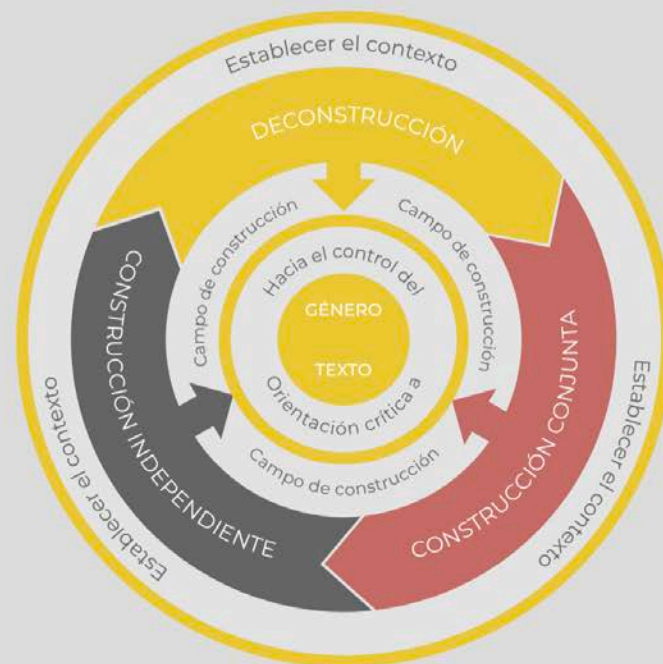


Figura 1. El ciclo de enseñanza y aprendizaje construcción conjunta, adaptación de Martin(1999) (Moss, 2017 p.21)

Es preciso anotar que para efectos del presente curso se asume la formación en la Pedagogía de Géneros Textuales desde la perspectiva que corresponde a las etapas de la clase de lectura.

El Blended Learning, por su parte es la modalidad que mezcla recursos educativos para propiciar el aprendizaje en entornos presenciales y no presenciales con un importante respaldo de las tecnologías que permiten la interacción docente-estudiante. De acuerdo con sus exponentes, fortalece el aprendizaje en línea y presencial con la supervisión docente. Se considera que surgió como una forma avanzada del E-Learning y dio apertura posterior al Flipped Classroom, lo que le aportó una variedad de formatos y diseños pedagógicos (Margulieux, McCracken y Catrambone, 2016). Como mediación pedagógica, combina los métodos tradicionales de enseñanza con las nuevas herramientas tecnológicas; dentro de los referentes de este modelo, el curso incorpora los conceptos de Graham (2006), Mariño (2009), Bartolomé (2004), Salinas (2004), Ricardo (2017) y Vásquez (2014).

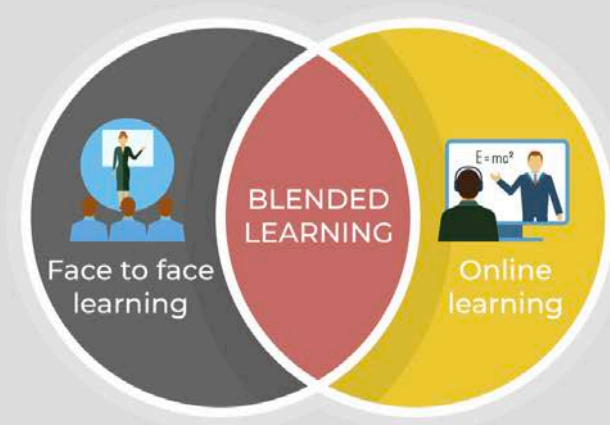


Figura 2. Componentes del Blended Learning, tomado de:
<https://images.app.goo.gl/TXLTMSKDjsjh8hxf9>

Con esta premisa se han diseñado 6 módulos para ser cursados en 96 horas de trabajo, de las cuales 43 son de tipo sincrónico (presencial desde lo propiamente dicho bajo una plataforma tecnológica que facilita el encuentro

tutor-participante) y 53 de tipo asincrónico (correspondiente a trabajo independiente por parte del estudiante).^{*1}

Resultados de aprendizaje

Resultado de aprendizaje general

Diseñar clases fundamentadas en la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto del Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora

Resultados específicos de aprendizaje

1. Identificar los aspectos generales del curso y de la plataforma de apoyo (Moodle).
2. Analizar la relevancia de la comprensión lectora como competencia básica en la educación universitaria.
3. Distinguir los aspectos principales de la Pedagogía de Géneros Textuales para aplicarlos como método de enseñanza y aprendizaje.
4. Distinguir los aspectos principales del Blended Learning para aplicarlos como método de enseñanza y aprendizaje.
5. Integrar de manera eficiente la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning en procura de fomentar la comprensión lectora.
6. Planificar una clase sustentada en la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning para fomentar la comprensión lectora.

Diseño pedagógico del curso

La estructura propuesta para el curso consta de tres momentos: contextualización de las herramientas virtuales del curso; en segundo lugar, la apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning; finalmente el desarrollo de una propuesta de clase sustentada en la integración de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning.

¹ Esta propuesta se hace en el contexto de la Pandemia mundial por el coronavirus, el cual obligó a cambios sustanciales en los modelos de enseñanza y aprendizaje debido a la imposibilidad de contacto físico entre las personas, por lo que se entiende como sincrónico el encuentro entre docente-estudiante mediado por herramientas tecnológicas y asincrónico, al espacio de trabajo independiente del estudiante.

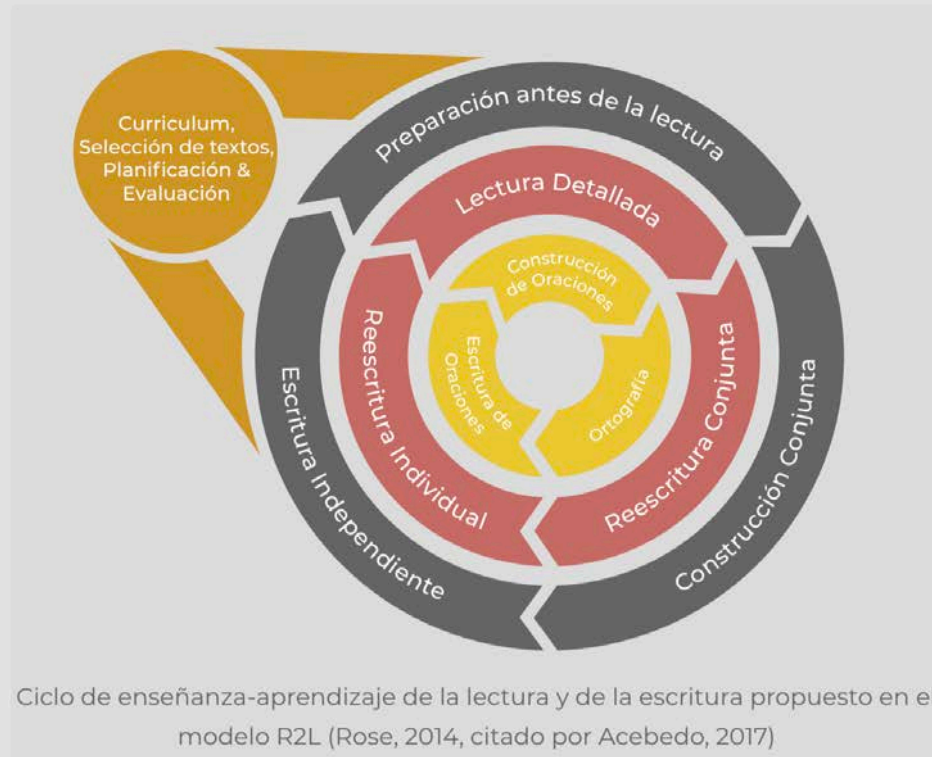


Figura 3. Proceso diseño de cursos sustentados en Pedagogía de Géneros Textuales en modalidad de aprendizaje Blended Learning.

Fuente: elaboración propia

En concordancia, el diseño del curso se sustenta en los constructos de la Pedagogía de Géneros Textuales en lo relacionado con las etapas de la clase y desde el Blended Learning se apoya en las fases del modelo Salmon (2004) y los Lineamientos Pedagógicos aplicados por Ricardo (2017) en sus estudios sobre educación intercultural mediado por tecnologías.

La investigación desarrollada en el campo llevó a la consolidación de un modelo didáctico para la enseñanza de la escritura basado en la lectura como fundamento. Acebedo (2017) reflexiona sobre la metodología denominada "Leer para aprender" la cual expone tres niveles de apoyo: círculo exterior (que involucra la preparación antes de la lectura, la construcción conjunta y la escritura independiente); un círculo intermedio (con la lectura detallada, la re-escritura conjunta y la re-escritura individual) y finalmente un círculo interior (caracterizado por un apoyo más intenso y la dotación de patrones de tipo sintáctico y ortográfico).



Respecto a las etapas de la clase y de acuerdo con los propósitos de la Pedagogía de Géneros Textuales según lo expuesto por Moss (2016) constan de:

Contextualización: introducción al tema del texto e indagación sobre los conocimientos preliminares.

Estructura y propósito del texto: reiteración de la identificación del género del texto e identificación de sus etapas.

Lectura detallada: proceso conjunto de lectura entre docente-participante para evitar errores futuros. La etapa incluye lectura en voz alta, discusión de conceptos, activación de conocimientos preliminares.

Re-presentación de ideas del texto: los participantes trabajan en la representación de ideas empleando recursos alternativos.

Reacción al texto: etapa en la que se apela a la capacidad crítica frente al texto en estudio.

Evaluación: invitación a la revisión de los aprendizajes logrados con el proceso.

Un aspecto relevante en el proceso de implementación a las etapas de la clase

es el denominado andamiaje, el cual consiste en un acompañamiento del docente (de manera progresiva) hasta que el estudiante puede desarrollar las actividades por sí mismo y el modelamiento entendido como la práctica mediante la cual el docente ejemplifica el proceso de enseñanza para dotar al estudiante de parámetros a seguir.

Sobre este tema, Rose y Martin (2012) se refirieron al principio democrático de la Pedagogía de Géneros Textuales que abre una zona de desarrollo próximo y la secuenciación de tareas de aprendizaje, en un proceso que confiere al estudiante mayores capacidades de autonomía. Para el presente curso, este modelamiento se lleva a cabo a través de la apropiación del uso de tecnologías en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de las etapas de clase de acuerdo con la metodología de la Pedagogía de Géneros Textuales.

En segunda instancia, el curso se apoya en el modelo Salmon (2004), el cual constituye un proceso gradual que conjuga la experiencia, el aprendizaje conjunto en línea y la posibilidad de alcanzar importantes logros de aprendizaje (Salmon, 2004; Vásquez, 2011). Las fases integran cinco momentos: acceso y motivación, socialización en línea, intercambio de información, construcción del conocimiento y desarrollo. En cada una se “desarrollan actividades que están compuestas de estrategias de aprendizaje que permiten al estudiante realizar tareas y a su vez, generar nuevos conocimientos que le propicien “construir conocimiento” y desarrollar su propio conocimiento” (Vásquez, 2014, p.63).

De manera detallada las fases del modelo Salmon se definen así:

Fase 1 acceso y motivación: busca la inducción a los recursos de la formación en línea.

Fase 2 socialización: en ella los sujetos participantes establecen relaciones en línea y otros pares para interactuar.

Fase 3 intercambio de información: el aspecto característico es el intercambio mutuo para apelar al logro conjunto de los objetivos.

Fase 4 construcción del conocimiento: incluye debates en grupos, interacción cooperativa alrededor del tema de estudio.

Fase 5 desarrollo: en este nivel se registran los logros personales y se estimula a la reflexión.

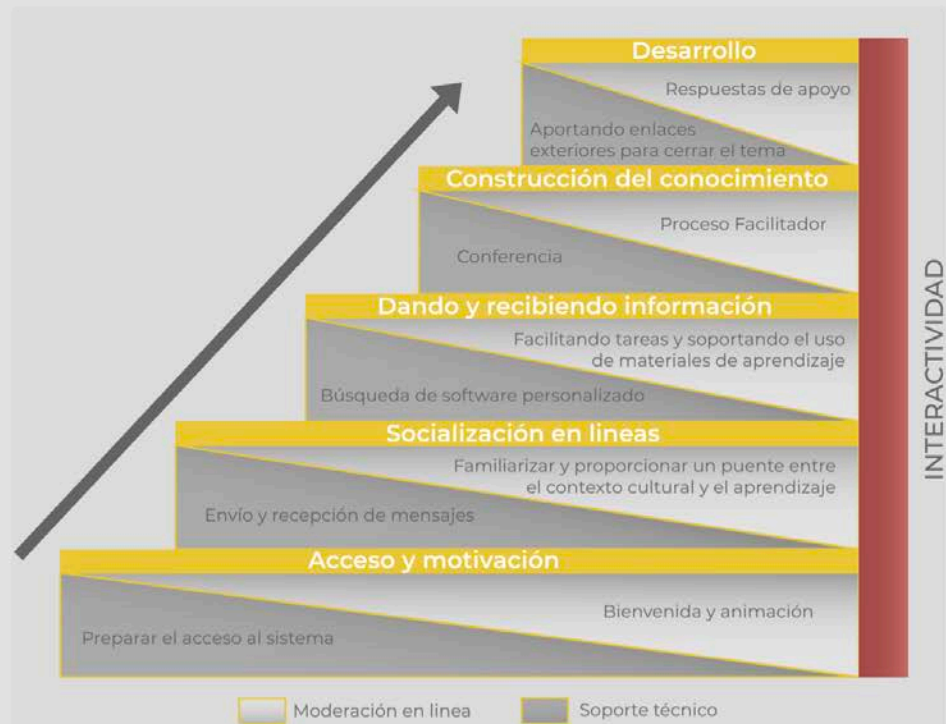


Figura 4. Fases de la enseñanza virtual Modelo Salmón

Por otro lado, se destaca como sustento conceptual del curso los Lineamientos Pedagógicos derivados de la investigación preliminar de Ricardo (2015), los cuales brindan orientación al proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de:

Contexto de enseñanza y aprendizaje virtual: entendido como el escenario de colaboración entre docentes y estudiantes.

La concepción de aprendizaje: sustentada en la posibilidad de construir conocimiento a partir de la interacción entre sujetos y el soporte de un experto que aporta al proceso riqueza pedagógica.

Los actores del proceso: entiéndase profesor y estudiante. El sujeto del modelo corresponde al individuo o grupo que está en el centro de la actividad educativa, y a la vez, al sujeto que media (profesor, tutor, compañeros).

Interacción: vínculos que se establecen entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- material educativo, teniendo presente que las tecnologías de información proporcionan nuevos modos de relacionamiento.

Entorno virtual de aprendizaje Blended Learning: constituido por la plataforma y tecnologías aplicadas al proceso de formación

Materiales educativos: recursos empleados para el cumplimiento de objetivos propuestos.

Tareas y actividades de aprendizaje: procesos estructurados que involucran competencias de aprendizaje, en un proceso que inicia con niveles básicos de transmisión de conocimiento y van aumentando en su complejidad y aplicación.

Evaluación del aprendizaje: por esencia permite determinar el alcance de los conocimientos compartidos en el ejercicio docente-estudiante.

Planteado lo anterior, las posibilidades de integración de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning desde sus sustentos conceptuales apuntan a converger unas fases graduales de apropiación de conocimientos a través de la tecnología y el fomento de las capacidades de lectura y comprensión.

Con este contexto general, se da paso a la formulación de los módulos, temáticas, actividades y estrategias de evaluación. Valga señalar que la participación en el curso no está condicionada a conocimientos preliminares elevados en materia de tecnología, pero sí exige una apertura a la formación de nuevos conceptos relacionados con la mediación de herramientas TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Módulos

Los módulos que comprenden el curso han sido pensados para cumplir un proceso de aprendizaje integral, de incremento gradual en complejidad e integración de dos metodologías que, unidas, apoyan el diseño de cursos en cualquier área del conocimiento. La organización de este componente está dada de la siguiente manera:

Módulo #1: Contextualización

Módulo #2: Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos

Módulo #3: Pedagogía de Géneros Textuales

Módulo #4: Blended Learning

Módulo #5: Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

Módulo #6: Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning

Los módulos establecidos son consistentes con las fases de Salmon como marco pedagógico de la siguiente manera:

Fase 1 acceso y motivación - Módulo #1: Contextualización

Dada la intención de propiciar la inducción a los recursos de la formación en línea en este módulo se darán a conocer las herramientas disponibles para el desarrollo del curso. Esto ayudará a la interacción cooperativa de los participantes.

Fase 2 socialización - Módulo #2: Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos

A través de la puesta en común de lo que es la comprensión lectora los participantes establecerán relaciones en línea con sus pares. De este modo, se aproximan al conocimiento a trabajar.

Fase 3 Intercambio de información - Módulo #3: Pedagogía de Géneros Textuales y módulo 4 Blended Learning

Según lo expresado, los ejes esenciales del curso son la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning, por ello el desarrollo de la fase 3 facilitará el intercambio mutuo y permitirá apelar al logro conjunto de los objetivos, en este caso la apropiación de ambas metodologías. Los participantes se acercarán a la esencia conceptual de las dos modalidades propuestas y las posibilidades de integración que se presentan para el fomento de la comprensión lectora.

Fase 4 Construcción del conocimiento - Módulo #5: Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

En esta fase y a partir de la construcción preliminar de conocimientos se

entregarán los conceptos relacionados con la integración de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning. Para ello, se efectuará inicialmente una modelación del diseño de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning, permitiendo el ejercicio autónomo y crítico del participante de manera paulatina.

Fase 5 Desarrollo - Módulo #6: Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning

En consonancia con los objetivos de la fase 5 para alcanzar los logros personales y el estímulo de la reflexión, en este módulo los participantes llevarán a su práctica la planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning.

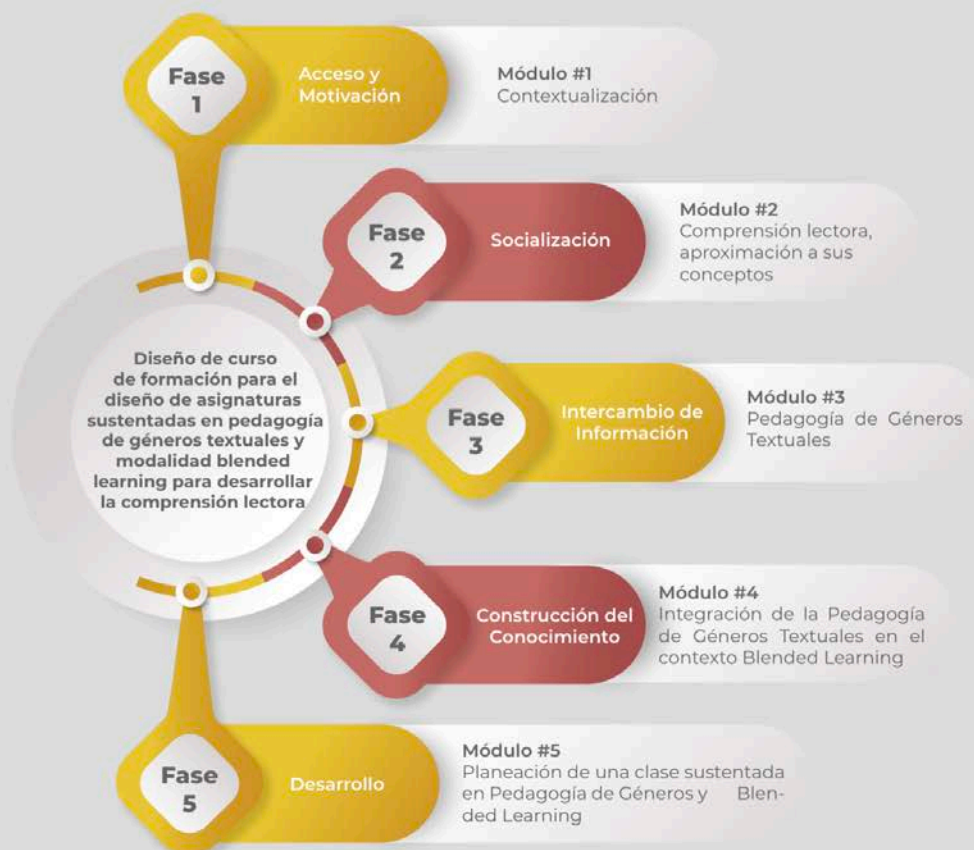


Figura 5. Desarrollo fases y temáticas. Fuente: elaboración propia

Temáticas

Los contenidos temáticos del curso se vinculan a las cinco fases del modelo Salmón, definiendo las actividades de tipo sincrónico y asincrónico que llevará a cabo el participante. Desde una perspectiva panorámica, la estructura global queda conformada así:

Fase 1 acceso y motivación - Módulo 1: Contextualización

Temática: contexto del curso y recursos disponibles

Duración: 8 horas

Fase 2 socialización - Módulo 2: Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos

Temática: abordaje conceptual a la comprensión lectora

Duración: 8 horas

Fase 3 intercambio de información - Módulo 3: Pedagogía de Géneros Textuales

Temática: conceptualización Pedagogía de Géneros Textuales

Duración: 24 horas

Fase 3 intercambio de información - Módulo 4 Blended Learning

Temática: conceptualización Blended Learning

Duración: 24 horas

Fase 4 construcción de conocimiento - Módulo 5: Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

Temática: Aplicación de la Pedagogía de Géneros Textuales en contextos Blended Learning

Duración: 8 horas

Fase 5 desarrollo -Módulo 6: Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning

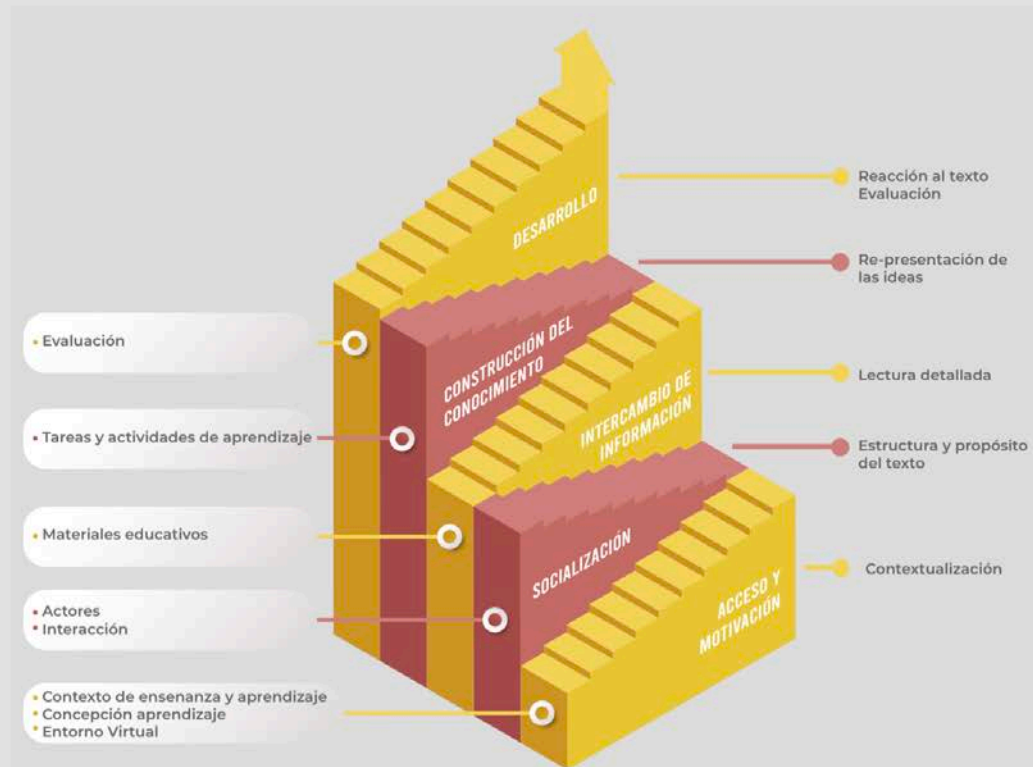
Temática: Abordaje del proyecto final del curso y sus especificaciones en lo relacionado con las estrategias didácticas y evaluativas en el contexto de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning.

Duración: 24 horas

Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning

Como ya se ha referenciado, la presente es una apuesta para la integración de dos metodologías ampliamente aceptadas en el ámbito educativo, pero con una historia de desarrollos y estudios llevados de manera independiente. La intención fundamental apunta a adoptar los principales constructos de ambas metodologías en el fomento de la comprensión lectora para el ámbito de la educación superior. De este modo para el caso de la Pedagogía de Géneros Textuales se asume la planeación de una clase de acuerdo con las etapas establecidas; en el caso del Blended Learning como principal escenario de recursos se propenden por implementar las fases del modelo Salmon y los lineamientos pedagógicos.

Desde la comprensión de estos constructos el marco general es proporcionado por las fases del modelo Salmon (acceso y motivación, socialización, intercambio de información, construcción del conocimiento, desarrollo) que apuntan a una apropiación progresiva de las tecnologías en el ámbito educativo. Estas se integran a los lineamientos pedagógicos en procura de atender todos los factores que intervienen en el proceso educativo y aterrizan en las etapas de la clase de lectura a fin de hacer una exhaustiva labor de contextualización, comprensión profunda de los textos y proporcionar al participante la autonomía necesaria para el aprendizaje. Visto de manera gráfica la propuesta de la presente experiencia se expone de la siguiente manera:



Modelo de integración Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning, fuente: elaboración propia

Actividades

En el desarrollo del curso se han desplegado los métodos propios de la Pedagogía de Géneros Textuales aunados al Blended Learning. Acorde con el principio de modelamiento, el docente a cargo proporcionará un escenario de experiencias compartidas, lo que implica de manera inicial una preparación del tutor y su apropiación del texto a trabajar, una lectura conjunta con el participante, la identificación necesaria de los géneros y su deconstrucción. Como experiencia este proceso requerirá además de la aplicación metodológica soportada en las tecnologías en la educación; todo esto orientado a la comprensión lectora.

Para dar cumplimiento a lo expresado, las actividades planteadas en el curso son concebidas desde dos perspectivas en las sesiones sincrónicas y

asincrónicas. En el caso de las sesiones sincrónicas (registradas como **actividades**) se establece la interacción docente-participante por medio de un escenario tecnológico (dadas las actuales circunstancias mundiales por el Covid-19 y su impacto en el sistema educativo); en cuanto a las sesiones asincrónicas (indicadas como **E-actividades**) dan continuidad a las sincrónicas permitiendo que el participante desarrolle actividades de manera independiente y lleve a la materialización su aprendizaje.

Como aspecto característico del diseño se destaca el aumento progresivo de las actividades asincrónicas como una evidencia de la autonomía lograda por el participante. Esto es coherente con el proceso de andamiaje, propio de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning; de esta manera, el inicio y desarrollo del curso están marcados por un mayor número de sesiones sincrónicas, apoyadas por el docente, las cuales van disminuyendo, dando paso a más espacios de trabajo independiente. Asimismo, el proceso contempla efectuar el modelamiento o ejemplificación para que los docentes participantes se apropien de los métodos y posteriormente puedan implementarlos en su práctica. Este modelamiento se hará en mayor o menor grado dependiendo del tipo de actividad.

A continuación el compendio de **actividades y e-actividades** correspondientes al curso.

Tabla 1. Actividades del curso según módulos

Fase	Módulo	Actividades sincrónicas	Actividades asincrónicas
1. Acceso y motivación	Módulo 1 Contextualización 8 horas	Actividad 1 Presentación de los participantes 30 minutos Actividad 2 Introducción al curso 1:30 minutos	E-actividad 1 Recorrido interactivo por Moodle 6 horas

2. Socialización	Módulo 2 Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos. 8 horas	Actividad 3 Repaso E-actividad 1 y 2 1 hora Actividad 4 Abordemos la comprensión lectora 3 horas Actividad 5 Socialización de E-actividad 3 1 hora	E-actividad 2 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-actividad 3 Trabajo en salas grupales, comprensión lectora 2 horas
3. Intercambio de información	Módulo 3 Pedagogía de Géneros Textuales Parte 1 8 horas	Actividad 6 Socialización de E-actividad 4 y 5 1 hora Actividad 7 Tipos Géneros Textuales 3 horas	E-actividad 4 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-actividad 5 Vídeo Contextualización sobre Pedagogía de Géneros Textuales 1 hora E-actividad 6 Identificación de Géneros Textuales en la práctica 3 horas
	Módulo 3 Pedagogía de Géneros Textuales Parte 2 8 horas	Actividad 8 Socialización de E-actividad 7 y 8 3 horas	E-actividad 7 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-actividad 8 Visualización de géneros textuales - Infografía 4 horas

3. Intercambio de información	<p>Módulo 3 Pedagogía de Géneros Textuales Parte 3 8 horas</p>	<p>Actividad 9 Etapas de la clase de lectura 3 horas Actividad 10 Socialización de E-actividad 10 1 hora</p>	<p>E-actividad 9 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-actividad 10 Etapas de la clase de lectura Trabajo en salas grupales 3 horas</p>
	<p>Módulo 4 Blended Learning Parte 1 8 horas</p>	<p>Actividad 11 Blended Learning Socialización e-actividades 11 y 12 1 hora Actividad 12 Socialización de e-actividad 13 2 horas</p>	<p>E-actividad 11 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-actividad 12 Video Contextualización sobre Blended Learning 1 hora E-actividad 13 Visualización de Blended Learning, mapas mentales 3 horas</p>
	<p>Módulo 4 Blended Learning Parte 2 Lineamientos pedagógicos y fases Salmon parte 1 8 horas</p>	<p>Actividad 13 Introducción a los Lineamientos pedagógicos 3 horas Actividad 14 Socialización de E-actividad 15 2 horas</p>	<p>E-actividad 14 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-actividad 15 Lineamientos pedagógicos en la práctica, trabajo en salas grupales Jigsaw 2 horas</p>

<p>3. Intercambio de información</p>	<p>Módulo 4 Blended Learning Parte 2 Lineamientos pedagógicos y fases Salmon parte 2 8 horas</p>	<p>Actividad 15 Introducción a las fases de Salmon 3 horas Actividad 16 Socialización de E-actividad 17 2 horas</p>	<p>E-actividad 16 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-actividad 17 Fases de Salmon en la práctica Trabajo en salas grupales Jigsaw 2 horas</p>
<p>4. Construcción del conocimiento</p>	<p>Módulo 5 Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning 8 horas</p>	<p>Actividad 17 Discusión grupal sobre integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning 6 horas</p>	<p>E-actividad 18 Momento TIC Herramientas disponibles en el módulo 1 hora E-Actividad 19 Vídeo Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning 1 hora</p>
<p>5. Desarrollo</p>	<p>Módulo 6 Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning Parte 1 8 horas</p>	<p>Actividad 18 Socialización del formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora y requerimientos 2 horas</p>	<p>E-actividad 20 Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora (avance inicial) 6 horas</p>

5. Desarrollo	Módulo 6 Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning Parte 2 8 horas	Actividad 19 Retroalimentación del diligenciamiento del formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora. 2 horas	E-actividad 21 Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora (avance final) 6 horas
	Módulo 6 Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning Parte 3 8 horas	Actividad 20 Socialización de propuesta de clase sustentada en Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning 2 horas	E-actividad 22 Realización de un video explicativo sobre la planeación de clase realizada. 6 horas

El diseño de cada actividad está marcado por un incremento gradual de complejidad; permitiendo el relacionamiento entre módulos y temáticas, de acuerdo con tres momentos propuestos:

Primer momento: comprende el inicio de las clases, la introducción al tema. En este segmento, también se enlazan las ideas de las sesiones anteriores.

Segundo momento: correspondiente al período de revisión de conceptos y su aplicación.

Tercer momento (finalización): espacio para cerrar conceptos y explicar las actividades siguientes.

Es importante destacar que cada módulo contiene una actividad central de tipo sincrónico, en la cual se efectúa la estrategia de modelamiento. A continuación se presenta el detalle de las actividades propuestas por el curso en el orden esperado de cumplimiento:

Módulo 1 Contextualización

Este módulo tiene inicio con dos actividades de tipo presencial que dan paso a una actividad de tipo asincrónico. Permitirá la apertura de los participantes a la experiencia general del curso. (8 horas)

Actividad sincrónica

Actividad 1: Presentación de los participantes

Objetivo: promover el conocimiento entre los participantes.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Previamente a la sesión crearemos un grupo en Whatsapp del curso. A través de un correo electrónico enviaremos un mensaje con el enlace directo al grupo en la red social para que cada participante se vincule.

Segundo momento

Estimados profesores: de manera aleatoria escojan un compañero a fin de sostener un diálogo con la pareja escogida de manera independiente. Luego responderemos las siguientes preguntas:

- ¿Cual es tu nombre? ¿Qué asignaturas tienes a tu cargo?
- Dato interesante o extraño que quieras compartir con tus compañeros.
- Experiencia significativa en el ámbito docente.

Sonará una alarma y se les pedirá que en dos minutos respondan las preguntas con un compañero, luego de dos minutos deben rotar con otros. Esto lo deben hacer 3 veces.

Tercer momento: finalmente, esperamos que los participantes compartan los datos interesantes de los compañeros que lograron conocer.

Duración: 30 minutos

Recursos y herramientas: Whatsapp, meet, cronómetro, texto de preguntas para propiciar el conocimiento entre participantes.

Actividad 2: Introducción al curso

Objetivo: Presentar el curso de formación entre los participantes

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Estimados profesores: en esta sesión conoceremos los planteamientos del curso. De manera magistral se presentarán los aspectos más relevantes de esta experiencia que les permitirá diseñar una clase fundamentada en la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto del Blended Learning, aplicándolo por supuesto, a cada una de sus áreas de trabajo. A fin de hacer más agradable esta vista hemos empleado la plataforma Genially, un recurso novedoso, que hace más dinámicas las conocidas plantillas.

Estrategia de modelamiento: el docente indagará en los conocimientos preliminares del participante sobre Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning. Posteriormente hará una lectura detallada con los participantes del documento base del curso y realizará el proceso de deconstrucción del primer párrafo. A partir de ello, llevarán a cabo una discusión.

Segundo momento

Estimados profesores: realizaremos una revisión de lo visto con el apoyo de la herramienta TIC, Kahoot, una plataforma que crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje. Vale señalar que Kahoot es gratuita y muy interactiva. Las preguntas para nuestra actividad serán las siguientes:

- ¿Cuáles son los dos principales sustentos conceptuales del curso?
- ¿Cuál es el objetivo del curso?
- ¿Cada cuánto nos vamos a reunir de manera sincrónica?
- ¿Cuántos módulos tiene el curso?

A continuación, realizaremos las preguntas mencionadas y cada uno de ustedes deberá responder desde su dispositivo móvil. Los comentarios serán visualizados en la herramienta Kahoot.

Tercer momento: Finalmente, luego de esta interesante experiencia TIC conoceremos qué actividades de tipo no presencial o asincrónico

realizaremos. En nuestra primera E-actividad o actividad asincrónica, cada participante deberá ingresar a la plataforma Moodle y en la carpeta "Inducción a la plataforma" encontrará 2 videos. Deberán visualizar cada uno de estos videos y al final del primero hallará un reto interactivo que le permitirá avanzar al siguiente. El desafío está enfocado en que el participante lleve a la práctica lo aprendido. Las herramientas de Moodle que se socializarán son: contenidos, foro, wikies, etc. Les deseamos éxitos.

Duración: 1 hora 30 minutos

Recursos y herramientas: Genially, Test de presentación del curso, Kahoot, Moodle

Actividad asincrónica

E-actividad 1: Recorrido interactivo por Moodle

Objetivo: Propiciar el conocimiento de las herramientas disponibles para el desarrollo del curso.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Estimados profesores: bienvenidos a nuestra primera "Inducción a la plataforma" hallarán 2 videos.

Recursos o materiales educativos:

Video 1: saludo y presentación del curso por parte de la coordinadora del curso

Video 2: video explicativo herramientas del Moodle

Segundo momento: El participante ha de visualizar cada uno de estos videos y al final del primero hallará un reto interactivo que le permitirá avanzar al siguiente. El desafío está enfocado en que el participante lleve a la práctica lo aprendido.

Recursos o materiales educativos: Herramientas de Moodle: contenidos, foro, wikies, etc.

Tercer momento: finalmente: Para el cumplimiento de esta E-actividad ustedes contarán con 6 horas. Les deseamos éxitos.

Duración: 6 horas

Recursos y herramientas: Moodle, Screencastify/Powtoon

Módulo 2 Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos.

Este módulo inicia con el denominado Momento TIC, una actividad de tipo asincrónico que permitirá a los docentes participantes conocer qué recursos tienen disponibles para el desarrollo de sus tareas. De igual manera se trabajará el concepto de comprensión lectora a través de una sesión asincrónica, intercalada con una asincrónica en la que los docentes se organizarán en grupos. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 2: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

Recursos o materiales educativos: Genially, Meet, salas grupales

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Genially, Meet

Actividad sincrónica

Actividad 3: Repaso e-actividad 1 y 2

Objetivo: Identificar los aspectos positivos y retos en el desarrollo de la E-actividad 1 y 2.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos de su desarrollo de la e-actividad 1 y 2.

Segundo momento

Contestaremos las siguientes preguntas:

- ¿Qué destaca como positivo del desarrollo de la E-actividad 1?
- ¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de la E-actividad y cómo los superó?
- ¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Ahora empleemos las mismas preguntas para analizar el cumplimiento de la E-actividad 2

- ¿Qué destaca como positivo del desarrollo de la E-actividad 2?
- ¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de la E-actividad y cómo los superó?
- ¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Tercer momento: Esperamos que hayan profundizado su experiencia al conocer la plataforma de Moodle, con la cual trabajaremos a lo largo del curso de formación y además, sobre los recursos que tienen disponibles para el módulo 2.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Meet, texto con preguntas de balance E-actividades

Actividad 4: Abordemos la comprensión lectora

Objetivo: Analizar la comprensión lectora desde su conceptualización y establecer la relevancia como competencia indispensable en la educación universitaria.

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Para iniciar esta sesión sincrónica realizaremos una sustentación magistral de los conceptos de comprensión lectora. De esta manera, también iremos evidenciando el concepto de modelamiento y exponiéndolo ante ustedes en la práctica. Hemos utilizado la herramienta Genially para el diseño de la presentación.

Segundo momento

Los conceptos que hemos abordado se manifiestan de maneras

particulares en nuestra realidad educativa a nivel de país y por supuesto, región y ciudad. El espacio que sigue nos permitirá identificar cómo observan ustedes que se encuentra la comprensión lectora en el contexto actual. Hagamos inicialmente una puesta en común en este espacio.

Estrategia de modelamiento: mediante esta estrategia el docente indagará en los conocimientos preliminares del participante sobre comprensión lectora. Posteriormente escogerá un texto relacionado, hará una lectura conjunta con los participantes del primer párrafo y realizará el proceso de deconstrucción. A partir de ello, llevarán a cabo una discusión.

Tercer momento: Todas estas consideraciones realizadas nos llevan a formular un mapa de retos frente al ejercicio docente universitario en relación con el fomento de la comprensión lectora. Demos paso a una dinámica grupal que se llevará a cabo en salas de Meet. Podrán trabajar en parejas y elaborarán un documento en google docs donde detallen sus comentarios sobre el tema. La idea es que consulten fuentes adicionales para reforzar los conceptos; para esta actividad dispondrán de dos horas.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: Genially, Meet, salas grupales, Google Docs

Actividad asincrónica

E-actividad 3: Trabajo en salas grupales, comprensión lectora

Objetivo: Desarrollar conceptos alrededor de la comprensión lectora y su fomento en el campo de la educación superior.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Los participantes se organizarán en parejas, las cuales se distribuirán en las salas grupales de la herramienta Meet.

Segundo momento: Cada pareja llevará a cabo una búsqueda de fuentes alternativas que permitan ampliar el conocimiento sobre el tema.

Tercer momento: Las principales conclusiones del ejercicio serán dispuestas en un documento de Google Docs.

Duración: 2 horas

Recursos y herramientas: : Meet, salas grupales, Google Docs

Actividad sincrónica

Actividad 5: Socialización de E-actividad 3

Objetivo: revisar de manera conjunta los desarrollos de la e-actividad 3 realizada en parejas.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Tras llevar a cabo el ejercicio en parejas ustedes identificaron fuentes alternativas a las presentadas en la etapa magistral, ahora tomarán la palabra. Cada grupo expondrá ante sus compañeros cuáles son, desde su punto de vista, los retos en materia de comprensión lectora en la educación superior.

Segundo momento

Revisemos de manera integral los aportes presentados por ustedes.

Tercer momento: Con este contexto tenemos claro el mapa de necesidades y retos a cumplir en función de alcanzar esta competencia tan valiosa en los profesionales actuales. Acorde con lo propuesto, se estimulará seguidamente la apropiación de dos metodologías de importante alcance: la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Meet, Google Docs

Módulo 3 Pedagogía de Géneros Textuales, parte 1

Este módulo inicia con el denominado Momento TIC, una actividad de tipo asincrónico que permitirá a los docentes participantes conocer qué recursos tienen disponibles para el desarrollo de sus tareas. De igual manera se trabajará de manera profunda el concepto de Pedagogía de Géneros Textuales y su aplicación; para ello los participantes contarán con un video instructivo que reseña los principales aspectos del tema. Se implementará de manera secuencial una actividad sincrónica y luego dos asincrónicas, que al final serán socializadas. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 4: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: El docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos.

- Moodle
- Edpuzzle
- Google docs
- Drive
- Pear deck
- Sala grupal de Meet

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: : Drive, Pear deck

E-actividad 5: Vídeo Contextualización sobre Pedagogía de Géneros Textuales

Objetivo: Visualizar y analizar el video de contextualización conceptual de Pedagogía de Géneros Textuales.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Apreciados participantes, para el desarrollo de esta actividad deben ingresar a Moodle en la carpeta módulo 3 parte 1: Pedagogía de Géneros Textuales y analizar un video previamente preparado con la herramienta Edpuzzle. A través de la aplicación se han añadido unas preguntas sobre el contenido.

Segundo momento: El docente tendrá la posibilidad de explorar fuentes alternativas sobre el tema.

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad los participantes elaborarán una lista de aprendizajes y dudas sobre el tema. Sus anotaciones deben consignarse en Google Docs respectivo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: : Moodle, Video explicativo Pedagogía de Géneros Textuales, Edpuzzle, Drive, Google docs

Actividad sincrónica

Actividad 6: Socialización de E-actividad 4 y 5

Objetivo: revisar de manera conjunta los desarrollos de la e-actividad 4 y 5 .

Descripción de la actividad:

Primer momento

Tras llevar a cabo la revisión del video sobre los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Textuales los participantes consultaron fuentes adicionales y establecieron sus aprendizajes y dudas. Este espacio tiene como objetivo trabajar ambos aspectos, iniciemos con los aprendizajes logrados.

Segundo momento

Analicemos en este momento las inquietudes o dudas planteadas en los

documentos drive que diligenciaron.

Tercer momento: A partir de estos conceptos avancemos a la comprensión de la Pedagogía de Géneros Textuales en lo relacionado con la tipología de textos.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Google Docs

Actividad 7: Tipos Géneros Textuales

Objetivo: Distinguir los tipos de géneros textuales para aplicarlos como método de enseñanza y aprendizaje.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores: propiciaremos una discusión grupal para activar conocimientos en la que ustedes abordan las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo tiene un texto por leer ¿qué es lo primero que hace para acercarte a este?
- ¿Qué estrategias usa para comprender un texto?

Para hacer más dinámica la exposición emplearemos la herramienta Pear Deck ya conocida entre la clase.

Segundo momento

El género textual corresponde a las configuraciones de significado en los textos. Dada su importancia, es muy relevante en la educación superior, por ello, definiremos en primer lugar cuáles son los tipos de géneros textuales y revisaremos unos textos escogidos a fin de identificar en cuál género se enmarcan.

Estrategia de modelamiento: Tras la socialización de la tipología de textos, el docente ejemplificará cómo trabajar un texto para lograr la identificación de su género, para ello indagará en los conocimientos preliminares del participante sobre el tema.. Se tendrá presente llevar a cabo la lectura conjunta y la deconstrucción de las ideas principales.

Tercer momento: *finalmente*, con esta base, los invitamos en el siguiente

momento a desarrollar una actividad de identificación de géneros, esta se llevará a cabo de manera asincrónica, en parejas y empleando las salas de Meet, siguiendo unas indicaciones que se hallan en la plataforma Moodle.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: texto con preguntas, Pear Deck, Genially, Moodle, salas grupales de Meet

Actividad asincrónica

E-actividad 6: Identificación de Géneros Textuales en la práctica

Objetivo: Incentivar la identificación de los géneros textuales.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la sala grupal de Meet asignada y junto a su compañero investigarán y un texto acorde a los géneros textuales tratados.

Segundo momento: El docente participante, junto a su compañero de actividad, seleccionarán un texto por cada género, los cuales incluirá en una carpeta Drive para su posterior socialización.

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el siguiente módulo.

Duración: 2 horas

Recursos y herramientas: : Sala grupal Meet, Google docs, Drive

Módulo 3 Pedagogía de Géneros Textuales, parte 2

La segunda parte del módulo de Pedagogía de Géneros Textuales inicia con el denominado Momento TIC, una actividad de tipo asincrónico que permitirá a los docentes participantes conocer qué recursos tienen disponibles para el desarrollo de sus tareas. En este segmento la temática se orientará al tema de tipología de géneros y buscará su representación gráfica. El módulo presenta un fuerte componente asincrónico que permitirá a los participantes lograr experiencias significativas de manera autónoma. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 7: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: el docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos:

Canva: un sitio web para diseño gráfico

Piktochart: una aplicación de infografía basada en la web que permite a los usuarios sin experiencia crear fácilmente infografías y visuales empleando plantillas temáticas.

Pear Deck

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Moodle

E-actividad 8: Visualización de géneros textuales - Infografía

Objetivo: Incentivar la identificación de los géneros textuales en la práctica docente.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Apreciados participantes, para el desarrollo de su e-actividad 8 deben organizarse en parejas empleando la herramienta Whatsapp.

Segundo momento: Una vez organizados, elaborarán una infografía en la que relacionen los géneros textuales y sus principales características. Como sugerencia TIC les tenemos:

- Canva
- Piktochart

Tercer momento: Finalmente, cada grupo subirá su infografía a Drive para su socialización en el encuentro sincrónico.

Duración: 4 hora

Recursos y herramientas: : Whatsapp, Canva, Piktochart

Actividad sincrónica**Actividad 8: Socialización de E-actividad 7 y 8**

Objetivo: evidenciar los aprendizajes logrados en la conceptualización de la tipología de géneros textuales.

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Estimados profesores participantes: hasta este momento hemos trabajado los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Textuales en términos de la tipología de textos. A continuación realizaremos la socialización de las e-actividades 7 y 8.

Segundo momento

Este espacio ha sido diseñado para trabajar de manera conjunta sus inquietudes y lo haremos mediante el recurso de Pear Deck. Seguidamente podrán socializar las infografías previamente elaboradas.

Finalmente, Tras haber abordado la tipología de textos pasaremos a las etapas de la clase de lectura.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: Drive, Pear deck

Módulo 3 Pedagogía de Géneros Textuales, parte 3

La tercera y última parte del módulo inicia con el denominado Momento TIC, una actividad de tipo asincrónico que permitirá a los docentes participantes conocer qué recursos tienen disponibles para el desarrollo de sus tareas. La temática girará en torno a las etapas de la clase y su implementación para el fomento de la comprensión lectora. Como aspecto característico, este módulo tiene un fuerte componente de modelamiento pues la temática exige al docente a cargo ejemplificar cómo se desarrollan las etapas según el método propuesto, a saber, la Pedagogía de Géneros Textuales. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 9: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: el docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos: Salas grupales de meet

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: : Moodle, salas grupales de Meet

Actividad sincrónica

Actividad 9: Etapas de la clase de lectura

Objetivo: Distinguir las etapas de la clase de lectura para aplicarlas como método de enseñanza y aprendizaje.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores: ustedes han recibido en su Drive un archivo con el libro "Textos que se leen en la U" y de este, trabajaremos el capítulo que inicia en la página 19.

Estrategia de modelamiento: el docente indagará en los conocimientos preliminares del participante sobre cómo organizar una clase de lectura. Posteriormente hará una lectura detallada con los participantes del documento y realizará el proceso de deconstrucción del primer párrafo del capítulo asignado.

Segundo momento

con las ideas esbozadas los participantes serán inducidos a llevar a cabo una discusión de manera colectiva.

Tercer momento:

Con base en lo aprendido, los participantes se organizarán en grupos de 3 para trabajar en salas de Meet y realizarán una proyección de clase basada en el método propuesto. Lo proyectado deberá ser documentado en un Google Docs disponible en Drive. El enlace se entregará a través de la plataforma Moodle.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: Texto guía: Textos que se leen en la universidad. Una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte. Moss, Mizuno, Benítez (2016)
Drive, Google docs

Actividad asincrónica

E-actividad 10: Etapas de la clase de lectura, trabajo en salas grupales

Objetivo: Llevar a la práctica los conceptos de etapas de clase de lectura.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de Moodle donde hallará el enlace Meet para su trabajo grupal.

Segundo momento: en la sala grupal, el participante podrá revisar los conceptos aprendidos y luego diseñar una propuesta de clase con sus compañeros.

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad llevaremos a cabo una socialización para conocer de manera conjunta las ideas de cada grupo.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: : Moodle, salas grupales de Meet

Actividades sincrónica**Actividad 10: Socialización de la e-actividad 10**

Objetivo: evidenciar los aprendizajes logrados en tipología de géneros textuales.

Descripción de la actividad:**Primer momento**

Estimados profesores participantes: seguimos trabajando los fundamentos de la tipología de textos. A continuación realizaremos la socialización de la e-actividad 10.

Segundo momento

Este espacio ha sido diseñado para trabajar de manera conjunta sus inquietudes respecto a la experiencia y lo haremos mediante el recurso de Pear Deck. Los participantes podrán socializar sus propuestas de acuerdo con las etapas de la clase de lectura aprendida.

Tercer momento:

Finalmente, tras haber abordado la tipología de textos pasaremos a las etapas de la clase de lectura.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Drive, Pear deck

Módulo 4 Blended Learning, parte 1

Este módulo, acorde con la dinámica establecida, inicia exponiendo los recursos disponibles para los participantes, de tal manera que se fomente la apropiación de recursos TIC para la educación. De acuerdo a lo planteado en el caso de la Pedagogía de Géneros Textuales ha sido segmentado para una mejor apropiación conceptual y práctica. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad II: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: el docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos:

Moodle
Edpuzzle
Drive
Google docs
Coggle
Mindmeister
Pear deck

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Moodle, Edpuzzle, Drive, Google docs, Coogle, Mindmeister, Pear deck

E-actividad 12: Video Contextualización sobre Blended Learning

Objetivo: Visualizar y analizar el video de contextualización conceptual de Blended Learning.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Apreciados participantes, para el desarrollo de esta actividad deben ingresar a Moodle en la carpeta módulo 4 parte I: Blended Learning y analizar un video previamente preparado con la herramienta Edpuzzle.

Segundo momento: : El docente tendrá la posibilidad de explorar fuentes alternativas sobre el tema.

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad los participantes elaborarán una lista de aprendizajes y dudas sobre el tema. Sus anotaciones deben consignarse en Google Docs.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Moodle, Video explicativo, Edpuzzle, Drive, Google docs

Actividad sincrónica**Actividad 11: Blended Learning, socialización de E-actividad 11 y 12**

Objetivo: Distinguir los aspectos principales del Blended Learning para aplicarlos como método de enseñanza y aprendizaje.

Descripción de la actividad:**Primer momento (modelamiento)**

Estimados participantes: a modo de modelamiento activaremos los conocimientos previos sobre la enseñanza virtual y particularmente el Blended Learning; proponemos la siguiente actividad:

Se entiende que los aprendices vienen al curso virtual con una historia de experiencias positivas y negativas como usuario o estudiante de tecnología. La actividad recurre a estas experiencias para desarrollar relaciones virtuales con sus otros compañeros. El instructor propiciará una discusión grupal en

la que los participantes abordamos la pregunta:

1. ¿Cómo ha sido su experiencia en la aplicación de las TIC en la docencia universitaria?

Para la revisión de sus aportes emplearemos la herramienta Pear deck, un recurso que permite la interactividad, docente-estudiante, a través de las presentaciones Power Point.

Segundo momento

A continuación revisaremos qué opina cada uno de los participantes y su experiencia en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

Tercer momento

Finalmente, con esta base, los invitamos en el siguiente momento a desarrollar una actividad que involucra la lectura de un texto relacionado con el Blended Learning, específicamente un mapa mental que deberá ser trabajado en parejas.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Meet y Pear deck

Actividad asincrónica

E-actividad 13: Visualización de Blended Learning, mapas mentales

Objetivo: Incentivar la apropiación del Blended Learning en la práctica docente.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Apreciados participantes, para el desarrollo de su e-actividad 13 deben organizarse en parejas empleando la herramienta Whatsapp.

Segundo momento: Una vez organizados, elaborarán un mapa mental en el que relacionen conceptos sobre Blended Learning y sus principales características. Como sugerencia TIC les tenemos: Canva.

Tercer momento: Finalmente, cada grupo subirá su mapa mental a Drive para su socialización en el encuentro sincrónico.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: : Whatsapp, Canva

Actividad sincrónica

Actividad 12: Socialización de e-actividad 13

Objetivo: revisar de manera conjunta los desarrollos de la e-actividad 13 .

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores participantes: hasta este momento hemos trabajado los fundamentos del Blended Learning. A continuación realizaremos la socialización de la e-actividad 13.

Segundo momento

Este espacio ha sido diseñado para trabajar de manera conjunta sus inquietudes y lo haremos mediante el recurso de Pear Deck. Seguidamente podrán socializar los mapas mentales previamente elaborados.

Finalmente

Tras haber abordado la conceptualización del Blended Learning pasaremos a los lineamientos pedagógicos y las fases de Salmon, dos fundamentos de la presente experiencia formativa.

Duración: 2 hora

Recursos y herramientas: Drive, Pear deck

Módulo 4 Blended Learning, parte 2

Este módulo inicia explicando los recursos disponibles para los participantes, de tal manera que se fomente la apropiación de recursos TIC para la educación. Contempla de manera particular el conocimiento de los lineamientos pedagógicos. En las actividades específicas sigue intercalando las actividades asincrónicas y sincrónicas para ir generando autonomía en el aprendizaje del participante. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 14: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: el docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos:

Organizadores gráficos (mapa mental, diagrama de Venn)

Meet salas grupales

Drive

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Organizadores gráficos (mapa mental, diagrama de Venn), Meet salas grupales, Drive

Actividad sincrónica

Actividad 13: Introducción a los Lineamientos pedagógicos

Objetivo: Profundizar en la importancia de los lineamientos pedagógicos en la formulación de procesos de educación mediada por tecnologías.

Descripción de la actividad:**Primer momento**

En esta sesión realizaremos una presentación magistral de los fundamentos conceptuales de los lineamientos pedagógicos, los cuales invitan a organizar todos los procedimientos y necesidades de la educación en entornos virtuales.

Estrategia de modelamiento: el docente a cargo indaga en los conocimientos preliminares del tema y va ejemplificando cómo aplicar los conceptos tratados. Como herramienta de la retroalimentación que se va procesando con el participante se adoptará el uso del Padlet.

Tercer momento

a fin de llevar estos conceptos a la práctica emplearemos una metodología denominada Jigsaw, la cual estimula el trabajo colaborativo. Cada grupo estará integrado por lo menos 4 personas.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: Padlet

Actividad asincrónicas**E-actividad 15: Lineamientos pedagógicos en la práctica, trabajo en salas grupales, Jigsaw**

Objetivo: Aplicar los lineamientos pedagógicos a través de una propuesta de actividades en los contextos de educación virtual.

Descripción de la actividad:

Primer momento: En esta sesión trabajaremos una metodología denominada Jigsaw, la cual promueve el trabajo colaborativo entre grupos al interior de un aula de aprendizaje. Esta dinámica nos permitirá abordar todos los lineamientos pedagógicos que se tienen en cuenta para los procesos de educación virtual. Para ello, inicialmente conformaremos grupos de trabajo, los cuales serán distribuidos en salas alternas, dentro de la misma reunión de Meet.

Segundo momento: Al interior de cada grupo, trabajaremos un texto sobre Lineamientos Pedagógicos, los cuales se asignarán de manera equitativa entre los participantes. Cada participante tendrá la tarea de leer y sustentar un segmento relacionado con los lineamientos pedagógicos.

Tercer momento: finalmente, una vez que cada participante tiene el segmento del texto que le corresponde, debe analizarlo y crear una pieza gráfica, video o imagen; el cual se cargará posteriormente en un Drive.

Duración: 2 horas

Recursos y herramientas: Organizadores gráficos (mapa mental, diagrama de Venn), Meet salas grupales, Drive

Actividad sincrónica

Actividad 14: Socialización de E-actividad 15

Objetivo: revisar de manera conjunta los desarrollos de la e-actividad 15.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores, es momento de conocer sus desarrollos en torno a los lineamientos pedagógicos, logrados a través de la estrategia denominada Jigsaw. Como recordarán, al interior de los grupos de trabajo se dividieron los lineamientos, ahora haremos una puesta en común, y los participantes coincidentes en temáticas harán sus respectivas sustentaciones, por ejemplo, quien recibió el lineamiento de contexto en el grupo 1 conversará con sus pares del mismo tema en los grupos restantes.

Segundo momento

Iremos paulatinamente elaborando una visualización de sus aportes en un documento Drive que reúna los aportes de todos.

Finalmente

Tras haber abordado esta conceptualización pasaremos a las fases de Salmon en el módulo siguiente.

Duración: 2 horas

Recursos y herramientas: Drive, Pear deck

Módulo 4 Blended Learning, parte 3

Este módulo inicia explicando los recursos disponibles para los participantes, de tal manera que se fomente la apropiación de recursos TIC para la educación. Contempla de manera particular el conocimiento de los lineamientos pedagógicos. En las actividades específicas sigue intercalando las asincrónicas y sincrónicas para ir generando autonomía en el aprendizaje del participante. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 16: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: el docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos:

Organizadores gráficos (mapa mental, diagrama de Venn)

Meet salas grupales

Drive

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Organizadores gráficos (mapa mental, diagrama de Venn), Meet salas grupales, Drive

Actividad sincrónica

Actividad 15: Introducción a las fases de Salmon

Objetivo: Profundizar en la importancia de fases de Salmon en la formulación de procesos de educación mediada por tecnologías.

Descripción de la actividad:

Primer momento

En esta sesión realizaremos una presentación magistral de los fundamentos conceptuales del modelo Salmon los cuales invitan a desarrollar toda una experiencia de aprendizaje en la educación virtual.

Estrategia de modelamiento: el docente a cargo indaga en los conocimientos preliminares del tema y va ejemplificando cómo aplicar los conceptos tratados. Como herramienta de la retroalimentación que se va procesando con el participante se adoptará el uso del Padlet.

Tercer momento

a fin de llevar estos conceptos a la práctica emplearemos una metodología denominada Jigsaw, la cual estimula el trabajo colaborativo. Cada grupo estará integrado por lo menos 4 personas. En su próxima e-actividad hallarán las respectivas indicaciones.

Duración: 3 horas

Recursos y herramientas: Padlet

Actividad asincrónica

E-actividad 17: Fases de Salmon en la práctica, trabajo en salas grupales, Jigsaw

Objetivo: Aplicar las fases del modelo Salmon a través de una propuesta de actividades en los contextos de educación virtual.

Descripción de la actividad:

Primer momento: En esta sesión trabajaremos una metodología denominada Jigsaw, la cual promueve el trabajo colaborativo entre grupos al interior de un aula de aprendizaje. Esta dinámica nos permitirá abordar las

fases del modelo Salmon. Para ello, inicialmente conformaremos grupos de trabajo, los cuales serán distribuidos en salas alternas, dentro de la misma reunión de Meet.

Segundo momento: Al interior de cada grupo, trabajaremos un texto sobre el modelo Salmon, el cual se asignará de manera equitativa entre los participantes. Cada participante tendrá la tarea de leer y sustentar un concepto relacionado con las fases y su aplicación.

Tercer momento: finalmente, una vez que cada participante tiene el segmento del texto que le corresponde, debe analizarlo y crear una pieza gráfica, video o imagen; el cual se cargará posteriormente en un Drive.

Duración: 2 horas

Recursos y herramientas: Organizadores gráficos (mapa mental, diagrama de Venn), Meet salas grupales, Drive

Actividad sincrónica

Actividad 16: Socialización de E-actividad 17

Objetivo: revisar de manera conjunta los desarrollos de la e-actividad 15 .

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores, es momento de conocer sus desarrollos en torno a las fases del modelo Salmon, logrados a través de la estrategia denominada Jigsaw. Como recordarán, al interior de los grupos de trabajo se dividieron las fases; ahora haremos una puesta en común, y los participantes coincidentes en temáticas harán sus respectivas sustentaciones y propuestas de una clase pensada según las fases, por ejemplo, quien recibió la fase 1 en el grupo 1 conversará con sus pares del mismo tema en los grupos restantes.

Segundo momento

Iremos paulatinamente elaborando una visualización de sus aportes en un documento Drive que reúna los comentarios de todos.

Finalmente

Tras haber abordado esta conceptualización pasaremos al eje central de

todo el curso, la integración de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning.

Duración: 2 horas

Recursos y herramientas: Drive, Pear deck

Módulo 5 Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

Este módulo presenta una alta importancia para el desarrollo del curso pues plantea de manera directa cómo se integra la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning para el fomento de la comprensión lectora. Abrirá además las posibilidades para el modelamiento de ambas metodologías y el posterior diseño de la propuesta de clase bajo estos parámetros. (8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 18: Momento TIC, herramientas disponibles en el módulo

Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplearán en el módulo para lograr la apropiación del participante.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video que explica las herramientas TIC que se trabajarán en el módulo.

Segundo momento: : el docente tendrá la posibilidad de explorar y utilizar los recursos:

Meet salas grupales

Drive

Google docs

Random name

Tercer momento: Tras el desarrollo de esta e-actividad estaremos listos para iniciar el módulo.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Meet salas grupales, Drive, Google docs

E-actividad 19: Video Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

Objetivo: implementar la integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning enfocado a la práctica docente para el fomento de la comprensión lectora.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará un video sobre la integración de las metodologías planteadas.

Segundo momento: el docente tendrá la posibilidad de identificar sus aprendizajes e inquietudes en torno al tema

Tercer momento: los participantes podrán a continuación y de manera conjunta socializar los aprendizajes e inquietudes derivadas del producto audiovisual.

Duración: 1 hora

Recursos y herramientas: Moodle, video de Integración de Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning

Actividad sincrónica

Actividad 17: Discusión grupal sobre integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

Objetivo: Identificar los aprendizajes e inquietudes de los participantes en el desarrollo de las e-actividades 18 y 19.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados participantes: para iniciar esta sesión vamos a retomar los aspectos positivos y retos de su desarrollo de las E-actividades 18 y 19.

Para lograr lo expresado, contestaremos las siguientes preguntas:

- ¿Qué destaca como positivo del desarrollo de las e-actividades 18 y 19?
- ¿Qué retos se le presentaron para el cumplimiento de la E-actividad y cómo los superó?

- ¿Qué aprendió? ¿Qué desaprendió?

Segundo momento

Con esta base ahora realicemos una discusión grupal sobre los retos y oportunidades que ustedes visualizan en una propuesta de formación que integra la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning. Ahondemos en aspectos como:

- Aporte de las etapas de la clase de lectura
- Aporte de la identificación de géneros
- Aporte de los lineamientos pedagógicos
- Aporte de las fases del modelo Salmon

Inicialmente nos organizaremos mediante grupos en las salas de Meet y luego nos reuniremos en plenaria. Las conclusiones que vayamos derivando se consignarán en un documento de Google Docs.

Estrategia de modelamiento: el docente indagará en los conceptos preliminares del participante sobre la integración de la Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning. Posteriormente retomará cada uno de los constructos conceptuales de cada experiencia y cursará las etapas de la clase de manera ejemplificada, a la vez que propicia una discusión.

Tercer momento

: finalmente: esperamos ya estén capacitados para construir una propuesta de clase fundamentada en estas metodologías, actividad que desplegaremos en el siguiente módulo.

Duración: 6 horas

Recursos y herramientas: Meet salas grupales, Google docs

Módulo 6 Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning, Parte 1

Ya en este módulo los participantes pondrán a prueba sus conocimientos y experiencias derivadas del curso y diseñarán una propuesta de clase que contenga los parámetros de la Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning. (8 horas)

Actividad sincrónica

Actividad 18: Socialización del formato guía de planeación para cursos de formación para el diseño de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora

Objetivo: Socializar el formato guía de planeación para cursos de formación para el diseño de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores: en esta actividad haremos un modelamiento o uso ejemplificado del formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora . A través de una dinámica colaborativa diligenciaremos el formato propuesto para el curso. Como herramienta TIC emplearemos la carpeta Drive y el formato allí dispuesto y el Random name, un recurso web que organiza de manera aleatoria los nombres de participantes en una actividad.

Segundo momento

en este segmento compartiremos sus inquietudes sobre el tema.

Estrategia de modelamiento: el docente expondrá el formato guía, detallando en sus componentes. Ejemplificará la forma de diligenciarlo y responderá a las preguntas de los participantes.

Tercer momento

finalmente, a partir de este momento y durante 6 horas ustedes tendrán el espacio para diseñar su propuesta. Cualquier inquietud estaremos atentos a

los canales establecidos.

Duración: 6 horas

Recursos y herramientas: -formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora
-Random name

Actividad asincrónica

E-actividad 20: Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora (avance inicial)

Objetivo: desarrollar de manera autónoma el diseño de la clase sustentada en Pedagogía de Géneros Textuales y aproximarse al diligenciamiento del formato.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará el formato para su diligenciamiento.

Segundo momento: el docente diligenciará el formato según su propuesta.

Tercer momento: los participantes podrán socializar los avances logrados en el diligenciamiento de la propuesta.

Duración: 6 horas

Recursos y herramientas: Moodle, video de Integración de Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning

Módulo 6 Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning, Parte 2

En este módulo los participantes recibirán la retroalimentación del avance de la propuesta de clase sustentada en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning.m (8 horas)

Actividad sincrónica

Actividad 19: Retroalimentación del diligenciamiento del formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora.

Objetivo: Socializar los avances en el diligenciamiento del formato guía de planeación para cursos de formación para el diseño de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora.

Descripción de la actividad:

Primer momento

en nuestro encuentro sincrónico ustedes socializarán lo avanzado en sus propuestas y el diligenciamiento del formato de planeación de clase para cursos sustentados en la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning. Emplearemos para ello, un Padlet con tres preguntas reflexivas:

- ¿Qué fue lo más fácil del ejercicio de planeación?
- ¿Qué fue lo más difícil del proceso de planeación?
- ¿Cómo lo solucionó?

Segundo momento

en este segmento compartiremos sus inquietudes sobre el tema.

Estrategia de modelamiento: el docente retomará la explicación del formato guía. Identificará mediante preguntas orientadoras las necesidades de formación en el tema y reforzará los conceptos necesarios.

Tercer momento

finalmente, a partir de este momento y durante 6 horas ustedes tendrán el espacio para diseñar su propuesta final. Cualquier inquietud estaremos atentos a los canales establecidos.

Duración: 6 horas

Recursos y herramientas: -formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora
-Padlet

Actividad asincrónica

E-actividad 21: Trabajo independiente en el formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora (avance final)

Objetivo: desarrollar de manera autónoma el diseño de la clase sustentada en Pedagogía de Géneros Textuales.

Descripción de la actividad:

Primer momento: El participante ingresará a la plataforma de trabajo, donde hallará las observaciones del docente al formato guía de planeación de clases sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning.

Segundo momento: el docente aplicará las sugerencias recibidas.

Tercer momento: los participantes podrán socializar la propuesta final.

Duración: 6 horas

Recursos y herramientas: Moodle, formato de planeación

Módulo 6 Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning, Parte 3

(8 horas)

Actividad asincrónica

E-actividad 22: Realización de un video explicativo sobre la planeación de clase realizada

Objetivo: Desarrollar una pieza audiovisual que permita sustentar la propuesta de un curso sustentado en la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning.

Descripción de la actividad:

Primer momento: Apreciados participantes, en Drive encontrarán un documento PDF con los requerimientos del video para socializar su planeación. El video debe tener una duración máxima de 5 minutos y ha de ser grabado en forma horizontal.

Segundo momento: Luego de leer el documento el participante procederá a elaborar su video. Adicionalmente, encontrará la rúbrica por la cual será valorado el video y el trabajo final.

Tercer momento: finalmente: Para el cumplimiento de la E-actividad 22 ustedes contarán con 6 horas. Les deseamos éxitos e invitamos a solicitar apoyo si lo requieren, por medio de correo electrónico.

Duración: 6 horas

Recursos y herramientas: Moodle, formato de planeación

Actividad sincrónica

Actividad 20: Socialización del formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora.

Objetivo: Presentación de propuesta de curso sustentado en la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning.

Descripción de la actividad:

Primer momento

Estimados profesores: en este encuentro sincrónico se reproducirán los

videos elaborados por los participantes. Adicionalmente, se entregará a los participantes una rúbrica para autoevaluarse y una rúbrica para evaluar el trabajo de cada uno de sus compañeros. La valoración del trabajo final será el promedio entre la autoevaluación, la co-evaluación realizada a los compañeros y la evaluación del tutor

Finalmente

Para nosotros ha sido una grata experiencia haber compartido con ustedes estos conocimientos que les permitirán hacer un ejercicio de enseñanza y aprendizaje coherente con las últimas tendencias en el ámbito educativo.

Duración: 45 minutos

Recursos y herramientas: Padlet

Evaluación

En el caso del presente curso, lo esperado es que los docentes que cursen la experiencia lleven a su práctica la aplicación de las metodologías propuestas: Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning. El mecanismo de seguimiento para evaluar el alcance del aprendizaje será el diario de experiencias, que facilitará la consignación de percepciones varias a lo largo del curso y se halla descrito en el apartado correspondiente.

Criterios para evaluar el curso

Tras cumplir con todas las fases, módulos, actividades (sincrónicas y asincrónicas), el participante estará capacitado para evaluar la experiencia. Los criterios para la evaluación son los siguientes:

- Grado de cumplimiento de las actividades propuestas
- Número de actividades realizadas

Contexto, participantes

En lo relacionado con la presente propuesta se han considerado como sujetos del estudio profesores universitarios de variados ámbitos del saber pertenecientes a la Universidad del Atlántico (sede Suan).

Planificación y cronograma del curso

Etapa	No. semana	Módulo	Temática
1. Acceso y motivación	1	1. Contextualización	Contexto del curso y la plataforma Moodle
2. Socialización	2	2. Comprensión lectora, aproximación a sus conceptos	Abordaje conceptual a la comprensión lectora
3. Intercambio de información	3	3. Pedagogía de Géneros Textuales	Conceptualización Pedagogía de Géneros Textuales
	4		
	5		
	6	4. Blended Learning	Conceptualización Blended Learning
	7		
	8		
4. Construcción del conocimiento	9	5. Integración de la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning	Aplicación de la Pedagogía de Géneros Textuales en contextos blended learning
5. Desarrollo	10	6. Planeación de una clase sustentada en Pedagogía de Géneros y Blended Learning	Abordaje del proyecto final del curso y sus especificaciones en lo relacionado con las estrategias didácticas y evaluativas en el contexto de la Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning
	11		
	12		

Tabla 2. Planificación y cronograma del curso

Estrategia de evaluación de los aprendizajes esperados

Para evaluar los aprendizajes esperados en el marco del curso de formación se adoptará el diario de reflexión, el cual se conoce como una estrategia didáctica que permite desarrollar habilidades metacognitivas. El diario se diligenciará por cada módulo con el objetivo de estimular la reflexión del alumno y que este escriba acerca de su proceso de aprendizaje. Los elementos contemplados para este diario son:

Fecha:

Módulo:

Observaciones	
Sentimientos	
Reacciones	
Interpretaciones	
Pensamientos	
Explicaciones	
Expectativas	
Sugerencias	

Tabla 3. Diario de reflexión



Consideraciones y/o recomendaciones pedagógicas y/o metodológicas para la aplicación del curso:

1. Se recomienda crear foro de dudas para mantener el acceso directo a las inquietudes de los participantes.
2. Se sugiere la realización de videos explicativos que refuercen los conceptos

3. Es menester la creación de comunidades de aprendizaje que faciliten la interacción entre profesionales docentes de distintas áreas del saber.
4. Resulta necesario proporcionar listados de recursos, lecturas o herramientas adicionales que promuevan el saber fomentado en el curso de formación.
5. Es necesario asegurar la memoria del curso al grabar las clases o encuentros sincrónicos para posteriores consultas.

REFERENCIAS

- Barzola Veliz, V. M., Bolívar Chávez, O. E., & Navarrete Pita, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Educación Médica Superior*, 34(4).
- Bartolomé, A. R. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit*, 23, 7-20.
- Cabero, J. (2004b). La función tutorial en la teleformación. En F. Martínez y M. Prendes (Eds.), *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Gebera, O. T. (2009). Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(6), 1-13.
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and Future Directions. En J. Curtis, Ch. Bonk y R. Graham (Ed.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning*, 3-21.
- Hallyday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2nd edition. London: Arnold.
- Hallyday, M.A.K. (2004). *The language of science (Collected works of MAK*

Hallyday Vol. 5). London: Continuum.

Margulieux, LE, McCracken, WM y Catrambone, R. (2016). Una taxonomía para definir cursos que combinen el aprendizaje presencial y en línea. *Revista de investigación educativa*, 19, 104-118.

Mariño, J. C. G. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista complutense de Educación*, 17(1), 121.

Matos Ceballos, J. J. (2020). Mejoramiento de la comprensión lectora mediante estrategias metodológicas de lectura y análisis crítico en educación superior.

Molina Balaguera, É. V. (2020). Diseño de una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Tecnológica de Educación Superior en Santander.

Moss, G., & Benítez Velásquez, T. (Eds.) (2016). *Textos que se leen en la universidad*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.

Ricardo, C. (2017). *Ambientes virtuales de aprendizaje, retos para la formación y el diálogo intercultural*. Universidad del Norte.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*.

Sánchez Carlessi, H. (2019). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. Segunda parte.

RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1 (1), 1-16.

Salmon, G. (2004). *E-actividades. Factor clave para una formación en línea activa*,

Barcelona, Editorial UOC.

Sánchez Castellanos, M. V., Rojas Quitian, M. J., Franco Blanco, L. D. C., & Arias Vera, J. A. (2020). *Entornos personales de aprendizaje: contribuciones en los*

procesos de formación desde una revisión sistematizada.

Valiathan P. (2002). Blended learning models. Extraído el 20 de enero de 2009 de: http://www.astd.org/LC/2002/0802_valiathan.htm

Vargas, O. L., Martínez, C. H., & Uribe, Á. C. (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 13-26.

VÁSQUEZ, M. (2016). Propuesta de modelo pedagógico b-learning para educación superior. *Revista de Educación Andrés Bello*, (4), 29-53.

Vásquez Astudillo, M. (2014). Modelos blended learning en Educación Superior: análisis crítico-pedagógico.

Vásquez, M. (2011). Modelo para el diseño de E-actividades de apoyo a las clases presenciales. Universidad Tecnológica de Chile. INAC

Xicará, M. G. R. (2020). Niveles de comprensión lectora en la educación superior. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 175-184.

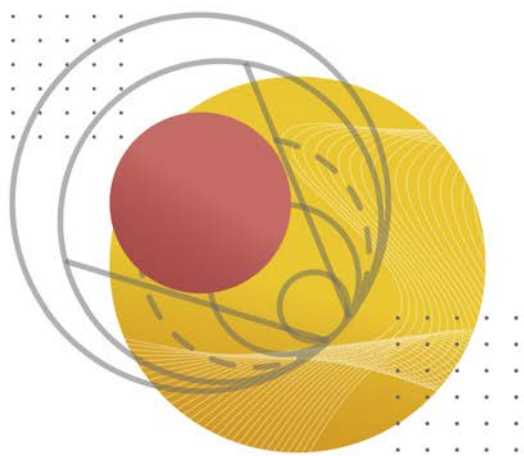
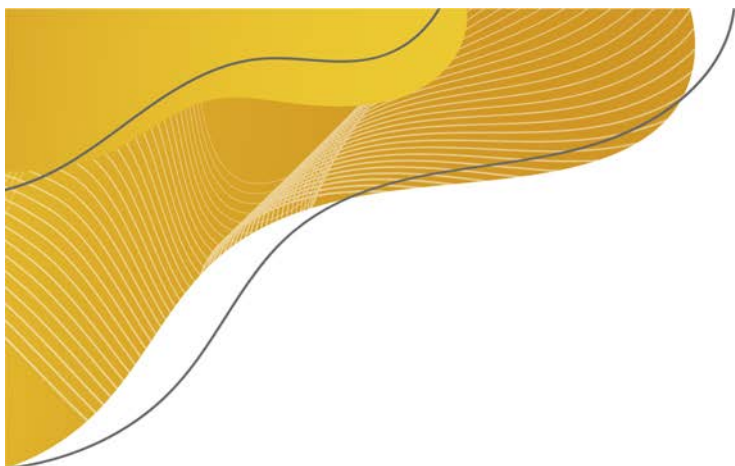
Zwozdiak-Mayers, P. (2012). *The teacher's reflective practice handbook. Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. New York: Routledge

Anexo 1. Formato de planeación de clases

Modalidad Sincrónico - Asincrónico	Actividades sincrónicas	E-actividades (asincrónicas)	Género a trabajar	Descripción de la actividad de aprendizaje	Duración estimada	Herramienta TIC / Materiales

Anexo 2. Formato guía de planeación de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora

Contenido de la asignatura	Modalidad Sincrónico - Asincrónico	Estrategia evaluativa (integración Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning)		Género a trabajar	Descripción de la actividad de aprendizaje	Duración estimada	Herramienta TIC / Materiales	Estrategia didáctica (integración Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning)
		Actividades sincrónicas	E-actividades (asincrónicas)					



Sandra M. Villarreal V, 2021



Anexo 5. Guía de validación



GUÍA DE VALIDACIÓN

Curso de formación para el diseño de asignaturas sustentadas en pedagogía de géneros textuales y modalidad blended learning para desarrollar la comprensión lectora

Estimado experto/a

Me dirijo a usted con la intención de solicitar su colaboración como juez en la validación del curso de formación para el diseño de asignaturas sustentadas en Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad Blended Learning para desarrollar la comprensión lectora, el cual ha sido diseñado para propiciar una educación integral de la mano de los recursos tecnológicos actuales.

Con este precedente se han unido las técnicas de Pedagogía de Géneros Textuales y el Blended Learning para incentivar en docentes universitarios la apropiación de ambas metodologías en el ámbito de la educación superior y extenderse a las experiencias de los participantes.

La población participante son docentes de la Universidad del Atlántico (Atlántico, Colombia) de diversas áreas del conocimiento, quienes cursarán las actividades de manera virtual a propósito de la pandemia mundial por el coronavirus, por lo cual se redefine también el concepto de presencialidad dadas las limitaciones que impone la salud pública para el encuentro en un aula de clases.

En la validación como tal se han contemplado dos componentes básicos del curso: Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning. Para la valoración usted podrá asignar una puntuación de 1 a 5, siendo 1 la mínima calificación y 5 la máxima. De igual manera, podrá hacer comentarios si es pertinente para el caso.

A fin de cumplir con los cronogramas establecidos agradezco sus comentarios a más tardar el 30 de enero de 2021.

De antemano, gracias.

Glosario de Términos

Curso	Se refiere a una unidad de aprendizaje breve (menos de 100 horas de trabajo). Por lo general, se compone de una sola unidad que dura varias horas y cubre un tema completo.
Diseño de aprendizaje	Planificación, elaboración y organización de actividades de aprendizaje, incluyendo todas las metodologías de aprendizaje, actividades y estrategias para apoyar el progreso del estudiante y el desarrollo de competencias dentro de un escenario de aprendizaje
Metodología de aprendizaje	Se refiere a todas las actividades elegidas con el fin de apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante. El término se relaciona a menudo con ciertos modelos pedagógicos
Pedagogía de Géneros Textuales	Estrategia formativa para promover en el estudiante el manejo de géneros esenciales de su contexto para el desarrollo académico, profesional y ciudadano. Permite lograr la comprensión profunda y exitosa de los géneros; para lo cual es importante considerar como referencia el ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía de Géneros Discursivos propuesto por la Escuela de Sidney.
Blended Learning	Modalidad que mezcla recursos educativos para propiciar el aprendizaje en entornos presenciales y no presenciales con un importante respaldo de las tecnologías que permiten la interacción docente-estudiante.
Objetivos de aprendizaje	Son declaraciones acerca de los resultados de un curso de formación. Describe lo que el estudiante será capaz de hacer al finalizar el curso. Se presentan desde la perspectiva del estudiante, expresando como objetivo la mejora de competencias específicas. Se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar al final del curso, indicando claramente lo que el estudiante será capaz de hacer o sabrá cuando el curso se haya completado. Deben ser verifi-
Líneamientos pedagógicos	Pautas que dan cuenta de las posibilidades de convergencia entre la Pedagogía de Géneros y el Blended Learning en procura de la construcción del conocimiento, el protagonismo del estudiante y la elaboración de significados. Se busca de esta manera que la postura asociada a los marcos pedagógicos sea la más adecuada y confiera sentido a las tecnologías.
Tareas auténticas de aprendizaje	Representación de situaciones reales de aprendizaje sobre la materia de estudio, basándose también en la realidad social y contextual.
Evaluación	Es el proceso que permite determinar el alcance de los conocimientos compartidos en el ejercicio docente-estudiante. Tiene como inicio el mismo estudiante y se fundamenta en el autoaprendizaje y la autonomía; está centrada en el aprendizaje y pasa de ser una evaluación basada en directrices a una participativa y consensuada

Nombre del evaluador: x

Fecha (DD/MM/AA): x

Formación: x

Área de experticia: x

Generalidades del curso

A continuación, encontrará la revisión de los aspectos globales del curso en término de los componentes que le configuran a saber: *Pedagogía de Géneros Textuales* y *Blended Learning*. Por favor, lea detenidamente cada criterio y señale si se cumple, no cumple o no aplica. A cada opción debe marcar de acuerdo con la valoración que usted confiera en la respectiva escala (1 a 5, teniendo en cuenta que 5 "cumple satisfactoriamente el criterio" y 1 "no cumple el criterio"). Puede brindar observaciones si lo considera necesario.

Componente Pedagogía de Géneros Textuales

Indicador	Puntuación (1 a 5)	Comentarios, sugerencias
El curso favorece la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación en los distintos campos del conocimiento	x	x
El curso es coherente en el diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas	x	x
El programa de formación posibilita desarrollar actitudes, habilidades y conocimientos de la Pedagogía de Géneros Textuales en el profesorado	x	x
El programa de formación incorpora actividades de aprendizaje auténticas que favorecen la autonomía y autorregulación del profesorado para el diseño de cursos sustentados en Pedagogía de Géneros Textuales.	x	x
El programa de formación presenta continuidad entre los diferentes módulos que la integran, y se realiza de manera formativa y flexible.	x	x
El curso brinda los sustentos conceptuales necesarios para la apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales	x	x
El curso permite la apropiación de las etapas de la clase de lectura en el diseño de una clase.	x	x
El curso invita a la evaluación y autoevaluación permanente.	x	x
El curso fomenta la interacción de los docentes participantes relacionadas con el uso de géneros textuales en los procesos de formación universitaria.	x	x

Componente Blended Learning

Indicador	Puntuación (1 a 5)	Comentarios, sugerencias
Los contenidos del curso toman en cuenta el contexto de sus participantes	x	x
Los contenidos del curso definen y presentan con claridad los recursos y herramientas TIC que permitirán el desarrollo de las actividades.	x	x
El programa de formación posibilita desarrollar actitudes, habilidades y conocimientos de las competencias TIC en el profesorado.	x	x
El curso se presenta de manera secuencial por etapas.		
El curso ofrece una importante variedad de contenidos, en múltiples formatos (imágenes, videos, textos audios, recursos abiertos, entre otros).	x	x
El curso articula de un modo efectivo las actividades de tipo presencial (sincrónico) y online (asincrónico).	x	x
El curso plantea la utilización de elementos que lo hacen atractivo y dinámico (videos, plataformas, páginas web) que aclaran, complementan o ayudan a entender los temas tratados.	x	x

Concepto de evaluación y observaciones generales del par evaluador experto

En esta sección el observador puede expresar de manera textual, a través de comentarios, sus impresiones al validar la experiencia. Las anotaciones se ubicarán en la columna a la derecha.

Luego de revisar el curso de formación ¿Considera que esta podría representar un escenario de aprendizaje innovador y flexible, enriquecido con tendencias pedagógicas y tecnológicas, que promueve el desarrollo de las competencias en los docentes de Educación Superior para el diseño de cursos sustentados en Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning?	x	
¿Cuáles considera son los aspectos más destacables del curso en función de sus objetivos y los principios que la sustentan?	x	
¿Qué aspectos considera pueden mejorarse para enriquecer el contenido y las dinámicas del curso?	x	

Rejilla de evaluación por módulos

A continuación, encontrará la revisión de los aspectos específicos de los módulos del curso en término de los componentes que le configuran a saber *Pedagogía de Géneros Textuales y Blended Learning*.

Por favor, lea detenidamente cada criterio y señale si se cumple, no cumple o no aplica. A cada opción debe marcar de acuerdo con la valoración que usted confiera en la respectiva escala (1 a 5, teniendo en cuenta que 5 "cumple satisfactoriamente el criterio" y 1 "no cumple el criterio"). Puede brindar observaciones si lo considera necesario

Componente Pedagógico Pedagogía de Géneros Textuales

Actividades por semana	Módulo #1 Contextualización	Módulo #2 Lineamientos pedagógicos	Módulo #3: Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales	Módulo #4 Aplicando la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning	Módulo #5 Planeación de proyecto final del curso	Módulo #6 Socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes Blended Learning
1. Pertinencia de las actividades para promover la apropiación conceptual y práctica de la Pedagogía de Géneros Textuales	x	x	x	x	x	x
2. Relevancia de las herramientas TIC escogidas para el logro de los resultados de aprendizaje.	x	x	x	x	x	x

3. Coherencia de los lineamientos pedagógicos propuestos para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje.	x	x	x	x	x	x
4. Favorece la transformación de la práctica pedagógica.	x	x	x	x	x	x

Componente Pedagógico Pedagogía de Géneros Textuales

Actividades por semana	Módulo #1	Módulo #2	Módulo #3	Módulo #4	Módulo #5	Módulo #6
1. Pertinencia de las actividades para promover la apropiación conceptual y práctica del Blended Learning.	x	x	x	x	x	x
2. Relevancia de las herramientas TIC escogidas para el logro de los resultados de aprendizaje.	x	x	x	x	x	x
3. Coherencia de los lineamientos pedagógicos propuestos para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje.	x	x	x	x	x	x
4. Favorece la transformación de la práctica pedagógica.						

Otros comentarios

x

Anexo 6. Validación de contenido a través de docentes participantes

El proceso de validación de la propuesta pedagógica también se llevó a cabo a partir de las valoraciones generadas por los docentes como potenciales participantes de la experiencia, quienes conformaron un *staff* de 11 personas del programa de matemáticas, consecuente con la audiencia a la que iba dirigido el diseño instruccional. Ellos evaluaron el curso de formación docente a través de una matriz de puntuaciones en una escala de cumplimiento de 5 puntos, comprendidos como una calificación de cumplimiento satisfactorio; y a partir del grado de acuerdo sobre las puntuaciones asignadas a través del coeficiente de proporción por rango, el cual permitió reconocer la concordancia entre los docentes participantes en las puntuaciones asignadas. Con esto, se dio cuenta de la validez del contenido de dichas dimensiones y, posteriormente, se asentaron las observaciones generales para cada uno de los componentes del *Blended Learning* y la pedagogía de género, respectivamente.

Los docentes participantes para la validación de la guía para la implementación de la experiencia fueron los siguientes:

Tabla 17 *Docentes participantes para la validación de la guía para la implementación de la experiencia*

Código	Formación académica	Área de experticia
JCP1	Doctor en educación en matemáticas	Didáctica en la enseñanza de la matemática
JAP2	Doctor en ciencias humanas, magíster en psicología y sociales, psicólogo	Desarrollo humano y pensamiento matemático, pensamiento estadístico y didáctica de la estadística
RSP3	Doctor en ciencias de la educación	Epistemología, pedagogía, currículo e investigación

SVP4	Phd. en ciencias, magíster en educación y magíster en matemática	Educación, matemática, informática, física, formación del profesor
DEP5	Magíster en educación, licenciado en matemáticas	Formación docente, matemáticas, prácticas de aula
JPP6	Licenciada en humanidades y lengua castellana, magíster en educación, doctorante en educación	Lenguaje e investigación
ARP7	Doctor en ciencias de la educación	Ciencias de la educación en matemáticas y física
BPP8	Magíster en educación, licenciada en español y literatura	Didáctica, pedagogía e investigación.
MGP9	Magister en educación, especialista en estudios pedagógicos, licenciado en matemáticas y física	Pedagogía e investigación
TTP10	Licenciada en matemáticas	Matemáticas
YRP11	Magíster en matemática pura, matemático	Matemáticas pura

Nota. Tomado de la guía de validación

Igualmente, se muestran las valoraciones obtenidas en el proceso de validación a continuación:

Valoración general del curso

Al revisar la propuesta de diseño del curso en *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales para desarrollar la comprensión lectora, su validación dio cuenta de las observaciones y oportunidades de mejora señaladas por los participantes. Si bien ambos componentes cuentan con valoraciones satisfactorias de forma general y en cada una de sus dimensiones, se evidencian algunos elementos susceptibles de ajustes en la mejora de los contenidos, estrategias y/o estructura de la propuesta general. Así, desde la dimensión general del curso se reconocen cualidades valoradas muy positivamente, entre las que se

destacan: innovación, pertinencia, sistematización, articulación en la metodología y calidad de la acción formativa. Estas se ven reflejadas en los siguientes comentarios:

La propuesta es bastante buena, demuestra sistematicidad, articulación e ilación en su metodología, promueve la participación del estudiante (docente) como protagonista del proceso, y dota a este de habilidades en el manejo de recursos tecnológicos y en la comprensión de textos basada en la perspectiva de los géneros textuales. (Fragmento extraído de la guía de validación JAP2)

Indiscutiblemente es una propuesta atractiva que reúne los elementos propicios para el aprendizaje innovador y flexible, nutridos de pedagogía y tecnología en el marco de la Pedagogía de Géneros Textuales y modalidad *Blended Learning* para desarrollar competencias (por ejemplo, la comprensión lectora) en los docentes de educación superior sin importar el área de conocimiento a la que pertenezca. (Fragmento extraído de la guía de validación ARP7)

“(…) Es una herramienta para potenciar en los profesores el diseño de cursos en torno al desarrollo de la comprensión lectora de los documentos académicos necesarios de los cursos de formación” (fragmento extraído de la guía de validación JCP1).

“Sin duda, algo que destaco es cómo la propuesta responde al dominio afectivo de la educación, procurando una respuesta actitudinal favorable por el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la propuesta de estudio” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2).

“Es un curso innovador, que promueve la formación para los docentes y un mejor aprendizaje en los estudiantes, de tal manera que resulta significativo para ambas partes” (fragmento extraído de la guía de validación BPP8).

“(…) Se dibuja un escenario de aprendizaje para el profesor, y que además es un ejemplo a seguir para este en su propia praxis” (fragmento extraído de la guía de validación SV P4).

“(…) Muy puntual y pertinente en los momentos por los que atraviesa la educación y oportuno para que los docentes conozcan de mecanismos que son tendencias en educación (fragmento extraído de la guía de validación TTP10).

“Considero que si es posible que este curso represente un escenario de aprendizaje: Innovador, porque responde a las condiciones actuales y es una nueva forma de actuar de la escuela” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

También se resaltan aspectos relacionados con las estrategias y actividades propuestas, al referirse de la siguiente forma:

Al hacer lectura del curso de formación y el contenido que allí se aborda, es oportuno decir que las estrategias y actividades propuestas constituyen una oportunidad de aprendizaje donde cada participante tendrá la oportunidad de generar procesos de construcción de significados en un escenario innovador y propositivo para el desarrollo de competencias, fundamentadas estas desde los pilares de la educación y que definen la formación de un docente; saber ser, saber hacer y saber conocer, trabajados en este caso, desde los componentes referidos a la Pedagogía de

Géneros Textuales y *Blended Learning*. (Fragmento extraído de la guía de validación SVP4)

“Me parece excelente que cada módulo tenga actividades prácticas totalmente aplicables a la labor que cada uno desempeña, además la secuencia del desarrollo del contenido y los recursos tecnológicos que se utilizan (...)” (fragmento extraído de la guía de validación YRP11).

“La promoción de formas alternativas de enseñanza-aprendizaje basada en articular recursos tecnológicos con actividades tendientes a mejorar la comprensión lectora, competencia indispensable en el docente y los estudiantes” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2).

Del mismo modo, los docentes participantes resaltan la estructura del curso, una interacción entre lo sincrónico y lo asincrónico, con el material según el contexto y las herramientas tecnológicas. Ello se hace evidente de la siguiente forma:

La estructura del curso, fases, módulos, temáticas, actividades, evaluación, la interacción sincrónica y asincrónica durante el desarrollo del curso, garantiza el manejo de la escuela durante el tiempo de la emergencia sanitaria. La construcción de un material de alta calidad elaborado de acuerdo con los contextos y situaciones del entorno. Una nueva tendencia que le da a la educación un cambio significativo y permite reconocer nuevas formas. (Fragmento extraído de la guía de validación MGP9)

No obstante, también se subrayan otros aspectos no menos importantes, en función de los objetivos y principios que sustentan la propuesta desde la mirada del docente participantes:

Generación de conocimiento, aprendizaje autónomo y conocimiento y uso de diferentes plataformas y herramientas tecnológicas pensadas desde el quehacer docente. Contextualización de los aprendizajes en función del momento histórico social lo cual incentiva el uso de las TIC en escenarios formativos, transformación de la práctica docente desde la aplicación de las metodologías propuestas.

Pedagogía de Géneros Textuales y *Blended Learning* para el fomento de la comprensión lectora, en virtud de la interdisciplinariedad, la secuencia didáctica propuesta para desarrollar competencias lectoras teniendo en cuenta diversos factores que la determinan y la estimulan. (Fragmento extraído de la guía de validación JPP6)

En este sentido, llama la atención del curso, según lo expresa el docente participante:

La formación integral del estudiante, de tal manera que conlleve a transformar su entorno social, el indiscutible aprovechamiento de los recursos tecnológicos, la necesaria comprensión de los contextos, trabajo de reinención de metodología, estimulación a la apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales y *Blended Learning*. (Fragmento extraído de la guía de validación ARP7).

No obstante, esto fue señalado como una oportunidad de mejora en cuanto a los aspectos relacionados con contenido, objetivos de aprendizaje, diseño de evaluación,

autoevaluación y autorregulación, y tiempos dispuestos para las actividades. Todos estos son evidenciables desde los siguientes comentarios:

- a) “Incluir lecturas que impliquen contenidos específicos del área” (fragmento extraído de la guía de validación JCP1).
- b) “Creo importante revisar el apartado de objetivos de aprendizaje, en tanto la descripción de los objetivos propuestos no parecen responder a la lógica del enfoque teórico de tales objetivos (...)” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2).
- c) “Desarrollar un módulo referente al diseño de evaluación de esta propuesta. Proponer la transversalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje pedagogía de géneros y *Blended Learning*” (fragmento extraído de la guía de validación RSP3).
- d) “Ser más meticuloso en los procesos de autoevaluación y autorregulación” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4).
- e) “(...) Incluir un módulo 7 referente a evaluación” (fragmento extraído de la guía de validación ARP7).
- f) “(...) Facilitar rúbricas que orienten un claro proceso de autoevaluación” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

De otra parte, hay algunos aspectos para considerar en función del éxito del curso.

Así, se sugirieron las siguientes recomendaciones:

Enfatizar en los esquemas conceptuales que vinculan la lectura, el proceso lector y su comprensión, además, atender en lo concerniente al proceso de comprensión lectora y aprovechar cada actividad diseñada de manera que el participante tenga claro que su meta estará direccionada hacia el desarrollo de procesos lectores y que las TIC se convertirán en el vehículo dinamizador que hará posible la construcción

de significados en virtud de las exigencias del mundo actual. (Fragmento extraído de la guía de validación JAP2)

Reconsiderar los tiempos destinados para la socialización de actividades que es lo que permitirá al evaluador identificar a partir de lo creado por cada participante, si este ha alcanzado procesos de comprensión y como tal, su conocimiento adquirido redundará en las prácticas docentes de las cuales este se sirve y las cuales él mismo propone a sus estudiantes. (Fragmento extraído de la guía de validación JPP6)

“Analizar los tiempos dispuestos para las actividades” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5).

Aspectos globales en términos del componente Blended Learning

Figura 57

Componente Blended Learning

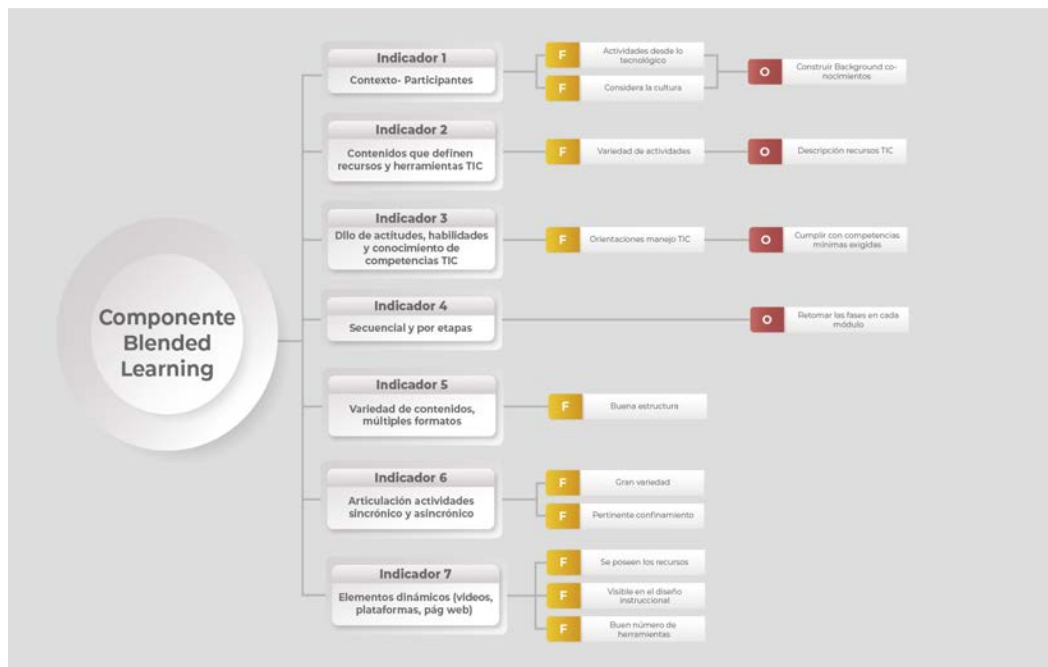


Figura 58

Representación componente Blended Learning



Por otra parte, la valoración del componente de *Blended Learning* desde la mirada de los participantes evidencia niveles de cumplimiento satisfactorio en todas las dimensiones, con un puntaje superior al 80 % y con altos grados de acuerdo sobre estas valoraciones por parte de los participantes. Algunas dimensiones pueden presentar oportunidades de mejora para alcanzar el cumplimiento satisfactorio, pues señalan que los contenidos del curso deberían tener en cuenta el contexto de los participantes, la definición y la presentación de los recursos y herramientas TIC con claridad, así como la posibilidad de desarrollar competencias TIC en el profesorado. Igualmente, se deben considerar la presentación de forma secuencial y por etapas del curso, la variedad de contenidos en múltiples formatos y la articulación de las actividades de tipo presencial y *online*.

También se muestran altos grados de acuerdo entre los docentes participantes con estas valoraciones asignadas y las observaciones, que incluso alcanzan la puntuación máxima, lo que deja constancia de la validez del contenido de este componente. Desde el indicador 1, que implica el contexto de los participantes, se resalta el hecho de considerar la cultura y las actividades diseñadas: a) “(...) Tiene en cuenta la cultura” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9); b) “(...) relevante destacar que se han considerado actividades desde la familiarización de lo tecnológico que son incluyentes con los participantes” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4). En este mismo sentido, se escuchan voces que recomiendan lo siguiente: “(...) construir un *background* de los conocimientos que poseen los profesores participantes para identificar un punto de partida y luego compararlo con los resultados del fin del curso” (fragmento extraído de la guía de validación JCP1).

Al considerar el indicador 2, asociado a la definición y la presentación con claridad de los recursos y herramientas TIC para el desarrollo de las actividades, los validadores destacaron la variedad de las actividades propuestas y las ventajas de la virtualidad: a) “Se destaca durante todo el curso la variedad de actividades y herramientas TIC que se incorporan a lo largo del programa de formación” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2); b) “la virtualidad responde a este aspecto, además lo facilita” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9). De otra parte, se sugiere describir los recursos TIC: “Sería de mucha utilidad una breve descripción de recursos TIC que pueden no ser del dominio del docente, tales como Moodle, Padlet, Genially, etc.” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2).

Al revisar el indicador 3, sobre las estrategias y los recursos para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de las competencias TIC en el profesorado, los validadores sugirieron el cumplimiento de las competencias TIC mínimas exigidas por el sistema educativo: a) “El cuerpo docente que se apunte a desarrollar el módulo debe cumplir con las competencias TIC mínimas exigidas en el sistema educativo” (fragmento extraído de la guía de validación TTP10); b) “sería de mucha utilidad una breve descripción de recursos TIC que pueden no ser del dominio del docente, tales como Moodle, Padlet, Genially, etc.” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2). Asimismo, al atender el indicador 4, con respecto a la presentación secuencial del curso por etapas, se sugirió retomar cada fase en cada módulo, según se indica a continuación: “Sugiero que cada fase se debe volver a retomarse en cada módulo, aunque de forma implícita se observan” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5).

Igualmente, desde la variedad de contenidos en múltiples formatos (imágenes, videos, textos, audios, recursos abiertos, entre otros), los docentes participantes reconocen la estructura y la forma de ejemplificación en cuanto al diseño de sus propias clases: a) “Lo que sirve además de ejemplificación para el profesor en cuanto al diseño de sus propias clases también” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4); b) “tiene muy buena estructura” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

Consecuentemente, al verificar el indicador 6, sobre la articulación de las actividades de tipo presencial (sincrónico) y *online* (asincrónico), se observan comentarios favorables en cuanto a su coherencia y trazabilidad a lo largo del curso: a) “Es coherente” (fragmento extraído de la guía de validación RSP3); b) “se observa durante todo el curso”

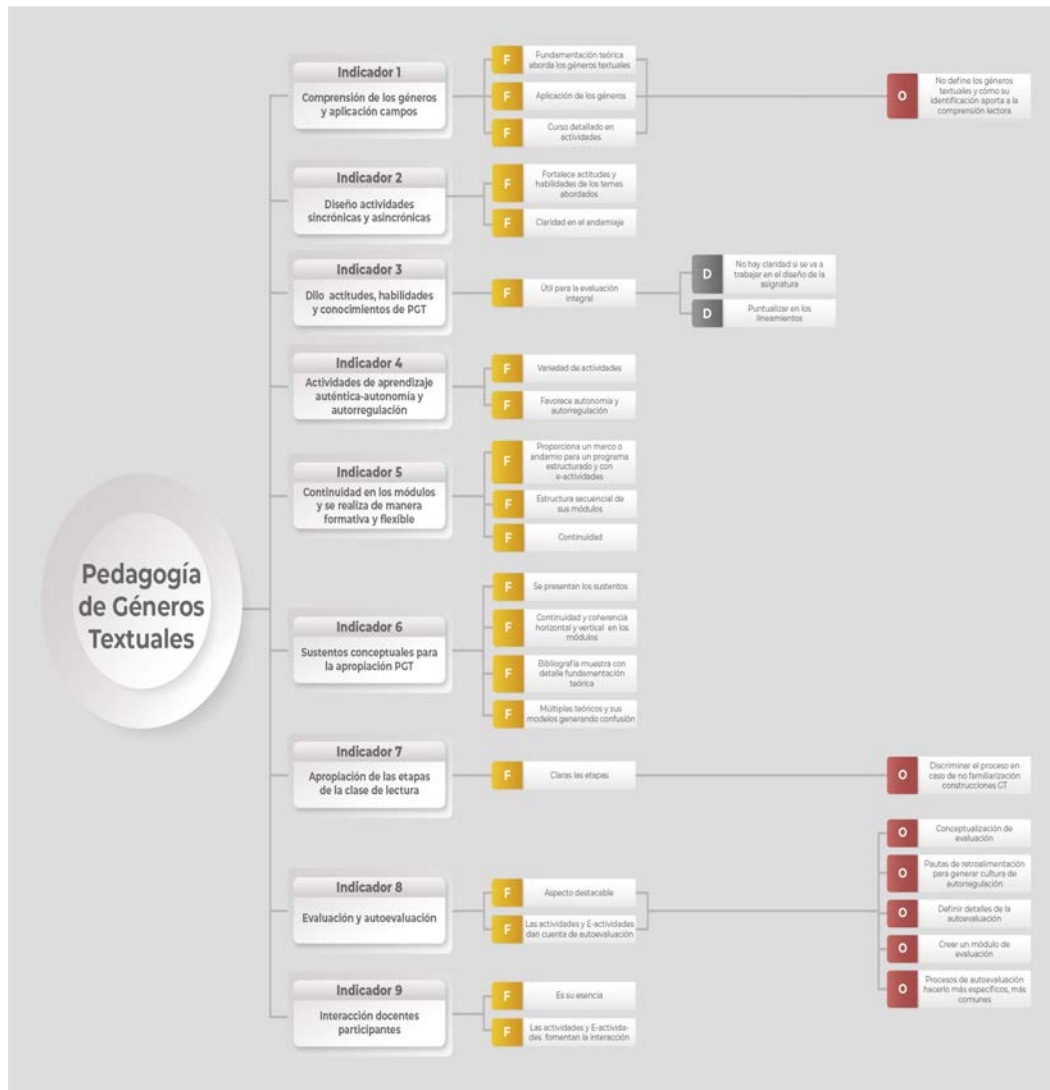
(fragmento extraído de la guía de validación MGP9). De igual forma, se expresan sugerencias en torno a las actividades sincrónicas: “Algunas actividades sincrónicas son extensas (retomar los tiempos para una clase sincrónica)” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5).

Más adelante, al considerar el indicador 7, que concierne a la utilización de elementos (videos, plataformas, páginas web) que ayudan a entender los temas tratados, es importante considerar la variedad de estos: “Utiliza una gran variedad” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

Aspectos globales en términos del componente Pedagogía de Géneros Textuales

Figura 59

Componente Pedagogía de Géneros Textuales



Para este punto, se tuvieron en cuenta las respuestas de los docentes participantes con respecto a los indicadores que apuntan a evaluar la presentación de sustentos conceptuales, la apropiación de las etapas de la clase de lectura, el favorecimiento de la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación, la coherencia en el diseño de las

actividades sincrónicas y asincrónicas, el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, las actividades de aprendizaje para favorecer la autonomía y la autorregulación, la continuidad entre los diferentes módulos, la evaluación y la autoevaluación permanentes, y la interacción de los participantes en los procesos de formación universitaria.

En cuanto a la puntuación global de los docentes participantes sobre el componente de pedagogía de género, esta muestra valoraciones superiores al 60 % en todas las dimensiones, así como altos grados de acuerdo entre los evaluadores; sin embargo, en términos generales, se evidencian oportunidades de mejora en algunas de estas dimensiones para alcanzar un cumplimiento satisfactorio total. Este es el caso de las observaciones referidas al favorecimiento de la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación en distintos campos de conocimiento, la incorporación de actividades de aprendizaje que favorezcan la autonomía y la autorregulación, la continuidad de los diferentes módulos que la integran de manera formativa y flexible, los sustentos conceptuales necesarios para la apropiación de la pedagogía de género, la apropiación de las etapas de la clase de lectura, y la evaluación y la autoevaluación permanentes. En menor proporción (9 %), se muestran puntuaciones de cumplimiento con un alto grado en el fomento de la interacción de los docentes participantes sobre el uso de géneros textuales.

Estas oportunidades de mejora reflejadas en la evaluación sobre el componente de pedagogía de género se atienden desde la revisión cualitativa de las observaciones textuales registradas por los participantes. El grado de acuerdo entre los evaluadores para cada uno

de estos factores es alto ($>0,75$); por ende, se puede asumir que hay consistencia entre las puntuaciones asignadas por los docentes participantes.

Figura 60

Representación componente Pedagogía de Géneros Textuales



Por otro lado, las oportunidades de mejora que surgen desde la valoración de los participantes se refieren inicialmente para este componente en función de los recursos y estrategias para la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación a distintos campos del conocimiento (indicador 1): a) “Se recomienda construir un *background* de los conocimientos que poseen los profesores participantes para identificar un punto de partida y luego compararlos con ellos resultados del fin del curso” (fragmento extraído de la guía de validación JCP1); b) “la fundamentación teórica aborda los géneros textuales desde su

generalidad, pero no define cuáles son estos y cómo su identificación aporta a la comprensión lectora” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2). No obstante, resulta pertinente considerar el desempeño muy bajo en la población de estudiantes en cuanto al aporte y el valor oportuno en la formación docente que, tradicionalmente, ha subvalorado estos campos referidos a la comprensión discursiva y su aplicación en los distintos contextos del conocimiento:

Altamente conveniente dado el histórico de muy bajos desempeños en la población estudiantil en estos temas, lo que incita a pensar como muy pertinente y necesaria una orientación concreta al docente como elemento relevante en la superación de dificultades del estudiante. El aporte a la generación de formas discursivas orales y escritas es una necesidad y se valora como altamente oportuno en la formación de la comunidad docente para el caso del profesor de matemáticas que tradicionalmente ha subvalorado estos campos. ((Fragmento extraído de la guía de validación JAP2).

Asimismo, al considerar el segundo indicador, referido al diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas, es importante considerar los siguientes aspectos positivos: a) “Los módulos están diseñados para fortalecer actitudes y habilidades de los temas abordados” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5); b) “con base en la diversidad de la propuesta, se visiona como un posible efecto estos desarrollos pretendidos” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4); c) “de acuerdo con lo presentado, tiene un claro andamiaje para el desarrollo de estos en el profesorado” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

Desde la perspectiva del tercer indicador, con respecto a las estrategias o los recursos para desarrollar actitudes, habilidades y conocimientos referidos a la Pedagogía de Géneros Textuales en el profesorado, esto se visiona así: “Los módulos están diseñados para fortalecer actitudes y habilidades de los temas abordados” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5).

En lo concerniente al indicador 4, que señala las actividades de aprendizaje auténticas que favorecen la autonomía y la autorregulación del profesorado para el diseño de cursos sustentados en Pedagogía de Géneros Textuales, se expresó: a) “El obtener desarrollos que conlleven a la autorregulación del profesorado en el diseño de actividades con el propósito trazado se visiona como una ganancia” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4); b) “interesante la variedad de actividades que se incorporan a lo largo del programa de formación son acertadas para favorecer la autonomía y autorregulación” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5); c) “sería de mucha utilidad para la evaluación integral, conocer los lineamientos puntuales de algunas actividades pues varias se presentan en forma general” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2).

De otra parte, en el indicador 5, sobre la continuidad entre los diferentes módulos que la integran de manera formativa y flexible, se evidencian oportunidades de mejora verbalizadas así:

El modelo de cinco etapas proporciona un marco o andamio para un programa estructurado y con ritmo de e- actividades. Pero de igual forma cada fase debe volver a retomarse en cada módulo, es decir, en todos los módulos debe existir una fase de motivación, así como socialización e intercambio de información y sobre

todo construcción de conocimiento. (Fragmento extraído de la guía de validación DEP5)

“Aunque se evidencia la continuidad, se considera que la flexibilidad ya va en cada docente y no se podría medir a simple vista” (fragmento extraído de la guía de validación TTP10).

“Sí, puesto que considero que manejan estructura secuencial de sus módulos” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

“Se evidencia continuidad y coherencia horizontal y vertical en los módulos constitutivos del curso” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4).

En ese sentido, y para seguir con los sustentos conceptuales necesarios para la apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales, se evidencian algunos aspectos clave, como la presentación de sustentos conceptuales; aun así, recurrir a múltiples teóricos y modelos puede generar una confusión, como lo manifiestan los siguientes comentarios:

“El curso brinda los sustentos conceptuales necesario para la apropiación de la Pedagogía de Géneros Textuales” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

“La bibliografía muestra con detalle la fundamentación teórica con relación a la Pedagogía de Géneros Textuales” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5).

Aunque se presentan tales sustentos, la fundamentación recurre a la mención de múltiples teóricos y sus modelos, lo que genera cierta confusión acerca de cómo todos esos elementos han logrado ser integrados, en tal sentido, los sustentos conceptuales podrían ser más concisos. (Fragmento extraído de la guía de validación JAP2).

De la misma manera, al analizar el indicador 7, sobre la apropiación de las etapas de la clase de lectura, se resalta la planeación del curso: “Presenta un claro consolidado de etapas que facilitan la planeación del curso” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9). Sin embargo, se identifican aspectos de mejora, expresados de la siguiente manera: “Es posible discriminar un poco más en el diseño de la clase, por momentos, presuponiendo que el profesor objeto de la muestra no está familiarizado con el proceso de construcción de géneros textuales, orales y escritos” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2).

En lo que concierne al indicador 8, de recursos y estrategias de evaluación y autoevaluación permanentes, fue menester conceptualizar el término *actividades* de forma explícita y hacer más específico el proceso de autoevaluación. Ello se muestra en los siguientes comentarios:

- a) “A mi juicio, es uno de los aspectos más destacables. Sin embargo, sería importante puntualizar) no en el documento), cómo se asumen conceptualmente la evaluación para operacionalizar indicadores claros de esta” (fragmento extraído de la guía de validación JAP2).
- b) “Las actividades (sincrónicas) y e-actividades (asincrónicas) dan cuenta de una evaluación a lo largo del proceso. Sugiero que el diario de reflexión: sugiero que se coloque en las actividades de los módulos de forma explícita” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5).
- c) “Se sugiere considerar pautas de retroalimentación que le permitan generar cultura de autorregulación al profesor en este proceso de formación” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4).
- d) “No está estipulado como módulo” (fragmento extraído de la guía de validación P3).
- e) “Sería interesante agregar un módulo 7

referente a evaluación” (fragmento extraído de la guía de validación ARP7). f) “Pienso que los procesos de autoevaluación pueden ser más comunes, hacerlos más específicos” (fragmento extraído de la guía de validación MGP9).

Asimismo, al revisar el indicador 9, sobre la interacción de los docentes participantes relacionados con el uso de géneros textuales en los procesos de formación universitaria, se halló un elemento presente en la propuesta, el cual es evidenciable en los comentarios relacionados a continuación: a) “Es su esencia” (fragmento extraído de la guía de validación SVP4); b) “las actividades (sincrónicas) y e-actividades (asincrónicas) propuestas fomentan la interacción en los procesos de formación universitaria” (fragmento extraído de la guía de validación DEP5). En este aspecto, no se hicieron recomendaciones visibles como acciones de mejora.

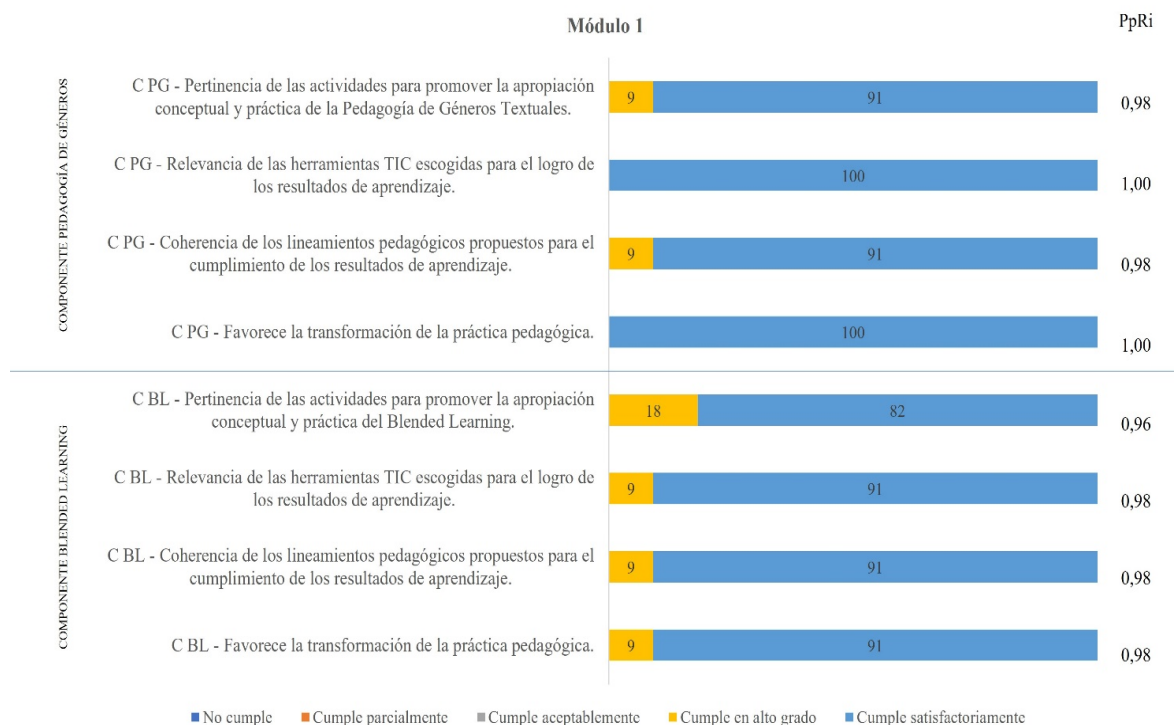
Valoración aspectos específicos de los módulos del curso

Desde el diseño de cada módulo que integra el curso (contextualización, lineamientos pedagógicos, *Blended Learning* y Pedagogía de Géneros Textuales, Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto *Blended Learning*, planeación de proyecto final del curso, y socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes *Blended Learning*), los docentes participantes validaron aspectos como la pertinencia, la coherencia y la calidad de los contenidos y estrategias que se proponen a través de una matriz de puntuaciones en una escala de cumplimiento de 5 puntos.

Módulo 1: contextualización

Figura 61

Contextualización



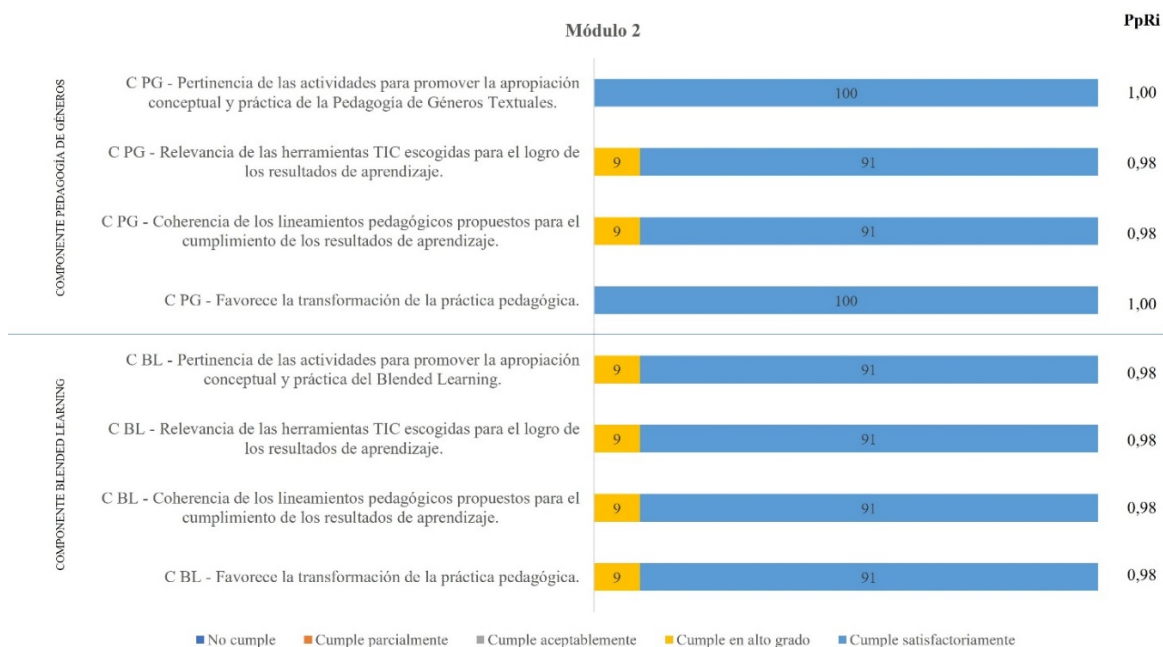
En la evaluación del módulo 1 de contextualización, y a partir de la experiencia de los participantes, se evidencian puntuaciones de cumplimiento satisfactorio para todas las dimensiones de los componentes de pedagogía de género y de *Blended Learning*. Las valoraciones de cumplimiento de alto grado que no alcanzan las puntuaciones máximas de cumplimiento satisfactorio están referidas en el componente de pedagogía de género en cuanto a la pertinencia de las actividades para promover la apropiación práctica y conceptual, así como la coherencia de los lineamientos pedagógicos para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. Por otra parte, en las valoraciones sobre el componente de

Blended Learning se evidencian valoraciones de alto grado en todas las dimensiones en menor proporción. Finalmente, las valoraciones de los participantes muestran un alto grado de acuerdo, el cual es superior a 0,75, por lo que se asume la validez del contenido del módulo.

Módulo 2: lineamientos pedagógicos

Figura 62

Lineamientos pedagógicos



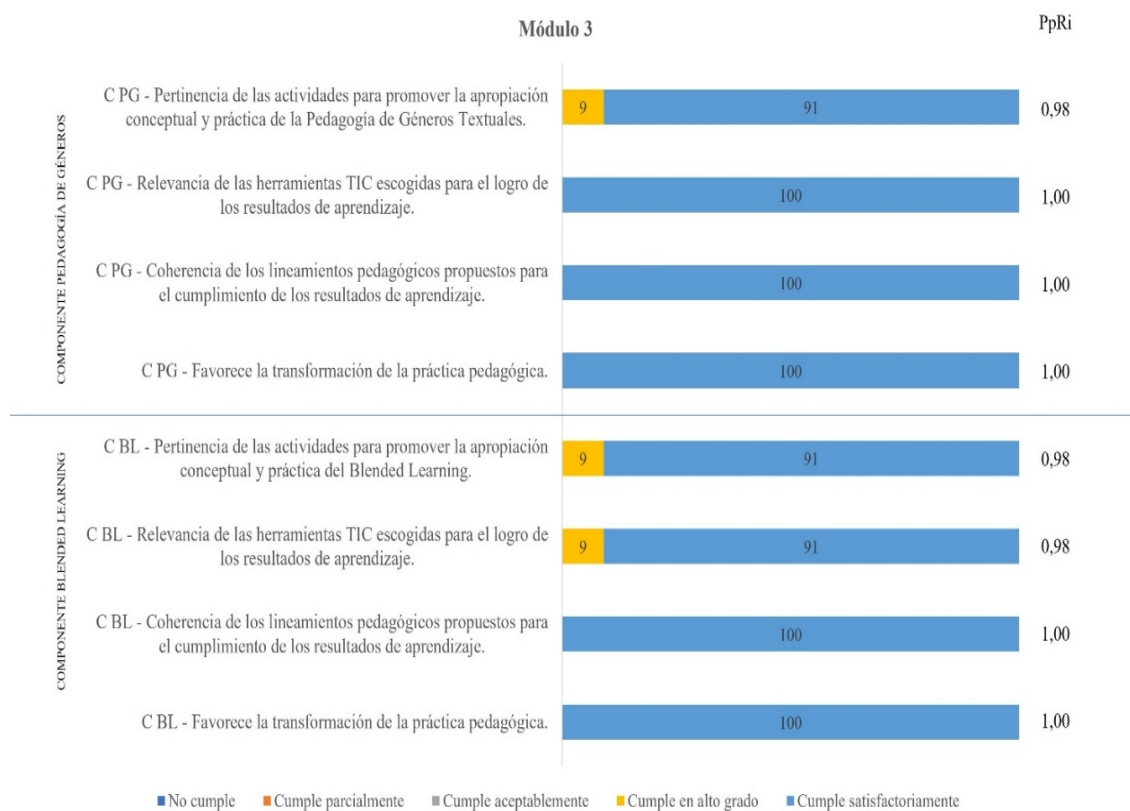
Al hacer referencia al módulo 2 de lineamientos pedagógicos, se muestran las valoraciones de cumplimiento satisfactorio superiores al 90 % en todas las dimensiones de ambos componentes, tanto en el de pedagogía de género como en el de *Blended Learning*,

con altos grados de acuerdo entre los participantes sobre estas valoraciones, todas superiores a 0,75.

Módulo 3: Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales

Figura 63

Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales



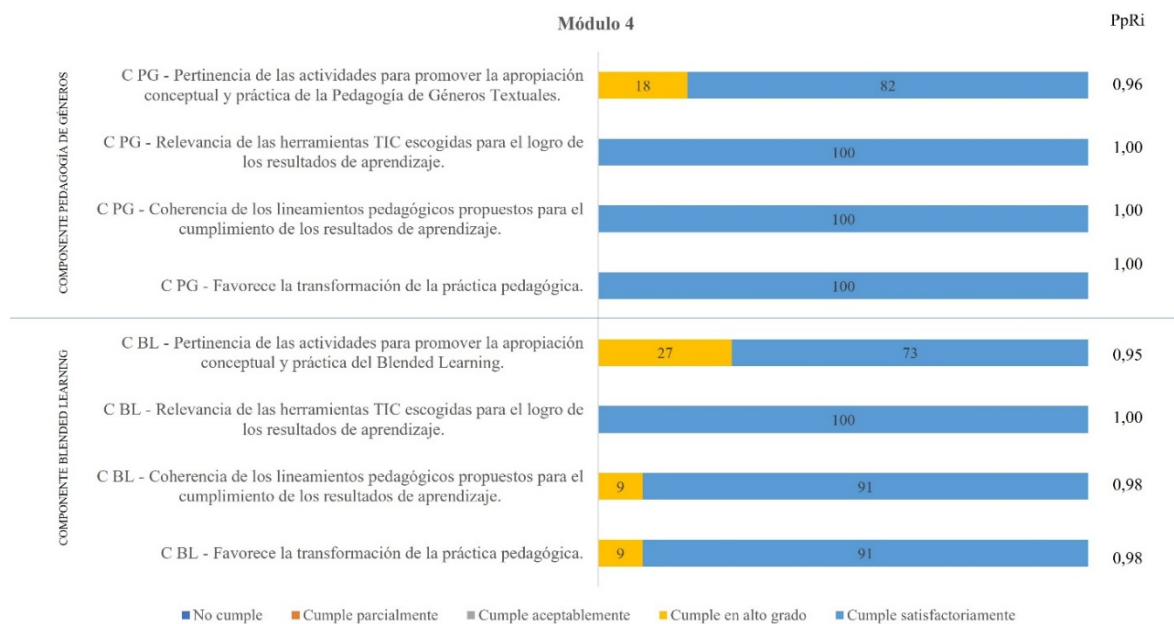
La evaluación por parte de los participantes para el módulo 3 evidencia valoraciones superiores al 90 % de cumplimiento satisfactorio en ambos componentes evaluados, así como altas proporciones de acuerdo entre los validadores sobre las puntuaciones asignadas en cada dimensión.

Módulo 4: aplicando la Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended

Learning

Figura 64

Pedagogía de Géneros Textuales en el contexto Blended Learning

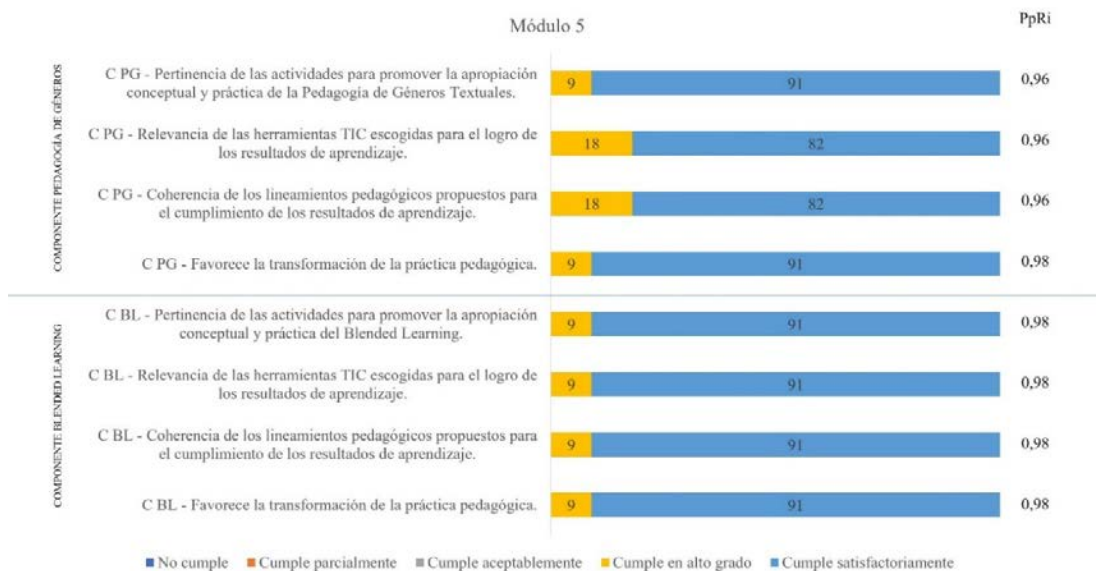


La evaluación del módulo 4 por parte de los participantes muestra puntuaciones de cumplimiento satisfactorio en todas las dimensiones de ambos componentes, con acuerdos superiores a 0,75 entre ambos; por ello, se asume validez del contenido para los validadores.

Módulo 5: planeación de proyecto final del curso

Figura 65

Planeación de proyecto final del curso

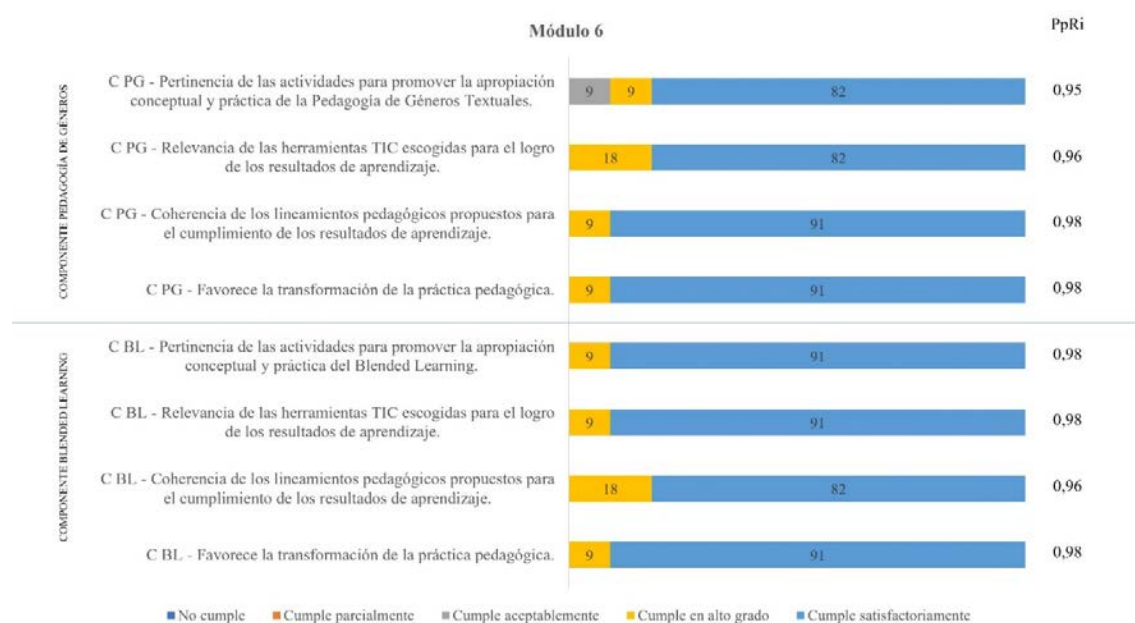


La evaluación realizada por los participantes sobre la estructura y los contenidos del módulo 5 muestra las puntuaciones de cumplimiento satisfactorio superiores al 80 % en todas las dimensiones de ambos componentes, así como altas proporciones de acuerdo entre los validadores.

Módulo 6: socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes Blended Learning

Figura 66

Socialización de la planeación del curso basado en Pedagogía de Géneros Textuales en ambientes Blended Learning



Para el módulo 6 se muestran valoraciones superiores al 80 % en todas las dimensiones de ambos componentes en cuanto a su cumplimiento satisfactorio. Si bien todas las valoraciones son altas y aceptables, se evidencian oportunidades de mejora, sobre todo en la dimensión del componente de pedagogía de género, referida a la pertinencia de las actividades para promover la apropiación conceptual y práctica.

Por otro lado, estas puntuaciones asignadas cuentan con un alto grado de acuerdo entre los expertos, el cual es superior al 0,75, como es requerido por este coeficiente. Asimismo, desde la validación de los componentes de Blended Learning y pedagogía de

géneros, se consolidan las oportunidades de mejora de cada uno de los módulos a modo de recomendaciones.