



UNC

Facultad de Ciencias Sociales

Centro de Estudios Avanzados

MAESTRÍA EN PROCESOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TECNOLOGÍA

Aprendizaje de la Comprensión Lectora mediado por TIC: Propuesta de Innovación

Maestrando:

María Isabel Korzeniewski

DIRECTOR:

Mg. Germán Pinque

S. F. V. de Catamarca – 2020



Korzeniewski, María Isabel - 2022 Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Agradecimientos

El presente trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo, en primer lugar, de la familia. Por ello mi agradecimiento a Carlos, esposo y compañero incondicional, por su confianza y acompañamiento en este trayecto; a nuestras hijas, Alejandra y Rocío, por su comprensión; a mis padres, quienes con su ejemplo me impulsaron a estudiar.

Al Mg. Germán Pinque, mi director, a quien quiero agradecer especialmente por su generosidad y por el tiempo que dedicó a leer este trabajo y a guiarme en el camino.

A mi colega y amiga Sofía, quien con sus aportes e ideas ayudó a lograr esta meta.

Índice General

Introducción	VII
Capítulo 1: Planteo del Problema	1
1.1 Definición del Problema	1
1.2 Descripción del Contexto de Innovación	3
1.3 Objetivos	4
1.3.1 Objetivo General	4
1.3.2 Objetivos Específicos	4
1.4 Estrategias de Solución	5
1.5 Importancia de la Experiencia de Innovación	8
Capítulo 2: Marco Teórico	9
2.1 Competencias Comunicativas en la Universidad	9
2.2 El Proceso de Lectura	15
2.3 La Lectura Mediada por TIC	20
2.4 Utilización del Aula Virtual	25
2.5 Experiencias de implementación en América y Argentina	29
Capítulo 3: Marco Metodológico	35
3.1 Los Ciclos de Trabajo	35
3.1.1 Primer Ciclo: Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú	35
3.1.1 Segundo Ciclo: Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey	37
3.2 Tipo de Estudio	38
3.3 Fases de la Investigación	40
3.4 Primera Fase: Fase de Preparación del Diseño	41
3.4.1 Metas de Aprendizaje	42
3.4.2 Condiciones Iniciales del Contexto	43
3.4.3 Diseño Instructivo	44
3.4.3.1 Módulo Conociendo el Aula	47
3.4.3.2 La Evaluación Diagnóstica	50
3.4.3.3 Módulo I: Como Agua para Chocolate	52
3.4.3.4 Módulo II: Texto Argumentativo	55
3.4.3.5 Módulo III: Lectura con TIC	57

3.4.3.6 Módulo IV: Última Actividad	59
3.4.3.7 Cómo se Median los Contenidos	61
3.5 Segunda Fase: Implementación Diseño Instructivo	66
3.5.1 Herramientas de Evaluación	66
3.5.1.1 Rúbricas	68
3.5.1.2 Cuestionarios	69
3.5.1.3 Foros	69
3.5.1.5 Informes de Moodle	70
3.5.2 Implementación de la Propuesta	71
3.5.2.1 Encuesta a Profesores de la Facultad	71
3.5.2.2 Módulo Conociendo el Aula	73
3.5.2.3 La Evaluación Diagnóstica	74
3.5.2.4 Módulo I: Como Agua para Chocolate	76
3.5.2.5 Módulo II: Texto Argumentativo	78
3.5.2.6 Módulo III: Lectura con TIC	80
3.5.2.7 Módulo IV: Última Actividad	84
3.5.2.8 Último Encuentro	85
3.6 Tercera Fase: Análisis Retrospectivo	93
Capítulo 4: Resultados y Conclusiones	97
Consideraciones Finales	99
Bibliografía	105
Anexos	116
Anexo I: Respuestas de los alumnos de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú.	116
Anexo II: Intervención Didáctica para el Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey	118
Anexo III: Implementación de la Propuesta	120

Índice de Figuras

Figura 1. Distribución de habilidades comunicativas en el aula	12
Figura 2. Poster informativo y de inscripción	36
Figura 3. Actividades Clase 1	48
Figura 4. Portada del Aula Virtual sobre la plataforma Moodle	73
Figura 5. Módulo inicial	74
Figura 6. Prueba de diagnóstico	75
Figura 7. Módulo “Como agua para chocolate”	76
Figura 8. Foro	78
Figura 9. Módulo “El texto argumentativo”	79
Figura 10. Módulo “El texto argumentativo” cont.	80
Figura 11. Herramienta Padlet	81
Figura 12. Módulo “Lectura con TIC”	82
Figura 13. Módulo “Actividad final”	84
Figura 14. Los peligros de la literalidad carnavalesca, en un tuit	92
Figura 15. Rúbrica	118

Índice de Tablas

Tabla 1. Secuencia didáctica Módulo 0: “Conociendo el aula virtual”	49
Tabla 2. Secuencia didáctica Módulo 1: “Como Agua para Chocolate”	53
Tabla 3. Secuencia didáctica Módulo 2: “Texto Argumentativo”	55
Tabla 4. Secuencia didáctica Módulo 3: “Lectura con TIC”	57
Tabla 5. Secuencia didáctica Módulo 4: “Última Actividad”	60
Tabla 6. Tabla de lectocomprensión	96
Tabla 7. Tabla con los resultados de la encuesta	116
Tabla 8. Planilla de evaluación	119
Tabla 9. Tabla comparativa entre diagnóstico inicial y actividad final	120
Tabla 10. Valoración de las alumnas	121

*“Todos tenemos la esperanza
de que el mundo puede ser un lugar mejor para vivir
y la tecnología
puede colaborar para que ello suceda”
Tim Berners Lee*

Introducción

Este trabajo fue desarrollado en el marco de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, como una experiencia de innovación.

En el ámbito universitario se observa, en los últimos años, que la mayoría de los estudiantes que ingresan no poseen un grado de preparación académico adecuado para las exigencias que les esperan, sobre todo en lo que respecta a la lectura y comprensión de textos académicos.

Una de las características más importantes de las TIC, Tecnologías de la Información y Comunicación, es el carácter innovador que da acceso a nuevas formas de aproximarse al conocimiento y permiten adaptar los recursos a las necesidades y capacidades de los estudiantes para alcanzar un aprendizaje significativo. Por ese motivo se asumió el desafío de utilizar las TIC para tratar de realizar cambios relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que: “Las TIC siguen siendo la puerta de entrada a la información y al conocimiento, favorecen el aprendizaje, contribuyen al ejercicio de la enseñanza y del aprendizaje de calidad y al desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo” (Unesco, 2013).

Por ende, es factible pensar una intervención didáctica que ayude a mejorar la comprensión lectora en estudiantes que, al contar con estrategias adecuadas, podrán participar en la cultura discursiva de las disciplinas requeridas para aprender en la Universidad (Carlino, 2006).

Los estudiantes de hoy son jóvenes que habitual y cotidianamente hacen uso de distintos dispositivos como celulares, *tablets* y computadoras, así como de Internet; se relacionan de una forma diferente con los textos y estos modos de comunicación obligan a revisar las prácticas de lectura en un contexto diferente.

Aquí se presentan el diseño de la propuesta, que incorpora el aula virtual sobre la plataforma Moodle como recurso TIC, junto con los resultados de la implementación en el último año del nivel secundario, las estrategias utilizadas y el nivel de satisfacción de los estudiantes que se recogió a través de una encuesta en línea y de la observación a los estudiantes en el proceso.

El trabajo se encuentra estructurado en capítulos, presentados a continuación:

En el Capítulo 1 se plantea el problema, definiéndolo. Se describe el contexto de innovación y los objetivos, tanto el general como los específicos, estrategia de solución propuesta y la viabilidad del proyecto.

En el Capítulo 2 se desarrolla el marco teórico del presente trabajo, destacándose la competencia lectora y la lectura mediada por TIC.

En el Capítulo 3, se resaltan las nociones sobre competencia lectora y lectura de textos académicos, se presenta el marco metodológico.

La primera versión del diseño de intervención fue desarrollada para la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú de la ciudad de Catamarca, dando origen a una instancia pedagógica que incluyó la planificación del curso, el diseño de la intervención didáctica y del aula virtual. Esta experiencia fallida nos llevó a revisar las condiciones por las cuales los estudiantes de este establecimiento no participaron de la experiencia, buscar un nuevo contexto y redefinir la propuesta, dando origen a la segunda intervención, que finalmente se implementó hasta el final con alumnas del sexto año del Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca.

El marco metodológico responde a una investigación basada en diseño (DBR por las siglas en inglés *Design-Based-Research*) que permite, por sus características, llevar adelante propuestas de innovación en contextos educativos. Es una metodología flexible y dinámica donde pueden aplicarse ciclos e iteraciones.

LA DBR está estructurada en fases. La primera, denominada Preparación de Diseño, donde se plantean las metas de aprendizaje, las condiciones y el diseño propiamente dicho. La segunda corresponde a la Implementación del Diseño y la tercera fase al Análisis Retrospectivo.

Por último, en el Capítulo 4, se analizan los resultados, se presentan las conclusiones y las consideraciones finales.

A partir del trabajo realizado, se pudo observar que la inclusión de un aula virtual como apoyo a la clase presencial es una intervención didáctica que requiere de un proceso reflexivo por parte del equipo docente, para generar las actividades a desarrollar y así lograr que los

estudiantes adquieran estrategias de lectura de textos académicos. Además, se observó que también es necesario desarrollar, en ellos, competencias digitales para la utilización de herramientas y nuevas metodologías en un entorno virtual para el desarrollo de actividades académicas.

Capítulo 1: Planteo del Problema

1.1 Definición del Problema

Leer y no comprender un texto es una situación frecuente al comienzo de los estudios de grado e incluso durante todo el transcurso de los estudios superiores, ya que los estudiantes se enfrentan a nuevas formas de leer y deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y sus discursos, que habitualmente no son enseñados en niveles previos de formación (Carlino, 2005). Además, los textos científico-académicos poseen características que requieren procesos cognitivos diferentes a los requeridos en la lectura literaria y en la lectura de prensa (Marín, 2010); y aprender a leerlos de manera situada y adecuada se torna imprescindible para cumplir las metas o requerimientos en los estudios superiores.

Es así que, aunque la lectura es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos la practican poco y con dificultad, ya que en la mayoría de los casos “sólo leen por encargo”, es decir, “se lo ha asignado el docente”. Ello es un obstáculo para el proceso de la lectura, pues los estudiantes universitarios leen sin un objetivo propio y, por tanto, no desarrollan realmente la actividad lectora... (Reinozo y Benavides, 2011, p. 371). Esta falencia en la comprensión lectora, que evidencian los alumnos al momento de ingresar a la universidad, es el problema detectado.

El estudio sobre la escritura y la lectura en la educación superior no es un tema nuevo y tiene sus inicios en nuestro país hace varios años, tal como lo manifiesta Federico Navarro (2017), quien recopila fechas claves de sus comienzos, por ejemplo:

...en 1987, la cátedra de Semiología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), a cargo de Elvira Arnoux, comenzó a desarrollar los Talleres de Lectura y Escritura del Ciclo Básico Común, una propuesta enmarcada en los procesos de masificación del ingreso a la educación superior postdictadura y de creación de cursos remediales y propedéuticos que se multiplicarían a lo largo de Latinoamérica desde entonces. (Navarro, 2017, p. 10)

Así mismo, en la actualidad este autor expresa que “las investigaciones e iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la región muestran características, dinámicas, oportunidades y desafíos propios, que es preciso identificar, discutir e incluso valorar.” (Navarro, 2017, p. 11).

En el nivel superior se leen textos académicos que comunican saberes científicos disciplinares donde se utiliza la explicación, la argumentación y la exposición como modos discursivos. Por lo tanto, es necesario tender un puente hacia los alumnos en la nueva etapa que inician, donde deben leer y comprender textos de origen científico, adecuados al léxico que utiliza la rama de la ciencia que abordan. Así lo señala Carlino (2003), quien expresa que no solo los alumnos llegan con mala formación a la universidad, sino que además al ingresante se le exige “un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de texto” (p.17).

La experiencia como docente universitaria al frente del aula en materias de los primeros cursos en la carrera Ingeniería en Informática, muestra a lo largo de los años que, independientemente de la condición social o de la escuela de nivel medio de la que egrese el alumno, la mayoría de los estudiantes presentan problemas de comprensión lectora al momento de enfrentarse con textos de mediana dificultad y extensión. Esto, como mencionamos, puede deberse a las diferencias con la escuela secundaria, tanto en métodos de estudio como en contenidos que cambian drásticamente cuando se inicia la etapa de educación superior. Así, la práctica de lectura que se inicia en la educación primaria y luego continúa en la educación secundaria, se basa en tareas que se reducen a utilizar un libro de texto, y las actividades relacionadas son la reproducción resumida de los contenidos o en respuesta a preguntas (Fernández y Carlino, 2009).

Entre una de las dificultades, se reconoce que los aspirantes a las carreras de grado de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas acceden con deficiencias y carencias en relación con la lectoescritura y la interpretación de textos, fundamental para un eficiente abordaje del aprendizaje universitario.

Esta deficiencia en la lectura trae aparejados problemas de comprensión y dificultades en el proceso de aprendizaje durante el cursado de toda la carrera; incluso puede conducir al escaso dominio del vocabulario, falta de fluidez en la lectura y ausencia de autonomía en el aprendizaje, entre otras (Torres, 2013), así como al fracaso, al bajo rendimiento académico o la deserción en los primeros años de la carrera.¹ Por todo esto, el abordaje de esta problemática puede constituirse en una

¹Se han encontrado antecedentes interesantes sobre esta temática, como por ejemplo la investigación realizada por Leticia García y la Dra. Nora Valeira, del departamento de la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (2013) que, con base en cuestionarios elaborados tanto para alumnos como para docentes, indagaron sobre la experiencia en la escritura y lectura y alertaron sobre la dificultad que presentan los ingresantes para construir textos, especialmente los del tipo argumentativo.

estrategia y un aporte central a la calidad de la educación, las trayectorias formativas de los estudiantes y su futuro desempeño académico.

1.2 Descripción del Contexto de Innovación

El presente proyecto estuvo destinado en una primera instancia a alumnos de los sextos años de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca e incluyó el uso del aula virtual, sobre plataforma Moodle, de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). La Escuela cuenta con una matrícula de 745 alumnos en total; en sexto año la cantidad de alumnos es de 108, distribuidos en dos cursos con orientación biológica y dos cursos con orientación humanística. El número total de profesores es de 128. Es una escuela pública que depende de la Universidad Nacional de Catamarca, de gran prestigio en la provincia, a la cual asisten alumnos de todos los niveles socioculturales.

En este marco y con el objeto de mejorar las estrategias de aprendizaje de los futuros ingresantes a la Universidad, se propuso implementar un programa denominado “Comprensión Lectora Mediada por TIC: Propuesta de innovación”. Este consistió en la implementación durante el último año del nivel secundario de la Escuela Preuniversitaria de la UNCA, Fray Mamerto Esquiú, de un dispositivo de enseñanza-aprendizaje con una serie de estrategias especialmente diseñadas con la finalidad de que los alumnos mejoren sus competencias para leer, comprensiva y críticamente, textos de diferentes tipos textuales y con niveles de complejidad variados, a través del aula virtual. Cabe mencionar que los alumnos de los sextos años no utilizan habitualmente el aula virtual en sus tareas escolares, por lo que su uso en actividades de lecto-comprensión resultaría ser toda una novedad.

La segunda etapa de este proyecto se implementó con alumnas de 6to año A, Ciclo Orientado del Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey, junto a la docente del área Lengua y Literatura del ciclo lectivo 2019. Fueron 30 alumnas cuyas edades oscilaron entre los 17 y 18 años.

Este Colegio pertenece a la educación privada y religiosa, y forma parte de la Congregación de las Hermanas Misioneras Catequistas de Cristo Rey, cuya patrona es la Hermana Mercedes del Carmen Pacheco. En el año 1992 abrió sus puertas a la enseñanza secundaria en las instalaciones que hasta la fecha se encuentra. Iniciaron

con 1^{er} año del secundario y a medida que las alumnas avanzaban se iban abriendo los otros cursos (2^{do}, 3^{er}, etc.).

En síntesis, el primer diseño fue una propuesta para ser implementada, según lo previsto, en el 6^{to} año de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú, donde se trabajó invitando a los alumnos de las cuatro divisiones a participar de forma optativa en el aula virtual de la Facultad. Luego de la presentación del curso y de la implementación en el primer cuatrimestre del año 2019 se realizó el seguimiento y análisis de las diversas participaciones. Finalizado este primer ciclo de análisis, específicamente del proceso real de intervención de los estudiantes y del desarrollo de la propuesta en la Institución, quedó en evidencia la nula participación y/o el poco interés de los alumnos. A partir de esta situación, se tomó la decisión de modificar aspectos centrales de la propuesta y del contexto de implementación. Se ajustó el diseño, considerando trabajar colaborativamente con la docente que dicta la materia Lengua en el sexto año del nivel secundario, donde se planificaron los contenidos en forma conjunta pasando a ser, además, una propuesta de carácter obligatorio. En cuanto al contexto, se trabajó en el Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Contribuir a mejorar la calidad de las prácticas de lectura comprensiva de textos académicos en alumnos del sexto año de la escuela secundaria, mediante el diseño e implementación de una propuesta pedagógica mediada por TIC, que sirva como articulación entre el nivel medio y el nivel superior.

1.3.2 Objetivos Específicos

- i. Indagar sobre la problemática planteada respecto a la comprensión de textos de los alumnos de los sextos años del nivel secundario.
- ii. Diseñar un espacio virtual para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora de textos académicos, destinado a los alumnos del sexto año, que articule actividades del nivel medio y superior.
- iii. Producir actividades y materiales de enseñanza digitales y/o multimedia específicos para las orientaciones disciplinares del sexto año, que refuercen o fortalezcan las prácticas de lectocomprensión.

iv. Implementar la experiencia, coordinando las diferentes etapas, para luego analizar los resultados obtenidos y describir las implicancias positivas y negativas de la implementación de la propuesta.

1.4 Estrategias de Solución

Varios autores (Serafini, 1991; Bruer, 1995; Carlino, 2005; Caro, 2015) indican que las causas que originan el problema de la lectocomprensión en el nivel universitario se deben a que en las aulas no se aborda ni se enseña en forma explícita la comprensión de textos académicos. Por un lado, se presupone que la lectura es una habilidad que se aprende de una vez para siempre y que puede transferirse fácilmente a nuevos contextos. De allí, la afirmación de Carlino (2005), quien sostiene que existen formas particulares de leer en la Universidad que no deben darse por sabidas, sino que se deben enseñar.

Por otro lado, autores como Navarro (2017) afirman que la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad deben ser investigadas y enseñadas de forma interdisciplinar, basados en experiencias específicas de la propia disciplina científica.

En la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCA existen experiencias como la aplicada por la profesora Tapia Juárez (2015) donde se reflexiona sobre la necesidad de leer y expresarse, tanto de modo oral como escrito, planteado dentro del contexto universitario, cuyos resultados demostraron que el acompañamiento del profesor y la lectura de variados textos académico-científicos, sobre una determinada área de conocimiento, facilitan la tarea de la escritura académica. Aunque esta propuesta no fue mediada por tecnología, fue el puntapié inicial para experiencias como las que se implementan a través del presente proyecto y las que se mencionan a continuación.

Desde hace unos años y como estrategia para evitar el elevado desgranamiento que se produce en los primeros años de las carreras de Ingeniería, las autoridades de la Facultad determinaron incorporar al curso de nivelación, además de Matemática y Física-Química, el dictado del espacio presencial obligatorio denominado Estrategias de Aprendizaje, donde se proponen diferentes técnicas de estudio y de trabajo intelectual que permiten construir, mejorar o adquirir, ciertas herramientas, habilidades de estudio y de aprendizaje, que incluyen estrategias para la comprensión y producción de textos. Los resultados reflejan que los alumnos, en la instancia del curso de nivelación, no les prestan mucha atención a los temas tratados en el mencionado espacio y esto se

evidencia porque la mayoría de los cursantes debe rendir en dos oportunidades para aprobar, pero luego del primer cuatrimestre del primer año, comienzan a incorporar algunas estrategias.

En el año 2019 se realizó un preingreso para el ciclo 2020 donde se utilizó la modalidad semipresencial con un aula virtual sobre plataforma Moodle, en el que el espacio de Estrategias de Aprendizaje tuvo un encuentro presencial por mes (tres en total) de hora y media de duración. Si bien no fueron muchos los alumnos inscriptos, casi todos aprobaron el curso de nivelación en todas las áreas.

Otro proyecto de investigación de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (FTyCa), desarrollado en el marco de un plan tutorial que comenzó en el año 2013, denominado *La acción Tutorial: una propuesta Institucional de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca a favor de la retención y promoción de alumnos del primer año de sus diferentes carreras*, tuvo como objetivo general disminuir el fenómeno de deserción y desgranamiento en el primer año de todas las carreras de la Facultad y mejorar el rendimiento académico de los alumnos inscriptos y, dentro de los específicos, fortalecer las competencias que la escuela secundaria tiene por mandato formar, entre las cuales se encuentra la comprensión de textos orales y escritos, entre otros. Este programa continúa en la actualidad, observándose que el desgranamiento y la deserción se produce mayoritariamente en el primer año de las carreras.

Es por ello que, para paliar esta situación, se establecen planes de mejoras continuas. Estas actividades comienzan por ayudar al estudiante a iniciar la vida universitaria, tanto desde el punto de vista de los conocimientos, como de sus habilidades y actitudes.

El problema de deserción y desgranamiento es común en el sistema universitario argentino para muchas carreras y si bien varias son las causas, un estudio realizado por Soria y Rosso (2016) en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional de Villa María, en el cual hacen una revisión de trabajos de investigación sobre deserción, abandono y desempeño académico en el ámbito nacional, destaca, entre otros, que “la gran deserción se produce en el primer año de todas las carreras, las materias de las ciencias básicas son las más difíciles de aprobar, los conocimientos del nivel medio no son suficientes para afrontar la universidad” (p. 8).

Además, Cecilia Lopez-Baca, en su trabajo de Tesis, investigó sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos del programa Beca 18 ingresantes a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura (2013) y elaboró un examen diagnóstico, tomando los siguientes indicadores: nivel literal, nivel inferencial, nivel criterial en la comprensión lectora y concluyó que “es posible elaborar herramientas que permitan medir con fiabilidad la comprensión lectora en alumnos de estudios superiores, siempre que sea posible adecuarse a las características, sobre todo, cognitivas de los estudiantes, así como al contexto en que se desenvuelven” (p. 187) y recomienda que es necesario aplicar un examen de entrada y de salida respecto del nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos ingresantes, para poder aplicar estrategias y metodologías de enseñanza adecuadas a la carrera.

Basándonos en estas investigaciones y resultados, la presente propuesta sugiere, como estrategia de solución, diseñar e implementar un aula virtual para la enseñanza de lectocomprensión de textos académicos a alumnos que están finalizando el nivel secundario, próximos a ingresar a la Universidad, utilizando un aula virtual, para, de esta forma, realizar una articulación entre los dos niveles, de manera tal que el ingreso a la Universidad no represente un cambio tan abrupto. En el aula virtual se propuso un curso en línea desarrollado en forma asincrónica y personalizada sobre la plataforma de aprendizaje Moodle, en el campus virtual de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCA. Como parte de la estrategia se previeron además dos encuentros presenciales: uno antes de comenzar el dictado, para explicar a los alumnos los objetivos e introducirlos en un ambiente de educación en línea, donde también se les informó que se llevaría a cabo un diagnóstico a través de un práctico en línea con una herramienta compatible con la plataforma, con el objetivo de conocer el nivel de comprensión lectora de los participantes. El segundo encuentro se planificó realizarlo antes de finalizar, con el objeto de controlar los avances y, de ser necesario, reformular las estrategias implementadas.

Para llevar a cabo este proyecto se desglosó la tarea de la siguiente forma:

- ✓ Análisis de los antecedentes teóricos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora y el uso de las TIC en la educación.
- ✓ Diagnóstico del estado inicial del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del sexto año de las escuelas preuniversitarias.
- ✓ Fortalecimiento de estrategias de comprensión lectora, mediadas por TIC, en los estudiantes a través del aula virtual, diseñada para tal fin.

1.5 Importancia de la Experiencia de Innovación

Si bien distintas experiencias indican que la comprensión lectora es transversal a las diferentes disciplinas e impactan en la formación y desempeño de los futuros profesionales, ya no es una falencia necesaria de subsanar solamente en algunos estudiantes con baja preparación resultante del nivel secundario, sino que se tornó en un conjunto de competencias necesarias para toda la comunidad educativa universitaria en su formación y que redundan en la calidad de la educación en su conjunto.

En consecuencia, la importancia del proyecto radica en promover el desarrollo de las competencias cognitivas lingüísticas y comunicativas y, en forma transitiva, el de las competencias tecnológicas, a través de la utilización del aula virtual, para propiciar de esta manera la inserción de los alumnos en el nivel superior. Al tratarse de una modalidad básicamente asincrónica, que utiliza el aula virtual de la plataforma Moodle, se espera ayudar a que los alumnos adquieran capacidades de autogestión y autoaprendizaje que sirvan de andamiaje entre los niveles educativos.

Además, los resultados obtenidos redundarán en suministrar información significativa que respalde la toma de decisiones a nivel de gestión institucional, académica y curricular en la Institución (Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCA), aportar materiales educativos y un dispositivo de enseñanza-aprendizaje que pueda ser replicado.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Competencias Comunicativas en la Universidad

La sociedad que transitamos está atravesada por transformaciones tecnológicas, económicas y culturales que exigen profesionales que se adapten rápida, eficaz y críticamente a esos cambios. En este marco y acompañando esta situación, en las instituciones universitarias se impone el modelo de enseñanza por competencias, situando al aprendizaje en el centro de atención, para la mejora continua de la educación superior.

Asimismo, la introducción de las TIC en los procesos educativos determinó fuertes cambios en el quehacer docente, relacionados con la forma como se interactúa con los alumnos. Estos cambios tienen que ver no solo con la organización, gestión, monitoreo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, sino también con la dinamización y personalización de los procesos interactivos que viven los estudiantes en el ambiente virtual.

Además, la integración didáctica de las TIC y el diseño curricular por competencias plantean nuevos escenarios pedagógicos que favorecen el desarrollo de metodologías basadas en la interactividad, el aprender a aprender, el aprendizaje colaborativo y la reflexión compartida.

Las competencias necesarias para egresados de Facultades de Ingeniería se encuentran conformadas por las específicas y las genéricas; ambas sustentan la formación del estudiante desde su ingreso, constituyendo, junto con la disciplina del quehacer laboral, el perfil del egresado.

En concordancia con el concepto definido por Perrenoud (2004), quien expresa que una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia diversas situaciones, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) en 2014 se pronunció precisando en un documento, el término competencia como: “la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales”. Este documento, así mismo, establece un acuerdo sobre diez competencias genéricas de egreso del ingeniero

argentino que se agrupan en cinco competencias tecnológicas y cinco competencias sociales, políticas y actitudinales (CONFEDI, 2014, p. 16).

Este mismo Consejo, pero en el año 2018, señala también competencias de ingreso a las carreras de ingeniería divididas en tres grandes grupos: *competencias básicas, transversales y específicas* las que deben ser fortalecidas a lo largo de toda la carrera. Estas se detallan a continuación:

Competencias básicas: Aluden a los conocimientos, procedimientos, destrezas y actitudes fundamentales para el desarrollo de otros aprendizajes. Son:

- ✓ Comprender y/o interpretar un texto, elaborar síntesis, capacidad oral y escrita de transferirlo.
- ✓ Producir textos.
- ✓ Interpretar y resolver situaciones problemáticas.

Competencias transversales: Refieren a la capacidad para regular sus propios aprendizajes, aprender solos y en grupo, y resolver las dificultades a que se ven enfrentados durante el transcurso del proceso de aprendizaje. Se aplican tanto a las competencias básicas como a las específicas y se orientan hacia:

- ✓ El logro de autonomía en el aprendizaje y
- ✓ Las destrezas cognitivas generales.

Competencias específicas: Corresponden a los saberes específicos en Biología, Física, Matemática y Química necesarios para permitir el desempeño satisfactorio en el estudio de las carreras, dependiendo de la familia y terminal de la ingeniería a la que el alumno aspire a ingresar. Las competencias específicas contribuyen a:

- ✓ El análisis de una función o un fenómeno biológico, físico y/o químico sencillo a partir de su representación gráfica y/o sus ecuaciones matemáticas.
- ✓ El reconocimiento y utilización de conceptos en Biología, Física, Matemática y Química.
- ✓ El reconocimiento y análisis de propiedades biológicas, físicas y/o químicas de la materia en ejemplos cotidianos.
- ✓ La transferencia del conocimiento científico de Biología, Física, Matemática y Química a situaciones problemáticas variadas.

- ✓ La utilización de la computadora aplicando lógica procedimental en la utilización del sistema operativo y diversas aplicaciones como procesador de textos, Internet y correo electrónico (CONFEDI, 2018, p. 9).

Por lo mencionado, la competencia comunicativa se encuentra presente tanto en las competencias de ingreso como en las de egreso del profesional. De la misma forma, Hymes (1971) expresa que la competencia comunicativa se desenvuelve cuando el ser humano desarrolla su autonomía como individuo y logra decidir cuándo hablar, sobre qué tema hablar, en dónde y en qué forma, por lo que la persona es capaz de integrarse, desarrollar actos de habla, formar parte de eventos comunicativos y evaluar su propia participación y la de los demás.

Sabido es que en las prácticas educativas hay conversaciones, diálogos, encuentros y desencuentros, estrategias de participación, debates, evaluaciones y demás acciones que dan cuenta de las dinámicas propias de las clases. En los entornos mediados por las TIC, predominan nuevas gramáticas resultado de los procesos de comunicación multidireccionales en variados formatos: texto, video, audio e imagen, por lo que se requiere un docente con juicio crítico capaz de desvelar el significado de los diversos lenguajes que circulan y, además, incentivar a los estudiantes para elevar los niveles de participación y producción. En tal sentido, el manejo de las tecnologías va más allá de su valor instrumental, puesto que son usadas como dispositivos que cobran significado según el sentido comunicativo y didáctico que cada docente les asigne.

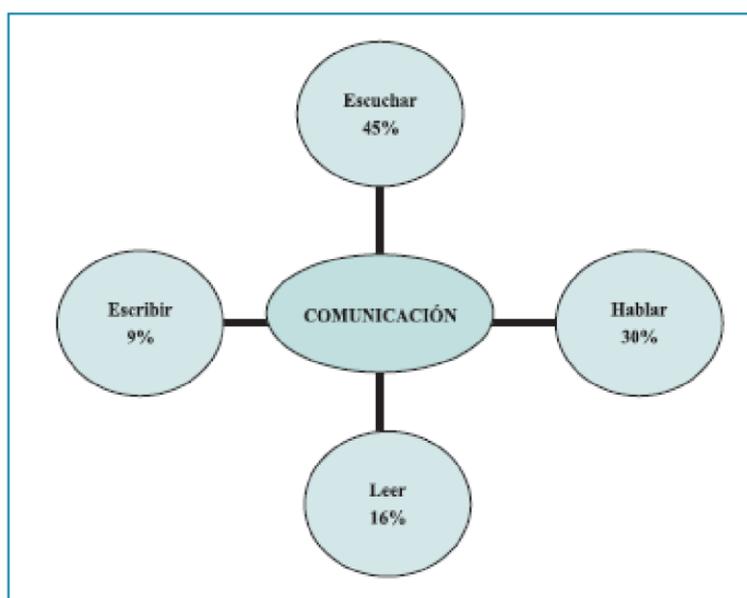
Entendemos por competencia comunicativa a la "capacidad de una persona para producir y comprender mensajes adecuados, tanto en el contexto de las temáticas tratadas como en las distintas situaciones comunicativas" (Vine y Ferreira, 2012, p. 1). Así también, Pérez (2013) define como competencia comunicativa al "conjunto de conocimientos y destrezas/habilidades (lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos) que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta de comunicación y en una determinada comunidad de habla" (p.8).

En este nuevo contexto, los estudiantes necesitan una formación que incluya metodologías que favorezcan el aprendizaje comunicativo, generar climas de diálogo que posibiliten la expresión libre, propiciar aprendizajes comunicativos aplicables a situaciones complejas, problematizar los discursos, tratando de descubrir presuposiciones y prejuicios, y estimular constantemente la capacidad de reflexionar de los futuros egresados, etc. (Gallego y Rodríguez, 2015).

De igual forma, resulta interesante destacar lo mencionado por Daniel Cassany et al. (1998) en el trabajo *Enseñar Lengua*, donde muestra una estimación dentro del contexto de las competencias comunicativas, indicando que en un aula se lee en un 16% (como se muestra en la figura 1). Este porcentaje de lectura en el aula incluye los diferentes formatos (digitales y papel) y géneros discursivos, por lo que es necesario poseer estrategias de lectura para que el estudiante que cursa estudios superiores logre llegar a ser un lector estratégico y de pensamiento crítico a través de una lectura activa e interactiva con el objetivo relevante de alcanzar a construir aprendizajes de calidad perdurables.

Figura 1

Distribución de habilidades comunicativas en el aula



Nota. Adaptado de Ana M. Rico-Martín – María José Molina-García (Serie Didáctica: Mejora de las Competencias Comunicativas)

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2002) define que la competencia comunicativa del alumnado puede favorecerse si se “enseñan y aprenden” las siguientes actividades y estrategias comunicativas:

- ✓ **Expresión**, que incluye: expresión oral, expresión escrita, estrategias de expresión.
- ✓ **Comprensión**, que incluye: comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión audiovisual, estrategias de comprensión.
- ✓ **Interacción**, que incluye: interacción oral, interacción escrita, estrategias de interacción.

La comprensión y la expresión son habilidades de comunicación que deben ser desarrolladas a lo largo de la educación formal. Es decir, que el desarrollo de competencias comunicativas involucra, entre otras capacidades, la comprensión lectora.

Se hace necesario entonces desarrollar la comprensión e interpretación de textos desde el inicio de la escolaridad para lograr aprendizajes significativos. Al respecto, Sánchez Ortiz et al. (2015) expresa. “Así mismo, la enseñanza de la lectura debe ser en la realidad, un proceso transversal que exija el ejercicio de la lectura comprensiva como un componente vital en todas las áreas de estudio, sin suponer erróneamente que alguna de ellas no lo requiere” (p.133).

La comprensión lectora se inicia con la interacción del lector con el texto, este es un proceso en el que se construye un modelo mental, donde se establece una relación entre elementos y se elaboran significados con base en un texto. Aprender a leer y a escribir textos académico-científicos es una tarea relevante que requiere esfuerzo, tiempo y práctica, no ocurre de manera natural y se considera fundamental para adquirir y elaborar conocimiento (Tapia Juárez, 2015). Por ello, es primordial guiar al alumno antes del ingreso mismo a la universidad en la práctica de la comprensión lectora a través del diseño de estrategias de enseñanza explícitas que contemplen sus conocimientos y habilidades previas. En este sentido, desde un paradigma crítico se trata, no solo de comprender e interpretar la problemática señalada a partir de los significados de las personas, sus percepciones, intenciones y acciones, sino también de intervenir en su resolución.

La comprensión lectora es una habilidad para construir conocimiento y en especial en el ámbito de los estudios superiores, donde adquiere más importancia su carácter educativo e instructivo por ser una capacidad básica para la competencia comunicativa de la persona que comienza a cursar una carrera universitaria, así como también es deseable en el graduado.

Así, para comprender un texto, el estudiante necesita conocimientos de la variada literatura, que le permitan un acervo personal y cultural, es decir, tiene que nutrirse de la historia, la filosofía, la estética, la lingüística, de ciencias naturales y aplicadas como la psicología, la matemática, la biología, física, química, economía, ideología, política, ética, moral, religión, mitología, biografía del autor, su medio y su mundo, etc. Lo que demuestra que el estudiante necesita del apoyo de los conocimientos que no están dentro del texto y es preciso buscarlos. (Ávila Aguilera, 2005, p. 2)

El concepto habilidad hace referencia a la capacidad o aptitud para desarrollar alguna tarea, comprender una acción y solucionar problemas de forma adecuada. El desarrollo de habilidades puede darse en diferentes ámbitos (social, laboral, cognitivo, manual, etc.). Las habilidades son importantes para aprender porque para el proceso de aprendizaje es importante el saber hacer y la capacidad de poder extrapolar los nuevos conocimientos a contextos diferentes (Campiran, 1999, p. 22).

Una competencia comprensiva ayuda a la persona a desarrollar capacidades y funciones de procesamiento de la información. En este sentido Vallés Arándiga (2005) aporta que esta competencia

Desarrolla su imaginación, y en su dimensión aplicada en el estudio, comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente será mejor recordada en forma de conocimientos previos, porque su almacenamiento se ha producido con significación y comprensión. (p. 50)

Por su parte, Santiago, Castillo y Ruiz (2005), expresan que leer es el proceso de comprender y esto significa ejercitar habilidades mentales superiores como: predecir, inferir, analizar y sintetizar, entre otras.

Cuando nos referimos a la comprensión lectora asumimos que es necesario aprender a leer comprensivamente como condición necesaria para poder aprehender conocimientos a partir de textos escritos. Tal como define Isabel Solé (2009), quien expresa “Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación: que los alumnos aprendan a aprender” (p. 177).

La comprensión es un componente de nuestra vida diaria, pero es además la habilidad más importante de la lectura que se logra cuando el lector puede captar el mensaje de cada una de las partes de un texto y del texto general. A su vez, la lectura se convierte en prerequisite para cualquier labor de escritura, dado que un autor debe conocer el formato de los distintos tipos textuales para poder escribirlos (Kennedy, Bolitho, 1985).

Independientemente de las deficiencias y los vicios en la comprensión lectora con la que ingresan los estudiantes a la universidad, se le suma que los alumnos deben

comenzar desde el curso de apoyo con lecturas disciplinares que requieren conocer los símbolos del lenguaje, las reglas que estructuran el uso de estos símbolos y comprender el significado de lo leído.

Este trabajo tuvo en cuenta los tipos de textos con los cuales los ingresantes tendrán contacto desde el primer día como: apuntes de cátedra, trabajos prácticos, manuales, programas, tutoriales, artículos científicos, páginas web, presentaciones de diapositivas, infografías, libros, etc. y que en la actualidad pueden ser presentados tanto en formato impreso como digital, que incluyen recursos de sonido, animación e hipervínculos, donde se ejerce una lectura no lineal. Es decir, textos del tipo expositivo, explicativo y argumentativo. En ellos, se encuentran modos discursivos como definiciones, cuadros de comparaciones, síntesis, enumeraciones, ejemplificaciones, etc. donde cada modelo de texto y cada modo discursivo se diferencia por su forma y por su intencionalidad (Rueda, 2013) lo que obliga a conocerlos para conseguir una comprensión adecuada.

2.2 El Proceso de Lectura

Leer en la Universidad permitirá al alumno, a lo largo de su formación de grado, participar en disertaciones, realizar ensayos, resúmenes y argumentaciones, llevar adelante un desarrollo teórico o de investigación dentro de una disciplina, tal como sostienen Reinozo y Benavides (2011). En este sentido, las autoras afirman que se debe leer para aprender y que en el ámbito de la educación superior ello implica que la lectura debe apuntar a propósitos y finalidades concretas. Al respecto, Carlino (2006) sostiene que:

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora actualmente acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente receptiva sino una que exige operar sobre el texto para lograr un significado coherente sobre el mismo. (p. 2)

Diferentes autores (Narvaja de Arnoux et al., 2002; García & Álvarez, 2009, 2010; Estienne y Carlino, 2004; Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2004; Vázquez y Miras, 2004; Carlino 2005; Piacente y Tittarelli, 2006) dan cuenta de los inconvenientes que tienen los estudiantes al abordar textos de nivel universitario, tanto al ingreso como durante el trayecto de la carrera (Alvarez y Taboada, 2016, p. 84).

En este contexto, leer y comprender no es sencillo, es un proceso que se construye desde las primeras etapas de escolaridad. Habitualmente, en el comienzo de la educación formal el docente diseña actividades centradas en desarrollar dominio en las habilidades de decodificación; luego viene la etapa en la cual se promueven estrategias de comprensión como: activar conocimiento previo, establecer objetivos de lectura, predecir, inferir, resumir y sintetizar, entre otras (Solé, 1998). Por su parte, a medida que se avanza en la escolaridad es necesario que el estudiante vaya adquiriendo una lectura que le permita acceder a nuevos contenidos de aprendizaje, es por ello que en la formación académica superior el proceso de lectoescritura debe practicarse como una acción reflexiva que permita transformaciones internas y la adquisición de habilidades y destrezas en la comprensión lectora para poder construir y comunicar nuevos conocimientos.

Pero, independientemente de la base adquirida en instancias anteriores, todo alumno que ingresa a la universidad debe aprehender una cultura académica que incluye un conjunto de condiciones de desarrollo de la actividad lectora, siendo el docente quien debe explicitarlas para que el estudiante pueda adquirir un proceso de lectura para lograr resultados académicos en su disciplina (Bañales, Castelló y Vega, 2016, pp. 30-31).

Asimismo, se entiende que un estudiante accede a través de la lectura de la bibliografía de una materia, al conocimiento de una disciplina. Pero cumplir con estas lecturas no significa comprensión, ya que es posible que los estudiantes que no alcanzan a lograr los objetivos esperados de comprensión de los textos, no logren tener un buen desempeño o una buena experiencia, en la asignatura (Pérez, 2018, p. 59).

Solé (2009) afirma que una de las características fundamentales del lector consiste en el uso que hace de estrategias metacognitivas durante su proceso de lectura de textos. Mediante estas, realiza procesos de lectura en los que interactúa con el texto, hecho que le permite realizar inferencias, emitir juicios sobre el texto para construir conocimiento a través de nuevos contenidos.

Un lector comprende cuando puede encontrar un significado, cuando puede colocarlo en contexto con lo que ya sabe y con lo que le interesa. Solé (2009) distingue tres modelos del proceso de lectura:

1. Ascendente, centrado en el texto donde la comprensión se manifiesta en el reconocimiento progresivo de los componentes que lo conforman. Se

tornan importantes las habilidades de descodificación para que el lector pueda comprender.

2. Descendente, centrado en el lector que realiza mejores inferencias de acuerdo a la cantidad de información que maneja, que a su vez le permitirá realizar anticipaciones siendo el texto el que proporciona índices útiles para que el lector pueda aceptar o rechazar sus hipótesis.
3. Interactivo, modelo que integra al lector al texto y al contexto. Para comprender, es necesario que los conocimientos y la intención que posee el lector interactúen sobre el texto y sus diferentes componentes, conformando esquemas mentales. Desde este modelo, los alumnos deben aprender a procesar el texto con sus distintos elementos y las distintas estrategias que conducen a la comprensión (p. 23).

Esta autora plantea la lectura como un proceso dinámico y participativo donde un lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito en relación con la dinámica de su contexto. Es decir: "...necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba." (Solé, 2009, p. 18). Siguiendo estos postulados, el presente trabajo asumirá, para la enseñanza de la comprensión lectora, el modelo interactivo para la comprensión de textos académicos desde el cual se diseñó el curso de articulación para alumnos del sexto año.

Para mejorar la comprensión de textos Isabel Solé (2009) divide el proceso de lectura en tres etapas y plantea diferentes instancias de aprendizaje en cada una, ellas son: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

En la **primera etapa**, es necesario recuperar qué sabe el alumno sobre el tema que está por estudiar, qué inferencias puede realizar a partir del análisis del paratexto. Es un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que permiten construir una interpretación. Destaca que se hacen predicciones sobre cualquier tipo de texto basándonos en la información que nos brinda, en la que podemos considerar contextual y en nuestros conocimientos sobre la lectura, los textos y el mundo en general.

En la **segunda etapa**, los estudiantes realizan primero una lectura exploratoria para obtener una visión general del contenido. Posteriormente, mediante lecturas repetidas logran una comprensión profunda del texto, fijando la atención en aspectos

fundamentales, y determinando las ideas principales que construye el lector. Esta idea estará en relación directa con los objetivos que tiene el lector al momento de la lectura. Este proceso se denomina lectura selectiva.

En la **última etapa** se ha comprendido el contenido en profundidad y se puede realizar un análisis más reflexivo y crítico. Por ello, es el momento de clasificar, jerarquizar y organizar la información mediante la elaboración de resúmenes textuales o gráficos.

Esto sugiere que el lector identifique y recupere información presente en uno o varios textos, construya su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y evalúe su intencionalidad.

Por su lado, Santiago, Castillo y Ruíz (2005), también distinguen tres niveles de lectura:

La **lectura literal** constituye el nivel más básico de lectura y se caracteriza por estar centrada en la información y en las ideas que se encuentran explícitas en los textos. Este tipo de lectura implica reconocer detalles, ideas principales, secuencias de hechos o acciones y relaciones de causa o efecto.

La **lectura inferencial** es la lectura implícita del texto y es necesario por parte del lector un alto grado de abstracción. Las inferencias se construyen cuando el lector es capaz de comprender el significado local o global del texto a través de asociaciones o relaciones.

La **lectura crítica** es una lectura de carácter evaluativo en la cual intervienen los saberes previos, el criterio y el conocimiento del lector acerca de lo leído.

De acuerdo a ciertos autores existen características propias en la lectura que debe realizar el alumno universitario, ya que la adquisición de “conocimientos cada vez más complejos, hace que se necesite una lectura diferente de la que se practica en otras situaciones” (Marín, 2005, p. 8). Esta debe ser reflexiva y crítica porque tiene como objeto adquirir conocimientos y se aplica a textos denominados académicos. Cassany (1998) sostiene que la lectura crítica implica: 1) Comprender el propósito lingüístico, las intenciones y los puntos de vista que subyacen a los discursos que le rodean. 2) Tomar conciencia del contexto desde el que se han elaborado dichos discursos. 3) Construir discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores. 4) Utilizar todos los recursos

lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos, como se cita en Cantilo P. (2016).

De la complejidad del texto, de la formación del lector en el tema y de la intencionalidad respecto a la profundidad requerida, depende el nivel de comprensión para reconocer entidades, conceptos, sucesos y acciones y puede ser suficiente una lectura literal; cuando se deben identificar causas-efectos, explicar o realizar asociaciones implícitas se debe realizar una lectura inferencial; y se requiere mayor comprensión cuando se debe poner en juego la valoración de lo leído con base en conocimientos previos del lector. Por su parte, Carlino (2006) resume el proceso de lectura de la siguiente manera:

Todo lector independiente, es decir, estratégico, desecha parte de lo impreso, ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para aprehender lo importante del escrito. Es cierto que el texto da pistas que guían este proceso, pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector. (p. 2)

Por ser un proceso complejo, esta autora referente en el tema, apoya las corrientes pedagógicas que se ocupan de compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a través de todos los niveles y en cada una de las materias y argumenta seis razones para hacerlo:

1. “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (2006, p. 7). Cada disciplina tiene sus prácticas discursivas, de las que el alumno se debe apropiarse, para que pueda producir e interpretar esos textos.
2. “Leer y escribir son medios privilegiados de aprender una materia” (2006, p. 7), ya que son acciones necesarias para adquirir conocimientos al aprehender los contenidos de cualquier ámbito académico.
3. “Enseñar a aprender” (2006, p. 7). Los docentes deben enseñar a seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida porque estos son momentos de cambios y es probable que lo enseñado sea obsoleto al momento que el profesional deba ponerlo en práctica.
4. “Alfabetización académica” (2006, p. 8). No es una habilidad básica y no se puede presuponer que los alumnos una vez que aprendan a leer, sea para siempre. Por el contrario, es un proceso que depende de los temas, de los contextos, de los saberes y que es necesario continuarlo por siempre.

5. “Que una única materia pueda resolver el problema de la alfabetización académica es un mito” (2006, p. 8). Es necesario alfabetizar académicamente en todas las áreas de la disciplina elegida, por lo tanto, este proceso debe ser compartido con los miembros de la comunidad científica con sus modos específicos de producir conocimiento.
6. “Para aprender a leer y a escribir hay que involucrarse con el tema sobre lo que se lee y se escribe” (2006, p. 8), ya que es más difícil comprender lo que es ajeno a nuestros intereses y por ende lograr aprendizajes significativos para construir un pensamiento crítico.

En consecuencia, la implementación de un curso de lectura en los primeros años de la Universidad, donde los materiales no sean específicamente del campo disciplinar, ayuda al alumno para activar el proceso de lectocomprensión, aunque no evita las dificultades discursivas, ya que “Son los especialistas de la disciplina los que mejor debieran poder ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar.” (Carlino, 2006, p. 9)

Así como hemos visto, a partir de los estudios de diversos investigadores, la lectura puede considerarse como un proceso que debe ser abordado desde el inicio de la escolaridad, en cierto contexto, siendo determinante en instancias como la educación superior, donde es necesario desarrollar un discurso disciplinar que permita a los estudiantes apropiarse de las competencias necesarias para aprender. Entre otros, la tarea del docente es guiar el proceso para que el alumno lo lleve a cabo de manera reflexiva y consciente para permitirle interiorizar y de esta forma lograr ser un lector autónomo.

2.3 La Lectura Mediada por TIC

A continuación, analizaremos el impacto que poseen las TIC en las prácticas de la comprensión lectora, dado el avance que han tenido, están inmersas en los procesos de educación y atraviesan a toda la sociedad. En este contexto, las instituciones universitarias no son ajenas a su influencia y deben optar por una forma de relacionarse con ellas. En ese sentido Álvarez y Taboada (2016) mencionan que, según Martínez, 2006; Reale, 2008; y Álvarez, García y Qués, 2010, “se han comenzado a indagar las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en relación con el desarrollo de las competencias en lectura y escritura.” (p. 84)

La sociedad a través de los años ha evolucionado y con ella la educación, es por ello necesario incluir en el currículo las TIC que acompañan las prácticas educativas. Ellas modifican la tarea del profesor y sirven como herramienta pedagógica mediadora que contribuye a la generación de conocimiento. No se interpela la conveniencia o no de utilizar herramientas tecnológicas, sino el cómo hacerlo (Cassany, 2004).

Así mismo, autores como Cobo Romaní (2007), Levy (2007) y Litwin (2000), enfatizan la relevancia de las TIC en la educación, ya que fomentan la motivación, el aprendizaje sincrónico y asincrónico, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo y el rol activo del estudiante en su aproximación al conocimiento, entre otros (como se cita en Korzeniewski, Gómez, del Prado, 2019, p. 45).

Ferro, Martínez y Otero (2009, pp. 3-6) menciona las ventajas que el empleo de TIC en los procesos de formación universitaria, aportan a la mejora de la calidad docente, entre ellas destacan:

- ✓ Ruptura de las barreras espacio-temporales en las actividades de enseñanza y aprendizaje, permitiendo una enseñanza asincrónica, traspasando instancias físicas (aula extendida).
- ✓ Procesos formativos abiertos y flexibles, donde la educación se centra en el estudiante.
- ✓ Mejora la comunicación entre los distintos agentes del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Enseñanza más personalizada, ya que existe la posibilidad de adaptar la información a las necesidades de los estudiantes.
- ✓ Acceso rápido a la información a través del uso de Internet.
- ✓ Posibilidad de interactuar con la información, no siendo un mero receptor de ella, sino que se debe acceder y seleccionar de acuerdo a conocimientos previos.
- ✓ Eleva el interés y la motivación de los estudiantes al utilizar distintos dispositivos y acceder a material en distinto formato (texto escrito, audio, visual).
- ✓ Mejora de la eficacia educativa.
- ✓ Permiten que el profesor disponga de más tiempo para otras tareas, como por ejemplo facilitando la actualización y liberándolo de tareas repetitivas.

Al mismo tiempo, por un lado, se observa en los alumnos un gran interés y expectativas con el uso de estas herramientas en distintas tareas que exigen ampliar las habilidades hacia nuevos contextos de aprendizaje. Por el otro, se transita desde la lectura impresa a la digital a través de diferentes medios (dispositivos) que permiten

acceder a la información de diferentes formas. En este último aspecto, "...además de la lectura del material bibliográfico proporcionado por los programas de las materias, los estudiantes deben realizar búsquedas de información que sean temáticamente relevantes y que formen parte de la producción académica de una disciplina" (Pérez, 2018. p. 60); lo que demanda que el estudiante necesite adquirir capacidades lectoras para desarrollar una lectura autónoma y crítica.

La mediación tecnológica viene dada por el uso de las TIC como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje que genera nuevos modos de relaciones y comunicaciones, mientras que la mediación pedagógica con TIC, otras formas de participación de los estudiantes y del profesor. Además, aprender con tecnologías ofrece oportunidades cognitivas diferentes a las que se generan al aprender sin ellas. Litwin (2003) expresa: "Enseñar a trabajar con tecnologías como instrumentos de la cultura implica mediatizarlas, al tiempo que configurar particulares relaciones con los entornos físicos y sociales" (p. 23).

Estos cambios cuestionan las prácticas educativas en las cuales la incorporación de TIC resulta prioritaria como herramienta de coconstrucción del aprendizaje. Sin embargo, debemos tener presente lo que expresa Burbules (2006), las TIC no son una panacea y su capacidad de transformación no es automática, sino que requieren de esfuerzos para generar cambios en prácticas y relaciones educativas. Así mismo, Coll y Martí (2001) afirma que:

...las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor (como se cita en Coll y Monereo, 2008, p. 85).

Es decir que las TIC tienen potencialidad en el proceso de enseñanza aprendizaje cuando "se hace o no efectiva, y se hace efectiva en mayor o menor medida, en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas en función de los usos que los participantes hacen de ellas" (Coll y Monereo 2008, p. 85).

Existe una idea generalizada entre pedagogos y tecnólogos acerca de incorporar las TIC, pero hay que ser conscientes de que, para que la integración sea realmente efectiva y beneficiosa, debe sobrellevar cambios que vayan más allá de los medios

tecnológicos utilizados y de hecho deben buscarse principalmente en los modelos pedagógicos e incluso organizativos (Adell, Castellet y Gumbau, 2004, p. 5) y también es necesario un perfil docente dotado de un conjunto de competencias que abarquen tres dimensiones: tecnológica, informacional y pedagógica (Rangel Baca, 2015).

Se hallan evidencias, como documentan Gutiérrez y Salmerón (2012, p. 184) que revelan que los estudiantes con buen nivel de comprensión lectora utilizan estrategias más flexibles que aquellos lectores que tienen dificultades al momento de comprender lo que leen. Estos últimos son incapaces de activar los conocimientos previos necesarios para hacer una representación del texto o hacer inferencias; es decir que no poseen los procesos metacognitivos.

Así pues, este trabajo se fundamenta en las TIC y en la comprensión lectora como categorías conceptuales a integrar en la práctica docente y en la introducción del estudiante a la lectura de textos académicos desde el momento que ingresa a la Universidad. Entendemos que “las tecnologías digitales en educación superior poseen un potencial innovador que debe ser estudiado por parte de las Universidades presenciales para lograr la transformación necesaria que se adapte al nuevo contexto” (Korzeniewski, Gómez, del Prado, 2019, p. 46).

De esta manera, las TIC pueden ser utilizadas con el propósito de mediar en el proceso de enseñanza aprendizaje; esto significa que:

...abrir espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de la información, para el encuentro con otros sujetos y la apropiación de las posibilidades estéticas y lúdicas presentes en cualquier creación, es por esto que replantear su integración...es un reto y una aspiración para cualquier profesor. (Gallar Pérez, Rodríguez Zaldivar, Queipo, 2015, p. 163)

La utilización de la tecnología en el proceso de lectura, fortalece y motiva la aplicación de distintas estrategias para desarrollar competencias de comprensión lectora, para luego alcanzar aprendizajes significativos. Es decir que las TIC pueden promover nuevas formas de aprender, que incorporen habilidades y competencias complejas, que funcionen como herramientas de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje con objetivos definidos.

En ese sentido y tal como se destacó en el apartado anterior, la lectura es un proceso dinámico y lo es desde varios puntos de vista, comenzando por el de la

sociedad del siglo XXI, caracterizada por la influencia que ejercen las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en una forma tan rápida y constante que nos obliga a realizar ajustes permanentes en nuestras estrategias de enseñanza. Las TIC trazan un nuevo espacio para construir ambientes de enseñanza-aprendizaje flexibles con nuevas formas para interactuar o comunicarse y su incorporación a la educación proporciona herramientas muy potentes, que pueden ser utilizadas como apoyo a la enseñanza presencial. Así mismo, permite introducir metodologías para trabajar de forma virtual donde predomina la interconectividad y la hipertextualidad. Como Badía y Barberá (2005) afirman, en este escenario de *b-learning*,

...surge un conjunto de cuestiones por resolver de gran relevancia para la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en esta modalidad, como son el manejo tecnológico del aula virtual, las competencias tecnológicas del profesorado y el alumnado, la gestión del espacio y el tiempo educativos, el diseño de los contenidos y el tipo de actividades formativas. (p. 2)

En cuanto al manejo tecnológico del aula virtual, puede advertirse que un alumno que ingrese a cursar estudios superiores sabiendo cómo manejarse en ella, tendrá ventajas sobre aquel que nunca pudo utilizarla. Al igual que aquel que traiga competencias digitales desarrolladas será capaz de gestionar los cambios e identificar los aspectos a fortalecer en su proceso formativo.

De acuerdo con lo anterior las TIC favorecen el desarrollo de habilidades necesarias para el razonamiento, la resolución de problemas, autoaprendizaje y trabajo colaborativo y este aprendizaje no se da solamente en la educación formal sino también en contextos informales como lo son el hogar, entornos de socialización y ocio, y en la escuela se debe valorar este aprendizaje y encaminarlo en los procesos escolares. Así lo expresa Cobo & Moravec (2011) en la metateoría aprendizaje invisible, en donde indican que la educación debe ser un proceso continuo y flexible a las necesidades cambiantes. La sociedad requiere una educación de mayor pertinencia, que reduzca la brecha de lo que se enseña de manera formal y lo que demanda el mundo del trabajo. El docente debe modificar la forma de transmitir conocimiento al incluir la tecnología en el aula, esto significa adquirir una cultura informática que lo ayude a conocer la forma de aprender de los estudiantes, desarrollar habilidades para manejar las TIC y comprender el impacto en la sociedad.

2.4 Utilización del Aula Virtual

Entre los cambios también se encuentran el espacio y el tiempo educativo, dado que en una Universidad bajo modalidad presencial, como es el caso de la Universidad Nacional de Catamarca, el alumno recibe por parte del profesor en forma directa y continua las orientaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en un proceso virtual se hace necesario implementar modelos que permitan complementar todas aquellas instancias pedagógico-didácticas donde predomine la comunicación educativa. Una de ellas es el aula virtual, herramienta que permite mediar el proceso por medio de las TIC, donde los estudiantes son capaces de manejar su tiempo y el lugar en donde se desarrolla el proceso de aprendizaje, guiado por el docente.

Un aula virtual es un espacio organizado para lograr el aprendizaje donde es necesario tener ciertas competencias tecnológicas, es decir que debe contar con actividades, situaciones de enseñanza, materiales, apoyo y tutoría, y la evaluación; de una tecnología adecuada, referida a herramientas seleccionadas en concordancia con el modelo pedagógico y de un marco organizativo que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad y la estrategia de implantación. Un aula virtual “puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje” (Barberá, 2004, p.91.) Es decir, que requiere de la adecuación de estrategias y situaciones didácticas al entorno tecnológico que se utiliza.

En este entorno, el profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador (Salinas, 2004). Desde la perspectiva del alumno, el aula virtual fortalece la capacidad de autogestión por medio de la implementación de actividades constructivistas, colaborativas y de autoevaluación que afianzan el sentido de control en la construcción de su aprendizaje, el alumno sabe qué aprendió, qué aportó y qué fue capaz de construir (Gómez, 2010). Esta actividad reflexiva, siempre realizada con la orientación del profesor, muestra a través de evidencias (instrumentos evaluativos, trabajos prácticos, elaboración de documentos) el esfuerzo realizado y el progreso logrado. Desde el punto de vista del profesor en su rol de diseñador de un curso, el aula virtual ofrece flexibilidad y diversidad para presentar información, así como instrumentos de seguimiento y evaluación fácilmente disponibles (Porro, 2017, p.150).

La utilización de TIC en educación no significa solo incorporar un medio o un recurso, “pues educar en y con las nuevas tecnologías requiere un conjunto de condiciones pedagógicas” (Perez y Tellería, 2012, p. 91). Además, el uso de TIC permite innovar, es decir tratar de mejorar la forma actual de la enseñanza de la lectura comprensiva a través estrategias pedagógicas y el desarrollo de competencias digitales aplicables a diferentes disciplinas del conocimiento, propiciando un aprendizaje significativo.

Sin embargo, el uso de aulas virtuales en la educación superior no está tan difundida como herramienta de innovación. En la investigación llevada a cabo por Rosanna Forestello, Mónica Gallino y Débora Brocca (2014) sobre el análisis de las razones y necesidades de la implementación de aulas virtuales en la FCEfyN- UNC, las autoras recopilaron diferentes trabajos sobre el tema resaltando que los autores consultados coinciden en señalar que en general “los profesores tienden a hacer uso de las aulas virtuales que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos, sus concepciones disciplinares y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 5), pero las gestionan de acuerdo a una concepción tradicional de aula.

Es decir que los docentes, más allá de su experiencia disciplinar, tienen otra forma de adquirir conocimiento y enseñan con los modelos con los que ellos se formaron, por lo cual el desafío actual radica en utilizar nuevas estrategias para enseñar a los estudiantes de esta generación la forma de alcanzar aprendizajes significativos que los ayuden a insertarse en la nueva sociedad.

Específicamente un aula virtual es una herramienta TIC donde se concentra material de estudios, confluyen profesores y alumnos, sirve para tener una comunicación educativa e intercambio de conocimientos. Si bien se utilizan como medio principal de interacción en la educación a distancia, también suelen ser utilizadas como complemento al aula presencial (*b-learning*).

En nuestra Facultad las aulas virtuales se utilizan, en la mayoría de los casos, como una extensión del aula presencial. Es sabido que la incorporación de TIC a la práctica docente no genera por sí misma mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es necesario crear el contexto desde tres perspectivas:

- ✓ La del aprendizaje: Genera interés y motivación, desarrollo de la iniciativa y aprendizaje cooperativo, mayor comunicación entre profesores y alumnos, alfabetización digital y audiovisual, desarrollo de habilidades de

búsqueda y selección de información, mejora de las competencias de expresión y creatividad.

- ✓ La de los estudiantes: Promueve el acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje, personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, autoevaluación y aprendizaje en menor tiempo, mayor proximidad del profesor y flexibilidad en los estudios e instrumentos para el proceso de la información.
- ✓ La del profesor: Se transforma en fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación, variedad y amplitud de información permite al profesorado realizar agrupamientos de los estudiantes para utilizar este material, mayor contacto con los estudiantes, profesores y otros centros, facilitan la evaluación (Korzeniewski, Gómez, del Prado; 2019).

Asimismo, la utilización de estrategias para una lectura comprensiva a través del aula virtual permitirá establecer una base para el uso de las TIC a la vez que actúan como experiencias formativas de los estudiantes, quienes utilizan medios, recursos y entornos que forman parte de la cultura tecnológica. Como sostienen Vargas & Navarrete (2016) “Las TIC proponen nuevos escenarios, ambientes y contextos sustentados en diversas formas y sistemas de representación para potenciar los procesos de comunicación, la argumentación y la construcción social del conocimiento, en nuevos textos y contextos” (p. 3).

Además de los factores enunciados se considera que los jóvenes que cursan el último año de la secundaria se encuentran en una etapa de su vida en la cual poseen muchos y variados compromisos que les dificultan la asistencia a clase. Esta es una situación más que llevó a plantear la necesidad de diseñar un curso de naturaleza virtual y sobre esta problemática, ya que es deseable desarrollar en los alumnos competencias de lectura antes del ingreso a la Universidad.

Es una realidad que los jóvenes aprenden y acceden a la información de otra forma a partir del uso de Internet, y como docentes debemos enseñarles a los alumnos que este “aprendizaje invisible”, tal como lo denomina Cobo y Moravec (2011), se transforme en competencias que aseguren la interpretación, apropiación y elaboración de la información que obtienen a través de las TIC. Sin embargo, existen investigaciones que consignan que son muy pocas las prácticas con tecnologías orientadas a prácticas académicas, respecto al uso de TIC en otras actividades (Fernández Salazar, 2014, p. 2). Este mismo estudio, realizado a alumnos ingresantes de la UBA, señala que resulta

atractivo el uso de distintas herramientas de la web y que existe una valoración positiva de alumnos y docentes, pero que estas fueron subutilizadas en la escuela, motivo por el cual los jóvenes solo utilizan los dispositivos electrónicos y la conectividad para comunicarse por las redes sociales (p. 3).

En ese contexto, un desafío es ofrecer una propuesta pedagógica que motive estrategias para aprender en esos espacios, en distintos formatos y tiempos, aportando al desarrollo de un aprendizaje más autónomo. En este sentido, se propone extender el aula presencial a través de la utilización de un aula virtual que, además de tener implicancias en las competencias tecnológicas de alumnos y docentes, debe tener en cuenta todo el entorno que incluyen materiales (que no tienen que ser sólo digitales), otros recursos y otras relaciones. Barberá y Badía (2005) lo explican claramente:

De este modo, el contexto virtual se compone de una constelación dinámica de variables que se interrelacionan de tal manera que, en un momento concreto, el énfasis de la relación pueda estar, por ejemplo, en comunicación alumno-profesor, mientras que en la secuencia educativa siguiente pueda estar en la relación que establece el alumno con los materiales de estudio, y en la posterior, la relación que tiene el profesor con la tecnología que incorpora para facilitar el aprendizaje. (p. 6)

En el aula virtual es el docente el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, quien presentará los contenidos disciplinares, recursos materiales, herramientas, actividades y evaluación de los aprendizajes. Es decir, gestionará el aula a través de distintas acciones de diseño para generar y favorecer los espacios de diálogo; seleccionará las herramientas TIC mediadoras para el desarrollo de las actividades propuestas; secuenciará las instancias didácticas en períodos de tiempo para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos deseados; evaluará a los estudiantes por medio de las herramientas que ofrece la plataforma, el nivel de comprensión y la adquisición de los conocimientos; efectuará retroalimentación constante.

Normalmente, cuando las aulas virtuales se utilizan en educación formal, están contenidas en plataformas educativas que se gestionan desde las instituciones, tal es el caso de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, que utiliza la plataforma Moodle.

Moodle es un gestor de contenido educativo (LMS, *Learning Management Systems*) y su denominación es un acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, creado bajo la filosofía pedagógica del constructivismo, que sostiene que el conocimiento se construye a partir del saber hacer y del aprendizaje colaborativo, siendo una de las plataformas más utilizadas a nivel mundial.

Adell, Castellet y Gumbau (2004, pp. 13-14), después de analizar varios entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, recomiendan la utilización de Moodle porque:

- ✓ Ofrece unas funcionalidades didácticas sofisticadas y ricas en opciones. Su flexibilidad, derivada de su estructura modular, es lo que garantiza dar soporte a cualquier estilo docente.
- ✓ Dispone de más opciones (su carácter modular no dificulta su usabilidad).
- ✓ Brinda un grado de apertura y dinamismo del proyecto más elevado debido a la participación de desarrolladores de todo el mundo, lo que permite el mejoramiento de la plataforma a través de módulos y características adicionales disponibles de forma libre.
- ✓ Permite la creación de espacios destinados a la enseñanza que en el contexto anglosajón se conocen como *Virtual Learning Environments (vle)* o más recientemente *Personal Learning Environments (ple)*. En el contexto iberoamericano, se conocen como entornos virtuales de aprendizaje (EVA) o entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) (como se cita en Sanchez, Santamaría y otros, 2012).

Moodle es una plataforma de fácil acceso para el usuario y de un uso bastante intuitivo por lo cual el alumno solo necesita disponer de una computadora o dispositivo digital que tenga conexión a Internet, un navegador y una cuenta registrada en el sistema. Está diseñado para que las personas asuman un rol activo en su formación, controlen su proceso de aprendizaje y colaboren con otros interactuando en el entorno para construir el conocimiento de forma creativa (Carlino, 2005).

2.5 Experiencias de implementación en América y Argentina

Existen diversos trabajos sobre comprensión lectora y competencias de escritura mediadas por TIC en el ámbito educativo para nivel inicial y primario. En cambio, son menos los encontrados para los niveles secundario y superior. La mayoría detallan

prácticas de intervención didáctica que hacen uso de aplicaciones específicas como Prezi, presentaciones de Power Point, videos, mapas conceptuales, blogs, etc. Cabe destacar que Carolina Clerici (2020) realiza un interesante detalle del estado del arte sobre la enseñanza de la lectura y escritura mediada por tecnología como objeto de estudio. Expresa:

Entre los estudios que abordan la lectura mediada por tecnología en el ámbito específico de la educación superior, abundan aquellos centrados en el impacto de las tecnologías en los modos de leer y en las prácticas de lectura de los jóvenes universitarios. (p. 154)

Menciona que, en el ámbito de la educación universitaria, las publicaciones versan en la utilización de distintas “tecnologías, recursos y aplicaciones para la escritura... uso de blogs para mejorar la escritura... en especial desde el enfoque del estudiante, de los aprendizajes desarrollados y de la valoración que hacen de la experiencia” (pp. 154-155) siendo la mayoría de las investigaciones de carácter teórico y en menor medida los centrados en propuestas docentes.

A continuación, se mencionan algunos trabajos de autores que utilizaron plataformas educativas en su propuesta, dentro del período 2016-2019:

Las autoras Pasella Bolaño y Polo Guette (2016) realizaron una intervención para acceder al título de Master en Educación desde la óptica de la Investigación-Acción, llamada *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC*. El trabajo, del cual participaron diez estudiantes de octavo grado, se desarrolló en el ITIDA, ubicado en el municipio de Soledad, Colombia. Durante el tiempo que duró el proceso de investigación, los alumnos desarrollaron las prácticas que se habían montado sobre la plataforma Moodle, llamada Itinovidades, lo que permitió la interacción estudiante – estudiante; docente – estudiante. Entre las actividades plantearon que, a través de la implementación de herramientas como foros, videos, infogramas, entre otras, se buscaba que los estudiantes desarrollaran la comprensión lectora y fortalecieran los niveles de literalidad, inferencialidad y criticidad. Se utilizó el método cualitativo, con un diseño tipo investigación-acción, donde se armaron tres ciclos: 1) Detección del problema, 2) Plan de acción y 3) Evaluación y registro del plan de acción. Según las autoras:

Se evidenció que los estudiantes tuvieron avances en cuanto al proceso de comprensión lectora con el uso de las TIC debido a que causó impacto pues

ahora muestran mayor interés por la lectura, desarrollando un mejor proceso lector en todas las áreas del saber. (p.176)

También en Colombia, los autores González Mejía y Villarreal Cristancho (2018), cuyo proyecto educativo denominado *Aventura hacia la lectura y la escritura*, se inició a partir de la pregunta ¿Cómo el uso de las TIC aporta al fortalecimiento de competencias de lectura y escritura en los estudiantes de grado 7º de la I.E.T. Bojacá, inmersos en la vereda Bojacá del Municipio de Chía? El objetivo consistió en determinar la incidencia de las estrategias didácticas mediadas por TIC al fortalecimiento de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de grado 7º de la Institución Educativa Técnica Bojacá. (Colombia). Las herramientas TIC utilizadas fueron la plataforma “ed modo” que, a través de esa aplicación, los profesores pueden compartir contenidos, textos, vídeos y tareas con sus alumnos y Google Drive. Para implementar la experiencia utilizaron el modelo CIPP desarrollado por Stufflebeam que contempla: la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como asistencia para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje. Se concluyó que la utilización de la plataforma “ed modo” fue de suma importancia en el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras, por cuanto logró mejorar “la motivación por la lectura y la escritura, así como el interés por realizar actividades didácticas y lúdicas relacionadas con estas habilidades” (p. 136).

En 2019, Sánchez-Rubio, García-Melo y Olaya-Torres docentes de la Universidad de Ibagué (Colombia) sistematizaron una experiencia con estudiantes universitarios, utilizando la plataforma Moodle para el desarrollo de la comprensión lectora. Se llevó a cabo con 21 estudiantes de distintas disciplinas inscriptos en un curso de lectura y escritura. La metodología aplicada fue del tipo descriptivo. Específicamente, se utilizó la plataforma para plantear ejercicios de refuerzo,

El propósito fue apoyar las clases presenciales con actividades extraclase relacionadas con los contenidos de la asignatura y publicadas en la plataforma... Las actividades propuestas en plataforma requirieron del uso directo de las herramientas que la componen: escribir un perfil académico, observar videos, acceder a links, diligenciar cuestionarios, comparar opciones, emparejar, y leer diversos materiales que complementaban el trabajo realizado en clase y que exigieron el uso de estrategias de comprensión. (p. 85-86)

En su trabajo concluyeron que la utilización de la plataforma “puede contribuir al desarrollo de habilidades lectoras” (p. 79), así como también ayudan a desarrollar el autoaprendizaje.

En el mismo sentido, Álvarez y Taboada (2016) analizaron dos experiencias educativas que aplicaron en el nivel medio y superior en Argentina, en el marco de un proyecto que buscaba ayudar a desarrollar competencias de lectura y escritura a nivel superior utilizando herramientas y dispositivos (p. 83). La propuesta incluyó el uso de Facebook para una parte y herramientas de Moodle, para la otra. Mientras que el espacio de Facebook permitió la organización de la cátedra (se daba difusión a la información, se referenciaban los materiales de estudio y también permitía la interacción entre docentes y alumnos y entre alumnos), Moodle se usó para crear instancias de repaso de cada uno de los dos parciales, donde se incluyeron archivos con formato pdf y/o presentaciones con materiales de estudio y cuestionarios de opción múltiple, con ejercicios. Esta herramienta permitió que los alumnos practicara y además se utilizaron como herramienta de autoevaluación, ya que se brindaban las respuestas correctas. Se aplicaron a cuatro comisiones (alrededor de 120 alumnos) donde en algunas se indicó que era una instancia obligatoria. El resultado mostró que los problemas de los alumnos se plasmaron en “estrategias léxicas” donde no conocían el significado de vocablos poco utilizados en el lenguaje coloquial. El enfoque metodológico empleado fue cualitativo, con estudio de casos. Los elegidos pertenecen al taller de lectoescritura de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Estas autoras, efectuaron el estudio basado en cuatro aspectos:

1. los criterios con los cuales fueron planificadas y diseñadas las experiencias;
2. las diferentes modalidades de implementación;
3. las características que adoptaron las discusiones o la resolución de casos específicos de reformulación en el muro y en los ejercicios de Moodle, respectivamente, y
4. el punto de vista de los estudiantes sobre dichos espacios. (Álvarez y Taboada, 2016, p.85).

Como conclusiones, las autoras consideran “...que aun cuando las experiencias son preliminares, su análisis brinda herramientas para repensar el papel de las TIC en propuestas de enseñanza-aprendizaje que apuntan a resolver problemáticas propias de la alfabetización académica.” (p. 89) Cuando se refieren específicamente al uso de Moodle, expresan que permite crear ejercicios interactivos tendientes a propiciar la autoevaluación, pero es necesario generar estrategias que promuevan la participación e interacción de los estudiantes. También mencionan que es importante explorar materiales que incluyan hipertextualidad, multimedialidad e interactividad, así como

diseñar propuestas que integren la presencialidad con la virtualidad con el objeto “... que los estudiantes no solo ingresen a los sitios y las plataformas, sino que también consulten los materiales propuestos, participen de las discusiones y hagan los ejercicios propuestos” (p. 90).

Recientemente, Karina Savio (2020) destaca el incremento de utilización de TIC, en el dictado de cursos, tanto como soporte como medio de instrucción en materias como talleres cuyo objeto de estudio es la enseñanza de lectura y escritura. Menciona a diversos autores (Álvarez, 2012; Álvarez y Bassa, 2013; Álvarez, García y Qués, 2010; Di Fabio de Anglat, Álvarez, 2017; Ferrari y Álvarez, 2013; Ferrari y Bassa, 2017; Giammateo y Álvarez, 2017; Reale, 2008) quienes se enfocaron en evaluar los resultados de aplicar esta modalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre experiencias realizadas en Argentina. (p. 2). En particular, describe en su trabajo: La plataforma Moodle en la alfabetización académica, la articulación realizada con la plataforma mencionada, en el espacio “Taller de Lectura y Escritura” en el período 2016 al 2108, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Se muestran los resultados obtenidos cuyo objetivo fue

Reflexionar en torno a los alcances, las limitaciones y los desafíos que conlleva el empleo de este instrumento tecnológico. Para ello, se tomaron en cuenta la actividad que queda registrada por la plataforma, los resultados de una encuesta y la correlación entre las notas obtenidas por los estudiantes de algunas de las comisiones y su participación en el aula. (p. 3)

En sus conclusiones destaca un descenso significativo de participación por parte de los estudiantes que debe ser tenido en cuenta para futuras cohortes, notando que cuando las instancias son de evaluación o poseen ciertas dificultades, se incrementa la participación. Para ello, sugiere a modo de motivación, elaborar actividades no solo más atractivas, sino que deben ser relevantes, desde la percepción del alumno, para el desempeño en el taller. Otro punto abordado, que fundamenta la utilización Moodle como aula extendida, fue la valoración que realizaron los estudiantes frente a la experiencia, siendo favorable, al igual que la correlación entre la frecuencia en el uso de la plataforma y las notas obtenidas (Savio, 2020, p. 16).

Carolina Clerici (2020) en su tesis de maestría llamada *La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en la educación superior* (defendida en el año 2018), realizó una investigación en la cual buscó:

Identificar, analizar y comprender propuestas de enseñanza de lectura y escritura mediadas por tecnologías o que integren desarrollos tecnológicos en sus propuestas en educación superior terciaria y universitaria con el objeto de construir generalizaciones que alienten la revisión de las prácticas de la enseñanza. (p.128)

Particularmente, indaga sobre las decisiones de los docentes en el uso de las TIC, en un sentido pedagógico y didáctico; es decir, por qué y cómo incorporan las TIC a sus prácticas con el propósito de observar “el modo en que se da la mediación tecnológica para el aprendizaje de la lectura y escritura para el nivel superior en esas propuestas” (p.168). Su diseño fue la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, combinada con el método comparativo constante y muestreo teórico. Trabajó con una muestra de 14 docentes que actuaban en el ingreso a nivel superior, que en sus prácticas de enseñanza en lectura y escritura utilizaban tecnologías donde articuló entrevistas semiestructuradas para abordar “las maneras en que la inclusión y mediación de las tecnologías transforman la enseñanza” (p.168). Como resultado de su investigación, sostiene que los docentes que utilizaron estrategias mediadas por TIC, constituyen educadores que tuvieron en cuenta el potencial que brindan las TIC para la enseñanza, logrando reinventar (en palabras de Maggio) sus propuestas. Clerici (2019), destaca entre los resultados de las entrevistas, que los docentes expresaron que el uso de TIC, les permite “aprovechar el tiempo”, usar para repaso y ejercitación las instancias asincrónicas, así como la facilidad, practicidad para realizar tareas (p.128).

Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1 Los Ciclos de Trabajo

En el marco un contexto real de implementación, que supone situaciones imponderables y complejas, podemos identificar claramente dos ciclos: el primero, que se desarrolló en la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú, y segundo, en el Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey, sobre el que basamos las conclusiones.

3.1.1 Primer Ciclo: Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú

Cuando se pensó el proyecto inicial, se consideró que el cursado fuera optativo, con una duración de ocho semanas, durante las cuales los alumnos pudiesen tener libre acceso, a través de la plataforma, con una tutoría docente continua. Se tuvo en cuenta que, en la actualidad, los jóvenes tienen contacto fluido y mayor accesibilidad con TIC, tanto en la posesión de dispositivos y en la conectividad, como en la utilización de herramientas web. Se discurrió imprescindible tener un contacto presencial previo al inicio del curso para explicar a los alumnos los objetivos e introducirlos en un ambiente de educación en línea, indicando qué es y cómo trabaja una plataforma educativa de las características de Moodle.

Esta primera reunión (una para cada curso) se realizó de acuerdo con un cronograma armado por la jefa de preceptores, previa solicitud del espacio al profesor correspondiente y quince días antes del comienzo de la experiencia, en el mes de abril de 2019. En dichas reuniones se explicó a los alumnos de qué se trataba el programa, la metodología y la plataforma de trabajo, la duración, cómo debían inscribirse y se evacuaron dudas. Se acompañó la exposición con una presentación en Power Point y se dejó un póster (Figura 2) que contenía un código QR direccionado al formulario de inscripción, por ser una tecnología conocida y utilizada por la mayoría de los alumnos. Un segundo encuentro presencial estaba previsto para antes de finalizar, con el objeto de controlar los avances y, de ser necesario, reformular estrategias.

La mayoría de los alumnos se mostró interesada en participar, a pesar de expresar que no tenían experiencia en esta clase de espacios educativos. Sin embargo, si bien la pre-inscripción a través del formulario de Google no presentó mayores problemas, solo lo completaron 28, de los 120 alumnos a quienes iba dirigido.

Figura 2

Poster informativo y de inscripción



**LEER Y COMPRENDER:
UN REQUISITO
FUNDAMENTAL PARA LA
UNIVERSIDAD**

UNCA

¿QUÉ ES?
Es un proyecto llevado adelante por la Universidad Nacional de Catamarca a través de un Programa de Articulación entre la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas y Escuelas Secundarias.

¿A QUIEN VA DIRIGIDO?
Va dirigido a los alumnos que cursan el último año del nivel secundario.

¿QUÉ ASPECTOS SE ABORDARÁN?
La Lectura:
¿Cómo leemos?.
¿Para qué leemos?.
Técnicas que nos ayudan a leer para estudiar.
Lectura de diferentes tipos textuales.:
Características de textos.
Leer para comprender.

¿CUÁL ES SU OBJETIVO?
Que los alumnos puedan mejorar su autonomía en la lectura comprensiva de diferentes tipos textuales. Para lograr esto se hará uso de las TIC, específicamente del Aula Virtual de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas.

¿CUÁNTO DURA Y QUIÉN ME AYUDA?
Durará 8 semanas de clases en línea, con 6 horas (estimadas) de dedicación por semana y apoyo técnico permanente. Totalmente a distancia, cursalo gratis, desde tu casa y en tus tiempos libres.

Inscríbete a través del código QR, desde tu celu o envía un whatsapp al 3834 594114

Comienza el 6 de mayo de 2019.

Nota. Poster confeccionado para realizar la inscripción, colocado en el aula, después de la primera reunión informativa.

El alta de usuario y la matriculación se hicieron de forma manual para evitar confusiones y se inició el cursado, habilitando el módulo de presentación y el introductorio. No obstante las facilidades, hubo casi nula participación: de los 28 participantes únicamente tres ingresaron al aula virtual y no de forma constante; solo uno recorrió el módulo de introducción y nadie realizó actividades. El cronograma establecido fijaba dos días para que todos ingresaran al aula y una semana para navegar el módulo introductorio.

Al monitorear las actividades y ver que no ingresaban al aula, se les enviaron mensajes desde la plataforma alentándolos a que participaran y consultando si tenían algún inconveniente para poder hacerlo. Solo dos entraron a ver las actividades propuestas.

Luego de tres semanas de infructuosas motivaciones e invitaciones a participar, se consideró oportuno cerrar el curso y enviar una encuesta a través de un formulario de Google para conocer los motivos por los cuales no habían intervenido en la experiencia. Se recibieron cuatro respuestas que se grafican en el Anexo I, Tabla 7, de las que se concluye que:

- ✓ La estrategia para motivar a los alumnos no fue efectiva.
- ✓ Las falencias en la lectura comprensiva es un problema que lo visualiza más el docente que el alumno próximo a ingresar a la Universidad.
- ✓ Es un momento de la vida del adolescente de poco compromiso con lo académico.
- ✓ Los alumnos del nivel medio no poseen la competencia de aprendizaje autónomo, necesario para trabajar en modalidad a distancia.
- ✓ Los jóvenes poseen algunas competencias digitales, pero frente al manejo de la información académica, sus habilidades son escasas.
- ✓ Es conveniente aplicar este tipo de experiencia de forma obligatoria y bajo modalidad *b-learning*.

3.1.1 Segundo Ciclo: Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey

Las consideraciones expuestas en el punto anterior nos llevaron a rediseñar el ciclo de acuerdo a la metodología de investigación basada en diseño (DBR por las siglas en inglés *Design-Based-Research*), porque ofrece un método sistemático y flexible para implementar prácticas de enseñanza donde se puede rediseñar, analizar y volver a implementar soluciones a problemas educativos a través de interacciones para una mejora en la capacidad lectora.

Como hemos señalado, la metodología implementada involucra y busca a menudo la iteración, los ciclos continuos de diseño, evaluación y análisis orientados a entender y mejorar las intervenciones en el marco de una colaboración intensa entre el investigador y los actores implicados en el proyecto. Fue entonces en el Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey donde se aplicó la metodología DBR; para lo cual se reformuló la propuesta inicial y se tomaron las siguientes decisiones metodológicas:

- 1) Integrar a un docente del sexto año del nivel medio del área de Lengua y Literatura, que se mostrara interesada en la propuesta de aplicar una metodología de enseñanza mediada por el aula virtual.
- 2) Determinar que la intervención didáctica fuera de carácter obligatorio, no optativo como se presentó en el primer ciclo.
- 3) Realizar un encuentro presencial con los estudiantes para interiorizarlos sobre qué es Moodle, cómo funciona la plataforma, matricularlos en el curso y concretar actividades introductorias para guiarlos en la navegación del aula.
- 4) Rediseñar el aula virtual en vista a la modificación de contenidos, encuentros presenciales con el docente del área de Lengua y al grupo de alumnos.
- 5) Concluir un encuentro final para dar el cierre a las actividades y recoger las apreciaciones de las alumnas luego de haber transitado la experiencia.

3.2 Tipo de Estudio

Retomando las decisiones tomadas después del primer ciclo y teniendo en cuenta que el presente trabajo está enmarcado en un proyecto de innovación, se resolvió utilizar para el diseño, implementación y validación la metodología DBR, que permite trabajar con un enfoque de investigación orientada a la solución de problemas prácticos.

Autores como De Benito y Salinas (2016) afirman que este tipo de investigaciones, que no son muy usadas en Iberoamérica, se utilizan desde hace un tiempo en educación y tienen campo de aplicación en diferentes ciencias aplicadas. Estos mismos autores mencionan que “el paradigma de la investigación basada en diseño inspira de forma preferente gran parte de la investigación relacionada con el *e-learning* y con los escenarios virtuales de aprendizaje.” (pp. 45 y 46).

Es decir que existe una relación entre la investigación basada en diseño (DBR) y la creación, dado que los procesos de innovación educativa son poco sistémicos y generalmente se comunican a través de un relato de la experiencia acaecida. Así es que esta metodología pretende comprender y mejorar la realidad educativa enmarcándose en un contexto educativo real para aportar validez a la investigación. Al tratarse de problemas de innovación, este tipo de diseño se diferencia de los clásicos porque, por ejemplo, considera como elemento importante el contexto.

Rinaudo y Donolo (2010) expresan que una DBR “Son estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular

para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida” (p. 3) y cuyo propósito es presentar como resultados de investigación las soluciones que la innovación educativa genera en la práctica.

El Design-Based Research Collective (2003) señala cuatro áreas en las que los métodos de investigación basada en diseño presentan mayores perspectivas:

- ✓ Explorar las posibilidades para crear entornos nuevos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Desarrollar teorías de instrucción y aprendizaje basadas en el contexto.
- ✓ Avanzar y consolidar el conocimiento sobre diseño didáctico.
- ✓ Incrementar nuestra capacidad para la innovación educativa.

Distintos autores enumeran las características que posee la DBR:

1) Según Brown (1992), Collins (1992) y Reeves, Herrington y Oliver (2002), mencionado por De Benito y Salinas (2016, p. 48):

- ✓ Están centradas en amplios problemas complejos en contextos reales.
- ✓ Implican colaboración intensiva entre investigadores y practicantes.
- ✓ Integran principios de diseño reconocidos e hipotéticos con las potencialidades tecnológicas, para proporcionar soluciones realizables a estos problemas complejos.
- ✓ Ponen en marcha estudios rigurosos y reflexivos para probar y refinar entornos de aprendizaje innovadores, así como para definir nuevos principios de diseño.
- ✓ Requieren implicación a largo plazo que permita el refinamiento continuado de protocolos y cuestiones.
- ✓ Mantienen un compromiso tanto con la construcción y ampliación teórica, como con la resolución de problemas del mundo real.

2) Por su parte, para Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen (2006), mencionado por Sosa Neira y Salinas (2018, p. 20) se caracteriza por:

- ✓ Ser intervencionista, pues busca el diseño de intervenciones en el mundo real.
- ✓ Buscar la iteración, ciclos continuos en el diseño, evaluación y análisis.
- ✓ Estar orientado al proceso, lo importante es entender y mejorar las intervenciones.

- ✓ Centrarse en la utilidad, puesto que la validez de un diseño es medida, en parte, por el carácter práctico que le confieren sus usuarios en contextos reales. Es decir, debe explicar cómo funcionan los diseños propuestos en diseños reales.
- ✓ Estar orientado a la teoría, ya que el diseño, al menos en parte, está basado en proposiciones teóricas, que deben ser compartidas, comunicando los resultados relevantes a otros diseñadores educativos.
- ✓ Basarse en una colaboración intensa entre investigadores e implicados en el proyecto.

3.3 Fases de la Investigación

Si bien existen varios modelos para el desarrollo de una DBR, para la experiencia se utilizó la descrita por Rinaudo y Donolo (2010) por considerar que es lo que mejor se ajusta para este proyecto. Esta comprende las etapas de: preparación del diseño; implementación y análisis retrospectivo. (p. 14) Y puede sintetizarse como se expresa a continuación:

- a) Primera fase, denominada preparación del diseño. En esta etapa se espera una definición de la propuesta junto con la elaboración de los criterios que dan cuenta de las decisiones de diseño. Metodológicamente se espera: i) *Definir metas de aprendizaje*, es decir explicitar cuáles son los resultados de aprendizaje esperado. ii) *Describir las condiciones iniciales* (punto de partida) del contexto que permita conocer cómo se dan los avances hacia el dominio del contenido y, por último, iii) *Elaborar el diseño instructivo*, que se trata de establecer la forma en que se llevará adelante el proceso formativo y cómo serán mediados esos contenidos (Rinaudo y Donolo, p. 14 y 15).
- b) Segunda fase, llamada implementación del diseño instructivo, tiene como principal tarea la implementación del diseño instructivo, donde además se prueba que funcione, se evalúa y se mejora lo construido en la 1era fase. “Esta característica de la investigación de diseño es lo que hace necesaria la presencia del investigador durante el desarrollo de las clases porque es allí donde se inician los análisis” (Rinaduo y Donolo, 2010, p. 15).
- c) Tercera fase, análisis retrospectivo que se activa con la realización de dos tareas muy importantes, una vez finalizada la implementación del diseño: i) el análisis de los datos recabados en las etapas previas y ii) una reconstrucción de la teoría instructiva creada durante la elaboración de diseño (Rinaudo y Donolo, 2010, p. 16).

3.4 Primera Fase: Fase de Preparación del Diseño

Retomando la descripción de las diferentes etapas, esta primera fase está caracterizada por la definición de la propuesta y la elaboración de criterios en cuanto al diseño. Se definen las metas de aprendizaje esperado; se describen las condiciones iniciales del contexto y se elabora el diseño de las instrucciones para llevarlo a cabo. Nos referiremos específicamente al trabajo en el Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey.

Atendiendo a las competencias sobre TIC que se requieren para continuar los estudios de nivel superior, se optó por concretar una experiencia didáctica en conjunto entre docentes de ambos niveles sobre temáticas que ayudan a optimizar y mejorar habilidades de análisis e interpretación de textos disciplinares, con el propósito de abordar cuestiones como: De qué manera los nuevos entornos digitales permiten profundizar las oportunidades de comprensión de temas complejos; qué herramientas ofrecen las nuevas tecnologías para atender a las necesidades de las alumnas del último año del nivel secundario del Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey; y cuáles son los dispositivos de comunicación que más colaboran a enriquecer los aprendizajes de las estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de análisis e interpretación en el campo disciplinar de Lengua y Literatura.

Aquellas con más bajo rendimiento son las que corren mayor riesgo de quedar fuera del sistema educativo en un nivel superior de enseñanza. Es por este motivo que la implementación de un nuevo modo de estudio basado en la combinación de acciones formativas en entornos virtuales, con clases presenciales, que permita mejorar las calificaciones de todas las alumnas, además de la interpretación de consignas, conceptos y lecturas, y a su vez motivarlas para continuar estudiando, es crucial para el momento educativo en el que nos encontramos.

La propuesta se basa en mejorar la calidad de las prácticas de lectura comprensiva de textos académicos en alumnos del sexto año de la escuela secundaria, mediante el diseño e implementación de una propuesta pedagógica mediada por TIC, que sirva como articulación entre el nivel medio y el nivel superior. Además, se pretende que, mediante la implementación de la propuesta, las alumnas desarrollen habilidades de lectura comprensiva de textos académicos.

Concretamente, se utilizó un aula virtual sobre la plataforma Moodle, donde se aplicaron diversas estrategias para desarrollar la comprensión lectora. Indirectamente,

también se trabajó la autonomía de los estudiantes para introducirlos en el uso de aulas virtuales como complemento del aula presencial en el nivel de educación superior.

3.4.1 Metas de Aprendizaje

La nueva cultura digital con escenarios virtuales, interpela sobre las diferentes modalidades pedagógicas que podemos llevar adelante en las aulas presenciales a partir de ciertas herramientas digitales, donde una de ellas es el aula virtual.

En la primera fase, cuando se definieron las metas de aprendizaje, se optó por el tipo de aula virtual a utilizar, en línea con los resultados buscados. Cabe destacar que se pueden diferenciar varias formas de utilizar un aula virtual. Cuando se utiliza para educación a distancia, es el espacio donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, el lugar central del intercambio, por lo cual debe ser amigable y contener todas las herramientas para lograr una experiencia productiva. Se denomina *e-learning*, cuando la formación, la interacción, la comunicación de los actores y procesos evaluativos se desarrolla casi exclusivamente en el espacio virtual. Aquí, es de suma importancia la elección o elaboración de material o de recursos didácticos multimedia, que cobran una especial relevancia, ya que el proceso de aprendizaje está guiado, en su mayor parte, por estos recursos.

Cuando se utiliza el aula virtual como recurso de apoyo a las aulas presenciales, es decir como un aula extendida caracterizada por la mezcla entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia, éstos son denominados escenarios *blended learning (b-learning)*, enseñanza semipresencial o docencia mixta (Bartolomé, 2004). Aquí se posibilita una construcción activa y colaborativa del conocimiento y es necesario que el docente planifique y desarrolle procesos en los que se superponen tiempo y tareas que ocurren en el aula física y en el espacio virtual. En las clases se pone al alcance de los alumnos el material educativo además del programa del curso, horarios e información relativa al curso, a los cuales el estudiante puede acceder desde cualquier computadora conectada a la red. La comunicación debe ser promovida por los docentes, para lograrla entre docente-estudiante y entre estudiantes, pudiendo comunicarse fuera del horario de clase, para compartir puntos de vista y llevar adelante trabajos en grupo.

El estudiante puede acceder y guardar en un medio físico los materiales, que pueden ser leídos desde la pantalla del dispositivo o impresos, participar en los foros y realizar evaluaciones (Jaspe, 2014).

Mediante la intervención didáctica mediada por TIC a través de un aula virtual, se espera mejorar la competencia lectora de los futuros ingresantes, así como también mejorar las competencias tecnológicas por medio de una estrategia de enseñanza no convencional y promover el aprendizaje autónomo por medio de estrategias metacognitivas de una manera entretenida. Asimismo, se considera que el alumno debe ser capaz de utilizar los recursos que brindan las TIC para el aprendizaje.

3.4.2 Condiciones Iniciales del Contexto

Los estudiantes con los que se trabajó fueron alumnas de 6to año A, Ciclo Orientado del Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey junto a la docente del área Lengua y Literatura ciclo lectivo 2019. Fueron 30 alumnas, cuya edad oscilaba entre los 17 y los 18 años.

Las consideraciones que nos llevaron a rediseñar la propuesta, concluido el primer ciclo, incluían la integración del cuerpo docente al proyecto. La profesora del sexto año del nivel medio del área de Lengua y Literatura se mostró interesada en la propuesta de aplicar una metodología de enseñanza mediada por el aula virtual. Concretamos con ella una serie de encuentros en los que nos informamos que la institución educativa ofrece un proyecto institucional enmarcado en lineamientos pedagógicos de tipo tradicional, aunque cada docente puede adecuar sus propias estrategias a las particularidades del grupo, el acuerdo general es adoptar la modalidad taller, para privilegiar el intercambio de opiniones. Específicamente, en la asignatura Lengua y Literatura se piensa el aula como un espacio que habilita a la formulación de preguntas por parte de las alumnas y que ofrece la oportunidad de que pongan en valor sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado las lecturas. Esto último propició nuestra intervención.

También debimos llevar a cabo una serie de trabajos previos, como el análisis de las alumnas, sus características, fortalezas y debilidades, para adecuar el trabajo al grupo con el cual trabajaríamos.

La intervención de innovación fue aceptada sin problemas por parte de la Institución, ya que la docente de Lengua y Literatura del sexto año del Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey de nuestra ciudad accedió a trabajar con esta propuesta de innovación utilizando el aula virtual para su práctica docente debido, entre otras cosas, a que la comprensión lectora es una preocupación permanente también en ese nivel.

El interés de la profesora de este colegio en implementar una metodología innovadora permitió reajustar la propuesta original para trabajar de forma tal que el aula virtual se convirtiera en un apoyo al aula presencial para desarrollar los contenidos de Lengua y Literatura del sexto año conformando así, junto a la autora de este escrito, el grupo de trabajo.

Esta vinculación se hizo posible por cuanto el colegio no cuenta con una sala de informática ni con el antecedente de una enseñanza bimodal. Con el propósito de abordar estas cuestiones sobre temáticas que ayudan a optimizar y mejorar habilidades de análisis e interpretación de textos disciplinares, desarrollamos un proyecto de articulación entre la Facultad y el colegio, presentando aquí una propuesta mediada por TIC.

Algunos datos referenciales de la institución educativa objeto de la investigación son:

- ✓ Niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica.
- ✓ Jornada: Matutina
- ✓ Naturaleza: institución oficial.
- ✓ Carácter: alumnos de sexo femenino.
- ✓ Número de sedes: 1
- ✓ Número de aulas: 27
- ✓ Número total de estudiantes:
 - **Ciclo Básico** (1^{er}, 2^{do} y 3^{er} año): 203 alumnas. En este período, reciben una enseñanza general.
 - **Ciclo Orientado** (4^{to}, 5^{to} y 6^{to} año): 188 alumnas. Al pasar a 4^{to} año, las estudiantes deben elegir entre tres modalidades: Biológico, Económico e Humanístico, siendo la sección A, el curso Humanístico; la B, el Biológico; la C, el Económico.
- ✓ Número promedio de estudiantes por aula: 25
- ✓ Número de docentes de gestión: 4

3.4.3 Diseño Instructivo

El trabajo que se presenta abordará secuencias didácticas que promuevan, en estudiantes que ingresarán al nivel superior, la utilización de estrategias para la comprensión de textos, como por ejemplo: recuperar las ideas principales y secundarias, extraer información de manera adecuada de textos académicos, reconocimiento de

géneros textuales, etc., con el objetivo de aproximar al estudiante con la realidad que encontrará en su paso por la Universidad.

Primeramente, se describe cómo se llevó adelante el proceso formativo y luego cómo se mediaron los contenidos.

La propuesta se elaboró desde una perspectiva constructivista y su planificación consideró contenidos, competencias a desarrollar, el perfil de las alumnas y los tiempos del cursado en el contexto mediado por la tecnología a través de la plataforma Moodle. De esta forma, fue fundamental reflexionar sobre las estrategias que se iban a utilizar para proponer las tareas que debían realizar las estudiantes para aprender.

Existen muchas y variadas estrategias y actividades que pueden utilizarse en espacios virtuales. Al respecto, se siguieron los dos ejes mencionados por Barberá y Badía (2005): El primero es el que rige el lugar de la acción educativa virtual en relación con la clase presencial, que contempla las acciones desarrolladas en la propia clase pero que tienen una naturaleza virtual de espacio y tiempo, y otro tipo de acciones que son las que hacen referencia a las realizadas fuera de clase pero que tienen una relación directa con el trabajo escolar. El eje 2 está referido a la utilización que se hace del medio tecnológico en el desarrollo de la virtualidad, donde identifica cuatro grandes usos:

1. Uso de programas de ordenador como herramientas.
2. Uso de medios, programas o materiales de acceso y comunicación del contenido curricular.
3. Uso de programas o materiales como instrumento de soporte a la construcción de conocimiento específico de un área curricular.
4. Uso de herramientas de comunicación entre los participantes.

Una vez que se tuvo conocimiento de la conformación del grupo de estudiantes para el diseño de las distintas actividades, una cuestión importante a resolver fue el acceso de las alumnas a Internet, ya que la institución educativa no cuenta con ese servicio ni con computadoras en el establecimiento.

Por tal motivo se necesitó que las alumnas utilizaran sus propios dispositivos para acceder a la plataforma Moodle. Se comprobó que todas las estudiantes contaban con teléfonos celulares con acceso a Internet (no siempre con disponibilidad a datos) y que la mayoría contaba con una PC o notebook en sus domicilios. Igualmente, para

contrarrestar cualquier inconveniente, se puso a disposición el uso de las máquinas y acceso a Internet en el Instituto de Informática de la Facultad, fijándose de común acuerdo, dos días a la semana de 18 a 21 horas, para que las alumnas pudieran asistir.

Otro aspecto que se consideró a la hora de decidir qué actividades llevar adelante, fue averiguar si en el grupo había alumnas con alguna discapacidad o restricción visual o auditiva para acceder a esta experiencia. Con relación a esta circunstancia la docente de lengua nos confirmó que había tres alumnas con déficit de atención (problemas de aprendizaje). Se consensuó que estas alumnas participaran de la experiencia, entendiendo que se trata de una propuesta integradora y que las TIC favorecen estos procesos.

Asimismo, antes de comenzar a revisar las actividades, dado que existen divergencias al respecto, se decidió que el estilo de aprendizaje del material didáctico del grupo de estudiantes sería considerado en el contexto de la experiencia, complementándolo, de ser necesario, ya que se pensaba diseñar material didáctico disponible en distintos formatos, tales como medios gráficos, textos y videos, en forma proporcional, para facilitar la motivación e interés del estudiante. Además, estas opciones permiten que el alumno transite un proceso de desarrollo de creatividad en su aprendizaje para lograr pensamientos críticos, necesaria en la formación superior.

En general, para el diseño de las secuencias didácticas de los distintos bloques se siguieron las pautas que orientan el uso adecuado de los medios de comunicación escogidos. Mayer (2009) identificó 12 principios para el diseño multimedia, basados en cómo los alumnos procesan las multimedia a nivel cognitivo, mencionadas por Bates (2015):

1. *Coherencia*: Las personas aprenden mejor cuando las palabras, imágenes y sonidos extraños están excluidos y no incluidos.
2. *Señalización*: Las personas aprenden mejor cuando se agregan señales que destacan la organización del material esencial.
3. *Evitar redundancia*: Las personas aprenden mejor a partir de gráficos + narración, que de gráficos, narración y texto en pantalla.
4. *Contigüidad Espacial*: Las personas aprenden mejor cuando las palabras y las imágenes relacionadas se presentan cerca, en vez de alejadas unas de las otras en la página o pantalla.

5. *Contigüidad Temporal*: Las personas aprenden mejor cuando las palabras y las imágenes relacionadas se presentan simultáneamente en vez de sucesivamente.
6. *Segmentación*: Las personas aprenden mejor cuando una lección multimedia se presenta en segmentos que se adaptan al ritmo del usuario que cuando se presenta una lección continua.
7. *Pre-entrenamiento*: Las personas aprenden mejor en una lección multimedia cuando conocen los nombres y las características de los conceptos principales.
8. *Modalidad*: Las personas aprenden mejor a partir de gráficos y narración que a partir de animaciones y texto en pantalla.
9. *Multimedia*: Las personas aprenden mejor a partir de palabras e imágenes que de palabras solamente.
10. *Personalización*: Las personas aprenden mejor de las lecciones multimedia cuando las palabras se presentan en un formato conversacional en lugar de un estilo formal.
11. *Voz*: Las personas aprenden mejor cuando la narración en las lecciones multimedia está realizada por una voz humana amistosa en lugar de la voz de una máquina.
12. *No imagen*: Las personas no necesariamente aprenden mejor a partir de una lección multimedia cuando se añade la imagen del orador a la pantalla.

El desarrollo de la propuesta se planificó con una encuesta a profesores que dictan materias de primer año en carreras de Ingeniería de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, con un módulo inicial donde se presentó el uso del aula virtual, con una prueba de diagnóstico y con cuatro módulos que responden a los temas a desarrollar en el currículo de la materia.

A continuación, se describen las correspondientes secuencias didácticas

3.4.3.1 Módulo Conociendo el Aula

Para lograr un aprendizaje autónomo de los recursos digitales, las alumnas “deben disponer necesariamente de un conjunto bien definido, indexado, accesible y

organizado de recursos y materiales en formato digital.” y tiene como objetivo potenciar la actividad autónoma del estudiante (Barberá y Badia, 2005).

El módulo fue diseñado para ayudar al alumno a iniciarse en el acceso a la plataforma, presentando una guía detallada sobre qué es Moodle, cómo se estructura el aula virtual, identificación de sus partes, cómo se navega y definen las actividades y los recursos.

Figura 3
Actividades Clase 1

Módulo 1 La Lectura	<i>Leer y comprender: un requisito fundamental para la Universidad</i> <i>Programa de Articulación: Facultad de Tecnología y Cs. Aplicadas – Escuelas Preuniversitarias</i> <i>Universidad Nacional de Catamarca</i>
--------------------------------------	--

ACTIVIDADES CLASE 1

Actividad 1: Foro

Luego de visionar el video, vamos a reflexionar entre todos sobre lo que nos explica Daniel Cassany. Para ello les pedimos que cada uno de ustedes, en su rol de estudiantes, exprese en este foro su opinión sobre la **importancia que tiene la lectura en relación con el aprendizaje**. Sus comentarios deben estar expresados en un párrafo de no menos 5 líneas. 

Además:

- leer lo expresado por los otros participantes y comentar la reflexión de al menos un compañero.

¡¡¡Nos leemos!!!

Actividad 2: Trabajamos la clase

Luego de leer detenidamente la Clase 1 y de ver la presentación, contestar los puntos 2 a 8 en un archivo Word y subir como Tarea. Para preparar el archivo sólo tenés que copiar las consignas de la Clase 1 en un archivo Word, luego contestas lo guardas en tu máquina y lo subís como tarea en la opción subir archivo. ¡¡Te esperamos!! 

Actividad 3: Armamos nuestro Glosario

Un glosario no sustituye al diccionario. La finalidad de su uso radica en la conveniencia de explicar algunos términos cuya acepción tenga una particularidad en un tema, materia o ámbito específico, misma que difícilmente podrá encontrarse en un diccionario común. Posibilidades: Hiperenlace automático Categorías /etiquetas Importar / exportar 

Por ello, te pedimos que ingreses al menos una palabra por unidad. Es conveniente que incluyas palabras cuyo significado que no conozcas. Puedes subir imágenes. **El glosario estará disponible durante todo el curso.**

"LA LECTURA ABRE LAS PUERTAS A TU FUTURO EN LA UNIVERSIDAD"

Nota. Elaboración propia

Se incluyó material con información del curso (dimensión informativa) y se comenzaron con actividades como presentación, diseñados en un foro del tipo general y la actividad subir un archivo. Se utilizaron foros (dimensión comunicativa) para que los alumnos pudieran interactuar entre ellos y con el docente.

Se presentó un cronograma de actividades (Tabla 1) que, en este tipo de intervención, del tipo *b-learning* resultó importante para que los usuarios estuvieran en conocimiento de lo que se esperaba de ellos y pudieran autogestionar sus tiempos y disponibilidades. Se explicó la función de esta herramienta donde el docente presentó la secuencia de

contenidos, objetivos, actividades, tareas, y todo lo concerniente al curso para que los estudiantes tuvieran conocimiento de lo que deberían realizar, fechas de entregas e intervenciones, y la importancia de respetar los tiempos en propuestas de este tipo.

Tabla 1

Secuencia didáctica Módulo 0: “Conociendo el aula virtual”

Módulo 0:	Conociendo el Aula Virtual
Tema	Aula de Moodle
Objetivo del Módulo	Desarrollar capacidades y habilidades para manejarse en el aula virtual.
Objetivos de Aprendizaje de esta secuencia didáctica	Que el alumno: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conozca las distintas partes de un aula en Moodle. ✓ Agregue información personal al perfil. ✓ Ingrese a foros. ✓ Suba archivos.
Objetivos Complementarios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo de Información ✓ Interactuar con otros participantes ✓ Subir tareas
Contenidos procedimentales	Desarrollar en el estudiante los procedimientos de solución y aplicación de conocimiento, a través de actividades tendientes a investigar, clasificar, proponer métodos e interactuar en la plataforma Moodle.
Contenidos Actitudinales	A través de actividades individuales y grupales, el estudiante desarrollará valores de libertad, justicia y solidaridad, por medio de actividades sociales como: Conocerse y confiar unos en otros, Establecer buena comunicación, Ser tolerante con sus compañeros. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeto ✓ Tolerancia ✓ Honestidad ✓ Disciplina ✓ Responsabilidad
Actividad de Aprendizaje	Objetivo: Aprender a utilizar la plataforma Moodle para incorporar y/o producir conocimientos. Leer en profundidad los textos propuestos “Manual del Alumno” y “Recursos y Actividades” los cuales te permitirán conocer la plataforma sobre la que trabajaremos este curso.

Módulo 0:	Conociendo el Aula Virtual
Actividad de Aprendizaje	<p>Mirar con atención los videos propuestos relacionados a: “Qué es Moodle”, “Cómo trabajar en un foro” y “Cómo subir un archivo”.</p> <p>Actividad 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocar una foto de perfil y si gustas, agregar más información ✓ Enviar un mensaje privado a la docente ✓ Participar, al menos una vez, en el Foro “Presentación” realizando un aporte personal contándonos si alguna vez trabajaste sobre una plataforma educativa como Moodle y qué expectativas tienes de este curso; también puedes participar en el foro “Consultas sobre Moodle”. <p>Actividad 2.</p> <p>Enviar una Tarea: Para esta actividad, subirás un archivo realizado en cualquier procesador de textos (puede ser en Word) que contenga:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nombre un lugar que quisieras conocer ✓ Una imagen de ese lugar ✓ En dos líneas nos explicas porque te gustaría visitarlo ✓ Guardarás tu trabajo en tu PC. Cuando tengas tu trabajo en el archivo, haz clic en subir archivo, lo buscas y luego en "agregar tarea" <p>COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Habilidades de aprendizaje e innovación</p> <p>Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información.</p> <p>Evaluación: del tipo formativa a través del envío de un archivo.</p>

Nota. Elaboración propia

El aprendizaje apoyado en el uso autónomo de recursos digitales es percibido como una actividad, generalmente del tipo individual, en la cual puede verificarse de qué manera una alumna puede aprender de forma autónoma; también permite valorar cuánto se compromete e implica de manera responsable en su propio trabajo, asumiendo retos de aprendizaje (Barberá y Badía, 2005).

3.4.3.2 La Evaluación Diagnóstica

La evaluación se encuentra en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura, proporcionando información para realizar ajustes según las características del contexto. Es así que “la *evaluación inicial* aporta el bagaje con que el

alumno aborda la actividad de la lectura; la *evaluación sumativa*, al final del proceso, a través de la cual podemos establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido; y la *evaluación formativa*, que nos informa del desarrollo del propio proceso y nos permite intervenir en él para irlo ajustando progresivamente” (Solé, 2009), donde los tres tipos de evaluación se complementan durante el proceso.

Luego de tener contacto con la plataforma, habiendo navegado mínimamente en ella y para conocer mejor el escenario, es necesario realizar pruebas de diagnóstico para indagar el nivel de experticia en la comprensión lectora de los alumnos participantes y evaluarlos sobre textos que trabajaron durante el ciclo secundario. Se trata entonces de establecer cuál es la situación de cada alumno con respecto a los saberes y conocimientos que posee.

La información recabada en esta instancia, nos permitiría conocer:

- ✓ saberes previos
- ✓ representaciones
- ✓ estrategias de aprendizaje que han desarrollado o que deben desarrollar
- ✓ características de las relaciones interpersonales

Considerando las pautas pedagógicas para elaborar evaluaciones diagnósticas que confeccionó en el año 2010 el Área de Evaluación de la Calidad Educativa de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) para el área de Lengua, se tomaron las siguientes:

- **COMPRESIÓN LECTORA:** Es la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura que implica tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto. Es un proceso recursivo.
- **EXTRAER,** significa localizar información en una o más partes de un texto. Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. La tarea consiste en responder a una pregunta con información literal del texto.
- **INTERPRETAR,** es reconstruir el significado global y local; identificando, comparando, contrastando e integrando información para construir el significado del texto.

- REFLEXIONAR Y EVALUAR, permite relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas. Los lectores deben tener una visión objetiva, evidenciando su punto de vista.

Para comenzar esta experiencia se eligió aplicar el texto propuesto por DiNIECE (2010), del tipo nota periodística, denominado *Los británicos, locos por los sándwiches* ya que es un aporte de un equipo de trabajo interdisciplinar de la Nación cuyo objetivo es acercar material a los docentes para elaborar el análisis con pautas pedagógicas y sugerencias para abordar el trabajo posterior con los datos obtenidos. Emplear este instrumento permite obtener un estado de los saberes de los participantes al momento de la aplicación. Si bien en el manual de DiNIECE el texto estaba pensado para una instancia presencial, fue de fácil adaptación al medio virtual sin adulterar su objetivo. Específicamente, se armó como una evaluación con la actividad definida en Moodle como cuestionario (actividad).

El módulo cuestionario es una actividad que tiene dos posibilidades: 1) le sirve al alumno como autoevaluación y 2) al profesor para diseñar una serie de preguntas que funcionan para evaluar.

Se pensó aprovecharla de las dos maneras para que esta modalidad fuera conocida por el alumno de forma tal de mejorar una competencia digital.

3.4.3.3 Módulo I: Como Agua para Chocolate

En este módulo se trabajó con el texto *Como agua para chocolate*, escrito por la mexicana Laura Esquivel, ver Tabla 2. Esta obra pertenece al tipo de género narrativo, que corresponde a un eje del programa de la escuela.

En el aula virtual se presentó el tráiler de la película (duración 1,25 minutos) que llevó al cine con el mismo nombre el texto mencionado, estrenado en marzo de 1993. Disponible en <https://youtu.be/HzkqzTBbs9g>

La segunda actividad consiste también en trabajo en grupo, pero de coevaluación a través de una rúbrica (Anexo II, Figura 15).

Tabla 2

Secuencia didáctica Módulo 1: “Como Agua para Chocolate”

Módulo 1:	Como Agua para Chocolate
Tema	“Texto ficcional: lectura, comprensión lectora y escritura”
Objetivo del Módulo	Consolidar el desarrollo de la comprensión lectora y su producción escrita.
Objetivos de Aprendizaje de esta secuencia didáctica	Que el alumno pueda: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar estrategias de comprensión lectora ✓ Trabaje armoniosamente en grupo ✓ Ingresar a foros grupales
Objetivos Complementarios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo de Información ✓ Interactuar con otros participantes ✓ Cumplir en forma grupal con las tareas
Contenidos Procedimentales	<p>Desarrollar en el estudiante reconocimiento de la situación comunicativa textual.</p> <p>Aplicación de estrategias de cohesión y coherencia textual.</p> <p>Reconocimiento y formulación de tema y tópico textual.</p> <p>Desarrollo de la imaginación escrituraria a partir de una obra canónica.</p>
Contenidos Actitudinales	<p>A través de actividades individuales y grupales, el estudiante desarrollará valores de libertad, justicia y solidaridad, por medio de actividades sociales como: Conocerse y confiar unos en otros, Establecer buena comunicación, Ser tolerante con sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeto ✓ Tolerancia ✓ Honestidad ✓ Disciplina ✓ Responsabilidad
Actividad de Aprendizaje	<p>Objetivo: Consolidar el desarrollo de la comprensión lectora y su producción escrita.</p> <p>Luego de visionar el video, notarás que se trata del tráiler de <i>Como agua para chocolate</i>. La película respeta mucho la trama del libro, pues su guionista es la misma autora de la obra literaria: Laura Esquivel.</p> <p>Ya leídos los primeros capítulos del libro de Laura Esquivel: <i>Como agua para chocolate</i>. Como bien saben, el casamiento de Pedro con Rosaura sucede por la imposibilidad de aquel de casarse con Tita. Por ello, Pedro decide que, para estar cerca de su amada, lo mejor es casarse</p>

Módulo 1:	Como Agua para Chocolate
Actividad de Aprendizaje	<p>con la hermana de ésta: Rosaura.</p> <p>A partir de esta lectura, les proponemos que realicen la actividad que se detalla abajo:</p> <p>Actividad 1:</p> <p>¡Ahora van a trabajar en equipos! (No más de cuatro alumnas)</p> <p>La decisión de Pedro se da al inicio de la novela. Ustedes deben inventar un diálogo ficticio entre Tita y Pedro, donde este le comente su decisión de casarse con Rosaura. Se trata de que desarrollen un diálogo que no se produce en la novela y que pueda cambiar el rumbo de los hechos narrados.</p> <p>Se deberá trabajar en un archivo Word para subirlo. Importante: sólo una alumna subirá la tarea.</p> <p>COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Habilidades de aprendizaje e innovación a través del ingreso al aula virtual</p> <p>Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información. (Uso autónomo)</p> <p>Participación responsable y solidaria.</p> <p>Pensamiento crítico.</p> <p>Evaluación: del tipo formativa a través de un archivo.</p> <p>Objetivo: Fomentar hábitos de lectura y contribuir al desarrollo de la producción escrita.</p> <p>Se trata de una tarea de coevaluación a través de una rúbrica provista por la docente.</p> <p>Actividad 2:</p> <p>A cada equipo se le asignará el trabajo de otro equipo, resultado de la actividad anterior. También se les asignó un foro de trabajo, solo visible para las integrantes del grupo. En él deben dejar los comentarios que hagan entre ustedes, sobre el escrito del otro grupo. Luego deberán completar un archivo Word con la rúbrica. Solo una de ustedes en representación del grupo, deberá subirla como tarea. COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Creatividad e innovación</p> <p>Comunicación y colaboración (trabajo con otros)</p> <p>Participación solidaria y responsable.</p>

Módulo 1:	Como Agua para Chocolate
Actividad de Aprendizaje	Pensamiento crítico Evaluación: del tipo formativa a través de un archivo. Del tipo sumativa con la participación en el foro del grupo y en clase.

Nota. Elaboración propia.

3.4.3.4 Módulo II: Texto Argumentativo

El diseño para este módulo, consiste en definir las características del texto argumentativo, con el material didáctico preparado oportunamente (Tabla 3). Se presentará un video tomado del material difundido por EDUCARCHILE y Terra dirigido a la preparación para la PSU del 2012 donde la conductora es Paulina Casas.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ISfFGxzQiRk&t=10s>

Tabla 3

Secuencia didáctica Módulo 2: "Texto Argumentativo"

Módulo 2:	Texto Argumentativo
Tema	Reconocimiento del texto no ficcional: argumentativo
Objetivo del Módulo	Conocer las características principales de los géneros de opinión, identificando las distintas partes de los textos argumentativos.
Objetivos de Aprendizaje de esta secuencia didáctica	Que el alumno pueda: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer las distintas partes de un texto argumentativo ✓ Diferenciar los argumentos más comunes ✓ Identificar las ideas centrales y secundarias.
Objetivos Complementarios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo del entorno virtual ✓ Interactuar con otros participantes ✓ Cumplir en forma grupal con las tareas ✓ Actividades de coevaluación
Contenidos procedimentales	<p>Identificar las principales características de una situación de argumentación.</p> <p>Reconocer un texto argumentativo frente a otro tipo de textos.</p> <p>Emplear y transformar textos argumentativos</p> <p>Identificar las distintas pautas de textos argumentativos.</p>
Contenidos Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorar la importancia social del texto argumentativo. ✓ Respeto y aprecio por las opiniones de los demás.

Módulo 2:	Texto Argumentativo
Contenidos Actitudinales	<p>✓ Valorar la importancia de la negociación.</p> <p>✓ Reconocer y valorar la utilidad de planificar y revisar este tipo de textos.</p>
Actividad de Aprendizaje	<p>Objetivo: Reconocer un texto argumentativo.</p> <p>Luego de visionar el video y leer detenidamente el material proporcionado. Realizar la actividad propuesta.</p> <p>Actividad 1: (individual)</p> <p>A partir de la lectura del texto "Educación y Tecnología" autor: <i>Ricardo Barbich</i> les proponemos contestar las siguientes preguntas:</p> <p>a) ¿Por qué es un texto argumentativo?</p> <p>b) El primer párrafo del texto, ¿constituye la introducción o la tesis sostenida por el autor?</p> <p>c) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones resume la tesis del artículo?: En todas las escuelas debe haber computadoras. Se confunde el valor de instrumento que debe tener la nueva tecnología y se la transforma en un fin en sí misma.... En Singapur, los jóvenes siguen aprendiendo con los modelos clásicos...</p> <p>d) ¿Cuál es el ejemplo que da el autor para demostrar la confusión que hay entre lo instrumental y lo esencial?</p> <p>e) ¿Qué otros ejemplos proporciona el autor y qué idea intenta reforzar con ellas?</p> <p>f) ¿Cuáles son los dos nombres que el escritor del artículo menciona como citas de autoridad?</p> <p>g) ¿Qué propone el autor para enseñar a los jóvenes a pensar?</p> <p>h) ¿Cuál es la conclusión que se plantea en el texto?</p> <p>i) Finalmente, ¿está de acuerdo con lo que expresa el autor? ¿Por qué sí o no? Justifique su respuesta.</p> <p>Se deberá trabajar en un archivo Word para subirlo a la tarea del módulo</p> <p>COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Habilidades de aprendizaje e innovación a través del ingreso al aula virtual</p> <p>Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información. (Uso autónomo).</p>

Módulo 2:	Texto Argumentativo
Actividad de Aprendizaje	Participación responsable y solidaria. Pensamiento crítico. Evaluación: del tipo formativa a través de un archivo.

Nota. Elaboración propia

3.4.3.5 Módulo III: Lectura con TIC

Hoy en día nadie pone en duda que el ordenador es un instrumento que potencia, favorece y desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje. De una nueva forma, la información nos llega por distintos canales por lo que, para acceder al aprendizaje, debemos encontrar las estrategias apropiadas para lograr leer a través de las TIC.

Los recursos informáticos cumplen determinados objetivos que debemos interpretar para comunicarnos de forma efectiva. Las Tecnologías en contextos de educación formal como lo es la Universidad se utilizan con los propósitos de leer, informarse, comunicarse, conocer, comprender, buscar información, realizar y entregar trabajos, descargar materiales, archivos, programas, etc. Dada esta situación es necesario familiarizarnos con las distintas tecnologías para lograr obtener la capacidad de organizar, interpretar y dar sentido a la información para poder construir puntos de vista críticos y personales. Es por ello que en esta unidad se presentó el apunte correspondiente, donde se expusieron las características para realizar “lecturas de imágenes” y “videos” (Tabla 4).

Proponiendo este tipo de tareas a los estudiantes les haremos entender que la información está a su alcance, que para disponer de material con el que aprender no depende de una sola fuente y que es conveniente disponer de varias miradas. Además, este tipo de actividades fomenta actitudes responsables, ya que el estudiante deberá asumir que lo que recopile no sólo servirá para él, sino también para el grupo en cual está interactuando.

Tabla 4

Secuencia didáctica Módulo 3: “Lectura con TIC”

Módulo 3:	Lectura con TIC
Tema	Las TIC en la lectura comprensiva
Objetivo del Módulo	Aplicar estrategias de lectura comprensiva mediada por TIC

Módulo 3:	Lectura con TIC
Objetivos de Aprendizaje de esta secuencia didáctica	<p>Que el alumno pueda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir de la lectura descubra, explore distintas posibilidades que brindan las TIC. ✓ Producir discursos audiovisuales-multimodales sobre la base de la lectura de textos literarios y no literarios.
Objetivos Complementarios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo del entorno virtual. ✓ Búsqueda de materiales en la red. ✓ Empatía con el grupo de compañeros. ✓ Utilización de distintas herramientas TIC.
Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar en foros de discusión. ✓ Visitar sitios web. ✓ Crear material digital para compartir e intercambiar comentarios.
Contenidos Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acceso a la información en línea en cualquier momento y desde cualquier lugar. ✓ Respeto y aprecio por las opiniones de los demás. ✓ Participación en el aula. ✓ Reconocer que el aprendizaje puede por fuera de los límites del aula.
Actividad de Aprendizaje	<p>Objetivo: Reconocer la utilización de TIC en la lectura</p> <p>Actividad 1: (individual)</p> <p>Luego de leer detenidamente la clase, intervenir en el foro: “Presencia de las TIC en nuestra lectura” elaborando un relato personal en el que cuente cómo las TIC están presentes en sus lecturas y en sus aprendizajes.</p> <p>¿Con qué soporte digital lo hacen habitualmente?</p> <p>Luego de leer la intervención de al menos dos compañeros, indicar si existen coincidencias o no.</p> <p>COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Desarrollo de competencias comunicativas de tipo verbal y escrituraria.</p> <p>Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información. (Uso autónomo)</p> <p>Participación responsable y solidaria.</p> <p>Pensamiento crítico.</p>

Módulo 3:	Lectura con TIC
Actividad de Aprendizaje	<p>Evaluación: del tipo sumativa a través las devoluciones y seguimiento de compañeros y docentes.</p> <p>Actividad 2: (individual)</p> <p>Luego de leer detenidamente la clase sobre búsquedas en internet nos ponemos manos a la obra y te pedimos que busques una imagen que tenga un propósito narrativo o descriptivo y genera una historia de no más de cinco renglones. Contanos el buscador y la palabra clave que utilizaste. Compartí todo esto en la pizarra digital que encontrarás en el enlace: https://padlet.com/marisa_kb2004/mbrelojvtkmw</p> <p>COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Desarrollo de competencias de búsqueda y recuperación de información en internet.</p> <p>Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información. (Uso autónomo).</p> <p>Participación responsable y solidaria.</p> <p>Pensamiento crítico.</p> <p>Evaluación: del tipo formativa, compartiendo la producción en el muro de <i>padlet</i>.</p> <p>Actividad 3: (individual)</p> <p>Ahora probemos cómo “leemos un video”. Para ello visualiza el video llamado “Técnicas de subrayado” y elabora un resumen, cuadro sinóptico, una infografía u otro video con las ideas claves que encuentres en él. Una vez que lo tengas terminado subirlo al foro.</p> <p>COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información. (Uso autónomo)</p> <p>Participación responsable y solidaria.</p> <p>Pensamiento crítico.</p> <p>Evaluación: del tipo formativa, compartiendo la producción en el foro.</p>

Nota. Elaboración propia

3.4.3.6 Módulo IV: Última Actividad

El diseño para este módulo, consistió en que se eligiera uno entre tres textos argumentativos, para realizar un resumen de por lo menos 15 renglones. Los textos propuestos fueron: *Adictos a nuestros celulares* de Jane E. Brody, 17 de enero de 2017;

El auge del internet y las redes sociales de Orlando Cáceres Ramírez, enero de 2019;
El uso del celular en los jóvenes de Orlando Cáceres Ramírez, 1 de noviembre de 2019.

La última actividad se muestra en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5

Secuencia didáctica Módulo 4: “Última Actividad”

Módulo 4:	Última Actividad
Tema	Actividad de cierre
Objetivo del Módulo	Integrar las distintas estrategias de lectura comprensiva y escrutaria
Objetivos de Aprendizaje de esta secuencia didáctica	Que el alumno: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifique las ideas centrales y secundarias. ✓ Realice un resumen.
Objetivos Complementarios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo del entorno virtual ✓ Actividades integración
Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar las principales características del texto no ficcional. ✓ Emplear y transformar el texto.
Contenidos Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorar la importancia social del texto. ✓ Reconocer y valorar la utilidad de planificar y revisar este tipo de textos.
Actividad de Aprendizaje	<p>Actividad:</p> <p>Te pedimos que elijas UNO de los textos que se presentan en el mural (Texto I, Texto II o Texto III) y realices un resumen del texto elegido de al menos 15 renglones y además expreses cuál es la idea principal de tu lectura.</p> <p>Queremos que presentes el trabajo con el siguiente formato:</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Título: (del texto elegido)</p> <p>Resumen: (15 renglones)</p> <p>La idea principal es:</p> <p>Autor:</p> </div>

Módulo 4:	Última Actividad
Actividad de Aprendizaje	<p>Puedes presentarlo en un archivo de texto, en una infografía, en una imagen, en una presentación Power Point. Es decir, puedes usar la herramienta que quieras, siempre que mantengas el formato. Luego, deberás subirlo a TAREA FINAL</p> <p>Las leemos</p> <p>COMPETENCIA DIGITAL:</p> <p>Habilidades de aprendizaje e innovación a través del ingreso al aula virtual</p> <p>Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información. (Uso autónomo)</p> <p>Participación responsable y solidaria.</p> <p>Pensamiento crítico.</p> <p>Evaluación: del tipo formativa a través de la presentación del trabajo a través de un archivo.</p>

Nota. Elaboración propia.

Por último y para dar cierre al curso, se programa un encuentro presencial en el colegio, donde habrá un intercambio verbal con las alumnas, profesores que implementamos esta propuesta y autoridades del Colegio Secundario.

3.4.3.7 Cómo se Median los Contenidos

En cuanto a la mediación de los contenidos, podemos aportar que en la actualidad se utiliza el *e-learning* en contextos profesionales de empresas, corporaciones y universidades, por ser un proceso y un soporte para la enseñanza el aprendizaje que se desenvuelve en un ambiente virtual, haciendo uso de las TIC y especialmente de Internet. Encontramos muchas herramientas de la web 2.0 que permiten producir contenidos y materiales, así como interactuar entre individuos (compañeros y docentes) en espacios físicamente separados y en tiempos que pueden ser sincrónicos o asincrónicos. Para crear el conjunto de recursos que apoyen un contexto de enseñanza-aprendizaje de estas características utilizamos la aplicación Moodle, que en comparación con otras plataformas educativas resulta eficaz y factible para el uso didáctico.

Es así que podemos afirmar que un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje es el espacio de interacción docente-alumno, alumno-alumno mediado por

TIC en el cual encontramos materiales y recursos didácticos diseñados para facilitar el proceso educativo.

Desde el punto de vista pedagógico, un curso bajo esta modalidad permite acceder a múltiples fuentes de información, siendo el aula virtual el punto de partida para motivar al alumno a realizar estas búsquedas. También permite que el participante logre mayor autonomía en su propio proceso de aprendizaje, ya que puede acceder de acuerdo a sus necesidades y facilita la colaboración e intercambio de conocimiento entre los participantes, independientemente de la organización a la que pertenezcan, a través de actividades de la plataforma como son los foros, videoconferencias, mails, chats, etc. (Pineda, 2015).

En esta experiencia, se accede al aula virtual a través del campus virtual de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCA, donde se encuentran los espacios curriculares de todas las carreras que se dictan en la unidad académica.

Si bien son importantes los aspectos técnicos e informáticos en el diseño de un aula virtual, debe tenerse en cuenta que lo primordial al momento de elaborar este tipo de propuestas es prestar atención al aspecto pedagógico.

Varios autores se refirieron a este aspecto para el análisis del aula virtual, siendo las dimensiones enumeradas por Manuel Area y Jorge Adell (2009), el criterio que mejor se adapta a la plataforma Moodle, porque permiten transformarlas en indicadores de control para mejorar el espacio virtual. Las dimensiones propuestas para el aspecto pedagógico son: la informativa, la práctica o experiencial, la comunicativa y la tutorial y evaluativa.

El “conjunto de recursos, materiales o elementos que presentan información o contenido diverso para el estudio autónomo por parte del alumnado” (Area y Adell, 2009), es lo que conforma la **dimensión informativa**, materializados en diferentes tipos de archivos de texto, videos, páginas web, infografías, mapas conceptuales, presentaciones, enlaces a bibliografía, etc., que en la plataforma Moodle se denominan recursos (archivos, etiquetas, lecciones, páginas, etc.). Aquí podemos distinguir tres variables: la información general, el material de otros autores y el material de autoría propia.

La información general, Barberá (2008) la denomina **etapa de planificación** donde especifica los elementos que permiten al alumno organizarse y regular su propio

proceso, conociendo cómo se estructura el curso, qué se espera que realice en cada momento y el grado de autonomía que posee para constituir su ritmo de estudio. Estos elementos se plasman en el calendario del curso, en el programa, en la presentación de cada unidad, en las guías de estudio y en las marcas visuales, como íconos que permiten al alumno reconocer cierta actividad, así como también en las consignas de las actividades planteadas.

El material de otros autores se ofrece en cada unidad, aquí organizada por módulos, donde por lo general este tipo de material es un video que actúa como disparador del tema tratado, también se utilizan vínculos de Internet como complemento, con bibliografía de lectura obligatoria o complementaria (generalmente son archivos con extensión pdf), sitios de interés o texto multimedia. Siempre se respeta el derecho y las licencias que el autor especifique, así como también se menciona la fuente de donde se extrajo la información.

El material generado por el docente se conforma con un documento que ofrece una hoja de ruta donde se indica el camino que debe efectuar el alumno para cumplir con los objetivos del módulo, indicando dónde debe buscar la información teórico-práctica, qué actividad debe generar o en qué foro interactuar y el espacio dentro del aula donde deben subir sus producciones (tareas). El otro documento generado en cada unidad es el material didáctico propiamente dicho, que consiste en contenidos teóricos del tema tratado y una guía de actividades que permite que el alumno sintetice y aplique los contenidos o reflexione sobre el valor y el sentido, según sea el caso.

Continuando con la clasificación de Area y Adell (2009) la **dimensión práctica** es la compuesta por el conjunto de tareas o actividades que deben realizar los alumnos en el aula virtual, planificadas para la construcción de conocimiento. Estas pueden ser individuales o grupales y la plataforma Moodle tiene varias posibilidades para ser utilizadas en el proceso de un aprendizaje constructivo. Como son actividades flexibles y adaptables, el docente las debe seleccionar de acuerdo al aprendizaje que se proponga que desarrolle el estudiante. Las experiencias deben ser activas, que generen una inquietud en el aprendiz, para acrecentar el conocimiento, desarrollando el saber hacer.

Además, se intenta que exista dentro del todo el programa una cantidad equilibrada de actividades que tome en cuenta indicadores como: trabajo colaborativo, ubicuo y autónomo.

La **dimensión comunicativa** tiene, en este entorno, gran importancia donde prima la habilidad escrita. Esta dimensión se refiere “al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y el profesor” (Area y Adell, 2009). Las herramientas que ofrece la plataforma Moodle para esta comunicación son los foros, el chat, la mensajería interna y la videoconferencia. Si en el diseño del aula no se plantearan actividades con estas herramientas, nuestra propuesta podría transformarse en un mero repositorio de material didáctico. La comunicación educativa se considera una condición de posibilidad de la educación misma. Sin ella no existe educación posible. Por lo tanto, se trata de alentar la comunicación tanto sincrónica como asincrónica a través de las herramientas que puedan ser utilizadas para el trabajo individual como para el colaborativo. “Esto permite una comunicación fluida tanto entre los estudiantes y los docentes como entre los estudiantes entre sí, permitiendo fortalecer conceptos de la materia, promover la participación e interacción” (Korzeniewski y otros, 2012).

La última dimensión propuesta por Area y Adell (2009) es la **tutorial y evaluativa**, donde se hace referencia a aquellas funciones que el docente desempeña como guía del proceso de aprendizaje del estudiante, evaluando su progreso para que pueda mejorar constantemente.

De lo expresado anteriormente, específicamente podemos distinguir en el aula diseñada, cómo se plasman las distintas dimensiones:

Para la informativa se presenta el programa de la materia donde se informa, año del curso, objetivos y formas de evaluación. Existe un foro de bienvenida y presentación en el que se presenta al profesor tutor y se solicita que los participantes realicen las presentaciones personales y por último las primeras tareas. Como los alumnos no poseen experiencia en la plataforma, se anexa un archivo donde se explican las distintas partes que presenta el aula y cómo navegar en los distintos menús (Área Personal, Páginas del sitio, Mi perfil, Mis cursos, Calendario, etc.). La información específica es entregada en cada módulo y está compuesto por material externo como videos y/o enlaces a páginas de interés como la preparada específicamente, consistente en archivos de texto. También se ofrece un archivo denominado Hoja de ruta, que indica el recorrido y actividades que el participante debe cumplir y le sirve de guía para completar cada unidad.

En La dimensión práxica, desde la óptica de agrupación de alumnos podemos distinguir actividades grupales, como las reflexiones en foros y colocar una imagen en

un tablero de *padlet*, trabajos individuales, como por ejemplo contestar preguntas de interpretación e instancias de evaluación a través de formularios Moodle. Desde el punto de vista del procedimiento, se pudo analizar que existió un equilibrio entre los trabajos centrados en el manejo de instrumentos y técnicas (usar un buscador, utilizar la herramienta *padlet*, técnicas para resumir, confeccionar cuadros sinópticos) y los trabajos donde predominan procesos de producción de conocimiento (trabajos de investigación, análisis, opinión, reflexión de prácticas).

Si desde el constructivismo analizamos el aprendizaje significativo, donde el punto de vista es el “cómo se aprende”, los tipos de contenidos que podemos distinguir son: a) los contenidos conceptuales, que son los archivos de texto denominados “clases”, uno para cada tema desarrollado, el cuestionario; b) los contenidos procedimentales, plasmados en la elaboración de cuadros, resúmenes, utilización de la herramienta *padlet* y elaborar los archivos Word; c) los contenidos actitudinales, que observan las actitudes o valores, es decir el conocimiento de lo que cada uno de ellos es y cómo se comporta. Estos pueden reflejarse en las reflexiones realizadas en los foros, en las responsabilidades asumidas como grupo y en el respeto por las opiniones de los demás compañeros.

Las actividades propuestas para trabajar la lectocomprensión en las distintas unidades no sólo requirieron de estrategias de comprensión, sino también se procuró trabajar con la identificación de cada género discursivo y sus características de manera de enriquecer los conocimientos de los alumnos.

La dimensión comunicativa, básicamente, fue prevista para cada unidad a través de foros de debate, de consulta, de preguntas y respuestas para las actividades propuestas y a través de mensajes internos de la plataforma, para avisar el inicio y finalización de cada módulo y/o actividad.

La dimensión tutorial y evaluativa se diseñó en función de los contenidos y de la cantidad de alumnos participantes. Es del tipo formativa, donde existe una retroalimentación hacia el alumno, de acuerdo a sus conocimientos y necesidades, haciendo un seguimiento constante. Se parte de una prueba diagnóstica en la que, dado un texto, se deben contestar una serie de preguntas a través de la herramienta cuestionario que ofrece Moodle.

3.5 Segunda Fase: Implementación Diseño Instructivo

Las herramientas y estrategias de investigación pertenecen al marco de un curso *b-learning*, que comenzó el trabajo con las alumnas el 23 de agosto del año 2019 y finalizó el 11 de noviembre del mismo año. Si bien se tenía planificado concretar la experiencia en 4 semanas, por distintas razones de índole institucional, no se pudieron respetar los plazos previstos.

La bimodalidad es una tendencia en estos momentos y es interesante que el Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey forme parte de este proceso de cambio que brinda nuevos modos de ver la educación secundaria. En el marco de dicho cambio es que se pensó trabajar en conjunto en este proyecto para llevar adelante el proceso. Estos ajustes implicaron la revisión de la bibliografía, encontrando como antecedente un trabajo del año 2014 denominado *b-learning como herramienta para contribuir a la superación de bajos índices de comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación básica* cuyo objetivo principal consistió en determinar la incidencia de la incorporación de un ambiente *b-learning* en el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de modalidad presencial, pertenecientes al sexto grado de la institución educativa pública en Colombia (Montoya Álvarez, 2014) donde la diferencia radica principalmente en el nivel educativo en el cual se desarrolló la experiencia, la cantidad de individuos involucrados, la metodología que se aplicó y el diseño de la investigación.

Para la recolección de datos, además de las herramientas de evaluación, se trabajó con los registros de actividades que proporciona la plataforma Moodle, que permite el registro y seguimiento de los alumnos y sus actividades dentro del espacio virtual y el registro de desempeño de los alumnos, que son las actuaciones de ellos en las distintas instancias del curso.

3.5.1 Herramientas de Evaluación

Las actividades de evaluación son variadas y consisten en cocrear contenidos, transmitir información, evaluar aprendizajes y comunicar en correspondencia con la taxonomía de Bloom (2001); la que se define como una herramienta para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje que clasifica el dominio cognitivo en habilidades de orden inferior y de orden superior. Siguiendo esta taxonomía, podemos afirmar que el estudiante comprendió cuando evidencia que puede:

- ✓ Interpretar imágenes o escenas de una historia.
- ✓ Explicar con sus palabras ideas o parte de una trama.

- ✓ Dibujar una imagen que muestra lo sucedido antes o después de un fragmento o ilustración encontrada en la lectura.
- ✓ Predecir lo que podría pasar en la historia antes de terminar su lectura.
- ✓ Construir una línea de tiempo para resumir lo que sucede en la historia.
- ✓ Explicar cuáles son los sentimientos del personaje principal al principio, durante y al final.

En este contexto es necesario saber qué evaluar antes, durante y después de una lectura, porque es importante para el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento y del campo pedagógico.

Por un lado, realizamos la evaluación del aprendizaje, denominada evaluación sumativa, a través de una nota de calificación, es decir con un criterio cuantitativo. Por otro lado, también suele utilizarse la evaluación formativa que posee un carácter de retroalimentación para el alumno y el docente, siendo esta última más utilizada en contextos virtuales, ya que es posible adecuar e innovar, dependiendo de las necesidades y habilidades de los estudiantes que se detectan a partir de la evaluación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Teniendo presente que la comprensión lectora es en esencia el objetivo de la lectura donde se interpreta y se extrae un significado del texto que se lee, debemos visualizar las estrategias metacognitivas (extraer la información e idea más importante del texto, relacionar con lo aprendido, reorganizar y sintetizar las ideas con lo que ya conoce e iniciar un proceso propio de recuperación de la información), para saber qué y cómo vamos a evaluar.

Las formas de evaluar la comprensión lectora no son solamente medir a través de pruebas de opción múltiple y centrarnos únicamente en contabilizar el número de respuestas correctas que el estudiante debe contestar como evidencia de su comprensión sobre un texto. Bajo modalidad presencial, se pueden utilizar pruebas para determinar cuál es el dominio lector (fluidez, entonación, velocidad) que contribuye al desarrollo del proceso de comprensión.

En la virtualidad existen varias herramientas para evaluar, ya que la utilización del aula virtual permite, "... el uso de blogs, wikis, foros... que no sólo hace posible un modo de trabajo colaborativo entre los estudiantes; constituyen también registros fieles y ajustados de los recorridos conceptuales de cada participante" Rinaudo y Donolo

(2010, p. 9). A continuación se describirán brevemente los utilizados en esta experiencia.

3.5.1.1 Rúbricas

En esta propuesta mediada por TIC, utilizaremos las rúbricas proporcionadas por Moodle como herramienta de evaluación. Este instrumento es adecuado y más acorde a los principios de competencia para lograr una evaluación formativa de la comprensión lectora.

Ortega Andrade (2014) define a una rúbrica como “una matriz de valoración que facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas.”

Esta permite recuperar información del nivel de lectura que hace el estudiante y a partir de los datos obtenidos, poder diseñar estrategias de intervención adecuada a cada situación.

Entre las ventajas podemos mencionar que: permite retroalimentar al estudiante, forma y evalúa, el alumno tiene conciencia de su propio aprendizaje y permite otorgar transparencia y objetividad a la evaluación. Explica al alumno cuáles con las expectativas y cómo puede alcanzarlas.

Al respecto, Dodge (1997) señala las siguientes ventajas en el uso de rúbricas de evaluación:

- ✓ Permite que la evaluación sea más objetiva y consistente.
- ✓ Obliga al profesor a clarificar sus criterios en términos específicos.
- ✓ Muestra claramente al estudiante qué se espera de él y cómo será evaluado su trabajo.
- ✓ Hace que el estudiante sea consciente de los criterios para valorar el rendimiento de sus compañeros.
- ✓ Proporciona retroalimentación útil sobre el efecto de la enseñanza.
- ✓ Proporciona indicadores para evaluar y documentar el progreso de los estudiantes.

Las rúbricas en Moodle son matrices para evaluar en base a ciertos criterios, estableciendo distintos niveles, descripciones de nivel y puntuaciones para cada criterio.

Se configura a través de una tarea que permite hacer una retroalimentación para cada uno de los criterios establecidos y también una de tipo general para el conjunto de la tarea. De esta forma el alumno puede ver cómo ha sido evaluado en cada uno de los apartados que constituyen la calificación final.

3.5.1.2 Cuestionarios

Otra estrategia para evaluar la comprensión lectora son los cuestionarios con preguntas, utilizados para recuperar la información a partir de un texto leído. En Moodle existen varias posibilidades donde, a partir de diferentes tipos de preguntas, se pueden generar cuestionarios aleatorios, permitiendo que los alumnos puedan tener múltiples intentos y consultar los resultados. El profesor puede decidir si muestra alguna retroalimentación a las respuestas correctas o incorrectas al finalizar el examen. Así mismo existe una variedad de preguntas como son las de opción múltiple, las de verdadero/falso, respuestas cortas, las casillas de verificación, etc. Las preguntas se organizan a través de un banco y pueden utilizarse en distintos módulos o cursos.

Constan de dos componentes: el cuerpo del cuestionario, definido por la configuración con todas las opciones y las preguntas que el alumno debe responder, que se encuentran almacenadas en el banco de preguntas. Los cuestionarios se califican automáticamente y en su configuración se puede decidir el tiempo que estará disponible, el número de intentos y si se mostrarán o no las respuestas correctas, así como los comentarios.

Podemos mencionar las siguientes ventajas de los cuestionarios en Moodle:

- ✓ Son una herramienta potente y flexible para evaluar ciertos conocimientos de los alumnos.
- ✓ Necesitamos menos tiempo para corregirlos porque se "autocorrigien".
- ✓ Presentan un sistema de informes que permite saber en qué fallan más los alumnos y disponer las medidas adecuadas.

3.5.1.3 Foros

El Foro es una herramienta con la cual se plantea un tema y los alumnos deben participar en forma voluntaria. Al ser los mensajes de uso público, se permite promover la discusión sobre un tema especificado por el profesor, para así conocer las distintas opiniones del grupo. Otra opción puede ser que el alumno plantee sus dudas y estas sean resueltas por sus propios compañeros o por el profesor. De acuerdo a cómo se

haya configurado el foro, los alumnos pueden crear temas nuevos o responder a alguno que haya recibido, siendo el tutor o profesor el moderador. En este caso en particular, se privilegia la moderación por parte del profesor para los debates colectivos, para que la participación, por tratarse de asincrónica, sea reflexionada y donde cada participante tiene la posibilidad de consultar fuentes externas, si lo considera necesario.

3.5.1.4 Murales Digitales

Los murales digitales son pósteres interactivos que permiten publicar, almacenar, presentar y compartir recursos multimedia e informaciones de diferentes fuentes y también en forma colaborativa. Se pueden presentar evidencias en un formato atractivo y por lo general se utilizan para sintetizar los conocimientos adquiridos sobre un tema. Puede recurrirse a ellos tanto para proponer actividades en el aula, compartiendo el enlace del muro creado, como: *e-portfolios*, colecciones creativas, anuncios didácticos, bibliotecas virtuales, galerías, etc. Las pizarras o murales digitales constituyen una herramienta ideal para que los alumnos presenten contenido a sus compañeros de forma estructurada, creativa y motivadora. Tiene distintos soportes como texto, imágenes, audio y video.

Hay varias herramientas de este tipo, en esta experiencia se utilizó la herramienta *Padlet*. Disponible en: https://padlet.com/marisa_kb2004/mbrelojvtkmw Este programa tiene como principales ventajas su sencillez, su capacidad de ser compartido, la posibilidad de incluir diferentes elementos, es gratis, tiene una interfaz agradable y es totalmente compatible con Moodle, donde se puede incrustar sin inconvenientes.

Por tratarse de una herramienta desconocida por los alumnos, al presentar la actividad se acompañó siempre de un tutorial para que pudiera ser consultado, además se acompañó la tarea del alumno con mensajería de texto y con foros para evacuar las consultas y dudas.

3.5.1.5 Informes de Moodle

Moodle cuenta con una serie de herramientas para el seguimiento de las distintas actividades de los participantes, denominadas informes.

Entre ellas distinguimos los siguientes:

- ✓ Registros: A través de la selección de los registros se puede realizar un seguimiento individualizado del recorrido de cualquier participante por las diferentes actividades del curso.
- ✓ Informe de actividades: Muestra la cantidad de visitas que ha recibido cada uno de los elementos del curso por temas, indicando también cuándo ocurrió la última visita. Este Informe es útil para evaluar cuál de los recursos ha tenido una mayor aceptación.
- ✓ Informe de participación: Muestra la cantidad de visitas que han recibido las actividades propuestas en el curso (no los recursos), pudiendo elegir: una actividad en concreto, un período de tiempo determinado, el rol (entradas de estudiantes o profesores), y si las visitas han sido simplemente para ver o para participar.

3.5.2 Implementación de la Propuesta

A continuación, se describe la implementación de los distintos módulos

3.5.2.1 Encuesta a Profesores de la Facultad

Como profesores universitarios debemos tener presente que “Saber leer no solo significa saber pronunciar las palabras escritas o identificar las palabras y el significado de cada una de ellas: saber leer significa poder extraer y comprender el significado de un texto” (Zhizhko.2014) y que todas las materias de la currícula deben contemplar de alguna forma el desarrollo de estrategias que ayuden al alumno a formarse como lector.

En ese sentido, se pensó en realizar entrevistas abiertas a docentes que dictan contenido en el curso de ingreso y del ciclo básico de carreras de la Facultad, como herramienta para diagnosticar el problema en la etapa inicial. Sin embargo, por motivos de organización y de tiempo de los docentes involucrados, se prefirió aplicar una encuesta semiestructurada, a través de un formulario de Google: “Cuestionario sobre comprensión lectora en alumnos ingresantes” que se puede visualizar en: <https://docs.google.com/forms/d/1DD5egAZtyeWakH3nJKCOjFRQyf9K627yObSd4kAHRuA/edit?ts=5f3c7b3f>

Respondieron 10 docentes que dictan el curso de ingreso y que sus materias corresponden a las carreras de: Ingeniería en Informática, Licenciatura en Geología, Ingeniería en Agrimensura, Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Minas, Arquitectura, Tecnicatura Universitaria Industrial y materias como Química, Álgebra, Física I,

Sistemas de Representación, Geometría Analítica, Análisis Matemático I, Taller de Inglés, Tutorías (todas pertenecientes al ciclo básico de las distintas carreras).

Cuando se les consultó sobre ¿En qué medida, los alumnos ingresantes, presentan dificultades en la comprensión lectora, a tu criterio? El 70% respondió que los alumnos poseen mucha dificultad, mientras que el 30% dijo que notaban algo de dificultad.

A la pregunta ¿Cuál de estos factores, crees que influyen en la deficiencia de lecto-comprensión de los alumnos ingresantes? En referencia a la edad de ingreso, el 30% indicó que “nada”, el 40% “poco” y el restante 30% algo”; Cuando el factor aludido fue estudios previos, un 10% indicó que “algo”, mientras que el 90% “mucho”; para el factor ocupación actual, el 40% indicó que “nada”, un 40% “poco” y el 20% “algo”; mientras que para: desconocimiento de la carrera, un 20% optó por “nada”, un 40% “poco”, un 10% “algo” y un 30% “mucho”. Como puede apreciarse los docentes destacan que los alumnos ingresan con grandes deficiencias de lectocomprensión.

A la pregunta: Según tu experiencia, ¿en qué medida serían las causas que afectan la lectura comprensiva de los alumnos? El 70% de los profesores indicó que la falta de interés en la propuesta pedagógica es una de las causas que afecta, seguida por un 50% que atribuye un nivel significativo a las diferencias entre la propuesta pedagógica y lo que el alumno necesita, así como también la diferencia entre el nivel educativo de los alumnos ingresantes es una causa que la afecta (50%) y con un 70% consideró como muy significativo que los alumnos no comprenden las consignas.

A la pregunta ¿Según su opinión, la naturaleza de su asignatura requiere de procesos de lectura y escritura? Un 70% respondió que sí, mientras que el 20% contestó que es indistinto y un 10% que no es necesario.

A ¿Trabajas en tu materia la lectura comprensiva de los alumnos? El 40% respondió que no lo hacía, un 30% que lo abordaba en forma transversal, un 20% que se le dedicaba un espacio en la materia y un 10% que en ocasiones se le dedicaba tiempo.

A ¿Crees que contar con un taller externo interdisciplinario sobre técnicas de lectocomprensión ayudaría a los alumnos? El 50% de los docentes consultados dijo estar muy de acuerdo, a un 40% le pareció adecuado y a un 10% poco adecuado.

A ¿cuáles serían los temas a trabajar acordes a tu materia? Manifestaron que sería necesaria la lectura rápida (50% del 100%), lectura comprensiva (70% del 100%), incorporación de vocabulario específico de la asignatura (50% del 100%) y un 60% del 100% conocimiento y aplicación de técnicas de lectura comprensiva.

En consecuencia, podemos observar que los docentes manifiestan que los alumnos ingresantes poseen deficiencias en su comprensión lectora, tanto por su formación académica, como por la falta de motivación en las propuestas pedagógicas y por la falta de comprensión en las consignas, entre otras, pero a su vez, pocos docentes de los encuestados tratan de formar al alumno ingresante en estrategias para una lectura comprensiva eficiente en la materia que dicta.

Estos datos nos permiten afirmar la importancia de trabajar la comprensión lectora en el nivel secundario, antes del ingreso a la universidad.

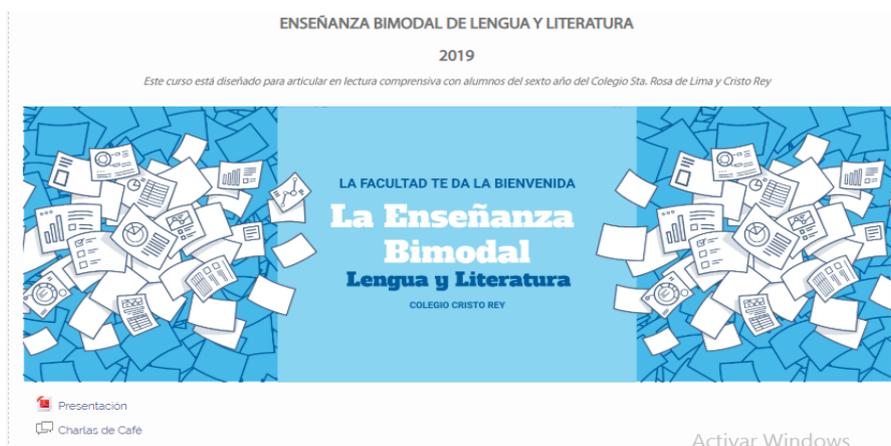
3.5.2.2 Módulo Conociendo el Aula

Este módulo se presentó en el primer encuentro presencial, que tuvo formato de taller con una duración de 3.5 horas, en el cual las docentes actuaron de guías, donde las alumnas crearon su usuario en el campus de la facultad e ingresaron al aula virtual a través de la automatriculación para realizar las actividades detalladas. Se automatricularon 30 alumnas.

Se les mostró y enseñó a subir archivos, a familiarizarse con el vocabulario del aula, se les pidió que visualizaran los videos de ayuda para enviar y recibir mensajes.

Figura 4

Portada del Aula Virtual sobre la plataforma Moodle



Nota. Imagen de presentación del curso.

Las alumnas estuvieron motivadas y activas. Se les explicó sobre la importancia de interactuar en foros y se les dio plazo de tres días para completar este módulo.

Se les presentó un cronograma de actividades que, en este tipo de intervención del tipo *b-learning*, resulta importante para que los usuarios estén en conocimiento de lo que se espera de ellos y puedan autogestionar sus tiempos y disponibilidades. Se explicó la función de esta herramienta donde el docente presenta la secuencia de contenidos, objetivos, actividades, tareas, y todo lo concerniente al curso para que los estudiantes tengan conocimiento de lo que deberán realizar, fechas de entregas e intervenciones y la importancia de respetar los tiempos en propuestas de este tipo.

Comentarios de la implementación: en este módulo se observó que solo 20 (veinte) alumnas hicieron su presentación en el foro correspondiente y 19 (diecinueve) subieron un archivo en Word, que eran las tareas solicitadas.

Figura 5

Módulo inicial

MÓDULO 0: Conociendo el Aula

Bienvenido!!!

En este módulo podrás aprender a manejarte en este ambiente virtual y a través del aula en particular. Serán los primeros pasos.

Ante cualquier duda o consulta sobre el manejo de la plataforma, contáctate a través del foro "Consultas sobre Moodle"

 Leemos el siguiente material y visualizamos los videos:

 Este icono te indicará que debes visionar un video. Para ello debes hacer click sobre la imagen.

 Manual del Alumno

 Recursos y Actividades

 Manual-OPTATIVO

Videos de ayuda:

- Como ingresar a un foro
- Como subir un archivo

 Luego de leer el material, practicarán cómo manejarse en el aula. Para ello, se solicita que realices lo indicado en ACTIVIDADES Unidad 0. Identificarás la hoja de ruta con este icono.

Nota. Elaboración propia.

3.5.2.3 La Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica se aplicó inmediatamente después del módulo en el cual se enseñó a trabajar en la plataforma virtual. El cuestionario presentado sobre el

tipo textual nota periodística, denominado *Los británicos, locos por los sándwiches* (texto extraído de DiNIECE (2010)).

Se configuró con un solo intento para realizarlo y tiempo para contestar de una hora y media, se efectuaron 10 preguntas, donde 7 fueron para comprensión lectora, 2 para producción sobre el lenguaje y 1 de reflexión sobre el discurso; 4 actividades del tipo abierto y 6 cerradas. El nivel de dificultad fue medio.

Una vez que el participante concluyó y envió las respuestas la plataforma le devolvió el resultado. La nota para “Aprobar” fue de 6, considerando la siguiente escala para evaluarlo:

0-3: comprensión muy baja

4-5: comprensión baja

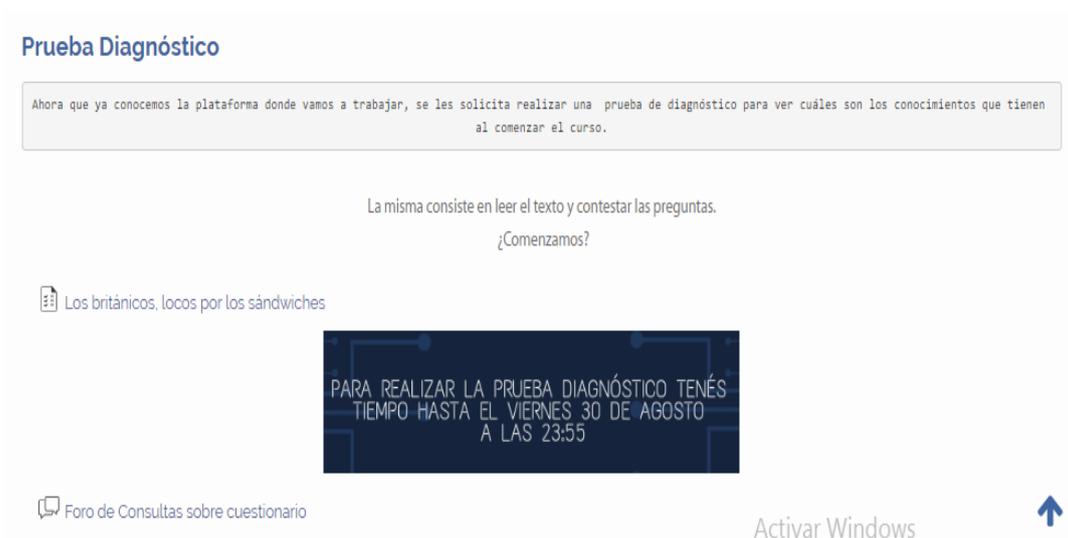
6-8: comprensión buena

9-10: comprensión muy buena

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 3 alumnas ingresaron sin concluir el cuestionario, 27 lo finalizaron (24 con nota superior a 6, y las cuatro restantes obtuvieron una calificación entre 4 y 5). Como el promedio general fue de 7.30 se concluyó que las alumnas participantes poseían una buena comprensión lectora.

Figura 6

Prueba de diagnóstico



Prueba Diagnóstico

Ahora que ya conocemos la plataforma donde vamos a trabajar, se les solicita realizar una prueba de diagnóstico para ver cuáles son los conocimientos que tienen al comenzar el curso.

La misma consiste en leer el texto y contestar las preguntas.

¿Comenzamos?

 Los británicos, locos por los sándwiches

PARA REALIZAR LA PRUEBA DIAGNÓSTICO TENÉS TIEMPO HASTA EL VIERNES 30 DE AGOSTO A LAS 23:55

 Foro de Consultas sobre cuestionario

Activar Windows 

Comentarios de la Implementación: En esta instancia se observó que gran parte de las alumnas obtuvo una nota superior a 8, pero con un tiempo de desarrollo de un día y medio, de acuerdo al registro que arroja la plataforma Moodle para esa actividad. Es decir, ingresaron, leyeron el artículo y las preguntas, pero no cerraron el cuestionario en esa entrada, sino que esperaron asistir a clase con la docente de lengua para realizar, en forma presencial, consultas sobre el contenido del texto y las preguntas respectivas.

La función, en este caso del aula virtual a través de las preguntas con corrección automática, fue la de evaluar el aprendizaje realizado, argumentando procesos de comprensión.

3.5.2.4 Módulo I: Como Agua para Chocolate

En el aula presencial se leyeron varios capítulos del libro *Como Agua para Chocolate* y se trasladó el trabajo de comprensión al aula virtual. Para ello, se diseñó trabajar en grupos. Se crearon 8 grupos, conformando cada uno de hasta cuatro alumnas.

Figura 7

Módulo “Como agua para chocolate”



MODULO I: "Como agua para chocolate"

Este módulo tiene dos objetivos básicos y complementarios: consolidar el desarrollo de la comprensión lectora de ustedes como alumnas, al tiempo que fomentar sus hábitos de lectura y contribuir al desarrollo de la producción escrita.

Para comenzar a trabajar con el módulo, visionar previamente el video al que podés acceder a través del icono.



Luego de visionar el video, notarás que se trata del trailer de "Como agua para chocolate". La película respeta mucho la trama del libro, pues su guionista es la misma autora de la obra literaria: Laura Esquivel.

Ya hemos leído los primeros capítulos del libro de Laura Esquivel: *Como agua para chocolate*. Como bien saben, el casamiento de Pedro con Rosaura sucede por la imposibilidad de aquel de casarse con Tita. Por ello, Pedro decide, que para estar cerca de su amada, lo mejor es casarse con la hermana de ésta: Rosaura.

A partir de esta lectura, les proponemos que realicen la actividad que se detalla abajo:

ACTIVIDAD MÓDULO I: "Como agua para chocolate"

Foro de consultas

PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD DEL MÓDULO I TIENEN TIEMPO HASTA EL SABADO 7 DE SEPTIEMBRE A LAS 23:55HS

Activa
Ve a Cor

En el aula virtual se presentó el tráiler de la película (duración 1,25 minutos). Se diseñaron dos actividades, la primera consistió en que cada grupo inventara un diálogo,

que debía escribir en un archivo Word y una de las integrantes subirlo como “tarea” llamada Actividad Módulo I “Como Agua para Chocolate”. La consigna fue: “La decisión de Pedro se da al inicio de la novela. Ustedes deben inventar un diálogo ficticio entre Tita y Pedro, donde éste le comente su decisión de casarse con Rosaura. Se trata de que desarrollen un diálogo que no se produce en la novela y que pueda cambiar el rumbo de los hechos narrados.”

La segunda actividad consistió también en un trabajo en grupo, pero de coevaluación a través de una rúbrica. La docente de Lengua, asignaba a cada grupo un diálogo de los realizados en la primera actividad, en forma anónima, para que otro grupo lo evaluase de acuerdo a la rúbrica, que también fue proporcionada por la docente del área. Una sola alumna por grupo debía subir al foro de trabajo un archivo con la rúbrica completa (Anexo II, Figura 15).

Se conformaron 8 equipos. La idea fue la de generar debates en los grupos y, a través de los foros, una discusión virtual. Este espacio en la plataforma educativa es una herramienta pertinente como tecnología, de manera que quede evidente aspectos de una discusión virtual, como por ejemplo el planteamiento del tema, las posturas que se toman, los argumentos o contraargumentos que se esgrimen o las conclusiones a las cuales se llega (Barberá, Badia y Mominó, 2001), (Como se menciona en Barberá y Badia 2005).

Trabajar en foros de discusión, implica generar una comunicación centrada en lo escrito y presenta dificultades a las alumnas, ya que no están acostumbradas a este método de trabajo y participación. Las profesoras deben atender a las diferencias que se presentan tanto a partir de las pautas culturales como a los estilos de aprendizaje de las alumnas. En palabras de Barberá y Badía (2005) “La principal finalidad de la actividad de discusión virtual entre los estudiantes es la construcción compartida de conocimiento sobre temas que son opinables, que carecen de una estructuración formalizada de su contenido o que pueden ser vistos desde diferentes puntos de vista.”

Con referencia a la actividad 2 la coevaluación, pretendió servir para iniciar a los estudiantes en procesos de reflexión sobre su propio aprendizaje (metacognición). Se incorporó esta estrategia para provocar una mirada responsable y crítica sobre el trabajo realizado por otro grupo de compañeros y eficaz para fomentar aprendizaje.

Figura 8

Foro



The screenshot shows a forum interface. At the top, it says 'Foro de trabajo grupo 1'. Below this, there are two dropdown menus: 'Grupos separados' with 'Todos los participantes' selected, and 'Ordenar desde el más reciente'. The main post content includes the title 'Foro De Trabajo Grupo 1', the date 'lunes, 23 de septiembre de 2019, 12:49', and the text: 'Este será un foro de trabajo sólo visible para las integrantes del grupo 1 y las docentes. Es donde deben dejar los comentarios que hagan entre ustedes, luego deberán completar un archivo word con la rubrica y subirla como tarea donde corresponda.' It also contains two lines of instructions: 'Este es el archivo con el cual deberán trabajar (hacer click)' and 'Este es el archivo que deberán completar con los resultados y subir en "Tarea" -> rubrica'. At the bottom right of the post, there are links for 'Enlace permanente | Editar | Responder'. Below the post, there is a reply from 'Eliana Beatriz Romero' dated 'miércoles, 16 de octubre de 2019, 19:20'. The reply text says: 'Hola, equipo. Según lo que conversamos en clase, solo dos de ustedes han trabajado en la realización de la rúbrica. Es valorable el trabajo que realizaron y la justificación que aportaron por las calificaciones colocadas fueron muy acertadas. ¡Felicitaciones por el trabajo realizado!'.

Comentarios de la Implementación: La conformación de los grupos no fue libre, sino que se armaron de acuerdo al criterio de la docente presencial del curso. Todas las alumnas tuvieron un grupo asignado. En la primera actividad, no se cumplieron los tiempos y hubo que modificar la fecha de entrega. Subieron 8 archivos y varias chicas expusieron que fue la primera vez que trabajaron con un procesador de texto. En la segunda, se notó muy poca actividad de interacción entre las alumnas de cada grupo. Ellas prefirieron hacerlo de forma presencial, consultando con la profesora en los horarios de clase. Por lo expuesto no quedó plasmado el intercambio en el aula, igualmente la docente de Lengua les dejó la retroalimentación en cada foro de trabajo grupal.

3.5.2.5 Módulo II: Texto Argumentativo

En este módulo se definieron las características del texto argumentativo con el material didáctico preparado oportunamente. Se presentó un video tomado del material difundido por EDUCARCHILE y Terra dirigido a la preparación para la PSU del 2012 donde la conductora es Paulina Casas. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ISfFGxzQiRk>

Como actividad, se presentó el texto *Educación y Tecnología* de Ricardo Barbich, el cual debía leerse y contestar las preguntas correspondientes, para luego

subirlas como un archivo. Entre lo que se indagaba, el alumno debió identificar la introducción y la tesis que sostiene el autor, indicar por qué se trataba de un texto argumentativo, las estrategias de demostración que se utilizaban en el texto, debiendo identificar cuáles son de ejemplificación, cita de autoridad, justificación, pregunta retórica y argumentación.

Figura 9

Módulo “El texto argumentativo”

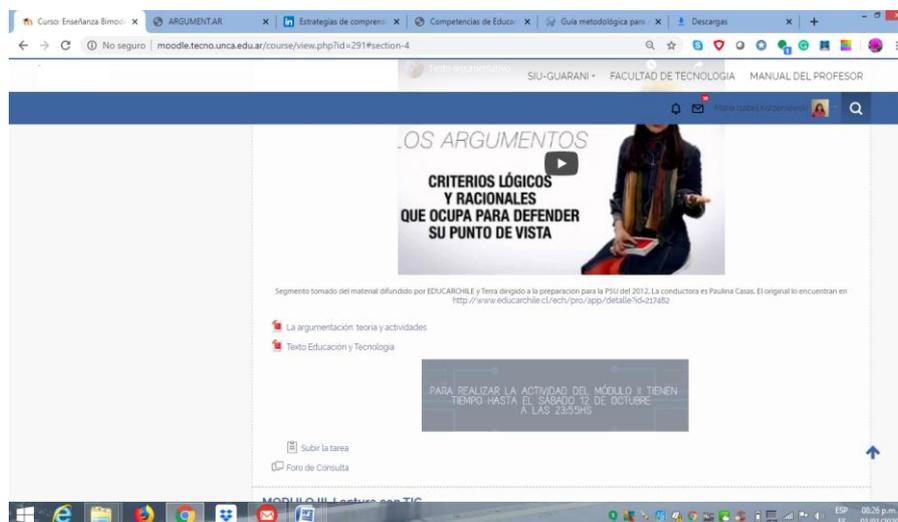


Comentarios de la Implementación: La actividad fue de resolución individual; de las 30 participantes, sólo 14 subieron el archivo. La profesora calificó a cada una, siendo la nota promedio de 7,8. De las 16 alumnas restantes, la mayoría dijo no haber tenido tiempo de completarlo, pero se decidió no aplazar más la fecha de entrega, ya que iba a ser la tercera vez que se postergaba y unas pocas que no habían entendido lo que había que hacer.

El propósito de presentar esta actividad no solo tuvo como objetivo completar la secuencia didáctica, sino también se persiguió valorar la construcción de conocimiento, sobre texto argumentativo.

Figura 10

Módulo “El texto argumentativo” cont.



3.5.2.6 Módulo III: Lectura con TIC

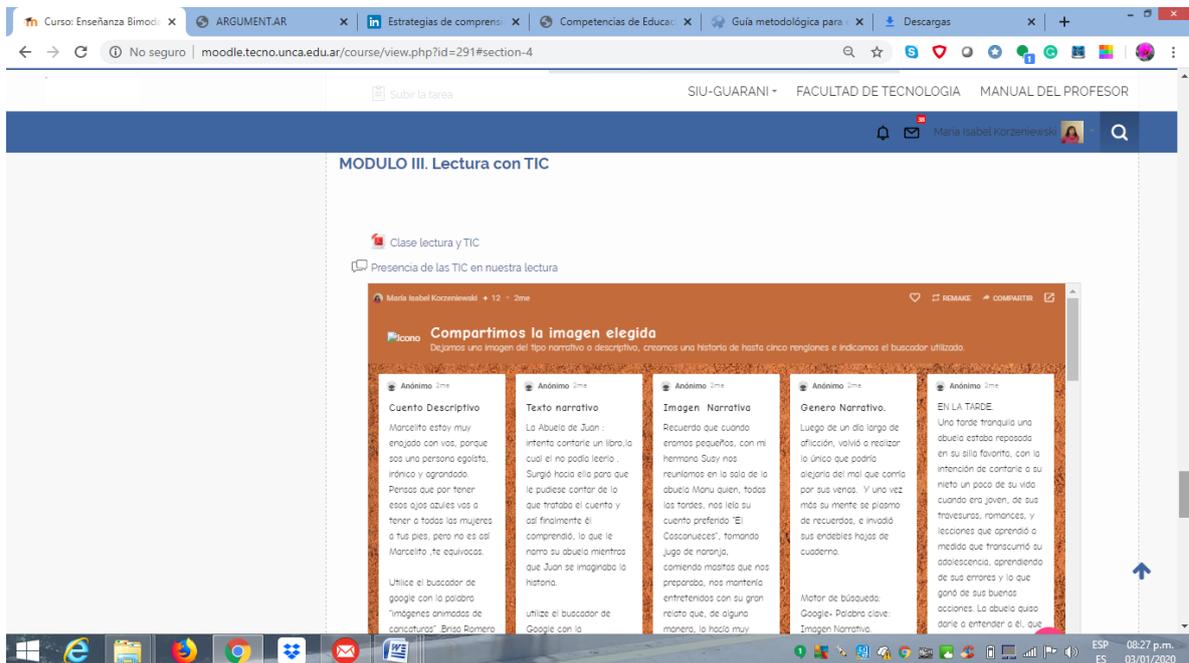
En este módulo se presentó el apunte correspondiente, donde se expusieron las características para realizar “lecturas de imágenes” y “videos”.

Como actividades, se plantearon tres: En la primera, se les solicitó participar en un foro llamado “Presencia de las TIC en nuestra lectura” en el cual se solicitaba elaborar un relato personal en el que el estudiante relatará cómo las TIC están presentes en sus lecturas y aprendizajes a partir de la lectura. Las preguntas guía para la intervención fueron: ¿Con qué soporte lo haces habitualmente? ¿Para qué usas las TIC? Por ejemplo: leer, buscar información o palabras, etc. ¿Cuándo?

La otra actividad consistió en buscar en Internet una imagen que tuviera un propósito narrativo o descriptivo y elaborar una historia de no más de cinco renglones para compartir en una pizarra digital (la herramienta utilizada fue *Padlet*) que estaba incrustada en la plataforma Moodle. En ella, cada alumna debía subir la imagen, la historia y el buscador utilizado con las palabras claves que guiaron la búsqueda. Esta actividad permitió que el alumno aprendiera a identificar palabras claves para realizar búsqueda de información acorde a lo solicitado y a su vez debe supiera reconocer qué imagen puede servir al objetivo de la actividad, organizar la información obtenida y evaluar la fuente.

Figura 11

Herramienta Padlet

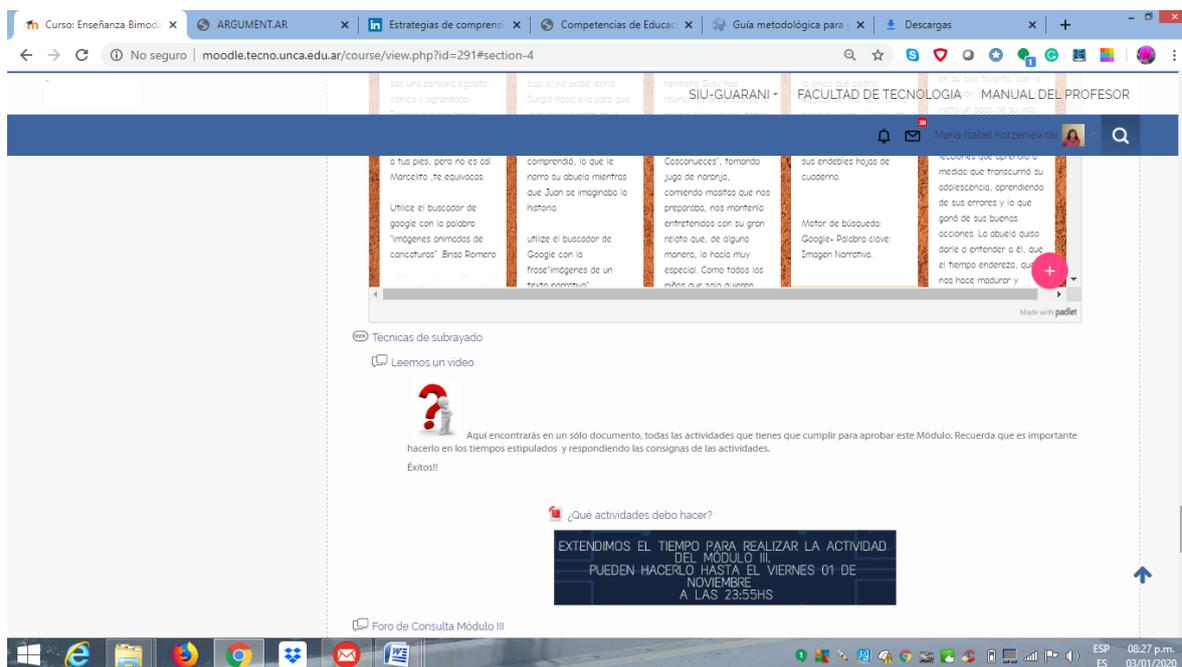


Cabe agregar que la aplicación *Padlet* es una pizarra digital que permite trabajar en forma colaborativa. Es un tablero donde se pueden incorporar imágenes, videos, audio, archivos y presentaciones. Así también, se pueden obtener fotos, crear un video, dibujar, agregar voz, ubicación y permite compartir el enlace. Puede utilizarse a través de un teléfono móvil, tableta o computadora y tiene una suscripción *premium*, limitado por funcionalidad. Existen aplicaciones similares como Mural.ly, Glogster, Popplet, Lino.

Por último, la tercera actividad fue la de leer un video, para lo cual se presentó *Técnicas de subrayado* (Disponible en: <https://youtu.be/odVUyMNjPGM>) y se solicitó elaborar un resumen, cuadro sinóptico, infografía u otro video con las ideas claves que encontrarán en el material presentado. Podía ser con cualquier herramienta que ellas quisieran y luego debían anexar el aporte a un foro, llamado "leemos un video".

Figura 12

Módulo "Lectura con TIC"



Proponiendo este tipo de tareas a los estudiantes les haremos entender que la información está a su alcance, que disponer de material con el que aprender no depende de una sola fuente y que es conveniente disponer de varias miradas. Además, este tipo de actividades fomenta actitudes responsables, ya que el estudiante deberá asumir que lo que recopile no solo servirá para él, sino también para el grupo con cual está interactuando.

Comentarios de la Implementación: Se utilizó un foro en el cual primero se debió participar para poder leer el aporte de los otros compañeros. Participaron 20 estudiantes con aportes muy interesantes. Todas las intervenciones dieron cuenta que las TIC están presentes en forma habitual en la mayoría de las acciones que se realizan: desde hablar por celular, revisar el correo, comunicarse a través de una red social, leer, realizar tareas, complementar temas cuando no los entienden en el colegio, buscar información en Google y en Youtube. Las utilizan todo el tiempo, ya sea a la hora de estudiar o entretenerse y expresaron que los profesores propiciaron su uso. También la mayoría expresó que el soporte principal para realizar búsquedas y lecturas fue el celular.

De este modo, respondieron a las preguntas presentadas como guía: ¿Con qué soporte lo haces habitualmente? ¿Para qué usas las TIC? ¿Cuándo? Pero lo más interesante fue que recién en ese momento, interactuaron de forma asincrónica entre

ellas, leyendo los aportes de otras compañeras, realizando el suyo y/o argumentando los comentarios.

Como ejemplo, destacó la intervención, en el hilo de una conversación, donde una alumna expresó: “Coincido totalmente. Internet, así como es muy útil, muchas veces corremos el riesgo de equivocarnos a la hora de realizar tareas por el simple hecho de que la mayoría de la información que solicitamos es errónea o falsa. Es por eso que no debemos confiarnos mucho y acudir así también a nuestros propios conocimientos. Me gustó mucho tu comentario Cande.”

En la segunda actividad, la mayoría era la primera vez que utilizaba una pizarra electrónica. Participaron activamente 19 alumnas que, si bien eligieron imágenes simples, desplegaron su imaginación donde se comparte contenido con un acceso sencillo directamente desde el aula virtual. Como ventaja se puede mencionar que es una excelente opción para incorporar actividades colaborativas dentro del grupo de forma dinámica y novedosa a la vez, y que se puede exportar la pizarra a un archivo con extensión pdf. Esta actividad permitió una comunicación grupal distendida, las motivó y resultó valiosa en el proceso de formación de las alumnas.

En la tercera actividad, las estudiantes comenzaron a trabajar en otro tema: la toma de apuntes del cual se desprende la técnica del subrayado. Se presentó un video corto de 3.3 minutos para formalizar el tema; la dinámica fue visionar el video y hacer un resumen con alguna herramienta TIC, para luego compartir la producción en un foro. Las alumnas no comprendieron desde el aula qué era lo que se debía hacer, motivo por el cual, el video se visionó en la clase presencial, se trabajó presencialmente para luego subirlo al foro. Asimismo, la participación fue bastante baja, solo 12 alumnas cumplieron la consigna a pesar de haber extendido las fechas de entrega en dos oportunidades. Estas producciones fueron de calidad y utilizaron herramientas variadas como infografías, cuadros sinópticos en Word, texto y mapa conceptual. Quienes no cumplieron con la consigna (18 alumnas), adujeron haber tenido que cumplir con actividades de otras materias y no haber llegado a tiempo con esta. Las docentes observamos que nos les pareció atractiva; además notamos que cuando una tarea requiere de varios pasos desde el acceso hasta concretarse, como en este caso donde debían visionar el video, realizar un resumen, elegir una herramienta, elaborar la producción y compartirlo en el foro (cinco pasos), demandaba una autonomía de trabajo que las alumnas no estaban dispuestas a asumir, al menos en esta instancia de cursado.

3.5.2.7 Módulo IV: Última Actividad

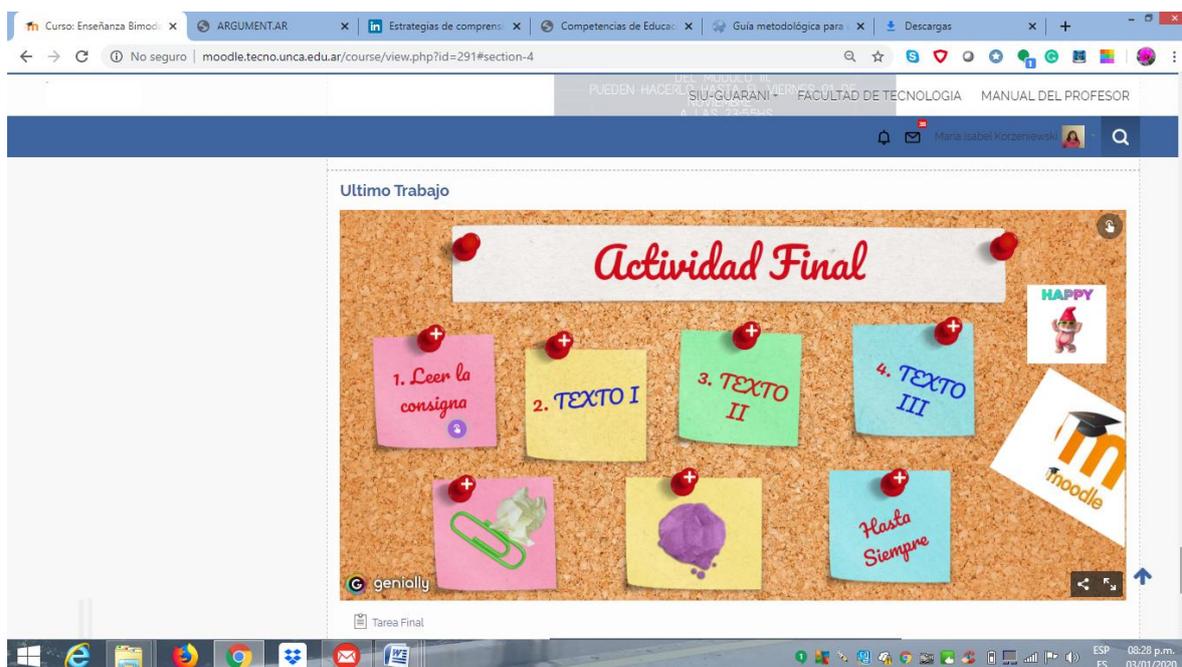
Para este módulo, se solicitó elegir uno de tres textos argumentativos:

- ✓ *Adictos a nuestros celulares*, de Jane E. Brody, 17 de enero de 2017
- ✓ *El auge del internet y las redes sociales*, de Orlando Cáceres Ramírez, enero de 2019
- ✓ *El uso del celular en los jóvenes*, de Orlando Cáceres Ramírez, 1 de noviembre de 2019

para realizar un resumen de por lo menos 15 renglones, que debía subirse en un archivo en tarea. La elección de los textos fue porque se trataba de un tema de actualidad y contenían vocabulario específico.

Figura 13

Módulo "Actividad final"



Comentarios de la Implementación: En la evaluación de esta actividad se tuvo en cuenta la característica del texto elegido y se consideraron aspectos como: nivel de vocabulario y niveles de comprensión: superficial, detallado o profundo. Tuvimos una escasa participación y completaron la tarea 15 alumnas. Los trabajos entregados fueron de buena calidad y la nota promedio fue de 8,33. El 75% de las alumnas eligió el texto III, denominado *El uso del celular en los jóvenes* que, si bien no era complejo, tenía vocabulario poco conocido por las alumnas como por ejemplo: *phubbing* y *nomofobia*;

su extensión fue de dos carillas. El 25% restante utilizó el texto II *El auge del internet y las redes sociales*, con una extensión de dos carillas y vocabulario más sencillo.

Con respecto a la herramienta elegida para la presentación, el 50% de las alumnas utilizó procesador de texto Word, un 30% diapositivas y el 20% restante subió un archivo con extensión pdf.

Para verificar desde un aspecto cuantitativo el impacto de la experiencia mediada por TIC, se comparó la nota obtenida en la prueba de diagnóstico con la obtenida en la actividad final.

Como puede observarse en la tabla (Anexo III, Tabla 8), gran parte de las estudiantes tuvo una mejor *performance*, aunque solo pocas tuvieron “una gran mejora”, notándose que incluso algunas alumnas alcanzaron una nota más baja. Este resultado no es considerado determinante porque se considera como una parte del proceso. Es decir, no implica que la experiencia didáctica haya sido negativa, ya que se ha proporcionado el andamiaje para una práctica de actividades en línea guiada y con ello desarrollado la competencia lectora, así también como un acercamiento a la tecnología. Sin embargo, es posible que se hayan presentado estos resultados porque en la prueba de diagnóstico la actividad fue leer un artículo de una carilla y elegir entre las opciones propuestas; en cambio en la última actividad, el texto a analizar tuvo una extensión de dos carillas, pero debían aplicar todas las técnicas de lectura comprensiva y expresar el análisis con sus propias palabras.

3.5.2.8 Último Encuentro

Por último, cerrando el curso se realizó el segundo encuentro presencial. Este se concretó en el aula de la Institución, en el módulo de la clase de Lengua. Se hizo una devolución oral a las alumnas sobre el desempeño en el aula virtual y ellas hicieron una valoración exponiendo sobre las dificultades que tuvieron que sortear. Estuvieron presentes 25 alumnas.

Las docentes les manifestamos que para nosotros había sido una buena experiencia, aunque nos había costado trabajo llevarla adelante básicamente porque habíamos notado poco compromiso por parte de ellas en cumplir en tiempo y forma con las actividades. Las alumnas manifestaron que tuvieron variadas actividades extracurriculares que no les habían permitido cumplir con lo que le habíamos solicitado. De acuerdo a las distintas expresiones rescatamos que en general, a la mayoría les había resultado positivo utilizar la metodología de aula virtual, resultando novedoso y

enriquecedor, salvo tres alumnas que dijeron no estar interesadas en el tema. También la mayoría indicó que les había costado habituarse a la plataforma, pero que a través de las distintas ayudas habían podido hacerlo.

En esta reunión, surgió un tema que no estaba en consideración y fue sobre la diferencia que encontraron entre la lectura de un libro con formato papel y sobre pantalla. Expresaron que era más divertido leer en pantalla, básicamente porque es más dinámico (colores, música, formatos, movimientos) que la lectura en papel y sobre todo porque al estar conectados, podían hacer varias cosas a la vez, como escuchar música, chatear, bajar archivos, etc. Opinaron que al leer un libro deben concentrarse más, involucrarse y crear un ambiente propicio de lectura, mientras que a través de la pantalla hacían una lectura más rápida y fragmentada. De las estudiantes presentes, solo algunas indicaron leer libros por placer o esparcimiento, mientras que la mayoría manifestó leer solo libros de texto.

Para formalizarlo, se les solicitó que completaran una encuesta diseñada con Google Form para conocer el nivel de satisfacción en referencia al curso luego de haber atravesado esta experiencia.

El cuestionario fue dividido en cuatro partes y contestado por 25 alumnas. En la primera se consultó la edad y la carrera universitaria que pensaba estudiar. Resultando que 14 alumnas tenían 17 años, 10 tenían 18 y sólo 1, 19. Con respecto a la carrera la mayoría se inclinó por el derecho, el segundo mayor porcentaje no lo tenía decidido todavía en ese momento y las demás elecciones fueron de carreras variadas como Arquitectura, Medicina, Arqueología, Perito Criminalístico y Profesorado de Inglés.

La segunda sección indagaba sobre el uso de las TIC, consultando sobre la cantidad de horas que se conectaba a Internet, respondiendo el 24% (6 alumnas) que lo hacían más de 20 horas, coincidentemente 6 alumnas contestaron que se conectaban entre 13 y 20 horas, 5 dijeron que lo hacían entre 8 y 12 horas, 3 entre 4 y 7 horas, y 5 alumnas menos de 3 horas. Estas respuestas están en concordancia con las respuestas al acceso a Internet desde la casa, donde el 12% (3 alumnas) respondieron que no poseían.

También fueron consultadas sobre qué otras actividades realizaban cuando se conectaban a Internet, donde se observó que principalmente utilizaban la conexión para relacionarse a través de las redes sociales y para jugar en la red y en menor cantidad para realizar tareas escolares. Reconocieron, además, que muy frecuentemente (40% -

10 alumnas) y frecuentemente (32% - 8 alumnas) los profesores de las distintas materias les solicitaban que utilizaran las TIC para realizar producciones escolares y en esas oportunidades algunas veces (64% - 16 alumnas) lo efectuaban desde computadoras.

Los resultados fueron parejos, con un 48%, sobre la comunicación en línea sincrónica y asincrónica que realizaban cuando trabajaban en grupo fuera del horario escolar, utilizando en la mayoría de las veces la aplicación Whatsapp.

En cuanto a los dispositivos que utilizaban para estas acciones se destacó que el 80% lo hacía desde un móvil mientras que el 52% utilizaba móvil y computadora. En la encuesta se observó que las alumnas tenían conocimiento en el uso de varios dispositivos digitales como impresoras, notebooks, escáneres, cámaras digitales, tabletas, lectoras de DVD, etc.; sin embargo, ninguna poseía o accedía a un *e-book*.

Con relación a la utilización de programas informáticos, resultó que: 15 alumnas se sentían seguras de concluir una tarea en un procesador de textos, mientras que 8 necesitaban ayuda; al consultar sobre hojas de cálculo, 10 alumnas dijeron no haber trabajado nunca, mientras que 8 se consideraban capaces de hacerlo con un poco de ayuda; con programas gráficos, 16 alumnas manifestaron poseer habilidad en el uso y 8 lo utilizaban con un poco de ayuda; a programa para presentaciones (PowerPoint), 18 alumnas dijeron saber utilizarlo bien y 6 que lo podían hacer con un poco de ayuda; con el chat, 21 alumnas no tenían inconvenientes y solo 4 necesitaban un poco de ayuda; al buscar información, 20 alumnas dijeron hacerlo sin problemas y 5 con un poco de ayuda, aunque manifestaron que algunas veces utilizaban la web para consultar información, frecuentemente bajaban a sus dispositivos aquella que empleaban en las actividades académicas.

Si la tarea es leer, 11 alumnas imprimieron el material para hacerlo, mientras que 21 lo hicieron directamente desde la pantalla, 12 usaron algún marcador y solo 5 alumnas utilizaron alguna herramienta para coleccionar contenido.

Expresaron que los profesores, algunas veces, al dictar sus clases utilizaron algún recurso tecnológico.

Las secciones anteriores se utilizaron para conocer el contexto y determinar cómo se relacionaron las alumnas con las TIC.

La tercera parte, se preguntó sobre la experiencia específica, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

- ✓ *A la consulta si se considera el empleo de la nueva metodología ¿qué les permitió?*

16 alumnas (64%) dijeron que aprender más, 7 (28%) invertir mejor el tiempo y 2 (8%) ser más participativa en clase. Es decir que el empleo de la plataforma Moodle fue beneficioso desde varios puntos de vista para las participantes.
- ✓ *El poder acceder en cualquier momento a los contenidos. ¿Creés que mejoró tu aprendizaje?*

13 alumnas (52%) dijeron que sí, 6 (24%) quizás y 6 (24%) no accedieron o no lo utilizaron. Este último caso corresponde a las chicas que presentaban déficit en su aprendizaje y a quienes dejaron de participar a lo largo del desarrollo de la propuesta por falta de interés en la materia y el uso del aula virtual tampoco las motivó.
- ✓ *¿Te parece una buena práctica tener acceso a material digital con contenido asociado a la clase para leer y aprender antes de la misma?*

17 alumnas (68%) respondieron que sí y 8 (32%) quizás. Esta estrategia propia de la metodología *b-learning* permite que se pueda utilizar el tiempo de aula para otras actividades, donde el alumno además de transformarse en un sujeto activo, puede activar sus conocimientos previos y prepararse para actuar de forma autónoma.
- ✓ *¿Te parece efectivo llevar a cabo actividades grupales como método para afianzar los conocimientos adquiridos previos a la clase?*

Las alumnas que estuvieron de acuerdo con estas actividades fueron 14 (56%) mientras 7 (28%) dijeron que quizás y 4 (16%) no estuvo de acuerdo. Trabajar en grupo es una competencia que es necesaria promover y fortalecer en la educación formal. Mejora la comunicación, los integrantes se relacionan con pares, siendo una instancia de reflexión, colaboración y diálogo para construir conocimiento.
- ✓ *¿Te agradó probar nuevas herramientas web?*

Luego de finalizar esta instancia 20 alumnas (80%) dijeron que les gustó, 4 (16%) expresaron que quizás y 1 (4%) estudiante dijo que no. Por lo que se evidencia que la propuesta fue aceptada por un buen porcentaje de alumnas, incluyendo por aquellas tres que poseen déficit de aprendizaje.

- ✓ *Las actividades en la plataforma, fueron calificadas como:*
“interesantes” por 16 (64%) alumnas, “aburridas” por 4 (16%), “demasiado extensas” por 3 (12%), “comprensibles” por 2 (8%) alumnas. También estaba la opción “baja calidad visual o sonora” que no fue elegida. En esta oportunidad, también se evidenció una mayoría de estudiantes a las que les resultó interesante resolver las actividades. En general, los jóvenes de esta generación, están abiertos a explorar y a utilizar nuevas herramientas, son curiosos y las TIC son habituales en su accionar cotidiano en distintos órdenes de su vida para interactuar, informarse y comunicarse.

- ✓ *¿Cómo clasificarías tu experiencia sobre las actividades propuestas?*
Cuando se les consultó sobre la participación personal de cada actividad, en particular el resultado, fue calificado en Bueno y Muy Bueno en la mayoría de los casos. Observamos que cuando se elige la opción “No sé” o “Indiferente” corresponde a los casos de desgranamiento que se tuvo en la realización de las actividades por parte de las alumnas. Considero que una mejor opción a considerar en este ítem hubiese sido “No participé” (Anexo III, Tabla 10).

- ✓ *¿Te costó adaptarte a esta nueva metodología?*
Contrariamente a lo expresado anteriormente con referencia a la facilidad en el uso de TIC por parte de la generación de jóvenes, los resultados fueron que a 11 (44%) alumnas les resultó dificultoso adaptarse, para 10 (40%) no lo fue y 4 (16%) respondieron “quizás”. Se observa que cuando se formaliza el uso de las TIC para llevar a cabo actividades que impliquen procesos cognitivos, aumentan las dificultades. En esta experiencia esto se evidenció en la cantidad de veces que las docentes tuvimos que explicar cómo y qué debían realizar en cada actividad, específicamente en lo relacionado con la plataforma Moodle (subir archivos, participar en los foros, uso del mural digital, etc.).

- ✓ *¿Los docentes sirvieron de guía para concretar las actividades propuestas en clase?*
21 (84%) alumnas contestaron que sí y 4 “quizás”. Los docentes deben esforzarse en fomentar interacción, colaboración y autonomía, cambiando su rol de profesores a facilitadores. En este cambio de función, es muy importante la acción que ejerza el docente que incorpore las TIC a sus quehaceres, no para realizar de forma más eficiente o automatizar sus prácticas tradicionales, sino

que debe plasmar una transformación del proceso de aprendizaje, creando un nuevo escenario.

- ✓ *Si tuvieras la oportunidad de elegir un método para la materia Lengua. ¿Cuál elegirías?*

El 68% (17 alumnas) expresó que el nuevo método, mientras que el 32% (8 alumnas) prefirió el tradicional con clases magistrales. En la actualidad los alumnos viven en un contexto digital y buscan nuevas experiencias y desafíos diferentes de aprendizaje, por eso la mayoría se siente atraído por la experiencia.

- ✓ *Si elegiste el método tradicional. ¿Qué fue lo que no te agradó de esta metodología?*

La mayoría de los comentarios de las alumnas que prefirieron el método tradicional fue porque tuvieron problemas de conectividad, ya sea por problemas con el dispositivo o por acceso a Internet. Algunos testimonios son:

“Considero que sería mejor el método tradicional ya que se necesita para la realización de la misma internet. Y muchas veces se es difícil el poder conseguirlo.”

“No es que no me agradó, solo que mi celular se rompió (me sale un cartel que dice "servicios de google play no funcionan" y eso no me permite usar pdf google maps Google drive YouTube o sea apps de Google play) entonces no podía realizar las actividades y cuando quise entrar intente de todas formas con mi nombre de usuario y contraseña y no entraba hasta que la profe me mando a la unca en cierto horario pero la verdad no tuve ganas de ir.”

“No lo entendí mucho, me costó muchísimo adaptarme, tuve muchos problemas para entrar y realizar las actividades.”

“A Veces no tenía internet o me olvidaba de entrar al aula virtual.”

- ✓ *¿Te gustaría que otras materias adoptarán esta nueva metodología? ¿Por qué?*

Aquí el 92% (23 alumnas) contestó que les gustaría que otras materias utilicen esta metodología. Básicamente valoran trabajar utilizando esta metodología por una cuestión de motivación, por más que les cueste adaptarse al uso de TIC en

educación formal, como lo expresaron anteriormente. Aquí se muestran algunos comentarios:

“Estaría bueno que otras materias se adapten a esto, ya que es un buen método de estudio y nos da más ganas de hacer los trabajos.”

“Me parece una forma más fácil de aprender y de mejorar nuestras habilidades tecnologías en relación a lo académico”

“Porque me parece un buen avance en el conocimiento de las diferentes aplicaciones que le podemos dar a las tecnologías. Y de mayor importancia tomando en cuenta el tiempo en el que vivimos donde la tecnología nos rodea y es parte de nosotros.”

“Si tuviera que hacerlo en varias materias me acostumbraría más rápido y haría la tarea.”

“Considero que facilita el hecho de sacarnos dudas que en ocasiones no nos animamos a expresar en las clases presenciales, por ejemplo: matemáticas, etc.”

- ✓ *Si tenés alguna otra opinión con respecto a la metodología, las clases o el dictado de la cátedra, por favor escribela aquí.* Las alumnas expresaron lo siguiente:

“Esta buena las propuestas”

“Me gustó mucho esta experiencia, ya que no conocía este ámbito que me sirve para un futuro y para estar más informada y saber el uso variado de internet y aplicaciones.”

“Algunos trabajos fueron extensos”

“Me parece un muy buen y agradezco totalmente la oportunidad. Ojalá pudiese ser aplicado en toda la institución y capacitar a los demás docentes. Esperemos.”

“Me parece que una buena forma de que todas las alumnas puedan realizarlo es teniendo computadoras en el colegio, así la alumna que no tenga como hacerlo en su casa pueda realizarlo en la escuela.”

“No, nada más que decir, solo que me hubiese gustado tener un poco más de guía.”

“Me gustó la manera empleada en la materia, de por sí ya me gustaba, pero la hizo más didáctica e interesante.”

- ✓ A modo de reflexión y para darles un ejemplo sobre la importancia de expresarnos correctamente y comprender lo que se lee, se les presentó esta foto con los interrogantes *¿Qué opinás sobre esta imagen y su texto? ¿Está bien interpretado? ¿Qué pasó?*

Figura 14

Los peligros de la literalidad carnavalesca, en un tuit



Nota. Patricia Gosálvez, Twitter, 12 de febrero de 2018, 09:35 art

Gran parte de las alumnas coincidió que está mal redactado, que no expresa lo que realmente se quiere transmitir y bien interpretado por los padres.

“Creería que la interpretación es válida. Veo sobre todo un error en el texto en sí, yo habría utilizado un "desde" en lugar del conector "de" para una mejor comprensión.”

“Este mal expresado todo el texto Vendrán disfrazados de casa como quieran, ese pedazo está muy mal expresado”

“No está malinterpretado el texto, sino que está mal escrito, por lo tanto llevó a un malentendido”

“En mi opinión, está muy bien interpretado por los pares en este caso que tenían que disfrazar a sus hijos, pero mal redactado, escrito.”

3.6 Tercera Fase: Análisis Retrospectivo

Se analizan los datos recolectados en los distintos módulos y actividades en función de los objetivos planteados. La información obtenida es producto de la observación y de la aplicación de instrumentos tanto en la plataforma Moodle, en el aula presencial y a través de formularios Google.

Teniendo en cuenta que el presente trabajo es un proyecto de innovación, responde a un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) con orientación descriptiva, donde el investigador selecciona, categoriza y aplica la información relevada. Es decir, se tiene como meta indagar sobre la incidencia y valores en que se manifiestan las variables de estudio en un grupo poblacional, describiendo la intervención didáctica.

Se realizó un análisis de la realidad existente en el aula presencial de la materia Lengua y Literatura para luego implementar una propuesta mediada por el aula virtual con el fin de generar un cambio en la metodología de enseñanza. Es decir, transformar el entorno tradicional de la materia Lengua y Literatura del sexto año de Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey, mediante la incorporación de lo virtual en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, con el uso de la plataforma Moodle y además generar espacios distintos de intercambio de opiniones e ideas donde prime el respeto, la solidaridad y el compañerismo.

La reflexión y observación (Anexo II) fue llevada a cabo a lo largo de todo el proceso de innovación para aportar datos útiles sobre la aplicación de estrategias lectoras a través de ambientes virtuales, con el propósito de poder replicar posteriormente esta propuesta innovadora en el establecimiento secundario a las otras divisiones de sexto año del mismo colegio.

Para evidenciar los logros, se analizaron los efectos de determinadas acciones de la intervención como fue la estrategia de lectura, cuya secuencia de acciones para obtener un resultado se logró gracias a los aportes innovadores en los recursos didácticos. La motivación, el subrayado, el resumen, los cuadros y los apuntes fueron estrategias utilizadas, que contribuyeron a desarrollar competencias de lectocomprensión, cuya dimensión principal es el procesamiento de la información. A partir de allí fue posible explorar y describir los cambios suscitados, donde la lectura se realiza para comprender o interpretar, según el tipo de texto y el objetivo del lector, decodificando símbolos. Se tomaron tres dimensiones: a) Nivel de codificación con indicadores como: reconocimiento de palabras y asignación de símbolos; b) Nivel de Comprensión literal, cuyo indicador consiste en reconocer lo que figura de forma explícita en el texto y c) Nivel de Comprensión inferencial, que se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y tiene como indicadores: predecir resultados, inferir palabras de significado desconocidas, interpretar con corrección lenguaje figurativo, elaborar un final diferentes, etc.

En base al análisis se pudo observar que en primera instancia hubo que hacer un trabajo constante a lo largo de todo el curso sobre el tema de la motivación. Considerando que las alumnas no tenían antecedentes en el trabajo del aula virtual, se les instruyó sobre la plataforma Moodle con la que se iba a trabajar. La presentación fue presencial donde fue notorio el interés, el entusiasmo y la motivación de las alumnas, que participaron activamente en aprender sobre la propuesta que se les estaba ofreciendo. La participación fue del cien por cien de las alumnas, realizando todas las actividades propuestas. En algunos casos, hubo que insistir en que completaran con sus datos personales y por sobre todo que colocaran en su perfil una foto de su cara, ya que muchas de ellas subían fotos del tipo social. Así mismo, uno de los primeros problemas detectados fue sobre la accesibilidad a la información, problemas de ubicación de materiales y usabilidad de las distintas herramientas por parte de las alumnas, registrados al principio del cursado. Como se debió al desconocimiento de la plataforma Moodle y a la escasa alfabetización digital frente a información del tipo académica (formal), se fue instruyendo a las participantes sobre estas cuestiones durante todo el curso, tanto a nivel presencial con la profesora de la materia, como desde el aula virtual. Pero a medida que las semanas fueron transcurriendo, las docentes debimos reforzar las estrategias de motivación para lograr que llegara un mayor número de alumnas al final del cursado.

En cuanto a la organización de los tiempos, encontramos una gran dificultad en el desarrollo del cursado por el incumplimiento del cronograma, no respetando las fechas y actividades propuestas que, si bien se definieron en forma clara y contundente, la mayoría de las alumnas no cumplió en tiempo y forma. Esto indicó que no se comprometieron en su aprendizaje virtual, al no lograr manejarse en forma autónoma accediendo al aula virtual y a sus contenidos, para cumplir con las consignas. Permanentemente las docentes tuvimos que redefinir fechas, actividades y evaluaciones porque no interactuaban en el aula virtual. Además, surgieron cuestiones institucionales que disponían el cese de actividades áulicas y como las estudiantes evacuaban sus dudas y participaciones de la clase presencial nos obligó a realizar los cambios mencionados.

Para tratar de promover la participación y el cumplimiento de las fechas se enviaba, uno o dos días antes, un mensaje a través de la plataforma recordándoles la fecha de entrega y qué era lo que debían entregar. Esta situación ocasionó la duplicación de la información facilitada a las alumnas al presentar el módulo más las comunicaciones en los foros, vía mensaje y en la clase presencial, dado que se presentaba el documento denominado “hoja de ruta” con la explicación detallada sobre qué se debía leer, dónde estaba ubicado y el nombre del archivo con la respectiva fecha de entrega. Bautista, Borges y Forés (2006) opinan que existen dos motivos por los cuales es necesario duplicar esta información: “La necesidad por parte del estudiante de saber en qué consiste el proceso de aprendizaje en línea en el que va a participar y, sobre todo, saber qué se espera de él. La información no se transmite únicamente «colgándola» en el aula, sino también aportándole en dosis precisas y en los momentos adecuados.” Además, las dudas se evacuaban a través de los foros y mayormente en las clases presenciales. En cuanto a la utilización de estrategias de aprendizaje, la mayoría de las alumnas considera que logró comprender y aplicar las distintas estrategias que se utilizaron para lograr una lectocomprensión y expresó satisfacción de su propio desempeño. Esto se vio evidenciado en la encuesta del último encuentro con la valoración de las alumnas (Anexo III, Tabla 10).

Así mismo, para las dimensiones mencionadas para lectocomprensión se tomaron evidencias a lo largo del desarrollo de la propuesta con las actividades, resumida en la siguiente tabla 6:

TABLA 6

Tabla de lectocomprensión

Actividad	Nivel de Codificación	Nivel de Comprensión Literal	Nivel de Comprensión Inferencial
Módulo 0: Subir una actividad y participar en el foro	X	X	
Prueba Diagnóstica	X	X	
Módulo 1: inventar un diálogo		X	X
Módulo 1: Coevaluación con rúbricas	X	X	
Módulo 1: Trabajo en grupo			X
Módulo 2: subir un archivo		X	
Módulo 3: compartir una imagen en el mural			X
Última Tarea: analizar texto	X	X	X

Nota. Elaboración propia.

Capítulo 4: Resultados y Conclusiones

El trabajo desarrollado mediante la intervención didáctica mediada por TIC a través de un aula virtual, permitió realizar una propuesta pedagógica de nivel universitario con el objeto de mejorar la competencia lectora de los futuros ingresantes. Así como también mejorar las competencias tecnológicas por medio de una estrategia de enseñanza no convencional y promover el aprendizaje autónomo por medio de estrategias meta-cognitivas de una manera entretenida.

En el enfoque utilizado para el diseño de este proyecto bimodal, se tuvo cuenta que las TIC no tienen por el solo hecho de utilizarlas cualidades educativas, sino que el conocimiento es un proceso individual en el cual cada estudiante debe desarrollar estructuras cognitivas por un lado y por el otro, debe existir un aprendizaje activo del estudiante y de interacción con pares en un contexto determinado. Esto conlleva a utilizar una didáctica diferente de parte de las docentes para asegurar el trabajo activo de los alumnos, para lo cual el rol del profesor es importante para conducir este tipo de modelo, quien debe intervenir con acciones que permitan construcciones significativas dentro del contexto social y disciplinar.

Como ya fue expresado, comprender lo que se lee es necesario para todos los órdenes de la vida y es un proceso que debe comenzar desde que una persona comienza su educación formal. La comprensión se vincula con la visión que cada persona tiene del mundo y de su propio contexto, es así que, frente a un mismo texto, la interpretación no es única. Algo similar sucede con las imágenes, por ello en la actualidad, donde los jóvenes utilizan distintos dispositivos donde prima información del tipo visual podemos aprovechar una nueva forma de presentar contenido educativo a través de las imágenes. Barragán Caro y otros (2016) expresan que “La competencia comunicativa relacionada con la lectura del texto visual e interpretación de otros sistemas simbólicos, exige que los estudiantes tengan la capacidad de extraer la información y/o mensajes visuales transmitidos a través de los avisos publicitarios; además de tener habilidad crítica ante los contenidos de los medios masivos de comunicación.”

En relación al acceso a la conexión a Internet, se observó que, del grupo de alumnas, solamente tres no poseían dispositivos/conexión para acceder al aula. Es por ello que se dispuso que se acercaran al Instituto de Informática de la Facultad en horario abierto y flexible dos días a la semana para garantizar, de acuerdo a la metodología de *b-learning*, la participación a través de la plataforma Moodle. Así mismo sobre este tema,

se pudo observar a través de las respuestas en el formulario del último encuentro que aproximadamente el cincuenta por ciento de las alumnas de la muestra, accede a Internet más de 13 horas a la semana, principalmente para relacionarse en redes sociales, para jugar en la red y en menor medida para realizar tareas escolares. Reconocen además que muy frecuentemente los profesores de las distintas materias les solicitan que utilicen las TIC para realizar producciones escolares.

Se procuró mejorar el desempeño de las alumnas con relación a la capacidad de comprensión lectora mediada por TIC; se evaluaron cuantitativamente sus conocimientos usando métodos participativos para mejorar el nivel de comprensión y se concluyó que la implementación del aula virtual como estrategia didáctica incidió positivamente en su mejora al promover el aprendizaje significativo que se vio reflejado en las presentaciones orales y notas finales de las alumnas, en comparación con las obtenidas en la primera parte de la materia que se desarrolló solo de forma presencial, sin mediarla por TIC.

Analizando la relación que las jóvenes poseen con los dispositivos, ya que los manejan con soltura, ha de tenerse en cuenta en las propuestas pedagógicas de este tipo, la “forma de lectura” puesto que hacerlo desde la pantalla, conectado a Internet, permite hacer otras cosas y se asocia a una lectura veloz, superficial y muchas veces fragmentada que afecta el nivel de concentración que requiere la lectura. Una estrategia es el diseño del aula virtual (la mediación con TIC) con contenidos atractivos que generen interés para la audiencia del tipo hipertexto.

Cabe aclarar que la profesora del curso tomó en cuenta esta experiencia mediada por TIC como una instancia obligatoria para la nota final de la materia. Es así que aquellas que no trabajaron en el aula virtual y no presentaron la tarea del módulo IV, debieron rendir en forma oral un integral sobre los temas desarrollados.

Se espera además que la información obtenida al implementar esta propuesta bajo metodología *b-learning*, que constituyó una acción didáctica y pedagógica innovadora, sea de utilidad para las acciones curriculares futuras de la institución.

Consideraciones Finales

Se plantea que para ingresar a un campo de conocimiento disciplinar es necesario desarrollar competencias para la lectura de textos académicos que no son adquiridas en los niveles de educación primaria y secundaria. En el nivel universitario, la lectura ocupa un rol preponderante, necesario para adquirir el lenguaje especializado, la argumentación, el razonamiento y el conocimiento científico. Es un desafío tanto desde lo institucional como desde lo pedagógico que debe permitir el acceso y el aprendizaje para lograrlo.

Concluida la experiencia, se puede afirmar que el objetivo principal de este trabajo: *“Contribuir a través de la generación de conocimiento para mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva de textos académicos en alumnos de sextos años de la escuela secundaria mediante el diseño e implementación de una propuesta pedagógica mediada por TIC”* fue alcanzado a través del diseño de actividades sobre la plataforma Moodle, totalmente innovadora para el contexto donde fue aplicada. Se han desarrollado competencias de lectura comprensiva en las alumnas con la aplicación de la secuencia didáctica, aunque como docentes, deseamos siempre alcanzar mejores resultados. No obstante, teniendo presente que una innovación educativa puede ser una nueva tecnología, metodología o producto que tiene grandes posibilidades de impactar en el modelo educativo produciendo alguna mejora (Fidalgo Blanco, 2018), podemos decir que la secuencia didáctica, como metodología, produjo mejora, habiendo cumplido los objetivos específicos planteados como el de transformar el entorno tradicional de la materia Lengua y Literatura mediante la incorporación de lo virtual en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, con el uso de la plataforma Moodle. Esta forma de innovar requirió no solo un cambio en la forma de planificar los contenidos de la materia, sino también en las prácticas de las alumnas de forma tal que traspasaron el aula, generando el interés de las estudiantes de los otros cursos. Por esta situación, desde la Dirección de la Institución se nos solicitó dar continuidad con esta forma de dictado el próximo año lectivo y ampliarlo a todos cursos de último año. Es decir, existe un apoyo institucional al tener en cuenta la innovación de transformar unas horas lectivas presenciales en horas virtuales para que las estudiantes las realicen en línea. En ese sentido, antes de finalizar el período lectivo, los directivos organizaron unas jornadas internas para presentar el proyecto y los resultados alcanzados con la experiencia realizada. Esta situación, permite inferir que la innovación produjo un efecto de transformación a la metodología aplicada hasta ese momento en la materia y que es muy probable que se mantenga en el tiempo.

Otro de los objetivos específicos cumplidos fue el de generar espacios distintos de intercambio de opiniones e ideas, donde además se propuso desarrollar competencias digitales. En este caso, lo más significativo para exponer ideas fue el uso de los foros, donde las expresiones pudieron ser enriquecidas por las posibilidades que permiten las tecnologías y así mismo iniciar a las alumnas a interactuar en espacios virtuales, desarrollando competencias digitales. Esta etapa de innovación, en la que las TIC desempeñan un importante rol, también permite que las estudiantes sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se puede afirmar que en el proceso de la experiencia se pudieron distinguir tres aristas en las que la transformación pedagógica tuvo un impacto observable: El asociado a la práctica docente, que se manifiesta en el cambio del dictado de parte de la materia cuando se transforman parte de las horas presenciales por trabajo en línea, con todo lo que ello genera, desde nuevas formas de relacionarse con las alumnas y entre ellas, hasta las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente mediado, donde el profesor se reconoce como el agente que materializa acciones concretas para desarrollar las capacidades de lectura comprensiva de sus alumnas y lograr que tomen un rol activo de participación. En escenarios de formación *b-learning* el rol del profesor es el de diseñador de situaciones de aprendizaje y como guía de sus estudiantes.

La segunda arista se reconoce en la participación activa de las alumnas en el desarrollo del proyecto, donde tuvieron que lograr una lectura crítica desde distintas estrategias de nivel elaborativo y crítico de diferentes textos, como contestar preguntas, extraer información implícita y explícita, inferir, deducir y evaluar.

La tercera arista es básicamente la interacción del alumno con el uso de las herramientas para el análisis de los textos presentados y, de esta forma, tomar posición y opinión frente a ellos, mediante la argumentación.

Fundamentalmente, las alumnas pudieron interactuar con nuevos contextos de aprendizaje (el virtual) donde el rol protagónico fue el de ellas y no el de las docentes, cuya función fue la de guiar el proceso y de esta forma contactarse con otra dinámica de grupo y otra forma de acceder más reflexiva al conocimiento, generando transformaciones.

Desde el punto de vista del docente del curso puedo expresar que la experiencia, a pesar de que no contamos con un cien por ciento de participación, fue una potente

herramienta didáctica y pedagógica. Entendiendo que debe estructurarse de forma sistémica; se deben elegir los recursos y actividades cuidadosamente de acuerdo al grupo de alumnas; permitió fortalecer las estrategias de la clase presencial, de forma tal de aplicar la teoría a la práctica desde un rol autónomo de las alumnas, con interacciones sincrónicas y asincrónicas, creando una comunicación fluida y efectiva.

Luego de haber transitado la experiencia de haber pensado, diseñado e implementado la utilización de un aula virtual para la comprensión lectora, quisiera rescatar algunos puntos que considero importantes al momento de utilizar esta metodología de enseñanza, que además fue tratada por muchos estudiosos del tema.

En primer lugar, es importante considerar el grupo de estudiantes a los cuales va dirigida la propuesta. Particularmente mi experiencia docente siempre fue desarrollada en ambientes de estudios superiores con alumnos que ya tienen su trayectoria como estudiantes universitarios, que han sorteado diferentes técnicas de estudio e incorporando el uso de las TIC, tanto en su vida académica como social, entendiendo las ventajas que trae aparejado su uso. Sin embargo, los alumnos ingresantes a la universidad o, como en este caso, a punto de egresar de nivel secundario, no solo necesitan más apoyo y ayuda para estudiar, sino que son más dependientes como estudiantes y es “un error esperar que sean capaces de estudiar totalmente a través del uso de tecnología” (Bates, 2015). Este mismo autor expresa que el uso de TIC es útil como apoyo a la enseñanza en clase en la medida que sirva para prepararlos de forma gradual para estudiar de forma independiente.

También considero necesario destacar que el objetivo de este curso no estuvo centrado en enseñar a utilizar los recursos tecnológicos, sin embargo, se introdujo a las alumnas en una variedad de recursos y tecnologías, desarrollando competencias digitales que podrán ser utilizadas en estudios de educación superior. Para lograr esto, se les brindó a las alumnas apoyo técnico, capacitando a las participantes a medida que se fueron presentando los recursos y en base a las habilidades específicas que necesitaba cada estudiante, tanto en forma presencial como en el aula virtual, mediante manuales instructivos y tutoriales.

Podemos señalar como una desventaja la dependencia que se crea tanto de los medios técnicos como tecnológicos de la Institución, pero que es mínima frente a las posibilidades que ofrece el aula virtual que permite acceder permanentemente a fuentes de información más allá de los límites del salón de clase, mejorar la autonomía del

alumno, adecuarse a su propio ritmo e intereses y mejorar la comunicación entre los participantes al independizarse del tiempo y del espacio.

Cabe mencionar, que para obtener aulas virtuales que ofrezcan un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad es menester contar con una política institucional que apoye la utilización de TIC en la formación y capacitar al profesor en el uso y posibilidades que ofrece la virtualidad, ya que incorporar TIC a las prácticas docentes demanda reorganizar y reestructurar distintas áreas para utilizarlas de forma eficaz porque de no ser así el profesor no la usará, incluso, aunque esté disponible, como por ejemplo el LMS Moodle.

En esta sociedad del conocimiento es menester que el docente sepa adaptarse a los cambios que se producen constantemente para, de esta forma, motivar al alumno efectivamente, incentivando la proactividad de los estudiantes para cambiar los procesos de enseñanza hacia lo digital. Un docente de educación superior prepara profesionales donde en su futuro laboral prevalecerá la actuación de la sociedad en red, la inteligencia colectiva, el trabajo virtual, las competencias digitales, la creatividad y una continua innovación. Además de conocer la realidad que viven los estudiantes, también es necesario revisar los contenidos, dejando de lado los antiguos y preparar material acorde a las nuevas necesidades. A nivel institucional, debe ser prioridad de la conducción motivar e incentivar a los docentes para adecuarse a los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje para achicar la brecha digital, ya sea con jornadas de capacitación o con talleres de formación en TIC. El cambio tiene que venir acompañado del conocimiento sobre las distintas formas de acceder a la información que tienen las personas en la actualidad, para que el docente pueda evolucionar hacia un cambio de rol, pasando de ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje a convertirse en un guía para el alumnado, acompañándolo en sus distintos intereses.

En la actualidad, la tecnología, a través de Internet y herramientas de la web, proporciona al estudiante la posibilidad de aplicar la teoría en la resolución de problemas, con lo cual no es necesario que el docente sea quien brinde esos conocimientos. Liberado de esta tarea, puede dedicarse a guiar hacia niveles más complejos de aprendizaje como son el análisis y la síntesis del conocimiento, transformando de esta forma la dinámica educativa, adaptándola a los tiempos que corren con apoyo de la tecnología. Se pueden sustituir formas de comunicación, con los foros, con los mensajes asincrónicos o de forma sincrónica, o por medio de chats.

El docente universitario debe sumar a los conocimientos y habilidades propias de su área, habilidades en el mundo digital: pedagogía, relaciones interpersonales y comunicación digital, para motivar a sus estudiantes, tanto en espacios físicos como virtuales, con propuestas innovadoras con el objeto de disminuir la deserción de las aulas.

Se habla de una transformación educativa, cuya evolución desde el sistema educativo tradicional hacia uno centrado en el estudiante, abre espacios que promueven la reflexión y la investigación, incorporando competencias. La educación basada en competencias, en la cual los alumnos deben lograr un dominio de los conceptos fue redefinida por Javier Tourón (2020), quien la tomó de Aurora Institute (anteriormente iNACOL, <https://www.inacol.org/>) organización que transforma el panorama de políticas y prácticas para promover experiencias poderosas, personalizadas y centradas en el alumno. Los principios son los siguientes:

- ✓ Los estudiantes poseen el poder para tomar decisiones importantes sobre sus experiencias de aprendizaje, sobre cómo crearán y aplicarán el conocimiento, y cómo demostrarán su aprendizaje.
- ✓ La evaluación es una experiencia de aprendizaje significativa, positiva y enriquecedora para los estudiantes, que brinda evidencias oportunas, relevantes y procesables.
- ✓ Los estudiantes reciben apoyo oportuno y diferenciado en función de sus necesidades de aprendizaje individuales.
- ✓ El progreso de los estudiantes se basa en evidencias de dominio, no en tiempo sentado frente al pupitre.
- ✓ Los estudiantes aprenden activamente utilizando diferentes caminos y ritmos variados.
- ✓ Las estrategias para garantizar la equidad para todos los estudiantes están integradas en la cultura, estructura y pedagogía de las escuelas y los sistemas educativos.
- ✓ Las expectativas comunes rigurosas para el aprendizaje (conocimiento, habilidades y disposiciones) son *explícitas, transparentes, medibles y transferibles*.

Se observa que para poder aplicar esta tendencia educativa es condición necesaria que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para finalizar, citaré las palabras de Cristóbal Cobo: “Las innovaciones benefician especialmente a quienes están preparados, pero pueden llegar a generar brechas, y la mejor forma de reducirlas es con educación”, vertidas en el segundo panel de la cuarta jornada de Congreso Futuro 2020 –realizado en Chile el 17 de enero-, denominado “Aprender” donde se expusieron ideas sobre la importancia de la educación dentro de la era digital. Disponible en: https://www.cnnchile.com/pais/cristobal-cobo-innovacion-educacion-congreso-futuro-2020_20200116/

Bibliografía

- Adell, J., Castellet, J. y Gumbau, J. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Disponible en: https://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf
- Álvarez, G., y Taboada, M. B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo De Ockham*, 14(2), 83–91. <https://doi.org/10.21500/22563202.2336>
- Area M. y Adell, J. (2009). *E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. Disponible en: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/e-learning.pdf>
- Avila Aguilera, Y. (2005). *La Comprensión Lectora: La habilidad más importante para construir conocimientos*. Revista Ciber Educa.com - V Congreso Internacional Virtual de Educación, 7-27 de Febrero 2005 - CIVE 2005 Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24634/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=LA%20COMPRENSI%C3%93N%20LECTORA%3A%20LA%20HABILIDAD%20M%C3%81S%20IMPORTANTE%20PARA%20CONSTRUIR%20CONOCIMIENTOS.,-Yadira%20C3%81vila%20Aguilera&text=Lo%20que%20demuestra%20que%20el,texto%20y%20es%20preciso%20buscarlos.
- Badía, A. y Gregori, E. (2005). *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC, ISSN 1658-580X, Vol. 2, Nº. 2. España: FUOC
- Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A. (2016). *Enseñar a leer y escribir en la Educación Superior. Propuestas Educativas Basadas en la Investigación*. Serie de Lenguaje, Educación e Innovación (LEI) Libros Digitales de Acceso Libre. Disponible en: https://issuu.com/espinozacruzado/docs/ense_ar_a_leer_y_escribir
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós

- Barberá, E. y Badia, A. (2005). *Hacia el aula virtual: actividades y aprendizaje en la red*. Revista Iberoamericana de Educación - ISSN: 1681-5653 Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1064Barbera.PDF>
- Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I. y Ramírez Vanegas, G. A. (2016). *La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico*. Revista Educación y Ciencia. N.º 19. Año 2016. P. 85 - 103, Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/7770/6154/
- Bartolomé Pina, A. R. (2004). *Blended Learning. Conceptos básicos*, en Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación. N.º 23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Bates, T. (2015). *Enseñar en la Era Digital: Guía para el diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Versión en español realizada por la UBA-CEAD de la obra original Teaching in the digital age. Diponible en: <https://cead.pressbooks.com/>
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica Universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Capítulo 1. Madrid, España: Ediciones Nancea.
- Benítez Lima, M. G., Barajas Villarruel, J. I. y Hernández Uresti, I. N. (2014). *The Effect of the Application of a Strategy for Reading Comprehension in a Virtual Environment*. Revista electrónica de investigación educativa, 16(3), 71-87. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/289609947_The_Effect_of_the_Application_of_a_Strategy_for_Reading_Comprehension_in_a_Virtual_Environment
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Burbules, N. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Campirán, A. (1999). *El taller visto como competencia*. En Campirán, A., Guevara, G. & Sánchez, L. (Comp.), *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, México: Colección Hiper-COL, Universidad Veracruzana.

- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. 6to Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro en las XIII Jornadas Internacionales de Educación en el marco de la 29° Feria del Libro. Buenos Aires, mayo de 2003. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/paula_carlino.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera»*. Educación en Ciencias, pp. 1-12. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>
- Caro, S. (2015). *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. N.º XXV. Año XVI, Vol. 25. Agosto, 2015, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/127_libro.pdf
- Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2004). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Clerici, C. (2019). La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en la educación superior. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 10(18), 127–130. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23047>
- Clerici, C. (2020). Revisitar la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnologías en educación superior. *Ciencia, docencia y tecnología*, (61), 97-105. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.33255/3161/571>
- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Trasmídia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Barcelona: Publicacions Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008. ISBN: 847-11-847-1125-196

CONFEDI (2014). *Competencias en Ingeniería*. Mar del Plata. 1a ed. Universidad Fasta. E-book. Mar del Plata.

CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina "Libro Rojo de CONFEDI"* - Aprobado por la Asamblea del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina, Rosario, 1 de junio de 2018.

De Benito, B. y Salinas, J. M. (2016). *La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa*. RIITE (Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa), 0, 44-59. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305622644_La_Investigacion_Basada_en_Diseño_en_Tecnología_Educativa

DiNIECE (2010). *Pautas pedagógicas para elaborar evaluaciones diagnósticas, Actividades Sugeridas y Orientaciones para trabajar con sus resultados*. Argentina: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa – Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Dodge, B. y Pickett N. (2007). *Rubrics for web lessons*. Webquest. Disponible en: <http://webquest.org/sdsu/rubrics/weblessons.htm>

Fernández, G. y Carlino, P. (2009). *¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la universidad? La perspectiva de ingresantes universitarios de las humanidades*. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2014). *El uso de las TICs y los estudiantes Universitarios*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 1181 Disponible en: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1181.pdf>

Ferro, C., Martínez, A., Otero, M. (2009). *Ventajas del uso de las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles* [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 29/Julio2009. ISSN1135-9250. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28319124_Ventajas_del_uso_de_las_TICs_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_desde_la_optica_de_los_docentes_universitarios_espanoles

Fidalgo-Blanco, M. L., Sein-Echaluce y García-Peñalvo, F. (2018). *Tendencias de Innovación Educativa. Algo más que un desfile de moda*. Conferencia Internacional en Tendencias de Innovación Educativa. CITIE II, 2018. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/329626473_Tendencias_en_Innovacion_Educativa

Finquelievich, S. y Prince, A. (2006). *Universidades y TICs en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información*. Buenos Aires: Fundación Telefónica.

Forestello, R., Gallino, M. y Brocca, D. (2014). *Evaluación del campus virtual de la FCEFyN- UNC. Análisis de las aulas virtuales. Período 2005-2012*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 643.

Gallar Pérez, Y., Rodríguez Zaldivar, I. y Queipo, E. (2015). *La Mediación con las TIC en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior*. 6. 155-164. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/328918192_LA_MEDIACION_CON_LAS_TIC_EN_EL_PROCESO_DE_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR/stats

Gallego-Ortega, J. L. y Rodríguez-Fuentes, A. (2015). *Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial*. Educ., 18 (2), 209-225. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.2 Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429692>

García, L. y Valeira N. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso universitario de carreras científicas y tecnológicas: un estudio sobre concepciones, expectativas y prácticas*. Disponible en:

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1300/tesis%20maestr%C3%ADa%202011%20LETICIA%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gomez, S. y Poliche, M. (2010). *Autonomía del estudiante de Inglés Específico en las carreras de ingeniería de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas*. VI Jornadas de Ciencia y Tecnología de las Facultades del NOA, Jujuy, Argentina.

- Gomez, S. et al. (2015). *Incorporación de un espacio docente en un laboratorio de TIC*. X Jornadas de Ciencia y Tecnología de Facultades de Ingeniería del NOA. Salta, Argentina.
- Gutierrez Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria*. Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado. Vol. 16. N.º 1.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, pp. 27-47.
- Jaspe, C. (2014). *Estrategias Metodológicas para el Aula Virtual: El Rendimiento Estudiantil y las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Disponible en: <http://wwwestrategias264.blogspot.com/2014/10/normal-0-21-false-false-false-es-ve-x.html>
- Kennedy, C. y Bolitho, R. (1985). *English for Specific Purposes*. Hong Kong: Macmillan
- Korzeniewski, M. et al. (2012). *Comunicación Educativa en el Aula Virtual de Inglés con Fines Específicos*. Trabajo presentado en las Jornadas de Ingeniería del Noa, 2012.
- Korzeniewski, M., Gómez, S. y Del Prado, A. *Aula Virtual, un recurso para el aula* (p. 45-57) Las tecnologías en la educación inclusiva / Roberto Feltrero, Maricarmen Gil Ortega (eds) ISBN: 978-84-15665-43-4. Originalmente publicado en 2019 en Madrid, España, por Global Knowledge Academics como parte de la colección Diálogos Intelectuales del Siglo XXI.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- López, C. (2014). *Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería*. (Tesis de pregrado en Educación, Especialidad en Lengua y Literatura). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú Disponible en: <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1873>
- Marín, M. y Hall, B. (2005). *Cap1. Prácticas de Lectura con textos de estudio* Ed. Edudeba - PressBook disponible en:

<https://marigrammatapracticadelectura.pressbooks.com/front-matter/capitulo-1-leer-para-estudiar/>

Martinez Mejía, R. y Rodriguez, B. (2011). *Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495466>

Montealegre, A. (1997). *Juegos comunicativos. Estrategias para desarrollar la lectoescritura*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Montoya Alvarez, O. (2014). *B-learning como herramienta para contribuir a la superación de bajos índices de comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación básica*. (Tesis de grado). Universidad Virtual Escuela de Graduados, Tecnológico de Monterrey. México.

Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). et. al. (2016). *Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina*. Revista Signos. 49 (S1), 100-126., Número Especial Monográfico "Procesos de lectura y escritura en el mundo contemporáneo de lengua española", septiembre de 2016. Indexada en Thompson ISI Web of Knowledge (Social Sciences Citation Index y Arts & Humanities Citation Index; Q4, Impact factor: 0,273); SCOPUS (Q2, SJR 0,131); Latindex (catálogo). ISSN: 0035-0451; ISSN electrónico: 0718-093.

Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. Volumen Monográfico: *Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas*. Volumen monográfico de Lenguas Modernas, N.º 50, segundo semestre 2017. páginas 9 - 14 Universidad de Chile.

Observatorio de Innovación Educativa. (2016). *Reporte Edu Trends- Gamificación*. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>

Ortega Andrade, N., Romero Ramírez, M. y Guzmán Saldaña, R. (2014). *Rúbrica para evaluar la elaboración de un proyecto de investigación basado en el desarrollo de competencias*. Educación y Salud. Boletín Científico de Ciencias de la Salud

del ICSA, año 2, No. 4. Disponible en:
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e6.html>

Pasella Bolaño, M. y Polo Guette, B. (2016) *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC*. [Tesis de posgrado para acceder al título Maestría en Educación]. Universidad de la costa – CUC Facultad de Humanidades. [https://repositorio.cuc.edu.co > bitstream > handle](https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle)

Pérez de A. M., y Telleria, M. (2012). *Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (18), 83-112. ISSN: 1316-9505. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65226271002>

Pérez, G. I. (2018) *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. María Cristina Castro Azuara ... [et al.]. Dirigido por Natale L. y Stagnaro D. - 1a ed. Universidad Nacional de General Sarmiento

Pérez, I. (2013). Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas. *Tema 3. La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas*. Disponible en:
http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunica

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Pianeta Cantilo, B. (2016). *Prácticas de Lectura Crítica y su incidencia en los bajos resultados de las pruebas saber de los estudiantes de grado de una institución educativa del departamento del Atlántico*. Barranquilla. Disponible en:
<https://docplayer.es/58479387-Ponencia-practicas-de-lectura-critica-y-su-incidencia-en-los-bajos-resultados-de-las-pruebas-saber-de-los-estudiantes-de-grado.html>

Pineda, P. y Valdivia P., Ciraso, A. (2015). *Actividades de Moodle: Manual de buenas prácticas pedagógicas*. Disponible en:
https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/149926/Moodle_buenas_practicas.pdf

- Porro, J.N. (2017). *El aula virtual y sus dimensiones. Un análisis de la propia práctica*.
Revista: Educación, Formación e Investigación, Vol. 3, N° 5. ISSN 2422-5975
(en línea) Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/11100>
- Rangel Baca, A. (2015). *Competencias Docentes Digitales: Propuesta de un Perfil*. en
Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 46. Enero 2015. ISSN: 1133-8482.
e-ISSN: 2171-7966. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/download/61622/37634>
- Reinozo, M. y Benavides, S. (2011). *La lectura: Herramientas para la alfabetización académica de los estudiantes de ingeniería*. Educere, 15 (51), 369-378. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35621559007>
- Rico Martín, A., Mohamed Mohand, L. y Herrera Torres, L. (2011). *Mejora de las Competencias Comunicativas, Propuesta de Intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla*. Conocimiento Educativo (2011) – Serie Didáctica Edita Secretaría General Técnica: educación.gob.es ISBN: 978-84-369-5229-2. Disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/09/DOC1-mejora-competencias.pdf>
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). *Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa*. Revista de Educación a Distancia (RED). Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Rueda, S. (2013). *El desarrollo de la comprensión lectora en las carreras de Informática*. CACIC XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación – Octubre 2013
Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/31683>
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*.
Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), UOC, Vol. 1, n.º 1. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v1n1-salinas.html>
- Sánchez Ortiz, J. M. y Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13 (2), 117-141. ISSN: 1692-5858. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476648794008>

- Sánchez Rubio Y. M., García Melo, E. C. y Olaya Torres A. J. (2019) Comprensión lectora y uso de la plataforma Moodle: sistematización de una experiencia con estudiantes universitarios. *Perspectivas educativas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Universidad del Tolima. 9 (1), 79-102. ISSN 2027-3401. Disponible en: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2192/1802>
- Sánchez Santamaría, J. (2012). *Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes*. Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico N.º 60 septiembre-diciembre. Madrid / Buenos Aires, OEI, 2012 203 páginas Revista cuatrimestral. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/download/37/RIE%2060>
- Santiago, A; Castillo, M. y Ruíz, J. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Savio, K. (2020). La plataforma Moodle en la alfabetización académica: Uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura. *Páginas De Educación*, 13(1), 01-18. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1923>
- Serafini, M. (1991). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Barcelona: Paidós
- Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Soria, M. y Rosso, M. (2016). *Estudio del desgranamiento temprano en las carreras de Ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Villa María*. Disponible en: <http://www.ingenieria.unlz.edu.ar/ingenieria/wp-content/uploads/2016/09/Art%C3%ADculo-RllyM-Soria-Rosso.pdf>
- Spiner, E. (2009). *Taller de Lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos*. - 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ediciones Novedades Educativas.
- Tapia Juarez, N., (2013). *Lectura y Cognición en la Adquisición del aprendizaje*. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/0002252826869d38485ad>
- Tapia Juarez, N. et al., (2015). *Lectura crítica y escritura de textos académicos y científicos en la Universidad*. Disponible en: http://retyca.tecno.unca.edu.ar/wp-content/uploads/2016/12/Tapia_Lectura-Cr%C3%ADtica-y-escritura.pdf

- Torres, E. (2013). *Bases teóricas para la comprensión lectora*. Venezuela: Educere, 6 (20):380-383.
- Tourón, J. (2020). *La educación basada en competencias: una nueva definición ampliada*. Disponible en: <https://blogcued.blogspot.com/2020/01/la-educacion-basada-en-competencias-una.html>
- Unesco (2013). *Las TIC en la educación*. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Vallés Arándiga. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit, 11(11), 41-48. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es.
- Vargas, J. y Navarrete, L. (2016). *Lectura y escritura: una propuesta de intervención metacognitiva desde los entornos digitales*. Simposio Internacional y coloquio regional de investigación educativa y tecnológica, Disponible en: <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv4504.pdf>
- Vasquez Astudillo, M. (2017). *Aplicación de modelo pedagógico blended learning en educación superior*. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, n.º 35.
- Vine, A. y Ferreira, A. (2012). *Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación*. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 50 (1), 139-160.
- Zhizhko, E. A. (2014). *La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos*. Innovación educativa (México, DF), 14(65), 99-113. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732014000200007&lng=es&nrm=iso

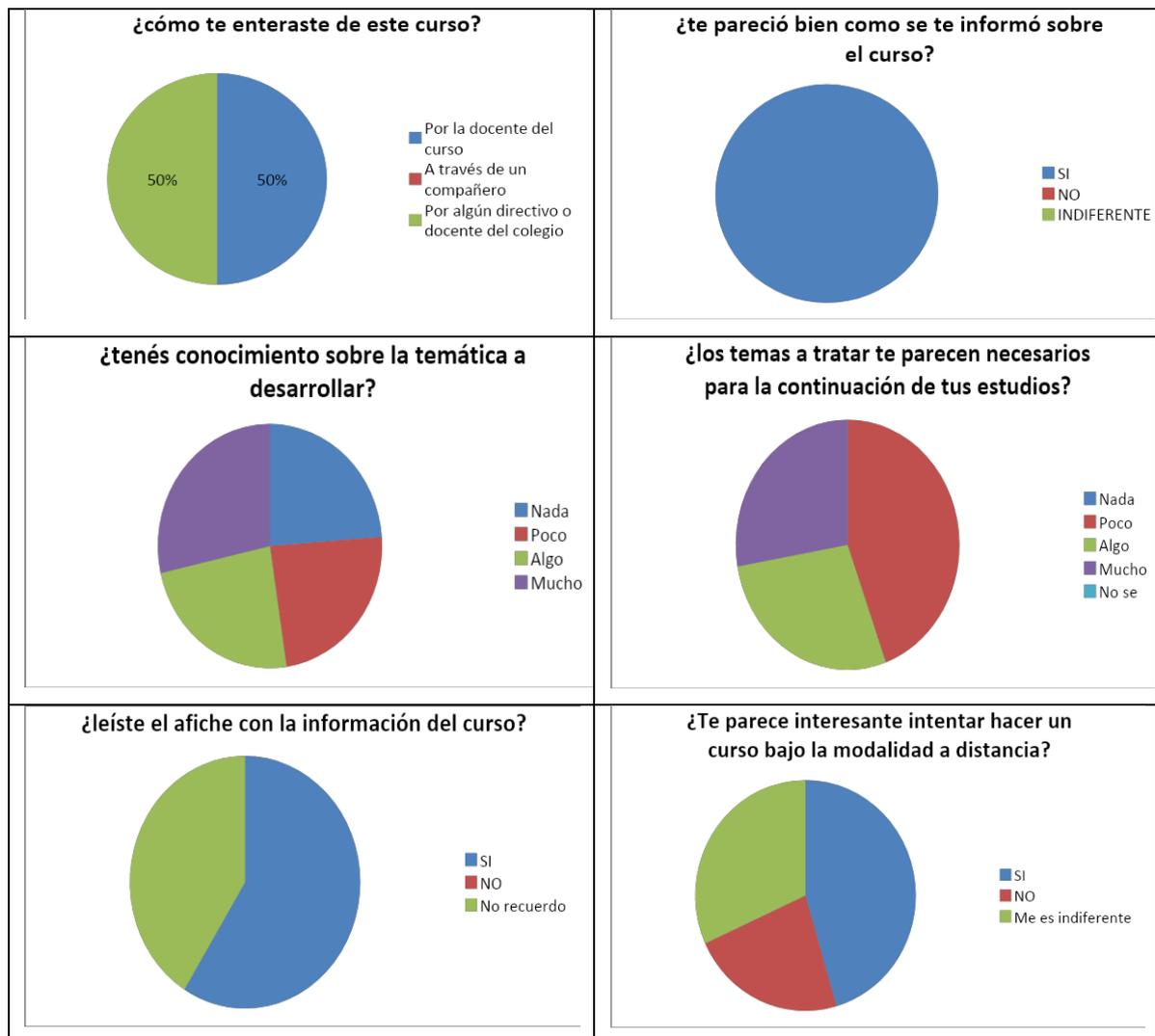
Anexos

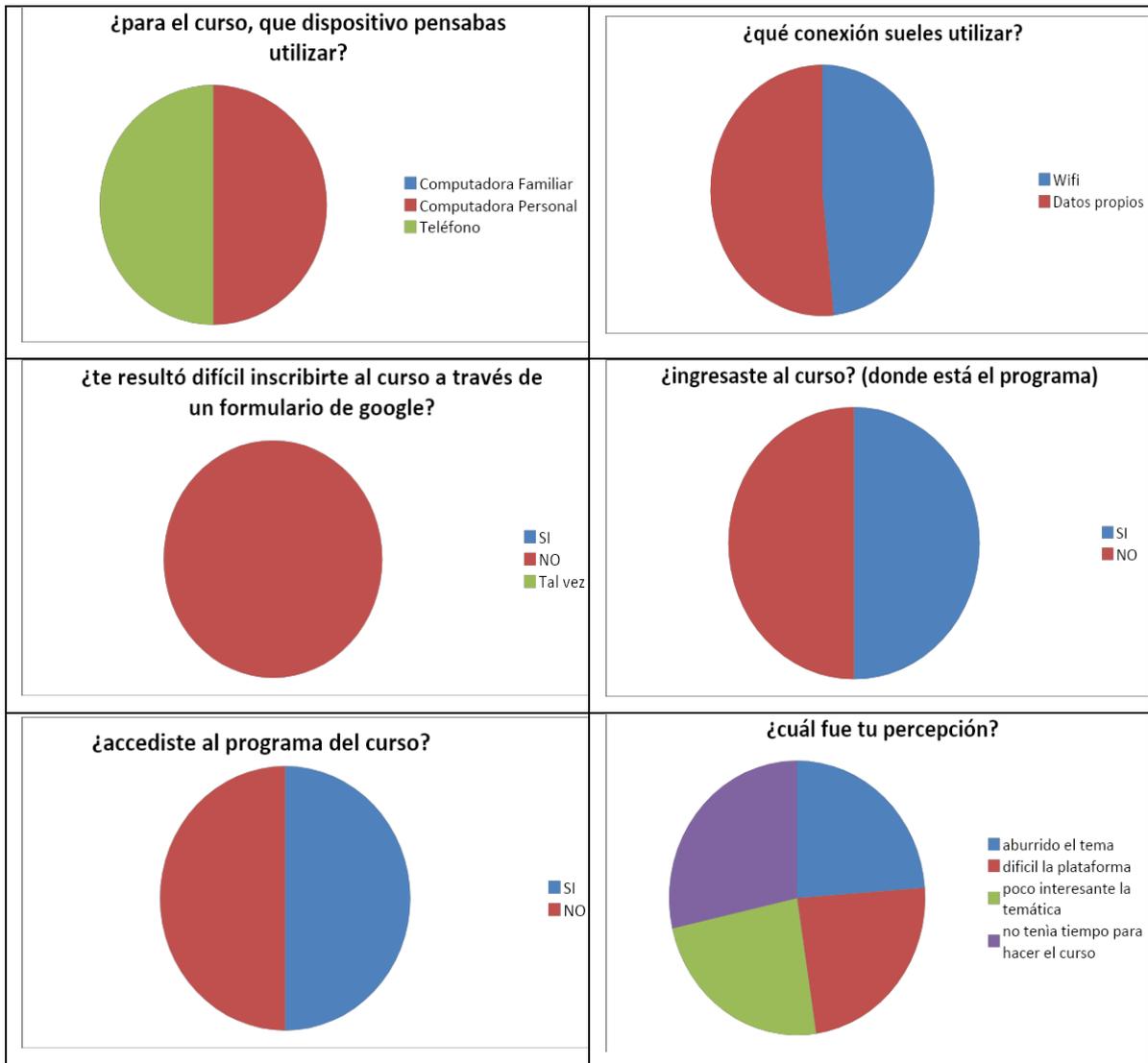
Anexo I: Respuestas de los alumnos de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú.

Estas afirmaciones se utilizaron para recabar información sobre los motivos de su no participación en el curso.

TABLA 7

Tabla con los resultados de la encuesta



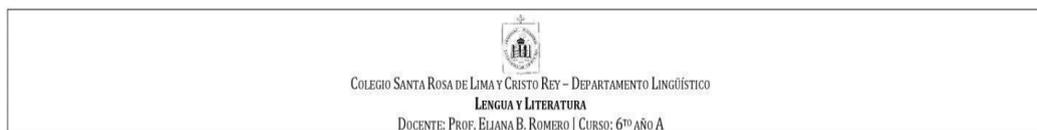


Nota. Gráfico del informe de la encuesta provisto por Google al cierre del curso.

Anexo II: Intervención Didáctica para el Colegio Santa Rosa de Lima y Cristo Rey

Figura 15

Rúbrica



Tema: Escritura: co-corrección
Rúbrica para evaluar la escritura de tus compañeras

	Excelente (9-10)	Bueno (7-8)	Adecuado (5-6)	Mejorable (1-4)	Valoración parcial
Presentación	El archivo respeta todos los elementos de presentación de un trabajo tipeado (título, márgenes, justificado, nombre de los integrantes, orden).	El archivo respeta casi todos los elementos de presentación de un trabajo tipeado (título, márgenes, justificado, nombre de los integrantes, orden).	El archivo respeta algunos elementos de presentación de un trabajo tipeado (título, márgenes, justificado, nombre de los integrantes, orden).	El archivo respeta muy pocos elementos de presentación de un trabajo tipeado (título, márgenes, justificado, nombre de los integrantes, orden).	
Corrección ortográfica	El diálogo está escrito correctamente.	El diálogo contiene algún error ortográfico salvable.	El diálogo presenta varios errores ortográficos significativos.	El diálogo presenta muchos errores ortográficos que cambian el sentido de su contenido.	
Vocabulario empleado	Vocabulario variado, sin repeticiones, con palabras y expresiones que respetan la coherencia del libro.	Vocabulario algo repetitivo y poco variado, aunque con palabras respetan la coherencia del libro.	Vocabulario poco adecuado a la coherencia del libro.	Vocabulario pobre, repetitivo y sin coherencia con el libro.	
Contenido	Demuestra excelente dominio del contenido de la obra.	Demuestra algo de dominio del contenido de la obra.	Demuestra poco dominio del contenido de la obra.	Demuestra un bajo y casi nulo dominio del contenido de la obra.	
				Valoración final	

Tabla 8

Planilla de evaluación



COLEGIO SANTA ROSA DE LIMA | DEPARTAMENTO LINGÜÍSTICO
PLANILLA TERCER TRIMESTRE (TRABAJO EN AULA VIRTUAL)
 DOCENTE: PROF. ELIANA BEATRIZ ROMERO | CURSOS: 6^º AÑO A – CICLO ORIENTADO

Nº	PRESENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO	Texto ficcional: COMO AGUA PARA CHOCOLATE	Texto no ficcional: ARGUMENTATIVO	LECTURA Y TIC	TOMA DE APUNTES Y SUBRAYADO	TRABAJO FINAL
1	10 y 6	8	8	7	X	8
2	X El diagnóstico lo realizó recién el 07/nov. A las 21.10hs	7	7	X	X	7
3	10 y 9	8	7	7	X	8
4	X y 9	7	X	X	X	X
5	10 y 8,50	8	10	8	7	9
6	7 y X	8	X	6	X	X
7	9 y 7,50	8	7	8	7	8
8	X	5	X	X	X	X
9	10 y 8,50	9	6	7	7	9
10	10 y 10	10	8	9	9	9
11	X y 7,50	8	X	X	X	X
12	10 y 7	9	X	6	X	X
13	9 y 8,50	6	7	7	X	7
14	10 y 9,75	8	X	X	X	X
15	9 y 6,50	8	7	8	8	9
16	X	8	X	X	X	X
17	10 y 5,50	9	X	7	7	8
18	10 y 4	8	X	8	X	8
19	X	6	X	X	X	X
20	X y 8,50	9	X	7	7	X
21	10 y 10	9	Se le solicitó que lo suba nuevamente y no lo hizo.	6	6	X
22	X y 8	8	X	X	X	X
23	9 y 9	7	X	X	X	X
24	X y 8,50	5	X	X	X	X
25	9 y 9	8	8	10	8	9
26	10 y 10	10	8,25	9	8	9
27	X	5	X	X	X	X
28	8 y 8,50	7	8	8	8	8
29	X	8	7	6	X	X
30	10 y 8,50	9	9	9	8	9

Ciclo lectivo 2019

1

Anexo III: Implementación de la Propuesta

TABLA 9

Tabla comparativa entre diagnóstico inicial y actividad final

Alumna	Diagnóstico	Última actividad
1	6	8
2	5	7
3	9	8
4	8.50	9
5	7.50	8
6	8.50	9
7	10	9
8	8.50	7
9	6.50	9
10	5.50	8
11	4	8
12	9	9
13	10	9
14	8.50	8
15	8.50	9

Nota. Elaboración propia.

TABLA 10

Valoración de las alumnas

Actividad	Muy buena	Buena	Mala	Muy mala	Indiferente	No sé
Módulo 0: Subir una actividad y participar en el foro	9	9	0	1	2	4
Prueba Diagnóstica	6	9	1	1	3	5
Módulo 1: Inventar un diálogo	12	9	0	1	1	2
Módulo 1: Evaluación con rúbricas	6	11	0	1	1	6
Módulo 1: Trabajo en grupo	6	7	1	3	6	2
Módulo 2: Subir un archivo	8	10	1	2	2	2
Módulo 3: Compartir una imagen en el mural	11	8	0	1	0	5
Última Tarea: Analizar el texto	10	5	0	1	2	7

Nota. Elaboración propia.



Korzeniewski, María Isabel - 2022 Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.