

Desarrollo de procesos básicos de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer semestre de la Universidad Piloto de Colombia, mediante la implementación del Recurso Educativo Digital: C.L.U.B.

Maritza Villalobos Cuchivague

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA  
MAESTRÍA EN PROYECTOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TIC  
CHÍA, 2017

Desarrollo de Procesos básicos de comprensión lectora en estudiantes universitarios, mediante la  
implementación del Recurso Educativo Digital: C.L.U.B.

Presentado Por:

Maritza Villalobos Cuchivague

Director:

María Nelsy González Portilla

Trabajo presentado como requisito para optar el título de  
Magíster en Proyectos Educativos Mediados por TIC

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
CENTRO DE TECNOLOGIAS PARA LA ACADEMIA  
MAESTRÍA EN PROYECTOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TIC  
CHÍA, 2017

*Al Padre, infinitas gracias.*

*A Julieta, la chispita que me devolvió la Luz.*

*Y a los amores infinitos que me acompañan en el hermoso viaje de la Vida.*

*Agradecimientos especiales:*

*A la Universidad de la Sabana por permitirme reconocer un fragmento de la inmensidad del conocimiento.*

*A la Dra. Maria Nelsy Gonzalez por no permitir que los barcos naufraguen o encallen en medio de las tribulaciones.*

*A la Universidad Piloto de Colombia por ser un laboratorio de vida.*

*A los que han sido, son y serán mis estudiantes y mis grandes maestros.*

## RESUMEN

El desarrollo de los procesos comunicativos en los seres humanos ha sido una problemática recurrente en las ciencias del lenguaje. No obstante, el advenimiento de las Tecnologías de la Información y la comunicación - TIC suponen una nueva perspectiva desde la cual articular a los procesos comunicativos una serie de recursos o ambientes que impacten en su desarrollo. Así, la presente investigación buscó fortalecer los procesos básicos de comprensión lectora en los estudiantes universitarios de primer semestre de la Universidad Piloto de Colombia, mediante la incorporación de un Recurso Educativo Digital, que tenga en cuenta las nuevas formas de lectura y escritura que devienen de los medios virtuales, ampliamente trabajadas desde el enfoque de las nuevas literacidades. Así la investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en la investigación acción participación (I.A.P.), el cual permitió indagar las principales características, posibilidades y tensiones del proceso de comprensión lectora mediado por un recurso TIC.

De igual forma, en el planteamiento de la investigación se tuvo en cuenta la transversalidad del proceso de comprensión lectora; el desarrollo de procesos de aprendizaje autónomo y la necesidad del acompañamiento por parte del docente, lo cual determina una orientación teórica y pedagógica particular desde la propuesta metodológica desarrollada.

*Palabras clave:* comprensión lectora, alfabetización académica digital, estudiantes universitarios, recurso educativo digital, aprendizaje autónomo, nuevas literacidades.

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Justificación.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Planteamiento del problema .....</b>	<b>13</b>
<b>4. Objetivos .....</b>	<b>15</b>
<b>4.1 Objetivo general .....</b>	<b>15</b>
<b>5. Marco teórico referencial.....</b>	<b>16</b>
<b>5.1 Marco teórico .....</b>	<b>16</b>
<b>5.1.1 De las nuevas formas de leer y comprender: alfabetización académica o nuevos estudios de la literacidad. ....</b>	<b>16</b>
<b>5.1.2 De las tics y la educación .....</b>	<b>20</b>
<b>5.1.3 De la autonomía de nuestros estudiantes .....</b>	<b>22</b>
<b>5. 2. Estado del arte.....</b>	<b>28</b>
<b>6. Diseño metodológico de la investigación.....</b>	<b>33</b>
<b>6.1 Sustento epistemológico.....</b>	<b>33</b>

<b>6.2. Diseño de la investigación.....</b>	<b>33</b>
<b>6.2.1. Muestra y población .....</b>	<b>37</b>
<b>6.3 Técnicas e instrumentos .....</b>	<b>38</b>
<b>6.3.1 Instrumento 1. Entrevistas a profundidad .....</b>	<b>38</b>
<b>6.3.2 Instrumento 2. Bitácoras de observación directa.....</b>	<b>39</b>
<b>6.3.3 Informes de seguimiento.....</b>	<b>40</b>
<b>6.3.4 Documentos institucionales .....</b>	<b>40</b>
<b>7. Contextualización de la problemática .....</b>	<b>41</b>
<b>7.1 Características del proceso de comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Piloto de colombia .....</b>	<b>41</b>
<b>7.2 Estado de la incorporación de tics en el aula y su relación con el desarrollo de procesos de comprensión lectora. ....</b>	<b>48</b>
<b>8. Diseño de una propuesta TIC adaptativa .....</b>	<b>59</b>
<b>8.1 Formulación de proyecto educativo .....</b>	<b>59</b>
<b>8.2 Relevancia de la mediación TIC al problema educativo .....</b>	<b>61</b>
<b>8.2.1 Descripción general.....</b>	<b>61</b>
<b>8.1.2 Propósitos de aprendizaje del recurso C.L.U.B.. ....</b>	<b>62</b>
<b>8.1.3. Aprendizajes a lograr .....</b>	<b>63</b>

<b>8.1.4. Técnicas de evaluación .....</b>	<b>64</b>
<b>8.1.5 Secuencia de aprendizaje propuesta en el Recurso .....</b>	<b>65</b>
<b>9. Implementación de la propuesta y análisis de la percepción y el desempeño de los estudiantes frente a la incorporación del R.E.D.: C.L.U.B. ....</b>	<b>71</b>
<b>9.1. Pilotaje .....</b>	<b>71</b>
<b>10. Conclusiones .....</b>	<b>84</b>
<b>11. Apéndices .....</b>	<b>87</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>94</b>

## 1. Introducción

Leer, escribir, hablar y escuchar son habilidades básicas en el lenguaje humano que han estado presentes en distintos momentos de la historia de la humanidad, bien sea en el intento por comprenderlas o bien en el uso real como medio para “entendernos” como seres humanos. Así, el pretender estudiar alguna de ellas supone una mirada retrospectiva a la misma historia de la humanidad y desde luego, a las características sociales, culturales y políticas de las sociedades que en su momento han dado mayor o menor valía a la comunicación oral y/o escrita.

En consonancia con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en su documento *Enfoque estratégico sobre TICs en Educación en América Latina y el Caribe* (2013) la sociedad a la que asistimos ahora es una sociedad mediada y en tendencia de crecimiento hacia la tecnología. Este hecho impacta no solo en las formas convencionales que tenemos de organización social, política, económica, entre otras; si no, desde luego, en las características de cómo nos comunicamos y en los procesos educativos en los que estamos inmersos bien sea como orientadores o aprendices.

En la nueva sociedad del conocimiento la lectura y la escritura adquieren nuevamente papeles fundamentales, pues es a través de ellas cómo se vinculan los nuevos desarrollos, los retos y los profundos temores que como sociedad vivimos. Leer y escribir son, para el “nuevo” hombre, la herramienta a través de la cual accede y se mantiene en el gran universo de conocimientos que a diario se generan.

No obstante, esta realidad que pareciera ser ya parte de nuestra cotidianidad sigue enfrentando a las instituciones educativas del mundo, en todos los niveles de formación, con las dificultades en el acceso; la cualificación docente; el soporte en materia de políticas estatales; el desarrollo de habilidades superiores en los estudiantes y desde luego, con la incorporación de

lenguajes nuevos que derivan en la deconstrucción de las formas convencionales de enseñar y aprender.

En este contexto, desde la Maestría en Proyectos educativos mediados por TIC, surge una propuesta de investigación alrededor del Diseño, Implementación y Evaluación de un proyecto educativo que integre tres ejes fundamentales: el fortalecimiento de procesos de comprensión lectora en estudiantes universitarios; el aprendizaje autónomo como herramienta en el desarrollo de procesos superiores de pensamiento y el acompañamiento docente como pieza clave en el funcionamiento de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, estos tres ejes tienen como elemento cohesionador la incorporación de un recurso educativo digital que permita desarrollar una idea innovadora en torno a la forma convencional con la que se abordan los procesos de lectura y escritura dentro de la Universidad Piloto de Colombia.

En el presente documento el lector encontrará, en primer lugar, los postulados teóricos sobre los cuales abordar los procesos de comprensión lectora; el aprendizaje autónomo y la relevancia de la incorporación de TIC dentro de los currículos de las instituciones de educación superior. En un segundo momento se presentan el diseño metodológico de la investigación y finalmente, las características sobresalientes de la fase de implementación.

Es pertinente aclarar el carácter de construcción y reformulación permanente abordado en la Investigación. Es decir, en cada apartado el lector podrá evidenciar cómo el Proyecto Educativo se diseña, pilotea y evalúa teniendo en cuenta las observaciones parciales de los participantes y bajo la premisa de hacer de él un Proyecto sustentable y ejecutable a largo plazo en la Universidad. Para el caso del presente documento la propuesta tuvo como alcance los estudiantes de primer semestre; no obstante, la pretensión está alrededor de la totalidad de los estudiantes en los

siguientes semestres.

## 2. Justificación

En varios países del mundo para las instituciones escolares, desde los niveles primarios hasta niveles terciarios, el desarrollo de procesos comunicativos se ha convertido en una tarea imperante, destacando así el papel fundamental de los proyectos e iniciativas que contribuyan al mejoramiento de los resultados en escritura, comprensión lectora y promoción de la lectura, entre otros.

Aunado a esto, el informe de la OCDE *PISA 2015. Results in Focus* (2015), en relación con los resultados de las Pruebas PISA 2015, evidencia como los estudiantes de los países integrantes no logran aun mejorar el nivel de lectura por encima de la media. Para el caso de Colombia, el resultado es de 425 puntos frente a 493 que representa el promedio de los 72 países participantes en la Prueba. Resultados que desde luego dejan ver un largo camino por recorrer desde el diseño y la presentación de programas y proyectos que integren las políticas en materia de lectura y escritura con las instituciones educativas, la empresa y el Estado.

Frente a este escenario, desde la Universidad Piloto de Colombia surge la preocupación alrededor de la búsqueda de iniciativas que coadyuven en el mejoramiento específico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, entendiendo que dichas iniciativas deben contemplar la totalidad de los agentes inmersos en el proceso educativo; los diferentes espacios de formación tanto transversales como disciplinares; la reflexión acerca del posicionamiento institucional de políticas en materia de desarrollo de habilidades comunicativas, y desde luego, el análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas cotidianas.

De esta forma, para el desarrollo de una propuesta alrededor de procesos de escritura

o lectura existen diferentes alternativas desde enfoques diversos. Propuestas cuyo fin último converge en el fortalecimiento de las habilidades y destrezas que le permiten al sujeto mejores niveles de comunicación y en consecuencia una relación fructífera frente a la interpretación, análisis y transformación del conocimiento.

En virtud de lo anterior, la presente investigación se abordó desde la incorporación de TIC dentro del currículo, asumiendo este último componente como un espacio pluridimensional a partir del cual enfocar procesos de enseñanza- aprendizaje integrales que permitan a los estudiantes de primer semestre la construcción autónoma de conocimientos. De igual manera, la propuesta pedagógica integra las características fundamentales que suponen los procesos comunicativos, especialmente los referidos a la comprensión lectora, dentro de la sociedad del conocimiento y a partir de la incursión de la internet en la educación.

Así mismo, la investigación cobra especial sentido en la medida que permitió identificar en la implementación del recurso educativo digital las características a tener en cuenta en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de comprensión lectora mediados por TIC, tendientes a favorecer procesos de comprensión lectora básicos en estudiantes de primer semestre.

### 3. Planteamiento del problema

En un mundo cambiante que impone, a quienes vivimos en él, nuevos desafíos en relación con lo que conocemos, aprendemos y actualizamos, procesos comunicativos como la lectura y la escritura han sufrido también grandes cambios. Las formas de leer y escribir en el mundo han dado un viraje que posibilita para el lector múltiples opciones que van desde el mantenimiento en las fórmulas vigentes para abordar un texto, hasta modernos recursos o ambientes que, para algunos autores, parecieran favorecer habilidades superiores de pensamiento; mientras que, para otros, obedecerán a la mera tecnificación de un proceso. No obstante, estas posiciones contrapuestas encuentran su punto de intersección en el hecho de concebir los procesos de lectura y escritura como procesos dinámicos que requieren ser desarrollados y madurados en la formación inicial, media y superior; es decir a lo largo de toda la vida.

En el caso de la educación superior universitaria el desarrollo de procesos de comprensión lectora en los estudiantes se ha convertido, en las últimas dos décadas de acuerdo con Londoño (2015), en un eje de importantes reflexiones, prácticas pedagógicas e investigaciones en el contexto nacional e internacional, en cuanto éstas posibilitan la generación de nuevas propuestas que redundan en el desarrollo adecuado de competencias comunicativas de los diferentes profesionales en formación.

No obstante, para el caso de la Universidad Piloto de Colombia, institución de educación superior de carácter privado, el *Informe de Evaluación desempeño SABER-PRO hasta 2015-3* (García, 2016), así como la participación en la reciente investigación de REDLEES, acerca de la *“Formación en lectura y escritura en la Universidad”* (González, Salazar, & Peña, 2015), ponen de manifiesto el bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Resultados que serán expuestos con amplitud en el capítulo 7, correspondiente a la Contextualización de la problemática.

Por otra parte, un segundo insumo consiste en las pruebas internas de diagnóstico lecto - escritor realizadas por docentes del Área de Humanidades, desde el espacio académico de Taller de lectura y escritura. Estas han permitido constatar, durante varios semestres, de acuerdo con Gordillo y Florez, (2009) que los estudiantes se encuentran, en su mayoría, en niveles de lectura literales e inferenciales; siendo el nivel deseado el crítico-intertextual. Este último permite al profesional establecer posiciones críticas-argumentadas frente a lo que lee, así como establecer relaciones con otros tipos de textos, en lenguajes verbales y no verbales. De forma similar que los insumos anteriores los resultados se exponen a profundidad en el capítulo n° 7.

Por otro lado, en la Universidad Piloto de Colombia, frente a esta realidad se evidencia como problemática asociada la escasa incorporación de TIC en el desarrollo de los procesos lectores, escritores y de oralidad de los estudiantes, originándose una brecha entre las prácticas pedagógicas, los intereses de los estudiantes y docentes y el contexto en el cual, cada uno, se desenvuelve y proyecta.

En consecuencia, ante este escenario surge como pregunta central de la investigación: ¿Cómo fortalecer los procesos básicos de comprensión lectora en los estudiantes de primer semestre de la Universidad Piloto de Colombia, mediante la incorporación de un Recurso Educativo Digital?

## 4. Objetivos

### 4.1 Objetivo General

Fortalecer los procesos básicos de comprensión lectora en los estudiantes de primer semestre de la Universidad Piloto de Colombia, mediante la incorporación de un Recurso Educativo Digital denominado C.L.U.B.

### 4.2 Objetivos específicos

- Identificar las características del proceso de comprensión lectora de los estudiantes de primer semestre de la Universidad Piloto de Colombia.
- Establecer un diagnóstico de la incorporación TIC en el aula y su relación con el desarrollo de procesos de comprensión lectora.
- Diseñar un recurso educativo digital que coadyuve en el fortalecimiento de procesos básicos de comprensión lectora de los estudiantes de primer semestre.
- Analizar el desempeño autónomo de los estudiantes frente a la incorporación del recurso educativo digital: C.L.U.B. en el desarrollo de procesos de comprensión lectora.

## 5. Marco teórico referencial

En el desarrollo de la investigación se tomaron como pilares fundamentales y base teórica del Proyecto: en primer lugar, los postulados teóricos del proceso de comprensión lectora en jóvenes desde el enfoque de la alfabetización académica, especialmente desde las perspectiva teórica de los nuevos estudios de la *literacidad*, término ampliamente aceptado por investigadores en el campo de las ciencias del lenguaje (Cassany, 2009); el establecimiento de la relación entre TIC y Educación y finalmente, el desarrollo de procesos de autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Estos tres componentes abordados desde la perspectiva de las implicaciones que para los procesos de lectura presuponen los medios digitales.

### 5.1 Marco Teórico

#### 5.1.1 De las nuevas formas de leer y comprender: alfabetización académica o nuevos estudios de la literacidad.

De conformidad con el *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* (Universidad Piloto de Colombia, 2009) uno de los propósitos formativos transversales de la Universidad Piloto de Colombia consiste en la formación *integral e integral* que permita al estudiante desarrollar, entre otras, competencias, habilidades y destrezas para comunicarse eficazmente en los diversos contextos de desempeño. De esta forma, el desarrollo de procesos comunicativos, especialmente los dados desde la lectura, la escritura y la oralidad cobran especial importancia en los procesos de formación de los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso de la Institución.

Abordar el estudio de los procesos comunicativos en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento implica una óptica distinta desde la cual entender la influencia,

mediación e implicaciones del uso y apropiación de los recursos TIC en el desarrollo de procesos de lectura y escritura. De esta forma, y en consonancia con la propuesta, la investigación se abordó desde el enfoque de la alfabetización académica, especialmente desde la perspectiva teórica de los estudios de la nueva literacidad, la cual enfatiza en los aspectos comunitarios, culturales, ideológicos y personales de los nuevos lenguajes de comunicación y su repercusión en procesos sociales, especialmente en la educación. (Bañales F., Castellò B., & Vega L., 2016)

Al respecto, es pertinente aclarar que son múltiples las connotaciones y usos diversos de los términos: *alfabetización, literacidad, lectura y escritura*. Para el caso del presente documento la lectura y los procesos de comprensión lectora asociados, se abordan desde el contexto de una lectura en línea, es decir, desde la lectura que se realiza en computadores y dispositivos móviles conectados de forma permanente a la red. Es decir, desde las prácticas lectoras digitales, empleadas en contextos reales de aula o fuera de ellas. (Cassany, 2009).

De esta forma, se utilizan complementariamente los conceptos de alfabetización académica y nuevos estudios de la literacidad, adelantados por Cassany (2009) y en cuya orientación la lectura y la escritura se abordan desde una perspectiva sociocultural, es decir desde los usos reales que realizan los lectores; los materiales que se leen; los dispositivos o medios que se emplean y los recursos y estrategias que emplean los mismos al abordar un texto.

Por otro lado, el concepto de alfabetización académica, también llamada terciaria o alfabetización superior, viene incorporándose hace ya más de una década en el análisis de las prácticas y procesos educativos que subyacen al ejercicio pedagógico en la educación superior. Para el caso de Latinoamérica, y en el ámbito del desarrollo de habilidades en lectura y escritura, Paula Carlino, siguiendo a Radolf, define la alfabetización como:

*(...) el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para*

*aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico.” (Carlino, 2003, pág. 410).*

De esta forma, la alfabetización académica se caracteriza por una serie de elementos cuyo objetivo central consiste en lograr la integración, mediante un proceso gradual y sistemático, del nuevo aprendiz en la cultura académica universitaria. Para ello es necesario, siguiendo a Carlino (2003) reconceptualizar la lectura y escritura como procesos en permanente construcción que no se encuentran plenamente desarrollados en el ingreso del estudiante a la Universidad. Por el contrario, es la formación superior la que se encarga de perfilar, construir y madurar estos procesos comunicativos de acuerdo con una formación disciplinar en la que la lectura y la escritura son formas para adquirir una cultura disciplinar propia.

En ese orden de ideas, la lectura y la escritura necesariamente están asociadas con la forma en que la comunidad disciplinar, en la que el estudiante está ingresando, se comunica. Así,

*(...) a) lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina;*

*b) ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características,*

*c) Producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente. (Carlino, 2003)*

Por último, de acuerdo con Nigro (2006) otro elemento constituyente de la alfabetización académica consiste en la necesaria vinculación de la totalidad de la comunidad universitaria en el desarrollo eficaz y armónico de la cultura académica universitaria. La responsabilidad en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura y en consecuencia de la inmersión de los nuevos aprendices en la cultura académica disciplinar, no depende únicamente de las capacidades, estrategias y actitudes de estudiantes y/o docentes, sino de un conjunto de estamentos y agentes

que surcan los espacios curriculares y extracurriculares de toda institución formativa.

De otra parte, un nuevo reto para la alfabetización académica supone pensar las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes universitarios en el marco de la incorporación y uso de TIC. Es evidente que el reto para las instituciones se encuentra en el desarrollo de procesos de alfabetización académica digital, puesto que las formas privilegiadas de lectura y búsqueda de información están dadas por el uso cada vez más frecuente de la web. Así, el proceso de lectura cobra un nuevo matiz, pues supone por parte del estudiante nuevos procesos cognitivos para acceder, entender, transformar y producir la información que le brinda la red. (Bañales F., Castellò B., & Vega L., 2016)

En esta perspectiva surgen planteamientos interesantes que ponen de manifiesto la complejidad en el desarrollo de procesos de interpretación y construcción textual mediadas por el uso de las tecnologías y el número ilimitado de la información a la que se tiene acceso en la red:

*(...) Las dificultades que enfrentan los estudiantes son mayores si se considera que la fuente de Información y conocimiento primordial para apoyar sus tareas es internet. Si bien este soporte Tecnológico es utilizado constantemente y con experticia en contextos recreativos, en el ámbito de la búsqueda y procesamiento de información académica es manejada en forma incipiente. Esto ocurre, por una parte, debido a la arquitectura hipertextual que obliga a una lectura no secuencial entre los nodos de información, a los cuales se accede a través de los links que van eligiendo los jóvenes, en la mayoría de los casos intuitivamente. Por otra parte, ante una cantidad infinita de material y múltiples caminos de lectura, sin los conocimientos disciplinarios básicos, la consulta en la red puede ser una experiencia frustrante con escasos resultados en el aprendizaje (...)* (Aillon N. M., 2015)

De otra parte y como énfasis de lo anterior, la incorporación de la información suministrada en la web implica cambios sustanciales en la manera de leer, dados fundamentalmente por tres elementos sustanciales. El primero de ellos, en el número elevado de interlocutores con los cuales

se entra en diálogo. A diferencia de los textos en papel, la web rompe las fronteras de los autores, el espacio y el tiempo al que se tiene acceso a través del texto. El segundo, determinado por los artefactos escritos novedosos, los cuales retan al nuevo lector a una mayor diversidad de tipología textual, intenciones comunicativas y propósitos de lectura diversos. Finalmente, la lectura en línea implica un rol sustancialmente diferente para el lector, el cual puede interactuar con el texto de forma más activa, en casos como los blogs, por ejemplo, dicha interacción puede darse con los autores (Cassany, 2009).

Así, en el análisis del desarrollo de procesos de comprensión lectora mediado por el uso de TIC, se abre un interesante horizonte de investigación, en cuanto la incorporación del enfoque de alfabetización académica digital o nuevos estudios de la literacidad, puesto que como se mencionó anteriormente, este implica cambios sustanciales en los elementos constitutivos del acto lector, a saber: el lector mismo, el texto y el contexto.

Para

finalizar, es pertinente enfatizar en la necesidad última de las instituciones de educación superior por formar un lector crítico ante la cantidad de información proveniente de la red; es decir un lector capaz de discernir una posición basada en un propósito y en la consolidación de los argumentos que respalden dicha posición.

### **5.1.2 De las TICs y la educación**

Otro de los pilares esenciales en el desarrollo de la presente propuesta consiste en la relación entre Educación y TIC, entendida en el marco de las actuales discusiones, perspectivas y retos que con la sociedad de la información sobrevienen.

Así y en consonancia con los planteamientos de Carneiro (2009) con la llegada de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación la institución escolar, en cualquiera de sus niveles de formación, se ve abocada a cambios en tres paradigmas fundamentales desde los cuales es necesario pensar los procesos académico-administrativos que constituyen su ser. Estos paradigmas, según el autor, se expresan fundamentalmente en: la educación como servicio; la escuela como escenario que aprende y la construcción de aprendizaje desde la perspectiva de la unidad de saberes y el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y de forma permanente del individuo.

El primero de ellos necesariamente obliga a reconocer, como características nuevas de las instituciones escolares, que el acceso al conocimiento a través de las TIC abre a una pluralidad de respuestas locales igualmente válidas y que por lo tanto cada aprendiz es sujeto activo de su proceso de formación y, en consecuencia, la educación deberá ser el vehículo a través del cual se potencializan sus capacidades.

El segundo paradigma hace referencia al necesario cambio en el que la escuela, entiéndase la institución escolar, se reconoce como el espacio que *aprende*. Esta concepción deja de lado el empoderamiento que durante años ha tenido como el lugar en el que se privilegia y se detenta el conocimiento, para dar paso a la construcción conjunta de caminos que permiten, en términos de Sunkell (2009), expandir y renovar el conocimiento y promover la capacidad de comunicación entre individuos y grupos sociales.

Para finalizar, el tercer paradigma propuesto por Carneiro (2009) remite a la idea de cómo las TIC enfrentan a la institución educativa con el concepto de aprendizaje integral, en el que se reconoce el conocimiento como un gran constructo que se va renovando y transformando en un continuo aprendizaje por parte del sujeto, quien ahora puede aprender en cualquier sitio y momento.

En este contexto y para que el cambio de paradigmas efectivamente se lleve a cabo, el campo de la educación de acuerdo con los planteamientos de Sunkell, (2009) está enfrentado a cinco (5) retos fundamentales en relación con la incorporación de TIC. A saber: 1. Ampliación del acceso; 2. Capacitación de los docentes; 3. Integración de TIC en el currículo; 4. Incorporación de TIC en los procesos de enseñanza- aprendizaje; 5. Sistema de monitoreo de la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (págs. 41- 42)

Para el caso, la presente propuesta se enmarcó en los desafíos tres (3) y cuatro (4), correspondientes a la *Integración de TIC en el currículo* y la *Incorporación de TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Ambos desafíos ratificados por la OREALC/UNESCO (2013). En este último documento se aúnan los esfuerzos en dos sentidos clave: en primer lugar, la renovación de las prácticas educativas y, en segundo término, las estrategias asociadas a la medición de los aprendizajes.

De esta forma, cobra vital relevancia las relaciones que se establecen entre profesores, estudiantes y contenidos, puesto que es en este juego de roles en donde las prácticas pedagógicas se desarrollan. Estas últimas como reflejo latente de una incorporación de TIC planeada, con propósitos formativos y en consonancia con las necesidades, expectativas y formas de comunicarse de los nuevos aprendices.

### **5.1.3 De la autonomía de nuestros estudiantes**

En el planteamiento y desarrollo de cualquier propuesta educativa es imperante tener un horizonte pedagógico desde el cual articular los diferentes enfoques, metodologías, recursos e implicaciones de la misma. Para el caso de la presente investigación dicho horizonte se encuentra dado desde el aprendizaje como eje articulador del proceso de enseñanza - aprendizaje,

específicamente desde la perspectiva de la autonomía y la reflexión en la educación superior.

El concepto de aprendizaje, los procesos que subyacen a él y las estrategias utilizadas por los individuos para desarrollarlo han sido ampliamente trabajados y discutidos desde diversas corrientes de la psicología del aprendizaje, tal como lo detalla Pozo (2010) en su texto *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Algunas de ellas son: el conductismo; la psicología cognitiva, las teorías computacionales del aprendizaje; la teoría del aprendizaje de Piaget, la teoría del aprendizaje de Vygotsky; y algunas más contemporáneas como la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel y los Modelos de cambio conceptual en la Instrucción. De igual forma, en este recorrido histórico han estado, desde luego, presentes diferentes pedagogos interesados en traducir en el aula los principales avances y reflexiones acerca del cómo aprenden los estudiantes.

Así, de acuerdo con Rue (2009) el advenimiento de las TICs implica una profunda transformación de las estructuras, principios, fundamentos y prácticas cotidianas en la escuela y por ende en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hecho que desde luego obliga una mirada comparativa frente a los procesos habituales que se realizan al interior de las instituciones educativas y las tensiones generadas por una cultura aparentemente contradictoria.

De la misma forma, el autor afirma como el modelo educativo actual no puede ser indiferente a los cambios que el modelo social está presentando. Así, el paso de un modelo industrializado que deviene en una escuela de estructuras rígidas y uniformes está siendo modificado por un Modelo centrado en el conocimiento. Esto implica la transformación del concepto de educar, la inclusión de diversidad de lenguajes y contextos y desde luego, la evaluación de las prácticas cotidianas en las que el centro de gravedad del aprendizaje se convierte en el “aprender a aprender” (Rue, 2009), fundamento básico del aprendizaje autónomo.

Para el caso de la educación superior la incorporación de este modelo educativo centrado en el conocimiento se puso de manifiesto, especialmente a través de la *Declaración de Bolonia en su Magna Charta Universitaria* (Ministros Europeos de Educación, 1999), la cual recoge la intención de los países europeos por consolidar el Espacio Europeo de la Educación Superior y a la vez reflexionar sobre las características de la Universidad frente al modelo social contemporáneo, destacando el lugar preponderante que ocupa la Universidad frente a las transformaciones culturales, económicas, políticas y sociales.

Como resultado de dichas reflexiones se han generado desafíos importantes para las universidades tanto en sus estructuras administrativas como en las académicas. Estas últimas se sintetizan en: *un aprendizaje centrado en el estudiante*, cuyas características individuales sean tenidas en cuenta como elemento fundamental en su proceso de enseñanza y aprendizaje; *los procesos de enseñanza-aprendizaje no son exclusivos de un espacio y un tiempo determinado en la vida de los seres humanos*; por el contrario, se desarrollan a lo largo de la vida; finalmente, *la transformación del sistema a trabajo por créditos implica para el estudiante un mayor tiempo de trabajo autónomo* y en consecuencia, contar con los recursos, habilidades y procesos de autorregulación para culminar con éxito esta tarea.

Frente a estos retos el aprendizaje autónomo y reflexivo en la educación superior se convierte en una competencia transversal y estratégica en cuanto debe permitir evidenciar la relación entre la formación recibida a lo largo de la carrera y el desarrollo profesional. (Rue, 2009) De esta manera, es tarea de la Universidad virar sus intenciones de formación hacia una educación pensada desde tres elementos fundamentales: *los contenidos, los contextos y los procesos*, teniendo en cuenta, desde luego, la privilegiada relación que se da entre profesor y alumno en el espacio del aula de clases.

De igual forma, y desde los planteamientos de Ausubel (citado por Pozo 2010) en la Teoría del Aprendizaje Significativo, para que un aprendizaje sea verdaderamente significativo se tienen en cuenta tres condiciones fundamentales. A saber; 1. Material significativo con una secuencia lógica; 2. Predisposición para el aprendizaje significativo y 3. Estructura cognitiva con ideas inclusoras que permitan el establecimiento de relaciones.

Sin desconocer la importancia de la primera cualidad, es pertinente enfatizar en la relación de las condiciones dos (2) y tres (3) como elementos que necesariamente se desarrollan mediante el fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje y los cuales permiten al estudiante desarrollar procesos acordes con las exigencias del contexto en el que se desenvuelve.

Así, de acuerdo con los planteamientos de Brockett & Hiemstra (1991) el aprendizaje autónomo es entendido desde una doble dimensión, en cuanto método de instrucción porque es un proceso centrado en la planificación, elaboración y evaluación de las actividades de aprendizaje; y por otro, debe ser abordado como una característica de la personalidad de quien aprende. El primer componente se denomina también aprendizaje autodirigido, el segundo, autodirección del estudiante.

En la integración de estas dos dimensiones los autores proponen el Modelo de Orientación de la Responsabilidad Personal Brockett & Hiemstra (1991), el cual pone de manifiesto las características del aprendizaje autónomo como estrategia para el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Los elementos constitutivos del Modelo son:

\* *Responsabilidad personal*: constituye el centro del Modelo, en cuanto busca que el estudiante desarrolle el control sobre sus acciones y pensamientos, mediante la toma de decisiones.

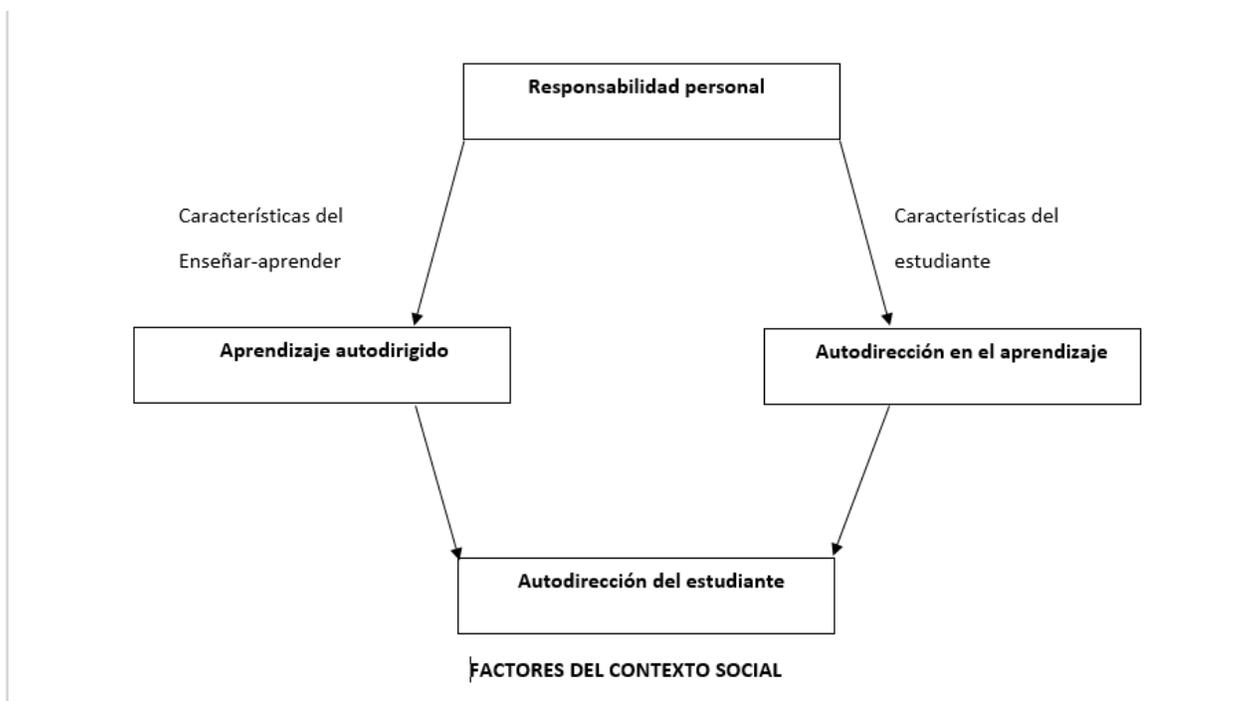
\* *Gradualidad*: el logro de la autonomía o la autodirección en el aprendizaje se da de forma progresiva en los estudiantes. En este punto es central la función de acompañamiento del docente,

quien planifica y orienta las actividades para que el estudiante vaya asumiendo la responsabilidad personal de su propio aprendizaje.

\* *Foco central en el estudiante:* en este apartado para la planeación, elaboración y evaluación de las actividades de aprendizaje, se tienen en cuenta las características de la personalidad de quien aprende. De esta forma el estilo cognitivo, los pre-saberes alcanzados y los ritmos de aprendizaje, entre otros, cobran especial validez en el desarrollo de los procesos de autodirección, permitiendo la relación con los múltiples factores del contexto social. Así se concibe el aprendizaje autónomo como una estrategia que propende por el desarrollo individual del estudiante, sin dejar de lado el contexto social en el que aprende.

Una representación gráfica del Modelo de la “Orientación de la Responsabilidad personal” propuesta por Brockett y Hiemstra consiste en:

Imagen n° 1. Modelo de “Orientación a la responsabilidad personal”



Fuente: Brockett (1991, pág. 43)

Por otra parte, Hans Aebli en su obra “*Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*” (1991) hace énfasis en el aprendizaje autónomo como el aprender a aprender, destacando los procesos metacognitivos que se desarrollan mediante cinco capacidades, consistentes en:

a. *Establecer contacto, por sí mismos, con cosas e ideas.* Esta capacidad se refiere especialmente al papel destacado de la lectura de textos continuos y discontinuos como fuente de conocimiento y puerta de entrada al establecimiento de relaciones entre lo que se aprende y los sucesos de la vida cotidiana.

b. *Comprender por sí mismo fenómenos y textos.* Capacidad para comprender, establecer redes y relaciones entre conceptos, fenómenos e ideas dentro de un mismo campo del conocimiento o entre varios.

c. *Planear por sí mismo acciones y solucionar problemas.* Es la capacidad para establecer procesos ordenados y con un objetivo. De igual forma, la aplicación de reglas procedimentales que permitan obtener un resultado.

d. *Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente.* La capacidad para superar las limitaciones de la instrucción, logrando la apropiación y aplicación de estrategias para solucionar problemas.

e. *Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.* Esta capacidad se refiere al grado de interés intrínseco o extrínseco que debe mantenerse en el proceso de aprendizaje. Para ello es necesario definir objetivos claros y realizables, así como tener en cuenta las características propias del estilo cognitivo y ritmo de aprendizaje del estudiante.

Finalmente, es pertinente insistir en la idea del aprendizaje autónomo como un proceso que

se desarrolla a lo largo de la vida y que requiere vincularse, de forma gradual, desde el inicio de las prácticas educativas.

## 5. 2. Estado del Arte

El abordaje de la lectura y la escritura no es una tarea nueva en la escena académica; sin embargo, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento implica para las naciones del mundo un cambio en sus concepciones pedagógicas, métodos de enseñanza y perspectivas teóricas mediadas por la incorporación, cada vez más constante, de las tecnologías de la Información y la comunicación, “(...) *la lectura desempeña un papel estratégico en el desarrollo cognoscitivo de los ciudadanos del tercer milenio porque coadyuva a múltiples funciones intelectuales desarrollando y fortaleciendo sus capacidades semánticas, de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización*” (Gutierrez V, 2005). De esta manera y atendiendo a los postulados expresados por la UNESCO y la OCDE

*(...) la capacidad lectora de los nuevos ciudadanos de la era de la información exige del desarrollo de nuevas habilidades para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad en la resolución de los múltiples problemas que le plantea su entorno (OCDE, 2001).*

Así, numerosas investigaciones se han desarrollado sobre todo desde la perspectiva de la didáctica, buscando dar respuesta a la integración de TIC en el desarrollo de procesos comunicativos. Gran parte de ellas desarrolladas en los niveles de básica primaria y secundaria, atendiendo a una preocupación permanente como es el fomento por la lectura y el desarrollo de procesos de pensamiento a través del uso de TIC.

En el caso de los trabajos propuestos en lengua inglesa vale la pena destacar la investigación del equipo del profesor Bazermann, específicamente en la obra: *“Reference guide to writing across the curriculum”* (2005), la cual hace una extensa búsqueda en los currículos de básica primaria, secundaria y universitaria de instituciones educativas inglesas y norteamericanas acerca del desarrollo y posicionamiento de los procesos lectores y escritores. Esta exhaustiva investigación arroja luces importantes acerca del papel que juegan dentro del currículo anglosajón los procesos de escritura y lectura, en tanto hacen parte fundamental del proceso de formación profesional, en muchos casos, a través de centros de escritura independientes.

De igual forma, las investigaciones en el uso de recursos TIC para el desarrollo de procesos de aprendizaje, específicamente a través del uso de las redes sociales, han suscitado diversas posturas y enfoques desde los cuales emprender investigaciones en nuestro contexto. Tal es el caso del trabajo *Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town* (2009), el cual explora los diferentes usos académicos que los estudiantes universitarios dan a la red social facebook y como esta puede convertirse en un escenario de aprendizaje para la conformación de micro-comunidades educativas. No obstante, las ventajas para docentes y estudiantes en el desarrollo de actividades de aprendizaje, se insiste en la necesidad de enfrentar con nuevas estrategias dificultades en el acceso y en el uso eficiente de las tecnologías de la información.

De otra parte, para el caso de Hispanoamérica en el trabajo *La lectura y lector estratégicos: hacia una tipologización discursiva*, Fraca de Barrera (2009) pone de manifiesto la necesidad de generar propuestas en torno a la relación entre las nuevas formas de lectura y escritura con la incursión de las TICs. Así, se propone para los nuevos lectores y escritores la idea de una “Inteligencia lingüística” la cual requiere de orientaciones didácticas de carácter estratégico,

destacando el papel de la estrategia como la nueva habilidad presente en el “ciber-lector” al enfrentarse con tipologías textuales diferentes.

De forma similar en el contexto internacional, la investigación de Moral y Arbe (2013) detalla como la lectura encuentra en el uso de algunas redes sociales como Twiter, Facebook y otras, la presentación de los escritos de las estudiantes en blogs y la búsqueda de información de noticias y eventos en la red, un conjunto de recursos útiles para la consolidación y presentación de trabajos del Club de lectura. Sin embargo, aclara también cómo este espacio está dirigido a estudiantes con disposición a desarrollar procesos de lectura y escritura complementarios.

Por otra parte y para el caso específico de la Educación Superior en Latinoamérica, en México experiencias como las de Benitez, Barajas y Hernández (2014) ejemplifican la aplicación y efecto de recursos como la Estrategia Instruccional Integradora para la Comprensión de la Lectura (EIICL), dirigida a estudiantes de segundo semestre de las licenciaturas en Contaduría pública y Administración de una Institución de Educación Superior. En el artículo se destacan principalmente los resultados positivos mediante la aplicación de la estrategia a dos grupos de control y atendiendo a la intencionalidad de diseñar una estrategia que desarrolle habilidades en la comprensión de textos en ciencias sociales y administración.

Otro estudio en el campo de la formación universitaria es el desarrollado por Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros (2007) pero esta vez enfocado al texto expositivo-argumentativo y dirigido a estudiantes de disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y humanas, hace especial énfasis en la relación obligatoria entre los objetivos que han de esperarse por parte del lector y la correspondencia con el tipo de texto seleccionado, en este caso el texto expositivo-argumentativo. De igual forma, la propuesta versa en torno a la aplicación de una interfaz para el desarrollo de procesos de comprensión lectora. A este respecto se hace énfasis en los resultados positivos que

trae la aplicación de la herramienta; sin embargo, algunos estudiantes evaluados presentaron niveles bajos de comprensión lo que permitiría, posiblemente, evidenciar cómo la herramienta era demasiado genérica y no atiende a ritmos y estilos individuales de aprendizaje.

En el caso de Chile, los estudios de la relación entre la comprensión lectora y el uso de TICs han proliferado en los últimos años. Así, investigaciones como la de Flores y Díaz (2017) buscan relacionar los procesos de comprensión lectora, el uso de TICs y la autorregulación, tomando como muestra cincuenta y cinco (55) estudiantes universitarios de cuatro (4) diferentes carreras de la Universidad del Consejo de Rectores de Chile. Este estudio cuantitativo presenta un análisis comparativo entre los procesos cognitivos que desarrolla el lector al leer en formato digital y/o impreso. Las conclusiones del mismo giran en torno a los bajos niveles de lectura en los estudiantes del grupo, muestra la necesidad del cambio de enfoque y estrategias de enseñanza a las que se obligan las instituciones de educación superior.

Por otra parte, investigaciones como la realizada por Peronard (2007) ponen de manifiesto los posibles problemas de comprensión para el lector que realiza la transición entre la lectura en papel y la lectura en pantalla. Así, el estudio compara en un grupo muestra de 151 estudiantes de diversas carreras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, aspectos como la velocidad de lectura, la comprensión en el nivel inferencial de los textos y la preferencia de los estudiantes por uno u otro medio. Aquí es pertinente destacar como la autora encuentra que efectivamente para el grupo muestra la velocidad de lectura es más efectiva en papel que en pantalla; sin embargo, no existe una relación de preferencia especial por algún soporte de lectores con bajos o altos niveles de comprensión.

Esta última idea subraya la necesidad de desarrollar propuestas que trasciendan el análisis del soporte en el que se lee, para dar mayor énfasis a los procesos y estrategias que requiere el

lector inmigrante o nativo en la sociedad del conocimiento.

En el caso particular de Colombia, una de las investigaciones que sienta alerta sobre las posibles implicaciones de sobrecarga cognitiva y, en consecuencia, bajos niveles de recordación y comprensión lectora en estudiantes universitarios es la realizada por Trillos (2013). En ella se hace un recorrido sobre los principales planteamientos teóricos del proceso de comprensión lectora y su relación con la lectura hipertextual. Así, mediante una aplicación de pruebas y el análisis de datos se concluye un posible efecto negativo en los factores de recordación y comprensión lectora de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Autónoma del Caribe de Barranquilla.

De otra parte, la investigación de la tesis doctoral de Londoño (2016) destaca la relación de los factores socioculturales en el desarrollo de los niveles de literacidad de los estudiantes. Es pertinente, anotar el énfasis sobre las características de la población juvenil y como éstas guardan relación con los bajos niveles de comprensión lectora y escrita en el grupo muestra de estudiantes antioqueños. De igual forma, se incorpora como una de las características de la población el uso de nuevos lenguajes y formas de expresión de los jóvenes, enmarcando el estudio desde la perspectiva del estudio sociocultural del lenguaje, es decir desde la perspectiva teórica de las nuevas literacidades.

## **6. Diseño metodológico de la investigación**

### **6.1 Sustento epistemológico**

La presente investigación se plantea desde un enfoque cualitativo en cuanto se pretende realizar el análisis desde uno de los componentes de la comunicación humana: el lenguaje, visto desde la relación entre el lector, el texto y el contexto. Así y en consonancia con las ideas de Galeano (2004) la investigación cualitativa otorga un carácter importante al sujeto como ente portador de una lógica de pensamiento que se refleja en las diferentes formas de comprender el mundo; por lo tanto, los procesos de comprensión lectora son el reflejo de las diferentes lógicas del lector frente al texto.

De igual forma, el optar por este enfoque permitió al investigador acercarse de una forma más real y significativa a las características con las que el lector aborda y trabaja los textos, específicamente los de carácter académico universitario, en contextos de aprendizaje mediados por recursos virtuales.

### **6.2. Diseño de la investigación**

A partir del enfoque cualitativo, la presente investigación se aborda desde un diseño de Investigación- acción participativa (I.A.P.) Este diseño, siguiendo a Sandin (citado por Hernández & Fernández, 2010), se caracteriza fundamentalmente por tres momentos en los que se busca la transformación de una realidad, bien sea social, educativa, administrativa, entre muchas otras.

Así, para el presente caso, la investigación busca la transformación de una realidad educativa enfocada en las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes. Es pertinente aclarar, que se opta por este Diseño debido a los antecedentes de iniciativas desarrolladas desde el

Área de Humanidades de la Universidad Piloto de Colombia, en relación con propuestas que favorezcan el desarrollo de habilidades en lectura y escritura.

De igual forma, este Diseño aporta una orientación clara respecto de la inmersión del investigador en el contexto seleccionado, así como en la colaboración y el conocimiento de los diferentes participantes dentro de la comunidad educativa. Así, en el caso de la Universidad Piloto de Colombia la investigadora ha participado en la planeación, implementación y evaluación de iniciativas en torno a la lectura y la escritura desde el año 2005 hasta la fecha.

Así mismo, la investigación aborda las tres fases esenciales del Diseño: *Observación*, que permite bosquejar el problema y la recolección de datos; *Pensar* para buscar las posibles alternativas de solución mediante el análisis y finalmente, *Actuar* para incidir en la transformación de una realidad observada. (Hernandez & Fernandez, 2010)

Por lo tanto, la primera fase: *Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos)* se construye a partir de tres momentos. El primero de ellos, desde los informes de resultados de las pruebas diagnósticas internas practicadas en la Institución, aproximadamente desde el año 2005 para el componente relacionado con los procesos de lectura y escritura; en segundo término, la implementación de la matriz de Diagnóstico TIC, desarrollada por Lugo y Kelly (2011), la cual permitió identificar, entre otras, las características de la relación entre prácticas curriculares y la incorporación de TIC en la Institución y finalmente, el Informe de resultados de los estudiantes en la Prueba SABER-PRO (Garcia, 2016).

La segunda fase: *pensar (analizar e interpretar)* corresponde a la búsqueda de posibles relaciones entre el desarrollo de procesos de comprensión lectora universitaria y la incorporación de TIC en el fortalecimiento de las mismas. Así, se procede a establecer los principales marcos teóricos, a partir de los cuales abordar la problemática.

Al respecto se establecen tres ejes de articulación conceptual, el primero de ellos relacionado con los procesos de comprensión lectora, entendidos desde los postulados de la alfabetización académica y los estudios de las nuevas literacidades. Posteriormente, se desarrolla el segundo eje, el cual, se aborda desde el referente teórico de la incorporación TIC en los procesos educativos. Finalmente, el tercer eje esboza los principios y características del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios.

El desarrollo de estos tres pilares conceptuales permitió evidenciar la pertinencia de la propuesta de investigación en tanto que, las iniciativas investigativas en procesos de comprensión lectora en estudiantes universitarios a partir del desarrollo de TIC, son un escenario en constante reflexión y permanente experimentación pedagógica.

En consecuencia, con las fases anteriores, la tercera fase: *actuar (resolver problemas e implementar mejoras)* se fundamenta en el diseño e implementación parcial de un Recurso Educativo Digital que buscó fortalecer los procesos de comprensión lectora básicos en estudiantes universitarios.

Para finalizar, las tres fases anteriores se incluyen dentro de los ciclos de la investigación Acción- Participativa. Así:

*Los ciclos son: • Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera). • Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio. • Implementar el plan o programa y evaluar resultados. • Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. (Hernandez & Fernandez, 2010)*

Estos ciclos son claramente identificados a lo largo del proceso de investigación, puesto que en el desarrollo del Proyecto Educativo cada una de las fases arrojan resultados que necesariamente

obligan a una constante reestructuración y revisión de las características del Recurso Educativo Digital (C.L.U.B.) para posteriormente adelantar un nuevo ciclo tendiente a la superación de la problemática seleccionada.

Por otra parte, y en consonancia con el Diseño de la investigación, para llegar a las categorías de análisis de la investigación se toma el Modelo de evaluación de Guskey (2002), el cual permitió plantear unas preguntas orientadoras en cada uno de los niveles. A saber, los niveles del Modelo consisten en:

a. Reacciones de los participantes: este primer nivel buscó determinar la reacción de los participantes frente a la implementación de TIC dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas.

b. Aprendizaje producido: el presente nivel buscó identificar si la aplicación del Recurso produjo en los estudiantes algún nuevo aprendizaje relacionado con los niveles de comprensión lectora. Así, en un primer momento se realizó la aplicación del Test virtual individual, cuyo objetivo era la clasificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

c. Organización: el tercer nivel buscó evaluar, de acuerdo con los resultados obtenidos en el nivel anterior, si los recursos empleados y las políticas institucionales favorecen o desfavorecen el desarrollo de procesos de comprensión lectora a través de recursos innovadores en el aula. (Esta fase no se cubrió dentro de la fase de pilotaje)

d. Utilización de conocimientos y habilidades adquiridas: el presente nivel pretendió conocer si los estudiantes lograban aplicar, en sus campos de formación profesional, las estrategias lectoras básicas, desarrolladas en el recurso C.L.U.B.

e. Grado de aprendizaje de los estudiantes: para finalizar el último nivel buscó establecer las fortalezas y debilidades del Recurso Educativo Digital y su relación con el fortalecimiento del nivel de comprensión lectora básico de los estudiantes en su desempeño

académico.

En consecuencia, con los interrogantes orientadores de cada nivel se establecen tres categorías de análisis que permitieran evidenciar la relación entre procesos de comprensión lectora, aprendizaje autónomo e incorporación de recursos TIC en el aula. Estas consisten en:

Categoría 1. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes

Categoría 2. Nivel de acompañamiento docente en el proceso

Categoría 3. Nivel de autonomía en el aprendizaje

Es pertinente distinguir que en la presente investigación no se cubre la totalidad del Modelo de evaluación por cuanto en la Maestría se pretende la aplicación, continuidad, seguimiento y evaluación del mismo en tiempos fuera del desarrollo normal de estudios. Así, la investigación alcanza a evaluar en la fase de Pilotaje los niveles 1 y 2 de Guskey (2002).

### **6.2.1. Población y muestra**

De acuerdo con Hernández & Fernández (2010) la muestra seleccionada corresponde a una muestra homogénea. En ésta los integrantes comparten características similares que permiten el abordaje de la problemática en relación con la temática y no con las características particulares de la población.

Así en el desarrollo de la investigación se tomó como muestra representativa aproximadamente 60 estudiantes, distribuidos en dos (2) grupos, cada uno de 30, del espacio académico: Taller de lectura y escritura, ofertado por el área común de Humanidades. Dentro de la estructura académica de la Universidad Piloto las áreas comunes y dentro de ellas el Área de Humanidades, obedecen a unidades académicas transversales a los programas de formación de pregrado. Por lo tanto, los estudiantes que conforman los grupos de las asignaturas ofertadas por

el Área de Humanidades corresponden a los quince (15) programas de pregrado de la misma.

La muestra se tomó en el primer y segundo semestre del año, a fin de corroborar características similares en los estudiantes que cursan el espacio de Taller de Lectura y escritura. Dichas características están dadas por la edad de los estudiantes, el semestre en curso y en algunas ocasiones, el programa de formación en el que se encuentran matriculados.

### **6.3 Técnicas e instrumentos**

Por otra parte, y siguiendo a Casal (2012) los instrumentos abordados, a partir del enfoque y diseño seleccionado, corresponden a observaciones directas, entrevistas a profundidad, informes de seguimiento y análisis de documentos institucionales. Con este conjunto de instrumentos se buscó recopilar de forma sistemática, mediante matrices, diarios de registro de observaciones y grabaciones, los datos suministrados en las diferentes fases del Proyecto y que corresponden a las categorías de análisis planteadas en el capítulo anterior.

Así mismo, es pertinente anotar el papel preponderante que ocupan los estudiantes durante el desarrollo de la totalidad de la investigación, en cuanto son el eje y objetivo fundamental, a partir del cual se diseña, implementa y evalúa la propuesta pedagógica. En este sentido, el investigador estuvo en contacto directo con el grupo objetivo y desde luego con el contexto, lo cual permite ir observando la relación entre el desarrollo de la propuesta y su incidencia en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes universitarios.

#### **6.3.1 Instrumento 1. Entrevistas a profundidad**

Este instrumento fue empleado en dos momentos de la investigación. En primer lugar, en

la fase de Diagnóstico del Proyecto Educativo, mediante una serie de preguntas dirigidas a docentes de las áreas comunes, Coordinadores institucionales y el director de las Áreas, se buscaba caracterizar la percepción de los docentes frente a la relevancia del uso de TIC en su trabajo pedagógico en la Institución. De igual forma, identificar las principales dificultades o necesidades que frente al tema de la incorporación de TIC en el aula tenían los docentes de las áreas comunes. El instrumento n° 1 apoyó la caracterización de la categoría de análisis dos, correspondiente al nivel de acompañamiento docente.

En segundo lugar, las entrevistas a profundidad fueron utilizadas en la fase de Pilotaje del Proyecto Educativo para recoger los datos de percepción de los estudiantes frente al recurso digital propuesto. De esta forma se pudo obtener insumos que obligaron a redefinir el problema de la investigación y a la vez, retroalimentaron la aplicación del recurso digital propuesto. Los datos recogidos fueron registrados mediante grabación de voz y transcritos posteriormente. (ver apéndice n°1). Al respecto el instrumento apoyó la caracterización de la categoría de análisis tres, correspondiente al nivel de autonomía en el aprendizaje.

### **6.3.2 Instrumento 2. Bitácoras de observación directa**

En consonancia con el diseño de investigación-acción participativa se realizaron los registros de las observaciones, específicamente en la fase de pilotaje del recurso educativo digital y durante las entrevistas a profundidad. Así, la investigadora registró las principales observaciones, mediante notas en formato físico y fotografías, especialmente en los momentos de acercamiento grupal al Recurso Digital. (ver apéndice n° 2). Así mismo, la implementación de este instrumento apoyó la caracterización de las categorías de análisis correspondientes al nivel de acompañamiento docente y al nivel de autonomía en el aprendizaje.

### **6.3.3 Informes de seguimiento**

Para la caracterización de la categoría de análisis referida al nivel de comprensión lectora de los estudiantes se utilizaron dos informes de seguimiento. El primero de ellos hace referencia a los informes internos realizados en el Área de Humanidades desde el año 2010.

El segundo tipo de informe corresponde a los suministrados directamente por la plataforma Moodle, los cuales permiten realizar el seguimiento individual y grupal de los estudiantes. Para el caso de la investigación, fueron utilizados los informes de seguimiento de los dos grupos muestra. Esto en virtud de establecer algunas similitudes y diferencias entre el desempeño de los estudiantes en relación con el recurso educativo digital – C.L.U.B.

### **6.3.4 Documentos institucionales**

Dado que el tema de investigación trasciende el aula y se convierte en un eje transversal a la formación y el desarrollo de todos los profesionales, se utilizó una Matriz de búsqueda y análisis de documentos institucionales que diera cuenta acerca de la relación entre procesos de comprensión lectora e incorporación de TIC en la Institución (Ver apéndice n°3). De esta forma, se busca determinar posterior al desarrollo de la Fase de Pilotaje, las formas de integración de la comunidad educativa en torno al tema de estudio.

## **7. Contextualización de la problemática**

### **7.1 Características del proceso de comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Piloto de Colombia**

Desde el año 2005, aproximadamente, el Área común de Humanidades de la Universidad Piloto de Colombia ha venido adelantando interesantes reflexiones y acercamientos al tema del desarrollo de procesos comunicativos en la Institución. Semestre a semestre se realizaba, de forma consecutiva, una prueba diagnóstica interna a los estudiantes inscritos en el espacio de Taller de lectura y escritura para verificar los índices de escritura y comprensión lectora que presentaban.

Los resultados de dichas pruebas eran reiterativos, evidenciando algunas fortalezas y debilidades con las que los estudiantes se enfrentaban en el ingreso a la formación profesional. En el caso que nos convoca en la presente investigación, la comprensión lectora se encontraba, en su mayoría, en niveles literales e inferenciales. Dichos niveles eran determinados de acuerdo con el conjunto de desempeños que se esperaban por parte del lector al enfrentarse a un tipo de texto específico. Es de anotar que actualmente estos niveles de comprensión lectora tienen su correspondiente en los niveles de desempeño propuestos por el ICFES (2017) para evaluar la calidad de la educación en los diferentes grados de formación. En suma, el resultado de las pruebas diagnósticas internas generó un interesante campo de reflexión y planteamiento de propuestas pedagógicas alrededor del fortalecimiento del nivel crítico- intertextual.

A manera de ilustración, se presenta un cuadro-síntesis con los resultados de las pruebas diagnósticas (2011) desarrolladas por los estudiantes al inicio del curso. La prueba se realizaba en formato físico y tenía una escala valorativa de 1.0 a 5.0, donde 1.0 a 3.0 corresponde a niveles de comprensión literal; 4.0 a niveles inferenciales y 5.0 a niveles críticos-intertextuales.

En ellas vale la pena destacar que el número mayoritario de estudiantes, de cada grupo, se ubica en el rango de calificación desde 1.0 hasta 3.0 con algunas excepciones en 4.0. Hecho que corrobora el nivel medio bajo en el que se encuentran los estudiantes que cursan el Taller de lectura y escritura en el campo de la expresión escrita y la comprensión lectora.

El siguiente ejemplo corresponde al informe síntesis de resultados de aplicación de la prueba diagnóstica en habilidades de lectura y escritura, desarrollado en el año 2011 por uno de los docentes encargados del espacio académico de Taller de lectura y escritura que, como se mencionó anteriormente, integra estudiantes de primer semestre de diversos programas de pregrado de la Universidad. Aquí se resalta, para comodidad del lector, el mayor número de estudiantes y su relación con el rango de evaluación alcanzado.

Tabla nº 1. Ejemplo de resultados pruebas diagnósticas internas en lectura y escritura



<b>UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA</b>		
<b>ÁREA COMÚN DE HUMANIDADES TALLER DE LECTOESCRITURA FORMATO DE CONSOLIDACIÓN DE RESULTADOS PRUEBA DIAGNÓSTICA</b>		
<b>Docente: Rodrigo Lombana Riaño</b>		
<b>GRUPO</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES</b>
<b>Jornada: estudiantes</b>		<b>28</b>
Martes y Jueves: 8:00 - 10:00 Am	0,0 - 1,0	
	1,1 - 2,0	9
	2,1 - 3,0	16
	3,1 - 4,0	3
	4,1 - 5,0	
<b>Jornada: estudiantes</b>		<b>27</b>

Martes y Jueves 14 a 16 h	0,0 - 1,0	1
	1,1 - 2,0	9
	2,1 - 3,0	13
	3,1 - 4,0	4
	4,1 - 5,0	
<b>Jornada: estudiantes</b>		<b>24</b>
Martes y Jueves 18 a 20 h	0,0 - 1,0	
	1,1 - 2,0	13
	2,1 - 3,0	10
	3,1 - 4,0	
	4,1 - 5,0	1
<b>Jornada: estudiantes</b>		<b>14</b>
Martes 20 a 22 h Sábado 12 a 14 h	0,0 - 1,0	1
	1,1 - 2,0	7
	2,1 - 3,0	4
	3,1 - 4,0	2
	4,1 - 5,0	

Fuente: Universidad Piloto de Colombia. Archivos digitales A. Humanidades

Posteriormente, se realiza la vinculación con la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior - REDLEES, en la cual docentes del Área participan en dos investigaciones acerca del desempeño en lectura y escritura en la Educación superior. A saber: *"Incidencia de las políticas institucionales relacionadas con la escritura en las I.E.S. participantes en las pruebas Saber Pro 2011 y 2012"* y *"Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior"*. Dichas investigaciones permitieron corroborar las similitudes y diferencias en el desarrollo de procesos de lectura y escritura entre las universidades involucradas en el estudio, encontrándose como una de las conclusiones de las

mismas:

*Como se ha señalado, en los cursos de lectura de las universidades participantes de esta investigación se lee para escribir, asumiendo variedad de contenidos sin considerar qué tan pertinentes y necesarios son para la formación disciplinar de los estudiantes; y se lee para conversar. Los grandes ausentes siguen siendo las estrategias de lectura que favorezcan la construcción de significados. En este sentido, los estudiantes siguen usando en la universidad estrategias de lectura que aprenden en la educación media y que no necesariamente favorecen su desempeño en la disciplina. (González, B. et al., 2015 pág. 129)*

Finalmente, la Universidad realizó en el año 2016 la “Evaluación del desempeño SABERPRO hasta 2015-3” (García, 2016), la cual permitió revisar históricamente desde el año 2009 el desempeño institucional por programa y en las competencias genéricas evaluadas por el ICFES. Los criterios de evaluación usados en la misma fueron: 1. Promedio y desviación estándar (en el caso de las pruebas específicas por Programa); 2. Quintiles y 3. Niveles.

De esta forma, y para el caso específico de la competencia en Lectura Crítica, desde el recorrido histórico, el informe evidencia a partir del 2014 un ascenso en los resultados de la Prueba, por encima del resultado del grupo de referencia. Este hecho corrobora la pertinencia de desarrollar estrategias y recursos transversales que fortalezcan el desarrollo de procesos comunicativos en lectura y escritura de los estudiantes.

Gráfico 16: Lectura crítica promedio evolución histórica

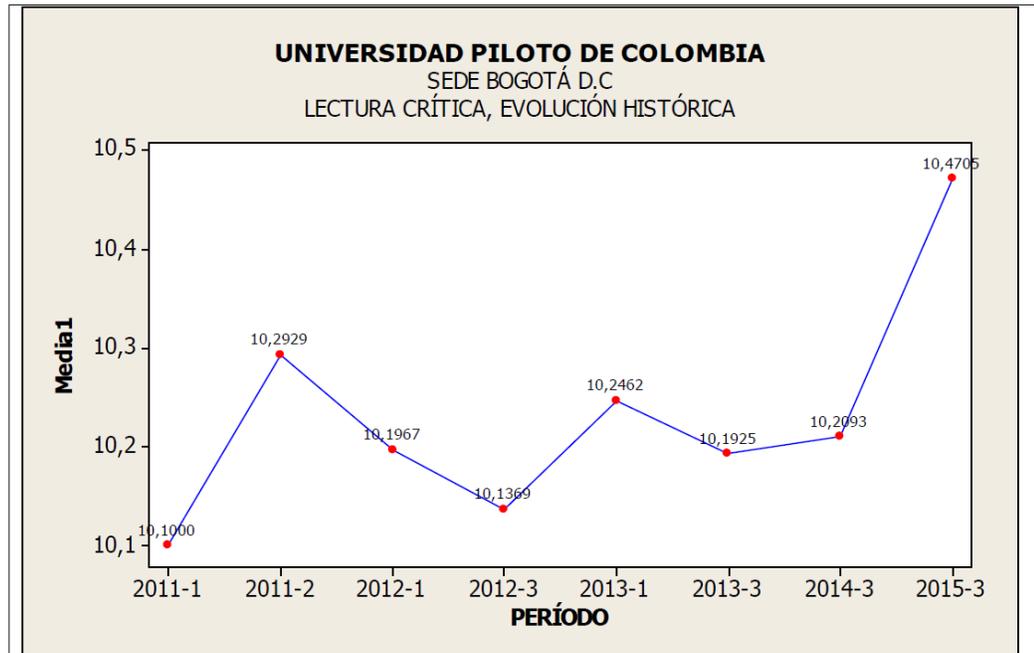


Figura n° 1. Evolución histórica, lectura Crítica. (García, 2016)

Como segundo criterio de evaluación se encuentran los quintiles. Según el parámetro de análisis propuesto en el informe se espera que en los quintiles 3, 4 y 5 se ubiquen más del 60% de los estudiantes para ser considerado un desempeño destacado en Lectura crítica. En el mismo informe, García (2016) evidencia como los quintiles 3, 4 y 5 en promedio no tienen más del 60% de los estudiantes ubicados por encima del promedio del grupo referencia, representado este último en la gráfica por una línea horizontal.

Gráfico 17: Lectura crítica promedio por quintiles

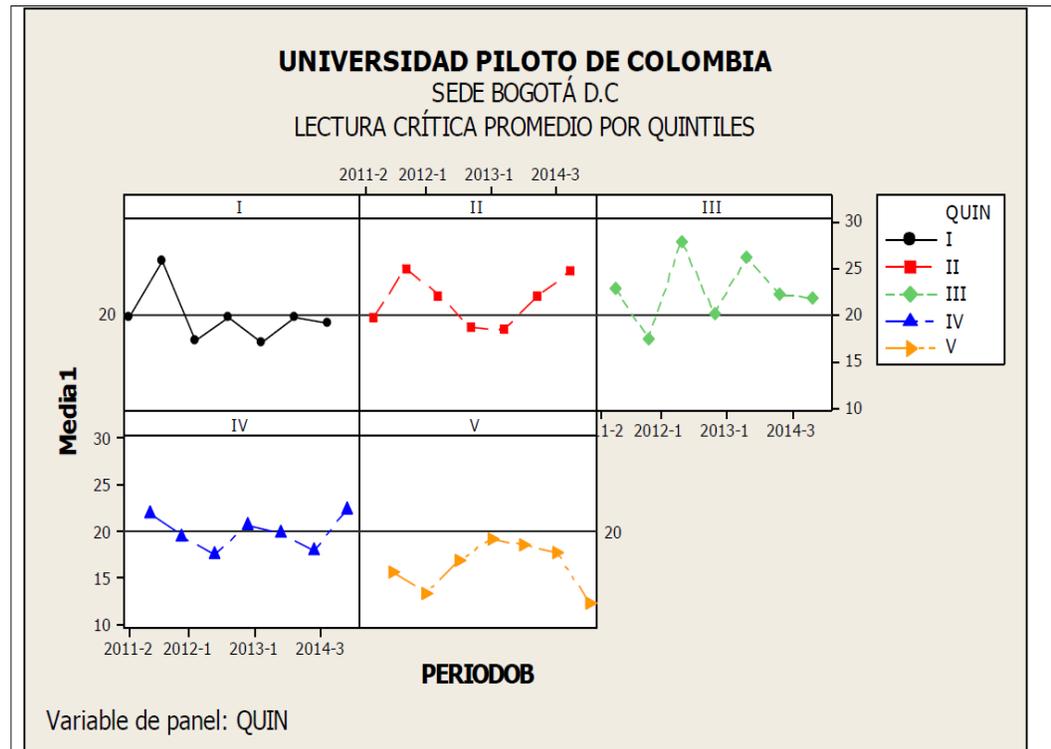


Figura n° 2. Promedio por quintiles – lectura Crítica. (Garcia, 2016)

Por otra parte, el tercer criterio de evaluación corresponde a: Niveles de desempeño. Estos niveles para el caso del componente escrito y de lectura se encuentran estandarizados por el ICFES (2017). De esta forma cada nivel de desempeño corresponde con una serie de tareas que se espera los estudiantes logren al culminar su proceso de formación universitaria. Estos niveles de desempeño son ascendentes del 1 al 4 y muestran el grado de comprensión que se espera por parte del lector.

En el caso de la Universidad se evidencia en la figura N° 3 que los puntajes más altos, por encima del grupo de referencia, se encuentran prioritariamente en el Nivel 1, con menor presencia en el 2 y por debajo del grupo de referencia en el nivel 3. Este hecho corrobora la necesidad urgente de adelantar procesos de formación transversales a todos los programas y a la vez otorga

importantes puntos de reflexión acerca de cómo se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad, en cuanto estos deberían contener un enfoque tendiente al desarrollo de procesos de pensamiento crítico y autónomo por parte de los estudiantes.

Gráfico 18: Lectura crítica promedio por niveles

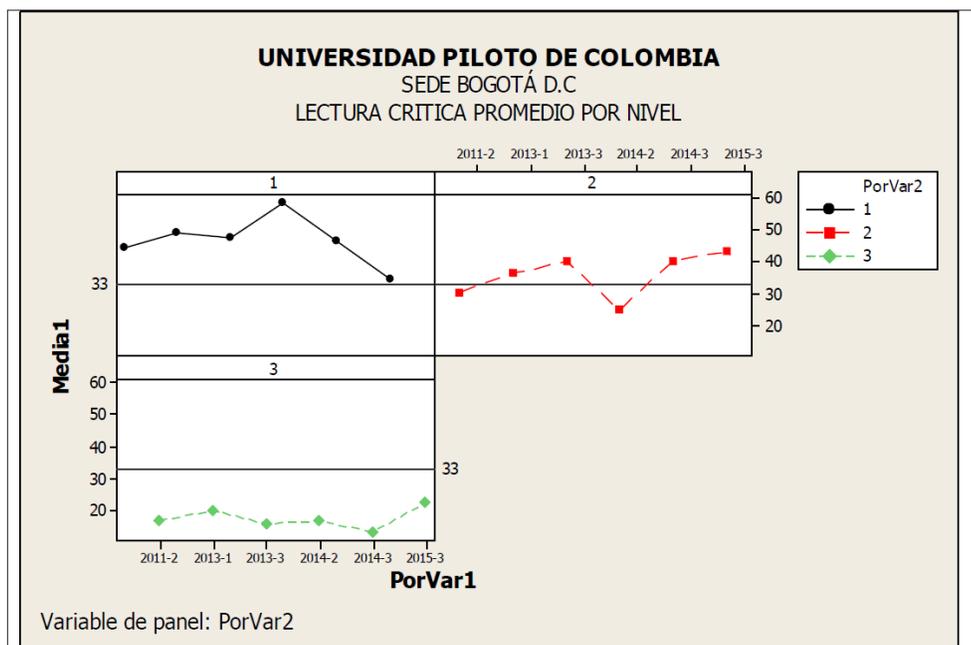


Figura n° 3. Promedio por nivel de desempeño – Lectura crítica (García, 2016)

Para finalizar, tanto los resultados de pruebas internas dirigidas a estudiantes de primeros semestres, como pruebas externas enfocadas a estudiantes de últimos semestres, permiten dilucidar el estado de los procesos de comprensión lectora en la Universidad y en esa medida, otorgan validez a la necesidad de buscar nuevas estrategias que contribuyan a la superación de la problemática. La incorporación de recursos TIC dentro de las aulas es, precisamente, la iniciativa de la presente propuesta investigativa.

## **7.2 Estado de la incorporación de TICs en el aula y su relación con el desarrollo de procesos de comprensión lectora.**

En el problema educativo se ponen de manifiesto dos elementos centrales, a partir de los cuales se configuró la propuesta. El primero, obedece a las diferentes pruebas, tanto estatales como internas, que confirman los resultados en los que se encuentra la Universidad Piloto de Colombia en el componente de comprensión lectora. El segundo, toma como punto de referencia los resultados de la aplicación de la Matriz TIC propuesta por Lugo y Kelly (2011), la cual contempla seis (6) ejes articuladores que permiten esbozar la incorporación de TICs en las Instituciones educativas. A saber: 1. Gestión y planificación; 2. Las TIC en el desarrollo curricular; 3. Desarrollo profesional de los docentes; 4. Cultura digital en la institución escolar; 5. Recursos e infraestructura de TIC; 6. Institución escolar y comunidad.

La Matriz inicialmente plantea una búsqueda de información con estamentos generales de la Institución. Sin embargo, en las dinámicas propias de la Universidad y bajo la limitante del tiempo, fue necesario tomar la decisión de restringir la búsqueda de información a una dependencia más específica de la Universidad: Áreas Comunes. Esta dependencia tiene un carácter transversal a todos los programas de formación del pregrado y están conformadas por: A. Matemáticas, A. Humanidades, A. Lenguas extranjeras, A. Informática, A. Física y A: Ambiente y Sostenibilidad.

Esta decisión claramente propicia unos resultados vistos desde la transversalidad e interdisciplinariedad y no bajo la óptica de un programa o conjunto de Programas académicos. No obstante, este criterio de selección de la muestra a trabajar implica, posteriormente, una contrastación con las respuestas que se puedan suscitar desde la mirada de cada uno de los Programas Académicos, tanto de pregrado como de posgrado. La Matriz fue aplicada en el mes de

abril del 2015.

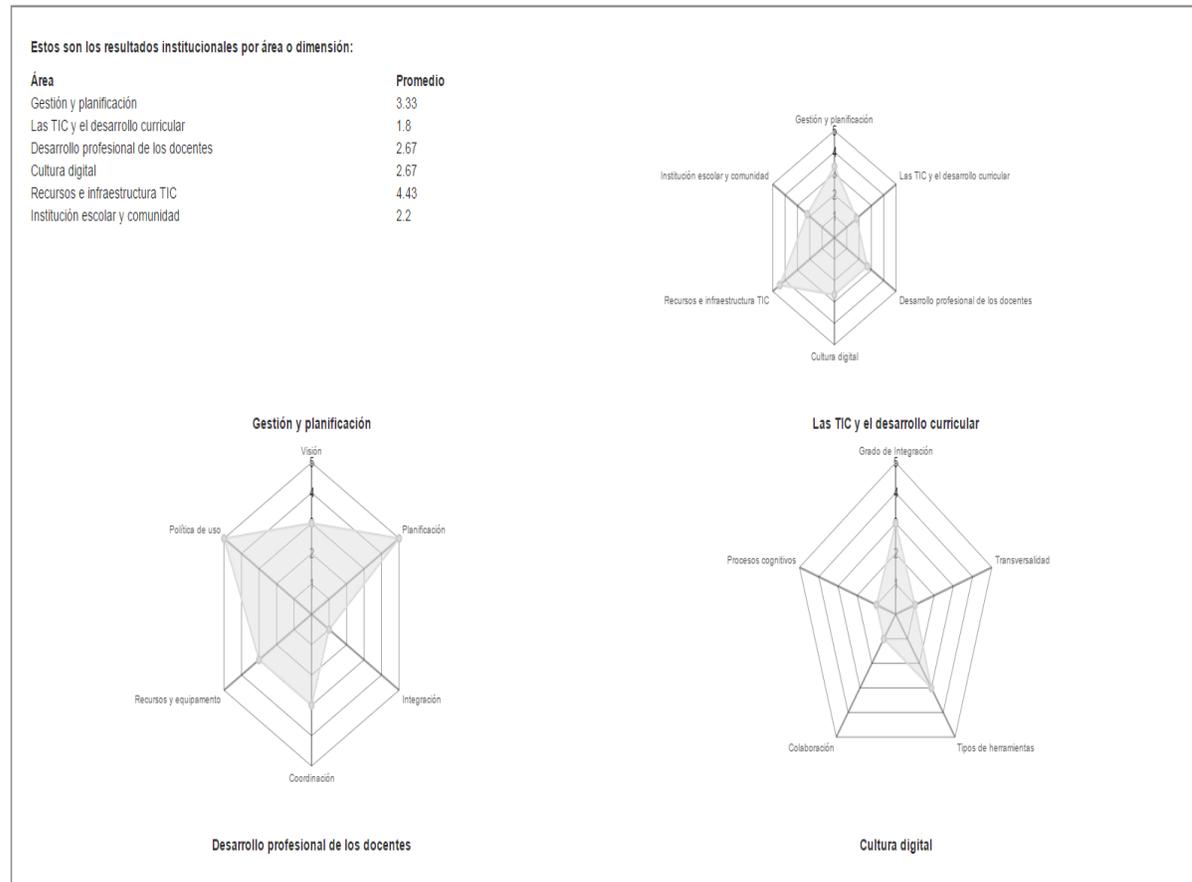


Figura n° 4. Resultados de la aplicación de la matriz TIC. Fuente: elaboración propia.

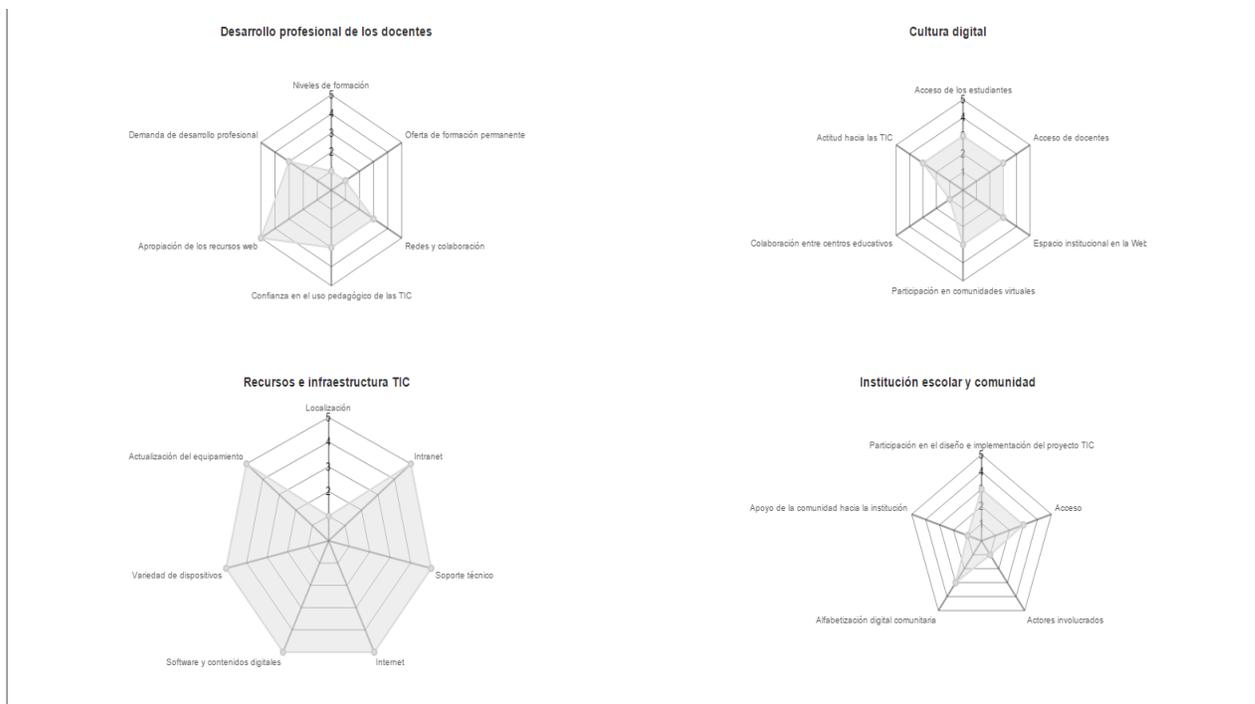


Figura n° 5. Resultados de la aplicación de la matriz TIC. Fuente: elaboración propia.

En las figuras n° 4 y n° 5 se evidencia como el eje: las TIC y el desarrollo curricular, obtiene uno de los menores puntajes y es precisamente en él desde donde se parte para el desarrollo del Proyecto Educativo.

Con este referente se desarrolla una indagación más específica, mediante entrevistas semi-estructuradas, sobre las percepciones de los docentes de áreas comunes frente a la incorporación de TIC dentro del Currículo. Los resultados permiten evidenciar de acuerdo con la segunda categoría de análisis: Nivel de acompañamiento docente en el proceso, las características más sobresalientes sobre el papel y la apropiación que inicialmente tienen los docentes y directivas de las áreas comunes sobre la incorporación de TIC en el aula.

En esta primera fase se realizaron entrevistas semi-estructuradas al Director de Áreas comunes, un grupo de diez (10) docentes del área de Humanidades y un grupo de

administrativos- docentes, encargados de orientar las prácticas educativas desde las áreas comunes en la Universidad. (ver apéndice n° 5)

Sobre las preguntas formuladas en la entrevista al Director de Áreas comunes las respuestas fueron:

*Interrogante 1. ¿Cómo describiría a su institución educativa? ¿Qué fortalezas y oportunidades de mejora posee?*

---

La Universidad es una institución de carácter privado, que cuenta con más de 50 años en la formación de profesionales. Como oportunidades de mejora se cuenta con la posibilidad de generar espacios de investigación, docencia y proyección social que conciben la construcción del conocimiento como un proceso íntegro e integral.

---

*Interrogante 2. Desde la mirada institucional general ¿Qué tipo de necesidades, problemas o intereses de formación existe en este momento en la institución que amerite el diseño de un Proyecto Educativo de impacto institucional?*

- 
- Proyectos de formación docente
  - Trabajo interdisciplinar entre las Áreas comunes y los diferentes programas académicos
  - Procesos de investigación sistemáticos
  - Integración de TIC en los diferentes espacios académicos
- 

*Interrogante 3. ¿Cuáles considera usted, son las 3 principales problemáticas educativas que se presentan en la institución?*

- 
1. Cualificación docente
  2. Investigación
  3. Uso de TIC en los espacios académicos
-

---



---

*Interrogante 4. Si se formulara un único proyecto educativo ¿en torno a qué problema lo realizaría?*

---

Cualificación docente en torno a la aplicación de TIC en el currículo.

---

En segundo término, al respecto de la entrevista propuesta para el grupo de Profesores, los interrogantes generaron multiplicidad de respuestas para las cuales se buscaron criterios comunes que permiten agruparlas en ítems generales y, en consecuencia, facilitar la priorización de las mismas a fin de identificar la percepción de los docentes frente a la incorporación de TIC.

*Interrogante 1. Desde la mirada más amplia y general que tienen como profesores. ¿Qué tipo de necesidades, problemas o intereses de formación existen en este momento en la Institución que ameriten el diseño de un Proyecto Educativo de impacto Institucional?*

En este apartado los resultados se dan aproximadamente en veinticinco (25) posibles problemáticas educativas que cruzan componentes administrativos y académicos. Para el análisis las respuestas fueron agrupadas en nueve (9) ítems problemáticos.

Tabla de resultados n° 2. Consolidación de ítems problemáticos

Ítem problemático	Frecuencia de rta	Relación con la categoría: acompañamiento docente en el proceso de incorporación de TIC		
		No pertinente	Medianamente pertinente	Muy pertinente
<b>Falta más trabajo interdisciplinar entre las áreas comunes y los programas que ofrece la Universidad</b>	4	X		
<b>Ampliación de la planta</b>	1	X		

<b>docente</b>			
<b>Necesidad de más espacios de formación de docente.</b>	2		X
<b>Escasa apropiación, por parte de los estudiantes, de la Institución y de sus instalaciones.</b>	2	X	
<b>El uso de los productos y espacios de las TICS como herramientas en el desarrollo de las asignaturas</b>	2		X
<b>Permitir a los docentes escenarios de investigación sistemáticos, ordenados y coherentes</b>	5		X
<b>Se hace evidente la falta de espacios lúdicos para la comunidad académica</b>	1	X	
<b>Poca valoración hacia la importancia de las Humanidades para la formación de los profesionales</b>	1	X	
<b>Algunas prácticas pedagógicas evidencian un desconocimiento de la capacidad de innovación de los estudiantes</b>	1		X

Fuente: elaboración propia

Frente a la identificación general de problemáticas educativas los docentes expresan de forma prolífica las principales necesidades que evidencian en la Institución. Sin embargo, no todas las problemáticas presentadas se ajustan al criterio, dado por la pregunta “... que ameriten el diseño de un Proyecto Educativo de impacto institucional”.

De igual forma, se evidencia como el ítem más relacionado con la categoría de análisis no corresponde con las respuestas de mayor frecuencia dentro de las problemáticas postuladas por los docentes. Por el contrario, la problemática de “Uso de productos y espacios TIC” tiene solo dos valoraciones frente a opciones que tienen 5 y 4 respectivamente.

*Interrogante 2: ¿Cuáles considera, son las 3 principales problemáticas educativas que se*

*presentan en la Institución?*

Este apartado hace referencia a la identificación de problemáticas educativas. Aquí es pertinente reiterar que las respuestas obtenidas corresponden a la óptica de los procesos académico-administrativos, por lo tanto, en la Tabla n° 3 se presentan las principales problemáticas de acuerdo con la frecuencia de aparición. De igual forma, se mencionan una cuarta y quinta problemática que, pese a tener una alta frecuencia, no se ubican dentro de las tres seleccionadas por tratarse de decisiones académico-administrativas concernientes al Consejo Superior Académico.

Tabla de resultados n° 3. Problemáticas más representativas

Ítem problemático	Frecuencia de rta	Relación con la categoría: acompañamiento docente en el proceso de incorporación de TIC		
		No pertinente	Medianamente pertinente	Muy pertinente
La desvinculación de las dependencias de la universidad en el manejo de un lenguaje común que evidencie una identidad institucional	3	X		
Programas de capacitación, actualización y formación para los docentes	2			X
Ampliar la concepción de “formación integral” del estudiante	2			X
* <i>Proceso de evaluación de ingreso a la Universidad</i>	3	X		
* <i>Las fechas de retiro de las asignaturas</i>	4	X		

Fuente: elaboración propia

Como se hace evidente en la tabla anterior los docentes no incluyen dentro de sus respuestas a las principales problemáticas institucionales, la incorporación de TIC en los

procesos de aula. Probablemente al desglosar la respuesta 2 (Programas de capacitación, actualización y formación para docentes) surja este componente.

*Interrogante 3. Si se formulara un único proyecto educativo ¿en torno a qué problemática consideran que se debería realizar?*

Este apartado sugiere a los encuestados una respuesta puntual que involucre la problemática dentro de un único proyecto educativo. Aquí es pertinente aclarar que este es el punto donde se suscitaron el mayor número de reflexiones y comentarios por parte de los entrevistados, por cuanto la definición de un único proyecto implica la integración de múltiples aspectos y la priorización del mismo.

De igual manera, la Tabla n° 4 presenta, de acuerdo con la frecuencia de respuestas, la pertinencia con la categoría de análisis.

Tabla de resultados n° 4. Identificación de una única problemática

Ítem problemático	Frecuencia de rta	Relación con la categoría: acompañamiento docente en el proceso de incorporación de TIC		
		No pertinente	Medianamente pertinente	Muy pertinente
El reforzamiento del trabajo interdisciplinar entre los diferentes programas que ofrece la universidad	2		X	
La manera de integrar los productos y los espacios de las TICS en y para el desarrollo de los contenidos de la asignatura	2			X
Ampliar la participación de las humanidades en la Universidad	2		X	
Relacionado con temas ambientales, pues es un punto débil para la Institución.	2	X		
Procesos de calidad: Integralidad del conocimiento, pertinencia social, realización personal, sostenibilidad	1		X	

Integración de contenidos, conocimientos con las problemáticas actuales que se viven en la sociedad	1	X
---	---	---

Fuente: elaboración propia

Estos resultados permiten evidenciar que el ítem: “La manera de integrar los productos y los espacios de las TICs en y para el desarrollo de los contenidos de la asignatura”, es para los docentes una problemática que valdría la pena ser abordada desde un proyecto institucional. Sin embargo, este resultado contradice el ítem de la pregunta anterior donde se busca que se identifiquen las tres principales problemáticas educativas que se presentan en la Institución. Se esperaría, entonces, que se nombrara la incorporación de TIC en las asignaturas como parte de una de las problemáticas y posteriormente se seleccionará como la que se trabajaría como proyecto institucional.

Al respecto las respuestas de los Administrativos-directivos arrojaron los siguientes resultados:

*Interrogante 1. Desde su mirada ¿Qué tipo de necesidades o problemas de formación existe en este momento en la institución?*

En este apartado se evidencian las miradas administrativas de la Institución, entendiendo las problemáticas en relación con los procesos que las conforman. Es pertinente aclarar que los entrevistados cumplen funciones académicas y administrativas relacionadas con la coordinación de docentes, espacios académicos y estudiantes. Aquí fueron entrevistados un coordinador de Área y un coordinador de Programa Institucional, hecho que permite contrastar las visiones que sobre las problemáticas se tienen.

Para los funcionarios académicos- administrativos las problemáticas están relacionadas

principalmente con:

Tabla de resultados n° 5. Consolidado de respuestas académico- administrativos

---

**Formación Docente:**

“La Universidad no presenta un plan agresivo de capacitación docente, a nivel postgradual, que pueda cubrir un porcentaje alto de los profesores. Los cupos existentes son muy bajos y pareciera que existe mayor prioridad hacia los programas académicos. Existe un plan, pero a mi modo de ver es muy tímido”. (Jefe A. común de informática)

“Debería formarse mucho más a los profesores en procesos no solo curriculares sino más de corte pedagógico, esto propiciaría mejores prácticas y pienso que podría ser un incentivo para la generación de propuestas de investigación” (Jefe A. común de informática)

**Formación de estudiantes**

“El afán de asignar 60% y más en la carga docente puede traer consigo problemas en la formación de los estudiantes dado a que tienen muchos grupos para la atención de estudiantes que desbordan su tiempo.” (Jefe A. común de informática)

---

Fuente: elaboración propia

*Interrogante 2. ¿Cuáles son las situaciones que desde su área de trabajo ameritan intervención en la institución?*

En este apartado la pregunta abrió las posibilidades para que los entrevistados expresaran desde una óptica más administrativa las necesidades que dimensionan desde sus espacios de trabajo.

Tabla de resultados n° 6. Consolidado de respuestas

---

Definir concretamente y con mucha claridad la participación de las áreas comunes en los procesos de investigación, como la vinculación a grupos de investigación, etc. (Jefe A. Informática)

Que el tiempo asignado a un docente para investigar sea el adecuado y no compita con el tiempo en su docencia. (Jefe A. Informática)

---

---

Que exista incentivo económico referente a la producción académica, como artículos, ponencias, etc. (Jefe A. Informática)

---

Fuente: elaboración propia

*Interrogante 3. Si se formulara un único proyecto educativo como solución a un problema frecuente ¿cuál consideran que se debería realizarse?*

Tabla de respuestas n°7. Consolidado de respuestas

---

El reconocimiento de las diferencias en el aprendizaje. Algunos de los elementos centrales que trabajaría serían:

Fortalecimiento académico desde el aula. Prácticas pedagógicas integración de didácticas que enamoren al estudiante de las temáticas y que reconozcan los diversos ritmos de aprendizaje  
 Fortalecimiento en la investigación en los procesos educativos, académicos, de aprendizaje.  
 Fortalecimiento en la formación docente en utilización de TIC, procesos curriculares y procesos de investigación.  
 Fortalecimiento en la integración de las TIC en el apoyo educativo.  
 Integración a la sociedad a través del desarrollo de proyectos que sean de su interés. Mayor participación de la institución en el sector social.

---

Fuente: elaboración propia

Este conjunto de respuestas, de carácter más descriptivo, evidencia diferentes aspectos de los procesos académico-administrativos de la Universidad. En ellos es pertinente destacar la presencia del factor de integración de TIC en los procesos del aula como una necesidad permanente en la formación de docentes y que redundará en la transformación de las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, en el beneficio de los estudiantes.

## **8. Diseño de una propuesta TIC adaptativa**

La investigación versa a partir de una búsqueda de solución al interrogante de: ¿cómo mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes universitarios de primer semestre de la Universidad Piloto, mediante la incorporación de un Recurso Educativo Digital? Para ello desde diferentes espacios de la Maestría en Proyectos educativos mediados por TIC se brindan herramientas que ayudan a configurar paso a paso la propuesta pedagógica.

Así la Propuesta tiene como punto de partida los resultados de los estudiantes de la Universidad Piloto en el componente de comprensión lectora, tanto de las pruebas internas como externas. De igual forma, parte del interés por integrar, por vez primera, recursos educativos digitales al espacio académico de Taller de lectura y escritura que, como se mencionó con anterioridad, es un espacio transversal a los programas de pregrado y generalmente cursado en los dos primeros semestres.

### **8.1 Formulación de Proyecto Educativo**

Ante el escenario actual de búsqueda de alternativas de planes estratégicos que coadyuven al desarrollo de los procesos de comprensión lectora en la educación superior, así como frente a los resultados del Diagnóstico TIC para instituciones educativas y la percepción que de integración de las TICs en el Currículo tienen los docentes de Áreas comunes, surge la iniciativa de consolidar un proyecto educativo en el que mediante el uso de una herramienta TIC se puedan mejorar los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Piloto de Colombia.

En virtud de esto, el Proyecto contempló una fase de Diseño en la que se limitó el problema al proceso comunicativo sobre la comprensión lectora; se definieron como población los

estudiantes de primer semestre que cursan Taller de Lectura y escritura y se estableció de acuerdo con los criterios del M.E.N. en el documento: *Recursos educativos digitales abiertos Colombia* (2016) la creación de un Recurso Educativo Digital, denominado C.L.U.B. (Comprensión Lectora Universitaria Básica), accesible a través de la plataforma moodle.

El Recurso C.L.U.B. fue planteado bajo el siguiente diseño instruccional, orientado desde las asignaturas de Proyecto Profesional, espacio académico perteneciente a la Maestría.

Tabla nº 8. Diseño instruccional del recurso C.L.U.B.

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
<b>NOMBRE DEL PROYECTO PROFESORAL.</b>	Desarrollo de procesos básicos de comprensión lectora en estudiantes universitarios, mediante la implementación del Recurso Educativo Digital: C.L.U.B.
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE.</b>	Maritza Villalobos C.
<b>NOMBRE DEL AMBIENTE</b>	C.L.U.B. (Comprensión Lectora Universitaria Básica)
<b>DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE.</b>	El Recurso Educativo Digital: C.L.U.B. está conformado por tres momentos de trabajo significativos. El primero de ellos obedece a la aplicación del test virtual de estilos de aprendizaje, el cual permite identificar los diferentes estilos que tienen los estudiantes del grupo objetivo; un segundo momento de aplicación de un primer conjunto de estrategias lectoras, el cual brinda elementos generales basados en ejercicios de pruebas PISA en comprensión lectora. Finalmente, se diseña un segundo y tercer conjunto de estrategias lectoras. Cada una de estas estrategias está conformada por tres momentos clave: antes, durante y después de la lectura.
<b>COMO APORTA EL AMBIENTE AL PROBLEMA EDUCATIVO.</b>	El ambiente propuesto busca fortalecer el desarrollo de los procesos básicos de comprensión lectora en los estudiantes universitarios, mediante la incorporación de recursos digitales. Es pertinente anotar, que en la Universidad Piloto esta propuesta no tiene antecedente alguno.
<b>LINK DE INGRESO EN LA WEB AL AMBIENTE.</b>	<a href="http://virtual.unipiloto.edu.co/course/view.php?id=1793#section-3">http://virtual.unipiloto.edu.co/course/view.php?id=1793#section-3</a>
<b>ENUNCIE Y DESCRIBA LOS MOMENTOS DE TRABAJO CON EL AMBIENTE. (CUAL ES EL OBJETIVO O FIN DE CADA MOMENTO)</b>	Momento 1. Aplicación test virtual estilos de aprendizaje. Busca caracterizar los estilos de aprendizaje de cada uno de los integrantes del grupo objetivo. Momento 2. Aplicación primer conjunto de estrategias lectoras. En este apartado se busca la aplicación de 3 pruebas de comprensión lectora, distribuidas a lo largo de tres semanas. Cada una de estas pruebas está conformada por un texto y un conjunto de actividades de apoyo.

---

Momento 3. Encuesta de impacto del R.E.D. como herramienta de apoyo al desarrollo de procesos de comprensión lectora. Busca evaluar el impacto en los estudiantes del uso de la herramienta como recurso complementario en su formación.

---

Momento 4. Aplicación segundo y tercer conjunto de estrategias lectoras. En este apartado se busca la aplicación de 3 pruebas de comprensión lectora, distribuidas a lo largo de tres semanas. Cada una de estas pruebas está conformada por un texto y un conjunto de actividades de apoyo.

---

Fuente: Documentos de trabajo, asignatura Proyecto profesoral.

Así mismo, cada conjunto de estrategias lectoras se diseñó a partir de los tres momentos de la lectura empleados por los lectores: antes, durante o después. De igual forma, y en aras de aprovechar los recursos abiertos desarrollados en la web por otras instituciones, el Recurso C.L.U.B integra actividades, recursos y materiales de acceso abierto.

De esta forma se espera que esta estructura brinde los datos para configurar el progreso de los estudiantes desde los diferentes niveles de comprensión lectora y desarrollar posteriormente recursos educativos digitales abiertos para niveles intermedios y avanzados de comprensión lectora.

Posterior a la fase de Diseño, el Proyecto Educativo contempla una fase de Implementación en la que se realiza el Pilotaje de la propuesta. Aquí se aplicaron dos actividades para saber qué era necesario modificar o ajustar en el recurso C.L.U.B. En consecuencia, el Proyecto Educativo contempló varios momentos de evaluación tanto al finalizar cada una de las fases como en la elaboración, re-diseño y acompañamiento del recurso digital.

## **8.2 Relevancia de la mediación TIC al problema educativo**

### **8.2.1 Descripción general**

El desarrollo del recurso C.L.U.B. surge como una alternativa pedagógica complementaria en el desarrollo de procesos de comprensión lectora en los jóvenes universitarios. Este pretende ser una herramienta que contribuya al acercamiento de estudiantes y docentes a las nuevas formas de lectura y escritura que supone el uso, cada vez más frecuente, de la red. De esta forma, el desarrollo de procesos comunicativos puede verse fortalecido por un conjunto de estrategias digitales que permiten al estudiante interpretar un texto desde las características propias de la integración de imagen y sonido, así como desde la hipertextualidad que suponen los medios digitales. (Nigro, 2006)

De igual manera, el Recurso busca brindar a los estudiantes de primeros semestres un conjunto de estrategias lectoras que permitan un mejor acercamiento a la cultura universitaria a la cual están ingresando. Así y en el marco de la alfabetización académica, se trata de aportar al estudiante los planos guías que le permitan cruzar su desempeño escolar superior de una manera afable, autónoma y contextualizada con las nuevas exigencias de la sociedad y en concordancia con los requerimientos propios de su formación profesional.

Por otra parte, el recurso C.L.U.B. tiene a su vez un doble propósito con los docentes. El primero, consiste en el acercamiento, de acuerdo con Cassany (2009) a las nuevas formas de interpretación de los jóvenes universitarios y en un segundo momento, a la reflexión sobre el cambio de paradigma que supone formar para y en la autonomía, sin dejar de lado procesos de acompañamiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Rue, 2009)

### **8.1.2 Propósitos de aprendizaje del recurso C.L.U.B.**

El fortalecimiento de procesos de comprensión lectora en jóvenes universitarios mediante la incorporación de un recurso educativo digital, busca en primer lugar, articular el uso de las

herramientas virtuales en la aplicación de conjuntos de estrategias lectoras que faciliten el desarrollo de los diferentes niveles de lectura. Así mismo, lograr un acercamiento a las nuevas formas y medios de lectura que utilizan los estudiantes universitarios y que configuran los nuevos escenarios en los que el conocimiento disciplinar tienen circulación y del que deben dar cuenta propuestas didácticas innovadoras.

Para finalizar, la mediación TIC propuesta busca convertirse en una herramienta virtual de permanente actualización que permita ampliar las posibilidades metodológicas de los docentes de la Universidad Piloto de Colombia, estableciendo relaciones coherentes entre los discursos disciplinares relacionados con la necesidad de la comprensión lectora, las prácticas de aula y las características propias del contexto de aprendizaje en el que los estudiantes se desenvuelven.

### **8.1.3. Aprendizajes esperados**

En el planteamiento y desarrollo del proyecto educativo TIC se busca lograr en los estudiantes el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora, mediante el empleo de estrategias lectoras, aplicables en formatos digitales y tradicionales. Dichas estrategias se convierten en herramientas transversales que le permiten al estudiante de primer semestre enfrentarse, desde la formación de procesos más autónomos y críticos, a la cultura académica universitaria a la que ingresa.

Para alcanzar el logro en el empleo adecuado de estrategias lectoras se propuso, en un primer momento, caracterizar los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes y de esta forma, orientar el recurso educativo digital. Sin embargo, en la evaluación que se realizó con el primer grupo muestra se descartó esta posibilidad como eje articulador del proyecto. Esto porque al revisar el desempeño parcial de los estudiantes se evidenció que gran parte de los integrantes del grupo

desconocían cómo trabajar en la plataforma en herramientas básicas como por ejemplo el envío de tareas y la participación en foros, entre otros.

De esta forma se reorienta el planteamiento del problema de investigación hacia la pertinencia del acompañamiento docente en la incorporación de TIC en el aula y el desarrollo de procesos de autonomía en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

#### **8.1.4. Técnicas de evaluación**

El desarrollo del proceso de comprensión lectora supone para el lector una serie de etapas o niveles en las cuales se espera unos logros concretos respecto a lo que él puede y debe hacer con el texto. El marco de la alfabetización académica implica, a su vez, la aplicación de estrategias lectoras que permitan acceder a la información proveniente de diferentes formatos y fuentes, el análisis y selección de la misma con fines académicos y finalmente, la toma de postura argumentada frente al autor y/o las temáticas que el texto plantea. (Nigro, 2006)

En consecuencia, las técnicas evaluativas empleadas en el Recurso Educativo Digital obedecen a dos factores fundamentales: el primero, consiste en la selección y uso permanente de un conjunto de estrategias que permitan hallar los significados textuales y extratextuales tanto de forma lineal como global; y el segundo en el avance progresivo de un nivel de lectura a otro.

De esta forma, en el desarrollo del recurso C.L.U.B. se emplean evaluaciones de comprensión lectora, enmarcadas en procesos de aplicación de una o varias estrategias.

Finalmente, los procesos de auto-evaluación y co-evaluación se encuentran presentes a lo largo del Recurso como procesos metacognitivos que permiten al estudiante realizar un seguimiento y control de la aplicabilidad de las estrategias aprendidas en su quehacer diario. En este punto, es pertinente aclarar que el Recurso busca ser un elemento complementario del

desarrollo de procesos comunicativos, mas no un curso o espacio académico que tenga que ser evaluado, de forma tradicional, por el docente.

### 8.1.5 Secuencia de aprendizaje propuesta en el Recurso

El recurso educativo digital: C.L.U.B. está organizado en dos partes fundamentales que configuran un primer nivel de acercamiento a los procesos de comprensión lectora básica de los estudiantes universitarios, del cual se ocupa el presente documento. Este elemento necesariamente permite proyectar niveles intermedios y avanzados de comprensión lectora universitaria, relacionados en torno a objetos de aprendizaje que, desde luego, requerirán una mediación tecnológica.

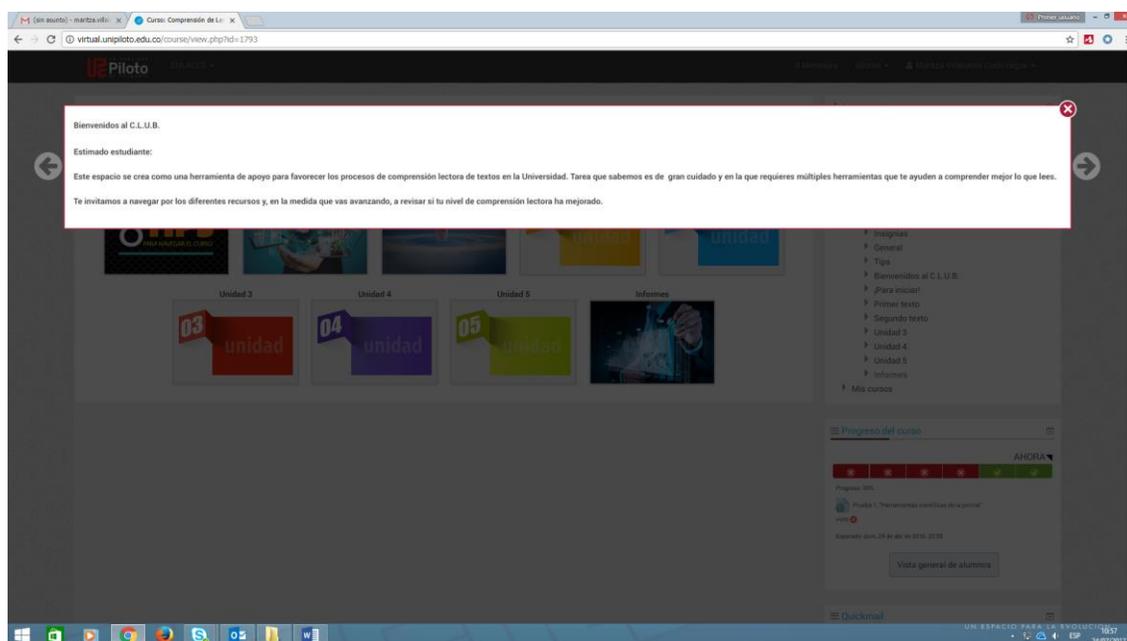


Imagen n° 2. Introducción al recurso C.L.U.B.

A saber, la primera actividad consiste en la aplicación del Test de estilos de aprendizaje - CHAEA, el cual se desarrolla en línea mediante un cuestionario de ochenta (80) preguntas disponibles en la url: [http://biblio.colmex.mx/curso\\_formacion\\_formadores/chaea.pdf](http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/chaea.pdf). Este

cuestionario ampliamente estudiado por Alonso, Gallego y Honey (1995), expertos en el campo de los estilos de aprendizaje y su incidencia en la educación, permite caracterizar bajo cuatro (4) distinciones los estilos de aprendizaje de los estudiantes: 1. Activo, 2. Reflexivo, 3. Teórico 4. Pragmático.

Como se anotaba con anterioridad, este test de estilos de aprendizaje tuvo un énfasis importante en el diseño inicial del recurso: C.L.U.B. y en la primera prueba piloto con el primer grupo de muestra. Sin embargo, se decide disminuir su influencia en el mismo debido a las características que emergieron del primer acercamiento al Recurso, relacionadas con el escaso manejo de herramientas de la plataforma; la pertinencia del acompañamiento docente y el nivel de autonomía de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. De esta forma, se hizo evidente la necesidad de plantear nuevamente las categorías de análisis enfocadas a caracterizar el nivel de acompañamiento docente y el nivel de autonomía en el aprendizaje.

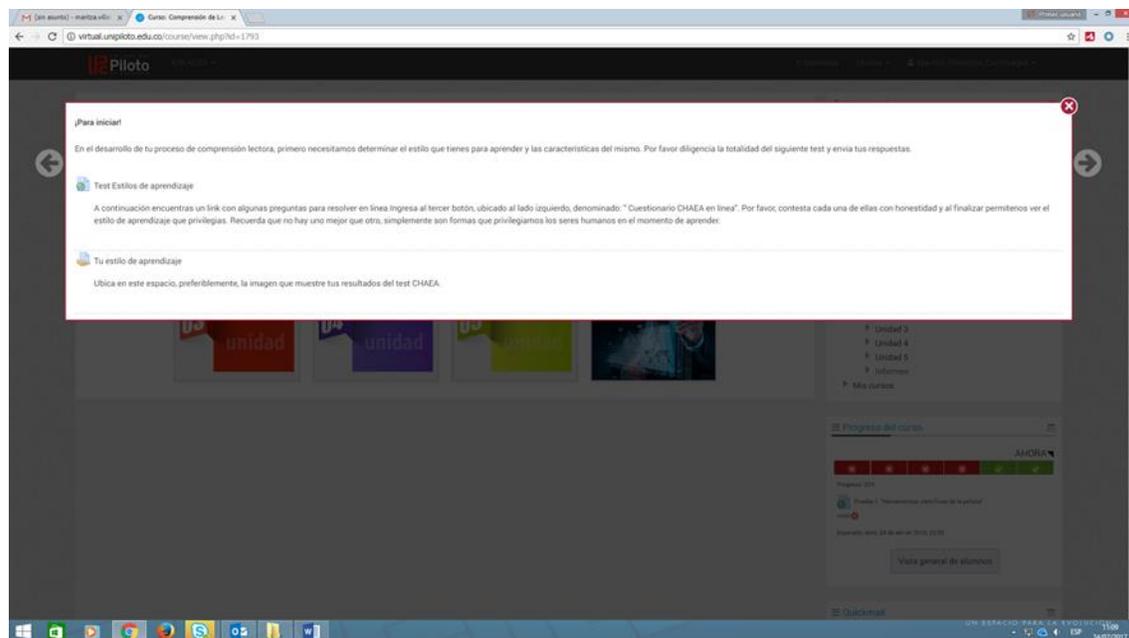


Imagen n° 3. Actividad Test estilos de aprendizaje.

En segundo lugar, el recurso: C.L.U.B. se organiza alrededor de estrategias lectoras y en el

interior de cada una de ellas, tres momentos claves: a. Antes de la lectura, b. Durante la lectura o la lectura misma y c. Posterior a la lectura.

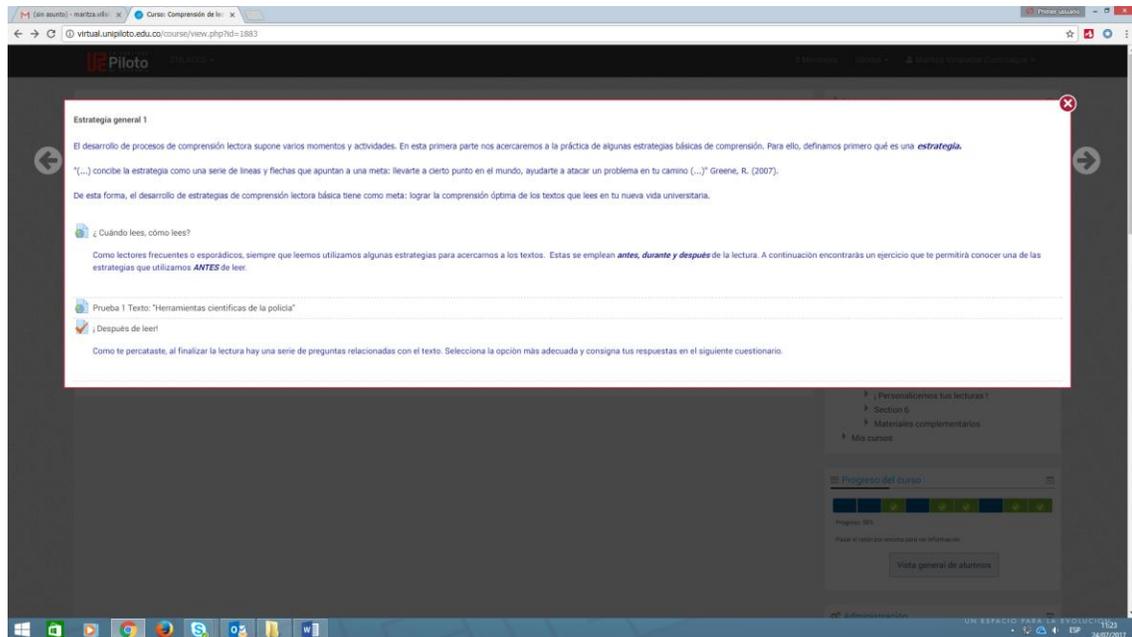


Imagen nº 4. Esquema de trabajo con cada estrategia

a. Estrategia antes de la lectura: obedece a la selección de una serie de actividades que permitan al lector anticiparse a la posible información y temática de la que tratará el texto. Esta aplicación de estrategias consiste en suscitar en el estudiante consciencia acerca de los procedimientos que utiliza o debería utilizar para favorecer un primer acercamiento al texto. En este punto es pertinente aclarar que se buscó desarrollar actividades que involucraran diversas herramientas tanto de la plataforma Moodle (cuestionarios, crucigramas, etc.) como de recursos abiertos disponibles en la web, tal es el caso de videos, imágenes y otros recursos desarrollados en educaplay.

The screenshot shows a web browser window displaying an educational activity on Educativa.com. The activity is titled "¿Cuándo lees, cómo lees?". It features a score of 100 points and a time limit of 00:02. The main content is a multiple-choice question: "Observa con atención y responde cada pregunta. La imagen puede corresponder a:". Below the question are four options: "El armario de un almacén de disfraces", "Una casa de muñecas", "Una habitación de un coleccionista de piezas de terror", and "Un bestiario medieval". The page also includes a "Mejor puntuación" section with a table of top results, a "Recursos del autor" section, and a "Compartir" section. The browser's address bar shows the URL: "https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2059154/\_cuando\_lees\_como\_lees.htm".

10 mejores resultados	Puntos	Tiempo	Fecha
1 Nicolás Steven Palma Sánchez	0	00:20 min.	21 de mayo de 2016
2 Laura Santamaría Castro	0	00:21 min.	08 de agosto de 2016
3 -	-	-	-
4 -	-	-	-
5 -	-	-	-

Imagen nº 5. Actividad *Antes* de la lectura

a. Durante la lectura o la lectura misma: en consecuencia, con los postulados de la alfabetización académica el ingreso a la formación universitaria implica el acercamiento a una nueva cultura que debe ser aprehendida por el estudiante. Para el caso de Colombia este ingreso, en materia de comprensión lectora, se dificulta aún más ya que se favorece en la educación básica y media el trabajo con textos narrativos, dejando rezagados otro tipo de textos que podrían facilitar el tránsito hacia la tipología textual privilegiada en la Universidad.

En virtud de lo anterior, para el Recurso se seleccionaron un conjunto de textos informativos y argumentativos básicos que le permitan al estudiante una inmersión más afable en la nueva cultura universitaria. De esta forma, se emplean en un primer momento los *Recursos de Comprensión lectora liberados* (2013) de las pruebas PISA entre el año 2000 y 2009, enfocados a evaluar la competencia lectora de los jóvenes de 15 años.

De igual forma, es pertinente aclarar que el empleo de los recursos de las pruebas PISA para lectura se utiliza solo en este segundo momento del RED para posteriormente, involucrar una

tipología textual argumentativa, la cual es ampliamente privilegiada en nuestras academias

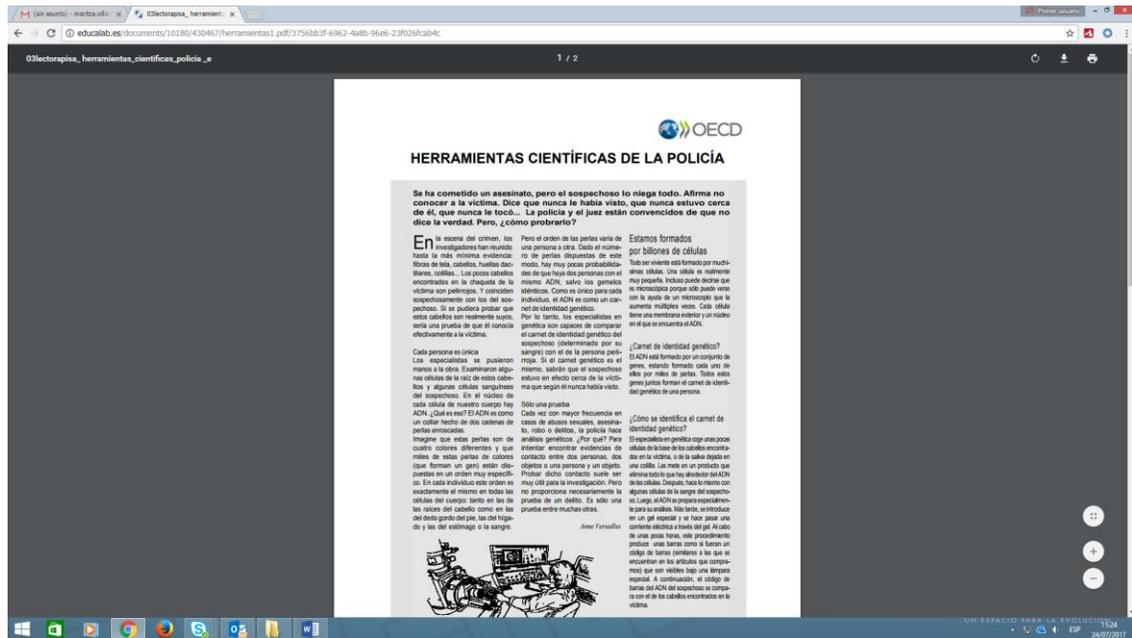


Imagen nº 6. Actividad *Durante* la lectura

c. Post lectura: En concordancia con el empleo de textos informativos y/o argumentativos en este apartado el estudiante desarrolla la prueba de comprensión sugerida por la PRUEBA PISA, la cual además de contar con un proceso de revisión internacional, ofrece una explicación acertada para la selección de las respuestas correctas. En la aplicación de estas pruebas se tienen en cuenta solo los ítems que permitan evaluar grados de comprensión alcanzados, sin mediación de la escritura. Así, para cada texto las preguntas relacionadas varían entre cuatro (4) y cinco (5). De igual forma, en el desarrollo de las lecturas siguientes se contó con la participación de docentes del Área de Humanidades en el Diseño y elaboración de las preguntas.

The screenshot displays a web browser window with the URL `virtual.unipiloto.edu.co/mod/quiz/attempt.php?attempt=140608`. The page is titled "UE Piloto" and shows a quiz question. The question text is: "Para explicar la estructura del ADN, el autor habla de un collar de perlas. ¿ cómo varia este collar de perlas de una persona a otra?". Below the question, there are four multiple-choice options: a. El orden de las perlas es diferente, b. Varía en longitud, c. El número de collares es diferente, and d. El color de las perlas es diferente. A "Comprobar" button is located below the options. On the left side, there is a sidebar for the question, showing "Pregunta 1", "Sin finalizar", "Puntaje como 2.0", and buttons for "Marcar pregunta", "Editar pregunta", and "Comprobar". Below this sidebar is a "Siguiente" button. On the right side, there is a navigation pane for the user "Maritza Villalobos Cuchivague", showing a progress indicator (1/2/3) and a "Comenzar una nueva previsualización" button. Below the navigation pane is a "Navegación" section with a tree view of the course structure, including "Página Principal", "Área personal", "Páginas del sitio", "Mi perfil", "Curso actual", "C.L.U.B.", "Participantes", "Insignias", "General", "¿ Bienvenidos al C.L.U.B.1", "¿ Cómo aprendes mejor?", "Estrategia general 1", "¿ Cuando lees, cómo lees?", "Prueba 1 Texto: 'Herramientas científicas de la po...'", "Después de leer", "Estrategia general 2", "¿ Personalicemos tus lecturas!", "Section 6", "Materiales complementarios", and "Mis cursos". At the bottom right, there is an "Administración" button and a system tray showing the date "24/07/2017".

Imagen nº 7. Actividad *Después* de la lectura

## **9. Implementación de la propuesta y análisis de la percepción y el desempeño de los estudiantes frente a la incorporación del R.E.D.- C.L.U.B.**

Una vez planteada la propuesta de cambio se procedió a desarrollar el pilotaje del Recurso. En este apartado es preciso aclarar que se tomaron dos grupos muestra, el primero de ellos correspondió a la fase final del primer semestre en el II-2015 y el otro al inicio del semestre en el I-2016. Esta decisión se tomó por cuanto el proceso de implementación dio inicio en el mes de abril a menos de un mes de culminar el semestre académico. De igual forma, esta orientación permitió constatar si algunas de las dificultades encontradas en la primera implementación se repetían o transformaban con el segundo grupo.

Así mismo, conviene precisar que los grupos seleccionados comparten características de semestre, número de estudiantes y heterogeneidad en los programas de pregrado matriculados en el espacio académico de Taller de lectura y escritura. Los estudiantes oscilan entre los 16 y los 20 años y cursan la asignatura con una intensidad horaria presencial de 4 horas por semana.

### **9.1. Pilotaje**

Según Guskey (2002) el Modelo de Desarrollo Profesional se centra en los aprendizajes y trabajos de los estudiantes. Busca, mediante la evaluación de las prácticas, incidir en la formación de los mismos a través del análisis de los aprendizajes logrados. De esta forma, para el caso específico del Proyecto Educativo, se busca fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes mediante el uso de TIC y en consecuencia, establecer si los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de la Universidad Piloto pueden verse afectados positivamente por la incorporación de un recurso digital (C.L.U.B.).

Para el caso específico del Proyecto Educativo y de acuerdo con este modelo de evaluación se diseñaron cinco (5) niveles básicos. De estos se alcanzó en la fase de Pilotaje el desarrollo de

los dos primeros: *Nivel 1. Reacciones de los participantes; Nivel 2. Aprendizajes logrados*. Tanto la implementación como los resultados de los tres niveles restantes continúan siendo desarrollados fuera del presente documento, en tanto el Proyecto Educativo continúa en vigencia en la Institución.

De esta forma, siguiendo los postulados del enfoque Investigación-acción participativa, el Pilotaje con los dos grupos muestra evidenció:

*Nivel 1. Reacciones de los participantes:*

a. Aplicación test virtual de estilos de aprendizaje.

Esta actividad fue desarrollada con la totalidad de los dos grupos, en sesión programada para tal fin. Se contó con la reserva oportuna de la sala y equipos de cómputo necesarios para el desarrollo de la misma. De igual forma, es pertinente aclarar que todos los estudiantes adelantaron la aplicación del test y enviaron la respuesta a través de la plataforma Moodle en la misma sesión. Esta aplicación contó con la orientación personalizada de la investigadora quien iba haciendo referencia al paso a paso para, por ejemplo, enviar los resultados por correo; además del apoyo del docente titular de la asignatura quien colaboró en el proceso de orientación de manejo de herramientas básicas de la plataforma Moodle.

Esta última característica permite evidenciar algunos de los supuestos sobre los cuales se desarrollan cursos virtuales, y es la de considerar que los estudiantes de primeros semestres de la Universidad Piloto ya tienen un acercamiento con la plataforma que les permite trabajar directamente en las actividades propuestas. Tanto en la primera aplicación como en la segunda con los grupos muestra, se evidenció que en realidad hay un manejo escaso o nulo de las herramientas de uso de la plataforma. Por lo tanto, en este punto, la investigación tuvo que ser reorientada al papel del acompañamiento docente y al desarrollo de procesos de aprendizaje autónomo que

faciliten la apropiación de TIC en el aula.

b. Desarrollo de estrategias de lectura

Como se mencionó con anterioridad el Recurso planteaba desarrollar un conjunto de actividades pre, durante y pos lectura, las cuales constituían la aplicación de una estrategia lectora. De esta forma, la aplicación de las mismas en el grupo uno y dos hizo evidente la necesidad de realizar ajustes al Recurso: C.L.U.B. Así, los estudiantes planteaban como fortaleza la integración de otros recursos de tipo abierto; mientras que la debilidad más marcada se dio en las tipologías textuales propuestas, ya que argumentaban la simplicidad de los textos, proponiendo otros de mayor complejidad en su análisis.

De igual manera, el Recurso propuesto en el Proyecto Educativo es concebido como una herramienta en constante revisión y ajuste en tanto los intereses de formación, así como las exigencias de comprensión textual, lo requieran. Es pertinente anotar que la primera versión del R.E.D se centraba en torno a materiales de uso exclusivo de la Universidad; mientras que la segunda emplea una combinación de recursos cerrados y abiertos, de libre acceso para los lectores. Así, el impacto de la conversión a un recurso educativo digital semi-abierto se convierte en motivo de análisis posterior.

Por otra parte, en el Nivel 2: *Aprendizajes logrados*, los resultados se obtienen a partir del empleo de dos instrumentos correspondientes al análisis de los informes de seguimiento del Recurso, a través de moodle y a los diarios de observación.

En primer lugar, los estudiantes aplican, como ya se mencionó, el test de estilos individuales de aprendizaje. Una vez culminada la actividad anterior se indica a los estudiantes que están habilitadas las primeras estrategias del C.L.U.B. para que se diligencien a través de la

plataforma. Es pertinente aclarar que en esta actividad no se logró la participación total del Grupo; pese a que el docente titular conocía con anterioridad el recurso: CL.U.B. no era parte de su planeación inicial involucrarlo en el desarrollo de la clase. Hecho que al parecer le resta importancia porque no es considerado parte de la exigencia académica del espacio académico de Taller de lectura y escritura.

De igual forma, y como mecanismo de seguimiento externo, la investigadora realizó por correo institucional dos (2) invitaciones para desarrollar los ejercicios; sin embargo, en la aplicación de la actividad se esperaba contar con mayor autonomía por parte de los estudiantes ya que al constatar con el informe de desempeño no se realizaron los ejercicios.

A partir del análisis de los factores que contribuyeron a la no realización total de los primeros ejercicios, se establece como estrategia de mejora la incorporación desde el inicio de las clases del Recurso. Esto con los propósitos de involucrar a los docentes titulares en el seguimiento y trabajo colaborativo con los estudiantes; incorporar herramientas digitales en el desarrollo total del espacio de Taller de lectura y escritura; y finalmente apoyar los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes mediante recursos digitales.

De igual forma, se destaca la necesidad de crear un espacio introductorio que permita al estudiante conocer el funcionamiento general del Recurso, reconociendo y/o reforzando las herramientas de trabajo y comunicación al interior del mismo. Esta necesidad surge a partir del gran número de estudiantes que no están totalmente involucrados con prácticas educativas virtuales a través de plataformas académicas.

A continuación, se presentan comparativamente las figuras de desempeño de los grupos muestra en las actividades propuestas por el Recurso.

Vista general de alumnos

Rol: Estudiante

Página: 1 2 3 (Siguiente)

Nombre / Apellido(s)	Última online	Barra de Progreso	Progreso
Ana Maria Cruz Vasquez	martes, 31 de mayo de 2016, 16:35		25%
Andres Felipe Gonzalez Trujillo	sábado, 20 de mayo de 2017, 13:25		50%
Angie Caroline Lamprea Florez	lunes, 23 de mayo de 2016, 20:58		25%
Brian Amaya Guzman	lunes, 3 de octubre de 2016, 10:25		25%
Camila Andrea Vega Ramirez	lunes, 23 de mayo de 2016, 22:38		25%
Carol Natalia Ospina Sanchez	domingo, 28 de agosto de 2016, 21:54		25%
Cindy Valeria Amador Ramirez	jueves, 19 de mayo de 2016, 09:51		25%
Cristian Camilo Vasquez Puerto	jueves, 26 de mayo de 2016, 12:43		0%
Daniel Cristiano	martes, 19 de abril de 2016, 20:12		0%

Imágenes n° 8 y n° 9. Informe desempeño por estudiante Grupo muestra 1. Fuente: Universidad Piloto de Colombia. Disponible desde: <http://virtual.unipiloto.edu.co/blocks/progress/overview.php>

Vista general de alumnos

Rol: Estudiante

Página: 1 2 3 (Siguiente)

Nombre / Apellido(s)	Última online	Barra de Progreso	Progreso
Vasquez Puerto	jueves, 20 de octubre de 2016, 11:22		25%
Daniel Cristiano Cristiano	martes, 19 de abril de 2016, 20:12		0%
Daniel Arturo Quecan Castellanos	jueves, 20 de octubre de 2016, 11:22		25%
Daniela Martinez Mendoza	jueves, 11 de agosto de 2016, 19:48		0%
Erika Viviana Perez Vega	domingo, 21 de mayo de 2017, 10:04		0%
estudiante 225 Matematicas 225	martes, 14 de febrero de 2017, 23:24		0%
estudiante 291 Matematicas 291	jueves, 4 de agosto de 2016, 20:06		0%
Cira Valentina Gongora Camacho	lunes, 23 de mayo de 2016, 21:42		25%
Giovanny Usme Zuluaga	viernes, 30 de septiembre de 2016, 08:43		25%
Gloria Samara Cortes Espino	lunes, 23 de mayo de 2016, 22:16		25%
Guevara Pedraza Jose Orlando	miércoles, 26 de octubre de 2016, 18:52		0%
Heberth Emmanuel Anduquia Garcia	domingo, 22 de mayo de 2016, 18:43		25%

Nombre / Apellido(s)	Última online	Barra de Progreso	Progreso
Javier Acosta Rodríguez	jueves, 7 de abril de 2016, 19:29	[Red bar with 5 asterisks]	0%
Johan Daniel Duarte Ruiz	jueves, 30 de marzo de 2017, 18:33	[Red bar with 5 asterisks]	0%
Juan Camilo Vargas Arboleda	jueves, 27 de octubre de 2016, 16:26	[Green bar with 5 checkmarks]	100%
Juan Jose Camargo Gomez	jueves, 4 de agosto de 2016, 14:27	[Red bar with 5 asterisks]	0%
Juan Sebastian Gomez Vaquez	sábado, 21 de mayo de 2016, 15:35	[Red bar with 5 asterisks]	0%
Karen Daniela Rodríguez Oviedo	martes, 16 de agosto de 2016, 19:12	[Green bar with 5 checkmarks]	100%
Karen Julieth Carvajal Acosta	martes, 31 de mayo de 2016, 16:30	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Laura Valentina Rojas Rojas	miércoles, 25 de mayo de 2016, 17:11	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Liliana Peñuela Rincon	jueves, 19 de mayo de 2016, 09:48	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Lizeth Estefanny Lozano Ruiz	domingo, 25 de septiembre de 2016, 17:01	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Luis Felipe Cardenas Real	lunes, 26 de septiembre de 2016, 08:34	[Red bar with 5 asterisks]	0%
Maria Camila Cristancho Olaya	jueves, 26 de mayo de 2016, 13:41	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Maria Paula Ramirez Torres	jueves, 26 de mayo de 2016, 11:46	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%

Imágenes n° 10 y n° 11. Informe desempeño por estudiante Grupo muestra 1. Fuente: Universidad Piloto de Colombia. Disponible desde: <http://virtual.unipiloto.edu.co/blocks/progress/overview.php>

Maria Camila Cristancho Olaya	jueves, 26 de mayo de 2016, 13:41	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Maria Paula Ramirez Torres	jueves, 26 de mayo de 2016, 11:46	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Mario Alejandro Abril Patiño	viernes, 7 de abril de 2017, 15:49	[Red bar with 5 asterisks]	0%
Monica Daniela Morales Moreno	sábado, 3 de septiembre de 2016, 13:02	[Green bar with 3 checkmarks and 2 asterisks]	75%
Monica Michelle Ochoa Restrepo	martes, 12 de abril de 2016, 14:54	[Red bar with 5 asterisks]	0%
Nestor Andres Castro Rodriguez	martes, 31 de mayo de 2016, 16:19	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Nicolas Rodriguez Pacheco	jueves, 26 de mayo de 2016, 11:46	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Nicolas Steven Palma Sanchez	miércoles, 7 de septiembre de 2016, 19:26	[Red bar with 4 asterisks and 1 checkmark]	25%
Paula Danitza Daza Novoa	domingo, 21 de mayo de 2017, 11:12	[Red bar with 5 asterisks]	0%

Página: (Anterior) 1 2 3 (Siguiente) Mostrar 49

Con los usuarios seleccionados...

moodle © Copyright 2017 by Universidad Piloto de Colombia. Usted se ha identificado como Maritza Villalobos

Moodle Docs para esta página

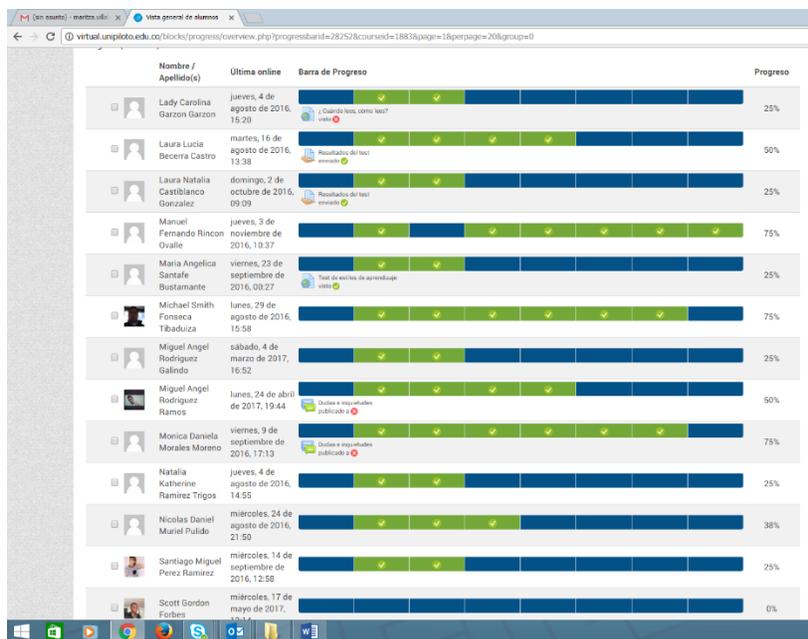
Nombre / Apellido(s)	Última online	Barra de Progreso	Progreso
Alejandro Estiven Uribe Castro	viernes, 4 de agosto de 2016, 15:12	[Barra de progreso con 4 de 5 segmentos verdes]	25%
Ana Gabriela Trujillo Uribe	sábado, 3 de septiembre de 2016, 17:51	[Barra de progreso con 4 de 5 segmentos verdes]	38%
Ana Maria Püleros Moreno	martes, 23 de mayo de 2017, 16:24	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
Andres Felipe Nieto Garcia	viernes, 1 de septiembre de 2016, 10:20	[Barra de progreso con 5 de 5 segmentos verdes]	63%
Andres Julian Nieves Gonzalez	viernes, 4 de agosto de 2016, 14:46	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
Angela Marcela Martinez Mahecha	domingo, 21 de mayo de 2017, 13:20	[Barra de progreso con 0 de 5 segmentos verdes]	0%
Daniel Cristiano Cristiano	viernes, 4 de agosto de 2016, 14:53	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
Daniel Felipe Jaimés Celis	viernes, 27 de abril de 2017, 06:24	[Barra de progreso con 4 de 5 segmentos verdes]	38%
Daniela Martínez Mendoza	viernes, 11 de agosto de 2016, 19:48	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
David Alejandro Figueroa Rodriguez	lunes, 21 de noviembre de 2016, 09:44	[Barra de progreso con 5 de 5 segmentos verdes]	50%
Elizabeth Leguizamón Martínez	martes, 23 de agosto de 2016, 21:00	[Barra de progreso con 4 de 5 segmentos verdes]	38%
Erika Alejandra Chavez Castro	miércoles, 24 de agosto de 2016, 10:01	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
Erika Juliana Lizarazo Dueñas	lunes, 5 de junio de 2017, 13:26	[Barra de progreso con 5 de 5 segmentos verdes]	50%

Imágenes n° 12 y n° 13. Informe desempeño por estudiante Grupo muestra 2. Fuente: Universidad Piloto de Colombia. Disponible desde: <http://virtual.unipiloto.edu.co/blocks/progress/overview.php>

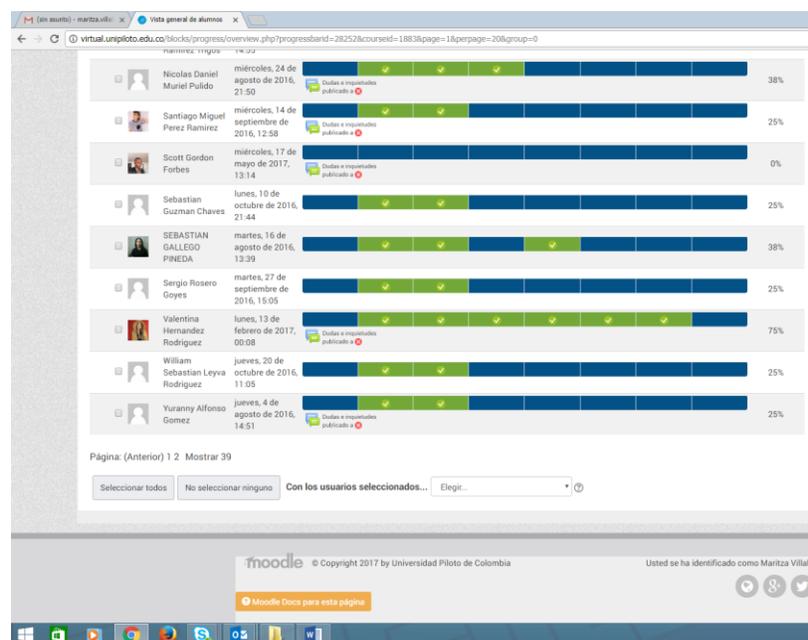
Nombre / Apellido(s)	Última online	Barra de Progreso	Progreso
Erika Alejandra Chavez Castro	miércoles, 24 de agosto de 2016, 10:01	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
Erika Juliana Lizarazo Dueñas	lunes, 5 de junio de 2017, 13:26	[Barra de progreso con 5 de 5 segmentos verdes]	50%
estudiante 225 Matematicas 225	martes, 14 de febrero de 2017, 23:25	[Barra de progreso con 0 de 5 segmentos verdes]	0%
Harry Jefferson Sanchez Fonseca	viernes, 6 de abril de 2017, 08:44	[Barra de progreso con 1 de 5 segmentos verdes]	13%
Harryson Estip Arias Castro	viernes, 4 de agosto de 2016, 14:49	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
Jorge Luis Sarmiento Sanchez	viernes, 4 de agosto de 2016, 14:44	[Barra de progreso con 2 de 5 segmentos verdes]	25%
Juan Jose Camargo Gomez	domingo, 26 de febrero de 2017, 23:17	[Barra de progreso con 4 de 5 segmentos verdes]	25%
Karen Daniela Rodriguez Oviedo	viernes, 4 de agosto de 2016, 14:59	[Barra de progreso con 4 de 5 segmentos verdes]	25%
Katherine Lizeth Vargas Rojas	viernes, 12 de agosto de 2016, 14:16	[Barra de progreso con 4 de 5 segmentos verdes]	25%

Página: 1 2 (Siguiente) Mostrar 39

moodle © Copyright 2017 by Universidad Piloto de Colombia. Usted se ha identificado como Maritza Villabó



Imágenes n° 14 y n° 15. Informe desempeño por estudiante Grupo muestra 2. Fuente: Universidad Piloto de Colombia. Disponible desde: <http://virtual.unipiloto.edu.co/blocks/progress/overview.php>



*Nivel 2. Aprendizaje logrado:*

En este nivel se evidencia, mediante las entrevistas a profundidad, algunas de las características identificadas por los estudiantes en el desarrollo y apropiación del recurso C.L.U.B. (ver apéndice n°6). Así:

*Sobre el Interrogante 1 ¿cómo ha sido la participación de cada uno en el Recurso?* los estudiantes seleccionados, bajo el criterio de altos y bajos desempeños, respondieron que han desarrollado la totalidad de las actividades propuestas. Algunos manifiestan tener dificultades con la plataforma y solo uno manifiesta falta de interés en el desarrollo del mismo.

Esto permite identificar dos aspectos relevantes en relación con el nivel de autonomía de los estudiantes. Por una parte, los estudiantes con altos desempeños en el desarrollo de las actividades son más autónomos frente a las mismas, tienen un mayor conocimiento y apropiación de las herramientas de la plataforma y acuden al acompañamiento docente en caso de dudas. Por otra parte, los estudiantes con desempeños más bajos requieren un acompañamiento más personalizado en el desarrollo de las actividades y en la orientación del uso de las herramientas de la plataforma.

De esta forma, los resultados permiten corroborar la necesidad de desarrollar procesos de autonomía en los estudiantes y procesos de acompañamiento por parte de los docentes en el desarrollo de las propuestas pedagógicas que incorporen TIC en el aula.

*Al interrogante 2 ¿Los mensajes por correo electrónico, recordando sobre las actividades, fueron útiles?* La mayoría de los estudiantes con desempeños más altos manifiestan no ser necesarios los correos electrónicos, pues ellos, de forma autónoma desarrollaron las actividades.

Por su parte, el estudiante que manifiesta desinterés en el Recurso, tampoco considera eficaz el uso del correo para recordar la participación en las actividades.

Las respuestas permiten evidenciar, nuevamente, el nivel de autonomía de los estudiantes frente a la necesidad de establecer un canal que les recuerde qué deben hacer. Los estudiantes con mayor autonomía no requieren de este tipo de recursos; mientras que los de autonomía menos desarrollada requieren un acompañamiento más riguroso frente al desarrollo de actividades.

De igual forma, se hace evidente cómo desde la perspectiva de la alfabetización académica se requiere desarrollar escenarios pedagógicos que permitan a los estudiantes conocer e implementar estrategias útiles en la nueva cultura discursiva universitaria.

*Al interrogante 3. ¿En ocasiones anteriores habían realizado trabajos por moodle? ¿Conocían la plataforma?* En este punto la mitad de los estudiantes entrevistados comenta el trabajo anterior en escenarios escolares de básica y media con plataformas educativas similares. Los otros estudiantes no habían tenido un acercamiento previo al manejo del curso.

Las respuestas permiten analizar, desde los postulados de la nueva literacidad de acuerdo con Cassany (2009), los retos que supone la lectura en línea. El recurso digital: C.L.U.B. es para muchos estudiantes un nuevo escenario de trabajo que supone un manejo diferente del lenguaje y de las herramientas que allí se presentan. Por lo tanto, el nuevo lector debe desarrollar un conjunto de estrategias que le permitan acercarse de una forma más amable y productiva a los diferentes medios de circulación del conocimiento. En este punto es de suma importancia la labor del docente en el proceso de orientación y desarrollo de dichas estrategias de lectura.

*Al interrogante 4 ¿Hay formas de recordar el trabajo con el Recurso que puedan ser más*

*útiles para uds. como estudiantes?* La mayoría de estudiantes insisten en la necesidad de mecanismos presenciales, el acompañamiento en el desarrollo de actividades y el desconocimiento de los diferentes recursos que al interior del mismo se tienen.

Estos elementos ponen de manifiesto, una vez más, la necesidad de desarrollar propuestas de incorporación de TIC que tengan en cuenta las tareas de acompañamiento por parte del docente. No se trata de una serie de actividades que los estudiantes deben diligenciar solos; por el contrario, la propuesta consiste en un proceso transversal, encaminado a fortalecer los procesos de comprensión lectora mediante el acompañamiento de los docentes, quienes usan el recurso como elemento de apoyo curricular en el desarrollo del espacio de Taller de lectura y escritura. Es de anotar que para este caso se desarrolla el Recurso en un nivel Básico; no obstante, se proyectan recursos digitales en niveles Intermedios y Avanzados.

Al interrogante 5 *¿Han utilizado el foro de preguntas dispuesto en el Recurso?* Sobre esta pregunta un gran número de estudiantes manifiesta desconocer el recurso dentro de la plataforma. Solo una estudiante manifiesta conocerlo; sin embargo, no lo consideró necesario en el desarrollo de las actividades.

Estas respuestas evidencian un nivel escaso de conocimiento sobre los recursos que ofrece la plataforma, en consecuencia, ante las dificultades o inquietudes que se puedan presentar durante el desarrollo de las actividades no se tiene una respuesta oportuna o la ruta para conseguirla. De igual forma, este hecho pone de manifiesto, de acuerdo con Carneiro (2009) la pertinencia del desarrollo de modelos pedagógicos centrados en la apropiación y gestión del conocimiento y cuyo principio fundamental sea: aprender a aprender.

Al interrogante 6 *¿Qué aspectos podrían mejorarse del Recurso?* En este punto todos los estudiantes coinciden con sugerir aspectos de mejora en relación con el grado de dificultad de los

textos; así como en la permanencia de los tres momentos del proceso: antes, durante y después de la lectura.

Estos resultados permiten observar un nivel de apropiación por parte de los estudiantes quienes, desde una perspectiva socio cultural de la lectura, asumen opiniones con respecto a su rol como lectores de textos en línea, así como frente a los materiales que leen. De esta forma, se evidencia como el texto en línea configura para el lector nuevas posibilidades de trabajo. Así, el Recurso digital es entendido a su vez como un texto susceptible de ser transformado, reconfigurado y adaptado de acuerdo con los intereses y necesidades de su público lector.

De igual forma, se insiste en el papel del acompañamiento docente pues el abordaje de diferentes tipologías textuales puede ser más efectivo si el docente brinda las herramientas para acceder al mismo o si dentro de la asignatura, orienta la búsqueda de alternativas que permitan la apropiación de determinado tipo de texto.

Al interrogante 7: En cada estrategia hay tres momentos claves de la lectura: antes, durante y después. *¿En otros tipos de textos, propios de su Programa, han hecho aplicación de ellas?* A este último interrogante los estudiantes de desempeños más altos dan como respuesta efectiva el intento por aplicar las estrategias lectoras en textos de su cotidianidad escolar. Por el contrario, los estudiantes con desempeños más bajos consideran que dichas estrategias se utilizan como actividades que es necesario realizar sin aplicabilidad alguna en sus campos de formación.

Estos resultados permiten evidenciar desde el concepto de alfabetización académica, como algunos estudiantes logran apropiarse nociones y estrategias que facilitan su incorporación a la cultura académica universitaria y que, por tanto, fortalecen su desempeño escolar.

Tabla n° 9. Síntesis de resultados de acuerdo con las categorías de análisis

Categoría de análisis	Instrumento	Actividad del R.E.D.-C.L.U.B.	Resultados
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	Informes diagnóstico interno, Informe de seguimiento por moodle	Aplicación del test de estilos de aprendizaje	Necesidad de acompañamiento docente. Poco conocimiento de las herramientas básicas de trabajo en la plataforma.
		Pruebas <i>post</i> lectura	Mejora en la autodirección sobre la aplicación de estrategias lectoras. Procesos metacognitivos en los criterios de selección de los textos que hacen parte del Recurso.
<b>Nivel de acompañamiento docente</b>	Entrevistas a profundidad, bitácoras de observación	Aplicación de estrategias lectoras ( <i>antes, durante y post lectura</i> )	Los profesores evidencian la necesidad de incorporar recursos TIC en sus prácticas pedagógicas; sin embargo, falta alfabetización digital En el desarrollo de procesos iniciales de aprendizaje autónomo es necesario el acompañamiento docente gradual. Se obtienen resultados más favorables cuando los docentes vinculan el recurso (C.L.U.B) dentro de la planificación y evaluación del espacio académico o asignatura.
		Aplicación de estrategias lectoras ( <i>antes, durante y post lectura</i> )	El desarrollo de procesos de comprensión lectora mediados por TIC debe estar necesariamente articulado con el desarrollo de procesos de autonomía en los estudiantes. Una de los abordajes teóricos y metodológicos para desarrollar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes consiste en la aplicación del Modelo PRO (Orientación de la responsabilidad personal).
<b>Nivel de autonomía en el aprendizaje</b>	Entrevistas a profundidad, bitácoras de observación directa	Aplicación de estrategias lectoras ( <i>antes, durante y post lectura</i> )	

## 10. Conclusiones

Una vez consolidado el desarrollo de la propuesta y teniendo en cuenta que en la Universidad Piloto de Colombia se suscitó el interés por continuar con el fortalecimiento de las fases siguientes del Proyecto Educativo, es posible concluir que:

El fortalecimiento de procesos comunicativos de comprensión lectora, y posiblemente de los escriturales y de expresión oral, obtiene mayor interés y pertinencia a través de la incorporación de recursos TIC dentro del currículo. De esta forma, se brindan un conjunto más amplio de herramientas al estudiante y al docente para complementar los espacios formativos convencionales, permitiendo a la vez la integración de los nuevos lenguajes en los que circula el conocimiento en la sociedad de la información.

Por otra parte, la implementación de recursos educativos digitales dentro de los espacios académicos permite una relación más afable de los estudiantes con los diferentes discursos disciplinares a los que se enfrentan al ingresar a la Universidad. Este hecho marca un elemento importante en el marco de la alfabetización académica, pues corrobora la necesidad de trabajar procesos de lectura y escritura articulados con la nueva cultura universitaria y en consecuencia con las herramientas que los estudiantes deben recibir al inicio de su proceso formativo en educación superior.

En consonancia con los planteamientos actuales sobre la integración de las TIC en la educación, se evidenció en la Universidad la necesidad de desarrollar propuestas de integración curricular mediadas por TIC. Al respecto es importante destacar la necesidad de formación docente en cultura digital, pues el docente como orientador en su espacio académico requiere un gran número de herramientas que infortunadamente son limitadas por el desconocimiento de las posibilidades que ofrece la Red.

En coherencia con la conclusión anterior, es igualmente necesario el desarrollo de procesos de formación autónoma por parte de los estudiantes. En los primeros semestres universitarios son escasos los estudiantes que llegan de la formación media con procesos de aprendizaje autónomo que les permitan desarrollar, sin control permanente del orientador, herramientas que contribuyan a su formación académica. Este elemento tuvo una reiteración especial en la investigación, puesto que generó la necesidad de transformar en varias ocasiones el diseño y el pilotaje del recurso digital.

De igual forma, la investigación permitió determinar la necesaria articulación entre el desarrollo de procesos de comprensión lectora mediados por un recurso TIC y el fortalecimiento gradual de procesos de autonomía en los estudiantes. De esta manera, queda claro que el acompañamiento docente debe darse hasta que el estudiante pueda asumir por sí mismo la autodirección de su aprendizaje, a través de actividades planificadas, ejecutadas y evaluadas.

Por otra parte, el diseño y la implementación del recurso educativo digital: C.L.U.B. permitió integrar diferentes estrategias de comprensión lectora bajo tres momentos fundamentales: *antes, durante y después* de la lectura. Así, el Diseño instruccional crea a la vez un conjunto de posibilidades para estudiantes y docentes en la medida en que es posible proponer nuevos recursos para niveles intermedios y avanzados de comprensión lectora, haciendo el proceso gradual y más completo.

Del mismo modo, a partir de la implementación del Recurso se generó la posibilidad de desarrollar nuevos recursos digitales para fortalecer procesos comunicativos que correspondan con un conjunto de programas académicos por facultad. Esta última propuesta surge en el marco del proceso de resignificación curricular en el que se encuentra la Universidad.

Para finalizar, a partir del pilotaje del Recurso se pudo evidenciar parcialmente, la

efectividad en la implementación de las estrategias *antes, durante y después* de la lectura en el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora. Así, los estudiantes incorporan en los materiales correspondientes a los diferentes espacios académicos las estrategias desarrolladas en el Recurso. Este desarrollo redunda en el fortalecimiento de la comprensión lectora básica, brindando herramientas para niveles intermedios y avanzados de comprensión. De igual forma, los resultados parciales se convierten en insumo para el desarrollo y evaluación total del Recurso.

Así mismo, el desarrollo del recurso educativo digital – C.L.U.B. permitió al área de Humanidades planear el diseño de otras herramientas virtuales que contribuyan al desarrollo y acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su formación, redundando en su cualificación académica y en el caso de Colombia, en los resultados de las competencias genéricas de comprensión lectora, composición escrita y ciudadanía, evaluadas por las pruebas SABER-PRO.

## 11. Apéndices

### Apéndice n° 1. Formato de entrevista

---

**Universidad Piloto Colombia**  
**Area común de Humanidades**  
**Entrevista a estudiantes acerca del recurso educativo digital: C.L.U.B.**

---

*¿Cómo ha sido la participación de cada uno en el Recurso?*

**Bajo:**

**Alto:**

---

*¿Los mensajes por correo electrónico, recordando sobre las actividades, fueron útiles?*

**Bajo**

**Alto:**

---

*¿En ocasiones anteriores habían realizado trabajos por moodle? ¿Conocían la plataforma?*

**Bajo:**

**Alto:**

---

*¿Hay formas de recordar el trabajo con el Recurso que puedan ser más útiles para uds. como estudiantes?*

**Bajo:**

**Alto:**

---

*¿Han utilizado el foro de preguntas dispuesto en el Recurso?*

**Bajo:**

**Alto:**

---

*¿Qué aspectos podrían mejorarse del Recurso?*

**Bajo:**

**Alto:**

---

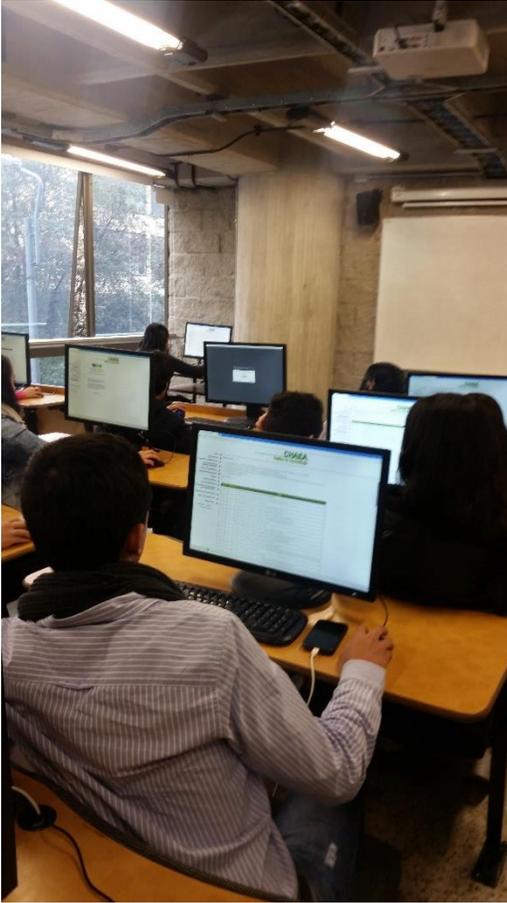
**En cada estrategia hay tres momentos claves de la lectura: antes, durante y después. ¿En otros tipos de textos, propios de su Programa, han hecho aplicación de ellas?**

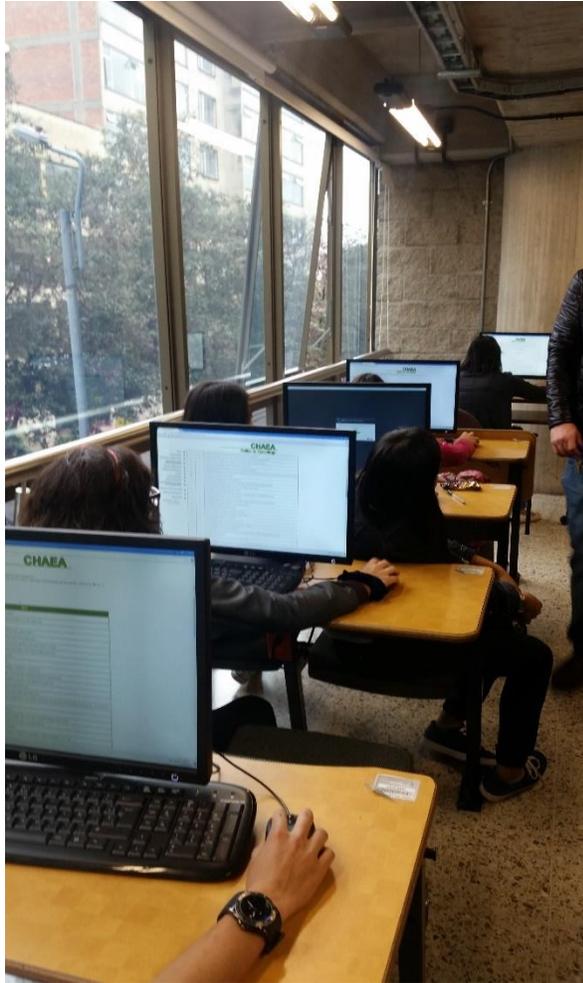
**Bajo:**

**Alto:**

---

Apéndice nº 2. Registro fotográfico fase de pilotaje





## Apéndice n° 4. Matriz de búsqueda de documentos institucionales

---

<b>Documento institucional: (P.E.I., P.E.P, Documentos de fundamentación, planes estratégicos, entre otros)</b>	
Incorporación de TIC	Habilidades comunicativas a desarrollar ( Leer, hablar, escribir, escuchar)

---

**Práctica de aula**

---

**Parte del microcurriculo**

---

**Estrategia del programa, Área o Unidad**

---

## Apéndice nº 5. Ejemplo de entrevistas a profundidad

1. Desde la mirada más amplia y general que tienen como profesores ¿Qué tipo de necesidades, problemas o intereses de formación existe en este momento en la institución que ameriten el diseño de un Proyecto Educativo de impacto institucional?

Se hace evidente la falta de espacios físicos para la comunidad académica general

- Se podría observar la falta de atención en la noche en algunas dependencias que deberían prestar sus servicios en horas de la noche.
- Por comentarios de los estudiantes
- Finalmente, considero importante trabajar por la consolidación de una institución para toda la comunidad que involucre el componente ambiental.

2. ¿Cuáles consideran ustedes, son las 3 principales problemáticas educativas que se presentan en la institución?

1. La permisividad con los estudiantes para cancelar asignaturas pues se en un mejor promedio para mostrar pero deja en entredicho la calidad de educación que se brinda.
2. Me parece que los procesos administrativos no son tan eficientes como ser.

3. Si se formulara un único proyecto educativo ¿en torno a qué problema consideraría se debería realizar?

- Podría ser en torno a temas ambientales pues es un punto débil institución.

1. Desde la mirada más amplia y general que tienen como profesores ¿Qué tipo de necesidades, problemas o intereses de formación existe en este momento en la institución que ameriten el diseño de un Proyecto Educativo de impacto institucional?

→ El uso de los productos y espacios de las TICs  
Como Herramientas en el desarrollo de las asignaturas

2. ¿Cuáles consideran ustedes, son las 3 principales problemáticas educativas que se presentan en la institución?

→ Proceso de Activación de ingreso a la Universidad.  
→ Las fechas de Retiro de asignaturas  
→ La desarticulación de las dependencias de la Universidad en el marco de un enfoque con que evidencie una identidad Institucional

3. Si se formulara un único proyecto educativo ¿en torno a qué problema consideran que se debería realizar?

→ ~~La~~ Integración La manera de integrar los productos y espacios de las TICs en y para el desarrollo de los contenidos de las asignaturas.

Apéndice nº 6. Formato de consentimiento informado

  
**Universidad Piloto de Colombia**  
UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA

---

Bogotá, abril  de 2016

Señores  
**UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA**  
 Attn. Representante Legal  
 Ciudad

ref. Autorización de los derechos de imagen.

Apreciados señores, a través de la firma del presente documento Yo Stefany Cedeno Fenolito

identificado con la Cédula de Ciudadanía No. 1233492356 de Bogotá, actuando en mi nombre y por cuenta propia, con plena libertad y conocimiento, por medio del presente documento, de manera formal y expresa Autorizo a la Corporación Universidad Piloto de Colombia (Universidad), el uso de mi imagen personal mediante la fijación, reproducción (impresa, analógica o digital), distribución y comunicación pública de fotografías o grabación audiovisual (video), a través de cualquiera de los medios de comunicación de la Universidad, para aplicación Prueba comprensión Lectura

de la Universidad Piloto de Colombia; de la misma forma autorizo que la fijación de mi imagen forme parte de creaciones literarias, artísticas o audiovisuales de cualquier naturaleza, y autorizo la difusión de mi imagen por cualquier medio o canal de divulgación de la Universidad o con quien tenga convenio. La presente autorización se concede de manera perpetua, para todos los países del mundo, y de carácter gratuito, en tanto resulte necesaria para los fines perseguidos por la Universidad Piloto de Colombia, los cuales son de carácter educativo, cultural y social.

Stefany Cedeno Fenolito - Stefany99cv@hotmail.com  
Stefany-cedeno@unipiloto.com

Yo, Sr. \_\_\_\_\_  
 Cargo \_\_\_\_\_  
 Universidad Piloto de Colombia

**Carrera 9 No 45ª - 44**  
 Conmutador:(01)3322900 Ext: 395  
[www.unipiloto.edu.co](http://www.unipiloto.edu.co)

## Bibliografía

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aillon N. M., F. S. (2015). Lectura hipertextual en un contexto de alfabetización académica: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 77-96. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44661/45932>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora* (6a ed.). Bilbao: Mensajero.
- Bañales F., G., Castellò B., M., & Vega L., N. A. (2016). Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. México: Asesoría en tecnologías y gestión educativas.
- Bazermann, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., & Fouquette, D. a. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor press and the WAC Clearinghouse.
- Benitez, L. M., & Barajas, V. J. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 71-87.
- Bosch, T. (2009). Using online social networking for teaching and learning: facebook use at the University of Cape Town. *South African Journal for Communication Theory and Research*, 35.
- Brockett, R. G. (1991). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (febrero -marzo de 2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*(20), 409-420. Obtenido de Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos : la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. T. Carneiro, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (págs. 15-28). Madrid, España: OEI - Fundación Santillana.
- Casal, A. R. (febrero de 2012). *Taller de Metodología - Diseño de instrumentos*. Obtenido de [pcc.faces.ula.ve/metodologia%201-Instrumentos%202012.pdf](http://pcc.faces.ula.ve/metodologia%201-Instrumentos%202012.pdf)
- Cassany, D. (2009). *Repositorio Universitat Pompeu Fabra*. Obtenido de Leer para Sophia: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany\\_leerparasofia.pdf?..](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf?..)
- Flores C., P. &. (enero - abril de 2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autoregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de Educación. *Educare*, 21(1). Obtenido de [HTTP://www.una.ac.cr/educare](http://www.una.ac.cr/educare)
- Fraca de Barrera, L. (Diciembre de 2009). La lectura y lector estratégicos: hacia una tipologización discursiva. *Signos*, 42(71). Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342009000300006&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342009000300006&script=sci_arttext&tlng=pt). 20 de mayo
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín,

- Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García, S. J. (2016). *Evaluación desempeño SABER-PRO hasta 2015-3*. Bogotá.
- González, P. B., Salazar, S. A., & Peña, L. B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gordillo Alfonso, A., & Florez, M. d. (enero - junio de 2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*(53).
- Guskey, T. (marzo de 2002). *Educational Leadership*. Obtenido de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Does-It-Make-a-Difference%C2%A2-Evaluating-Professional-Development.aspx>
- Gutiérrez V, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso México. *Anales de documentación*(8). Obtenido de [www.redalyc.org/pdf/635/63500806.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/635/63500806.pdf)
- Hernández, S., & Fernández, C. &. (2010). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: Mc. Graw Hill. Obtenido de [www.freelibros.com](http://www.freelibros.com)
- ICFES- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación. (2017). *Icfes.gov.co ( Anexo 1. Niveles de desempeño Lectura critica*. Obtenido de <file:///C:/Users/user/Downloads/Anexo%201%20-%20niveles%20de%20desempeno%20-%20lectura%20critica.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa - OECD. (2013). *Estímulos PISA de Comprensión Lectora liberados*. Obtenido de [http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/lectora/\\_private/estimulos\\_comprension\\_lectora\\_liberados.pdf](http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/lectora/_private/estimulos_comprension_lectora_liberados.pdf)
- Londoño Vasquez, D. A. (enero-junio de 2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la comunicación*, 197-220. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/4915/491548260011/>
- Londoño Vasquez, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de investigación*, 13. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/695/69545978005/>
- Lugo, T. (., & Kelly, v. (2011). *La matrizx TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE - UNESCO. Obtenido de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Ministerio de Educación Nacional M.E.N. (2016). *Recursos Educativos Digitales Abiertos COLOMBIA*. Obtenido de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597\\_reda.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf)
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *Universidad de Sevilla*. Obtenido de [http://institucional.us.es/ees/legislacion/Bolonia\\_Declaracion.htm](http://institucional.us.es/ees/legislacion/Bolonia_Declaracion.htm)
- Moral, A. &. (2013). Una experiencia docente sobre la lectura compartida, la lectura por placer como medio de comunicación y creatividad: Club de Lectores. *Psicología Educativa*, 19(2), 123-126.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.org.co>

- /pdf/eded/v9n2/v9n2a09.pdf
- OCDE. (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Obtenido de Ministerio de educación, cultura y deporte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *PISA 2015. Results in Focus*. Obtenido de [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO. (2013). *unesco.org*. Obtenido de [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf)
- OREALC /UNESCO. (2013). *Enfoques estrategicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: OREALC. Obtenido de [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf)
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000100009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100009)
- Pozo, J. I. (2010 ). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Rue, J. (2009). *El aprendizaje autonomo en la educación superior* (10 ed.). Narcea.
- Sunkell, G. (2009). Las TIC en la educación en America Latina: visión panorámica. En R. T. Carneiro, *Los desafios de las TIC para el cambio educativo* (págs. 29-44). Madrid, España: OEI - Fundación Santillana.
- Trillos Pachecho, J. J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra Clave*(3), 944-992. doi:10.5294/pacla.2013.16.3.10
- Universidad Piloto de Colombia. (2009). *www.unipiloto.edu.co*. Obtenido de [http://www.unipiloto.edu.co/descargas/pei\\_unipiloto.pdf](http://www.unipiloto.edu.co/descargas/pei_unipiloto.pdf)
- Zarzosa, E. L., Luna, P. D., & De Parrés, F. T. (2007). Efectividad del uso de una interfaz para la lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/comntenido-zarzosa.html>



