

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL**

**LICENCIATURA EN TECNOLOGÍA  
EDUCATIVA**

**FACULTAD REGIONAL AVELLANEDA**

**Tesina**

**“La incorporación de recursos tecnológicos como apoyo pedagógico en  
el dictado de las cátedras del Profesorado de Lengua y Literatura”**

**Tesista**

Prof. Elizabeth Vega

**Directora de Tesina**

Lic. Patricia Navarro Müller

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
CAPÍTULO I.....	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
1.1. Objeto de estudio .....	16
1.2. Objetivos de investigación.....	17
1.3. Justificación .....	18
CAPÍTULO II.....	21
2.ANTECEDENTES .....	21
2.1. Fuentes del problema .....	21
2.2. Antecedentes .....	21
2.3. Investigaciones .....	22
CAPÍTULO III .....	24
3. MARCO TEÓRICO .....	24
3.1. Competencias lectoras. Alfabetización académica .....	24
3.2. Las competencias lectoras.....	28
3.3. Didáctica de la lectura en la alfabetización académica .....	28
3.4. Producción de conocimientos en Educación Superior. La metacognición .....	33
3.5. Los recursos tecnológicos y la comprensión lectora.....	36
3.6.La inclusión de recursos tecnológicos en Educación Superior.....	37
3.6.1. La formación inicial y los recursos tecnológicos.....	38
3.6.2. La inserción profesional y los recursos tecnológicos.....	39
3.6.3. La reflexión crítica .....	40
CAPÍTULO IV .....	45
4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS .....	45
4.1. Metodología de investigación.....	45
4.2. Contexto de estudio .....	46
4.2.1. El contexto del ISFD.....	46
4.3. Descripción de los participantes del estudio.....	47
4.4. Características de la muestra estudiada .....	48
4.5. Instrumentos utilizados en el estudio.....	49
4.6. Procesamiento y análisis de datos. Interpretación de los resultados .....	51
4.6.1. Análisis de datos del diagnóstico de competencias lectoras .....	51
4.6.2. Análisis de datos de la intervención por estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico. ....	51

4.6.3. Análisis de datos para la elaboración de la respuesta a la problemática.....	52
4.7. Extensión del estudio realizado .....	53
CAPÍTULO V .....	56
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	56
5.1. Estrategias didácticas implementadas .....	57
5.2. Implementación de la propuesta .....	62
5.3. Comunidad de aprendizaje a través de Facebook .....	65
5.4. Encuesta .....	66
CAPÍTULO VI .....	68
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN .....	68
6.1. Obtención de datos .....	68
6.2. Sistematización de datos .....	69
6.3. Categorías de análisis de los datos de encuestas .....	72
6.3.1. Estado de las competencias lectoras y su relación con las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico.....	72
6.3.2. Hábitos de lectura enfocados en el estudio .....	72
6.3.3. Hábitos permanentes de lectura .....	76
6.3.4. Proceso de lectura.....	78
6.3.5. Lectura: obstáculos .....	82
6.3.6. Intervención docente. Deconstrucción, construcción y reconstrucción	82
6.3.7. Proceso de lectura. Modos de construcción del conocimiento .....	83
6.3.8.. Estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico.....	85
6.3.9. Comunicación para la resolución de actividades de lectura académicas.....	86
6.4. Interacción a través de recursos tecnológico para la construcción del conocimiento .....	90
6.4.1. Trabajo en grupo .....	90
6.4.2..Accesibilidad y participación .....	91
6.4.3. Guías de lectura con la incorporación de recursos tecnológicos como apoyo pedagógico.....	92
6.4.4.. Regulación de actividades metacognitivas .....	94
6.4.5. Ponderación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico.....	95

6.4.6. Percepción de la lectura resultante .....	96
6.4.7. Lectura. Búsqueda y selección de información .....	97
6.4.8 Lectura para la solución de actividades lectoras académicas .....	98
6.4.9. Competencias lectoras alcanzadas y competencias esperadas.....	101
CAPÍTULO VII .....	104
7.1.DISCUSIÓN .....	104
7.2. CONCLUSIÓN.....	105
BIBLIOGRAFÍA .....	112

## Agradecimientos

*Agradezco a la Licenciada Patricia Navarro Müller por su dedicación, su entrega, su paciencia, sus enseñanzas y porque me ha ayudado a sortear las dificultades para que yo pueda realizar este trabajo de investigación.*

*¡Gracias por estar conmigo en cada momento! Gracias por su asesoramiento y orientación en la realización de este trabajo.*

*También agradezco a mi familia por haber fomentado en mí el deseo de superación y el anhelo de triunfo en la vida.*

*Mil palabras no bastarían para agradecerles el apoyo, la comprensión y los consejos en los momentos difíciles que atravesé mientras realizaba esta investigación.*

*Y gracias a todos los docentes que me han orientado, me han enseñado y me han apoyado para que pudiera finalizar este trabajo.*

*A todos, espero no defraudarlos y contar siempre con su valioso apoyo, sincero e incondicional.*

## **La incorporación de recursos tecnológicos como apoyo pedagógico en el dictado de una cátedra del Profesorado de Lengua y Literatura.**

### **Resumen**

*Considerando que los recursos tecnológicos son medios y herramientas que potencian el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y las distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los estudiantes (Núñez, J., y Duñach, M.: 2008), este estudio toma como eje la lógica cualitativa descriptiva enmarcado en la investigación educativa. En este trabajo se evalúa la influencia de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes en la resolución de actividades de lectura académicas sobre las siguientes categorías: se analiza la comunicación, la interacción y la metacognición a partir del estudio de caso y la teoría fundamentada en los datos obtenidos. Se estudia la gestión de una propuesta didáctica que incluye recursos tecnológicos, los que fueron organizados en la plataforma e-ducativa, en un taller de Primer año del Profesorado de Lengua y Literatura de un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, con el objetivo de mejorar el desarrollo en las competencias lectoras de los estudiantes que inician la carrera y permitirles la construcción de conocimiento. Esta propuesta didáctica se implementó durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2011.*

**Palabras Clave:** recursos tecnológicos; estrategias didácticas, Educación Superior; competencia lectora; construcción de conocimientos.

## INTRODUCCIÓN

Las diferentes políticas que se están poniendo en marcha en América Latina provocan en la sociedad la necesidad de proponer un nuevo planteamiento educativo. Así se generan nuevas demandas que exigen respuestas diferentes de los sistemas educativos vigentes. Es por eso que el presente trabajo de investigación se centra en el análisis de estrategias didácticas implementadas por un docente que incorpora recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir de manera significativa en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes que cursan el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral que tiene una carga horaria de dos módulos semanales con modalidad presencial en 1º año del Profesorado en Lengua y Literatura, (en adelante Profesorado en LyL) de un Instituto Superior de Formación Docente (en adelante ISFD) ubicado en la provincia de Buenos Aires.

Este estudio de investigación presenta la relación entre los estudiantes y la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de estos estudiantes considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento.

En la Educación Superior, las demandas sociales tienen que ver con la formación de egresados que cumplan con objetivos relacionados con el fomento de profesionalismo académico, integrando los cambios tecnológicos y la inclusión social de sus estudiantes. Sin embargo, no ha producido niveles adecuados de calidad y eficiencia (Bruner, J: 2003). Además, el uso de recursos tecnológicos en el ámbito educativo se ha incrementado considerablemente en los últimos años, especialmente en los países en vías de desarrollo que tardaron un poco más en adentrarse en este terreno. Se han generado diversas estrategias para introducir las TIC en las instituciones educativas: cursos de actualización, capacitación de profesores, creación de aulas multimedia, entre otros. Argentina no ha sido la excepción: las políticas educativas de este país trataron de lograr avances

relativamente sustanciales y crearon espacios institucionales que dictan las políticas a seguir respecto del uso de las TIC en la educación, y estas políticas se centraron básicamente, en la última década, en el uso de Internet. Este fue un desafío para realizar este estudio porque se pudo observar cómo los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL no tenían bien definidas las competencias que ellos podían poner en acción para construir su propio conocimiento a partir de la comprensión lectora y cómo anulaban la posibilidad del uso de los recursos tecnológicos para desarrollarlas.

No se debe olvidar que el objetivo principal de la Educación Superior es formar profesionales capacitados en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la Nación. Entonces, el objeto de este estudio se enfoca en la valoración de la influencia de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento.

Para llevar a cabo esta investigación, primero se realizó un diagnóstico de las competencias lectoras con las que los estudiantes comenzaron a cursar el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral en el Profesorado en LyL. Luego se delimitó la población al grupo de estudiantes de 1º año de la carrera en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2011. La muestra corresponde al total de estudiantes que cursaron el Taller de la carrera, quienes finalizaron el Nivel Secundario en distintas instituciones escolares con orientaciones diversas.

Este estudio se llevó a cabo considerando un enfoque cualitativo con carácter descriptivo centrado en una investigación educativa. Se recolectaron datos utilizando encuesta inicial, análisis documental, observación directa participativa, diario de campo. Para el análisis de los datos se seleccionó la técnica de investigación cualitativa, estudio de caso, realizando el seguimiento de la elaboración del Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre que fue la evaluación formativa y sumativa del Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la

Lengua Oral, trabajo que los habilitaba a los estudiantes a acceder al segundo parcial y al tercero. Una vez aprobados los tres parciales, los estudiantes tenían la posibilidad de acceder a la promoción de dicho taller. El primer parcial era sobre el proceso de lectura (último lunes del mes de mayo); el segundo parcial, sobre el proceso de escritura (último lunes del mes de agosto); el tercer parcial, sobre la oralidad (segundo lunes del mes de noviembre). Los datos del primer cuatrimestre sobre el primer parcial se analizaron e interpretaron mostrando sus resultados en este mismo estudio. Este tipo de análisis permitió analizar las estrategias didácticas sobre la tarea docente cuyo propósito era reflexionar sobre la propia práctica incorporando en la planificación didáctica recursos tecnológicos.

La estructura del presente estudio está compuesta por diferentes capítulos:

- Capítulo I: se describe la contextualización del problema de esta investigación, la problemática sobre comprensión lectora que presentan los estudiantes de 1º año de Nivel Superior y la necesidad de generar estrategias didácticas que posibiliten la incorporación de recursos tecnológico que fortalezcan de manera significativa la intervención docente.
- Capítulo II: se presenta la revisión de las investigaciones realizadas en diversas universidades relacionadas con la comprensión lectora y la didáctica que incorpora recursos tecnológicos para el desarrollo de capacidades lectoras significativas.
- Capítulo III: se enfoca en el marco teórico de esta investigación para fundamentar el estudio basado sobre acuerdos teóricos vinculados a la alfabetización académica, la competencia lectora, la didáctica en Educación Superior , apoyada con recursos tecnológicos que favorezcan las competencias lectoras para la construcción del conocimiento.
- Capítulo IV: se presenta el estudio que se realizó con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con la metodología de la investigación educativa enmarcándola al contexto en el que se desarrolló: con los sujetos participantes y los instrumentos que se utilizaron para la obtención de datos antes, durante y después de la aplicación de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico

para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de 1º año en el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral, una de las asignaturas obligatorias del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires.

- Capítulo V: se explica el diseño y la implementación de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes, presentando muestras de las intervenciones del docente y de los estudiantes.
- Capítulo VI: se presenta el análisis de las etapas de gestión de la información enfocado en una metodología de análisis que se fundamenta en los datos obtenidos y se explicita la descripción de lo analizado que determinan los valores correspondientes a cada categoría de análisis. Se presentan los resultados cuantificados del proceso de análisis a partir del método de comparación constante y del muestreo teórico. Todos los datos a clasificar, comparar y categorizar se obtuvieron de las respuestas a las entrevistas de los estudiantes de 1º año que cursaron en el primer cuatrimestre el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral. El análisis se llevó a cabo de manera sistemática en diferentes fases: a) la organización de la información: se confeccionó un cuadro para sumar datos aportados por las encuestas diagnósticas de cada estudiante sobre hábitos de estudio, de lectura y escritura; b) la gestión de datos a partir de cada pregunta de la entrevista, estableciendo parámetros de comparación obteniendo categorías de análisis; c) la definición de las categorías de análisis y sus valores, con la descripción de lo observado en cada caso; d) el análisis de los datos de cada categoría: ejes enfocados en aprendizaje y lectura (afectividad, autonomía, comunicación, interacción con la información, recursividad de la lectura, gestión del tiempo y recursos tecnológicos).
- Capítulo VII: se presenta la discusión en torno a las preguntas del objeto de estudio señaladas en el Capítulo I, discusión que responde dichos interrogantes a partir de la triangulación de lo aportado por el muestreo teórico para cada categoría, las expresiones de los encuestados, los datos

de los diferentes instrumentos utilizados (encuesta inicial, análisis documental, observación directa participativa, diario de campo) y el encuadre teórico conceptual de referencia: estado de las competencias lectoras de los estudiantes que cursan el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral en 1º año; la influencia de la estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes vinculada a la comunicación para la resolución de actividades de lectura académicas, a la interacción para la construcción de conocimiento y a la metacognición.

Esta investigación ofrece la posibilidad de repensar los aportes de la tecnología educativa en la Educación Superior considerando las expectativas relacionadas con la incorporación de recursos tecnológicos en el sistema educativo y su efectividad en el contexto de la complejidad de la actualidad.

# CAPÍTULO I

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una sociedad de la información que plantea nuevos retos tales como aprender a comunicarse y a pensar en red, a desarrollar nuevas competencias para gestionar la información, a aprender y a trabajar colaborativamente, a hacer frente a los rápidos cambios que se están produciendo en la sociedad y a interactuar con los recursos tecnológicos, también es una sociedad que conlleva a cambios en el rol del docente: ahora como facilitador, guía, colaborador, entre otros.

La incorporación de recursos tecnológicos en la enseñanza y el aprendizaje ha traído consigo una reconceptualización de la función docente, en especial en los condicionantes que en los últimos tiempos están presentándose en la sociedad y por lo tanto, en su espacio educativo. Estos cambios, principalmente exigidos por la producción y el trabajo, abren una brecha entre la educación tradicional y sus recursos, por la falta de tecnología y la capacitación de sus actores para incorporarlas; entre las instituciones educativas y la demanda de la realidad, entre la visión del mundo de unos y otros. Se necesita un cambio de actitud: el que se le pide al estudiante (que aprenda a utilizar las nuevas tecnologías) es similar al que la sociedad le reclama a los docentes. El desarrollo del docente y el del estudiante están en relación recíproca, por eso tanto en uno como en otro se busca desenvolver capacidades similares. Si se plantea la reciprocidad docente-estudiante, se entenderá la importancia que asume la interacción y los recursos tecnológicos son medios para facilitar esta intercomunicación de forma sincrónica o asincrónica. Se las pueden concebir multirreferencial, en cuanto pueden establecer distintas relaciones: con reciprocidad entre los sujetos, con la actividad, con el material de aprendizaje y en la relación horizontal estudiante-estudiante (Litwin, E.: 2005).

La incorporación de recursos tecnológicos permite a los aprendices explorar y ensayar sus habilidades en ambientes simulados no disponibles con anterioridad. Estos nuevos sistemas cambian el proceso de aprendizaje, redefinen el papel que juegan los docentes y generan un enorme rango de nuevos y estimulantes trabajos de enseñanza. Lo que no harán es suplantar la necesidad de contar con docentes de carne y hueso, capaces de ofrecer su experiencia para instruir, ofrecer modelos de estímulo y disciplina y servir de ejemplo del tipo de competencia que el aprendiz puede alcanzar (Litwin, E.: 2005).

Uno de los riesgos de los docentes podría ser forzar a todos los estudiantes a progresar al mismo tiempo con ritmo uniforme. La sola incorporación de recursos tecnológicos no garantiza el aprendizaje: son solo recursos. La tarea docente con la incorporación de estas herramientas es una acción de apoyo, orientación, motivación y evaluación de los estudiantes. Para apoyar, orientar, reconducir y evaluar los aprendizajes se deberá contar con el empleo y el buen uso tecnológico por parte del docente. La acertada selección de estos recursos permitirá una retroalimentación que será beneficiosa para los estudiantes en lo que respecta, específicamente en los diferentes niveles de comprensión (Litwin, E: 2000).

La competencia necesaria para comprender un texto en sus potencialidades requiere de procesos de interpretación y evaluación de los datos que en él están presentes. Para ello, la acumulación de lecturas previas van colaborando porque, retomando la idea de Bajtín (1989) referida al intertexto, que luego recupera Bronckart (2004): cada texto es muchos textos construidos desde la diacronicidad y la intervención social que le da a esa interpretación un tono ideológico, de acuerdo con Voloshinov (1976). En esta lectura interactiva influyen los datos que aporta el texto, en tanto explícitos, así como aquellos conocimientos que el lector ya posee (Teobaldo, M; Melgar, S.: 2009); ambos actúan estratégicamente para que aquel acceda a niveles de comprensión que variarán en función del grado de interrelación que sea posible lograr, considerando la influencia del contexto (Sarramona, J.:2004).

De modo que, como plantea Mendoza Fillola (2001), la institución educativa debe colaborar, co-construir con el lector ese corpus de intertexto y fomentar las competencias necesarias implicadas en la trama de interrelaciones, con el objeto de que logre gradualmente comprender e interpretar los diversos mensajes, pudiendo detectar los sentidos que implican esfuerzos más comprometidos cuando se trata de inferencias, especialmente cuando el texto no contiene la totalidad de datos esperados o juegue con esos sentidos que están sugeridos (Grice, P: 1999).

Ahora bien, si la comprensión del texto es considerada como un problema a resolver, será necesaria la activación de procesos y procedimientos estratégicos que lo hagan posible. En tal sentido, considerando la cuestión desde la óptica de la didáctica cognitiva, las intervenciones docentes que tiendan a la utilización de estrategias didácticas que se enfoquen en análisis, síntesis y comparación beneficiarán la constitución del pensamiento crítico que se espera a partir del nivel secundario (Constantino, G.: 1995). No obstante, para Víctor Moreno (2004), las competencias de memorización, interpretación, valoración y organización son las que entran en juego cuando un lector competente se apropia de los sentidos de un texto.

Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE: 2006) explicita y realiza sus valoraciones considerando que un texto se comprenderá completamente si se realizan los procesos de obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto tanto como reflexión y valoración de la forma que presenta; se reconoce que el ejercicio de uno de esos procesos no garantiza que los otros hayan sido eficientes. Es por eso que los objetivos que pretenderá el docente con la utilización de recursos tecnológicos son fundamentalmente los de apoyar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes resolviendo dudas, proponiendo actividades de ampliación o refuerzo y, en definitiva, reorientando dicho proceso en función del nivel inicial de conocimientos,

de los resultados de las evaluaciones y de todos los datos obtenidos por el docente (Tessio. N.; Acebal, A.: 2003).

Así, para que funcione la tarea del docente es preciso prever sus funciones, la coordinación entre el grupo de docentes del mismo curso y la conexión de cada uno con los servicios centrales de los recursos tecnológicos.

Para la selección de dichos recursos que se van a aplicar a una asignatura se puede considerar que las funciones y tareas del docente son (Litwin, E.: 2005)

- Realizar el seguimiento individualizado de la labor de cada estudiante, revisando su participación, evaluaciones y proponiendo actividades de refuerzo y ampliación.
- Proponer contenidos relevantes para la formación.
- Actualizar la información sobre la base de datos que hace referencia a cada asignatura.
- Renovar periódicamente las actividades de evaluación y seguimiento de las desarrolladas por los estudiantes.
- Evaluar los aprendizajes.

La enseñanza de la lectura académica, entonces, debe ser entendida como un esfuerzo organizativo y cognitivo en el cual el estudiante no se limite a reproducir literalmente, sino que comprenda y reflexione sobre el material de estudio y que pueda integrarlo en su proceso.

Leer proporciona a las personas la sabiduría acumulada por la civilización. Los lectores expertos aportan al texto sus experiencias, habilidades e intereses; el texto, a su vez, les permite aumentar las experiencias y conocimientos y encontrar nuevos intereses. Esta actividad se asocia principalmente con la producción de sentido, en la cual el lector pone a disposición del texto sus competencias, destrezas y conocimientos en relación al objeto y le otorga significado a lo que lee: “*se lee para comprender*” (Golder, C; Gaonacih, D.: 2001). Para alcanzar

expertez en la lectura, una persona pasa por una serie de etapas, desde el aprendizaje inicial hasta la habilidad de la lectura de la cultura letrada.

Considerando lo que señalan estos especialistas, se puede observar que los estudiantes que ingresan a 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD presentan dificultades con respecto a la comprensión lectora y esto se debe a que no desarrollan ningún tipo de metodología que les permita identificar y jerarquizar las ideas y conceptos textuales. La presente investigación busca estudiar de qué manera la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico contribuyen al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes, considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento. Para esto, se trabajó en un período de tres meses (marzo, abril y mayo) del primer cuatrimestre con un docente en la implementación y la evaluación del proceso de lectura de sus estudiantes. Después de este período se pudieron analizar los resultados de 24 estudiantes de 1º año que cursaron el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral apoyado con recursos tecnológicos durante esos tres meses como asignatura obligatoria del Profesorado en LyL. Dicho Taller se dictó con modalidad presencial, con una carga horaria de dos módulos semanales (60 minutos cada uno).

### **1.1. Objeto de estudio**

Se determinó el problema y se implementó una propuesta, a partir de la que se pretendía conocer ¿cómo influye la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires?

En torno a esta pregunta se identificó como objeto de estudio:

Planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de

competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires.

Preguntas al objeto de estudio:

- ¿Cuáles son las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires, en relación con la construcción de conocimiento?
- ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a:

\*La comunicación para la resolución de actividades lectoras

\*La interacción para la construcción del conocimiento

\*Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento.

## **1.2. Objetivos de investigación**

De acuerdo con lo anteriormente mentado, la presente investigación plantea un objetivo general y objetivos específicos:

### **Objetivo general**

- Describir la influencia de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires, en relación con la construcción de conocimiento.

- Describir la influencia de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias en el proceso de lectura de los estudiantes en torno a:

- \*La comunicación para la resolución de actividades lectoras

- \*La interacción para la construcción del conocimiento

- \*Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento.

### **1.3. Justificación**

Esta investigación se enfoca en la problemática actual del desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL. Desde un estudio cualitativo, se presentará el análisis de la situación inicial de dicha problemática y una alternativa didáctica que contribuya a su solución a partir de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico. Este análisis se focaliza en criterios que permitirán la evaluación del valor de la presente investigación (Mendicoa, G.: 2003). Los criterios de la investigación de fenómenos educativos aplicados en el presente estudio ofrecen la posibilidad de establecer instrumentos de retroalimentación de la información disponible para el estudio de los participantes.

Por otro lado, esta investigación parte de la constatación de las dificultades relacionadas a la comprensión lectora para la resolución de actividades de lectura académicas, reconocidas por los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires en relación con la construcción de conocimiento y de las respuestas que ellos ofrecieron en los relevamientos diagnóstico que se realizaron en el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral.

Este ISFD de la provincia de Buenos Aires, a partir del año 2008, optó por la inclusión de las TIC como política institucional (Cukierman, U; Virgili, J.: 2010), y

cuenta con una página Web y un Laboratorio de Informática totalmente equipado que los docentes de la institución pueden utilizar como apoyo para desarrollar sus clases. Se puede afirmar entonces que el objeto de este estudio y el análisis realizado son socialmente relevante, porque considerando la situación problemática planteada se diseñó, se aplicó y se evaluó una alternativa didáctica que contribuya a la solución de la misma a partir de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos accesibles como apoyo pedagógico.

Este estudio es beneficioso para los docentes como para los estudiantes de toda la institución académica porque la implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos se puede transferir a otras asignaturas de los diferentes Profesorados en el marco de una institución pública e inclusiva de formación docente.

Muchos especialistas afirman que *“El valor de la metodología (... Teoría Fundamentada en los Datos) radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. Tanto la teoría como el análisis de los datos exigen interpretación, pero al menos se trata de una interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática”* (Strauss, A; Corbin, J.; 2002), por eso el diseño que presenta este estudio es un conjunto articulado de instrumentos de recolección de información y su utilidad metodológica conjuga diferentes instrumentos de autoevaluación del estudiante y del docente con los momentos de evaluación formativa y sumativa del Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral.

Los interrogantes presentados al objeto de estudio determinan el análisis de una problemática real, identificada por diferentes docentes y estudiantes y observada a lo largo de los años en este ISFD de la provincia de Buenos Aires. Los resultados que se esperaron obtener de este estudio tienen implicancias prácticas que ofrecen recursos para el seguimiento de los procesos de lectura de los estudiantes y la posibilidad de planificar la incorporación de recursos tecnológicos en diferentes asignaturas.

En cuanto a la metodología cualitativa, su valor teórico se centra en la interpretación y la categorización que se realizó de los datos relevados para la teoría que se analizó de manera contextual y también se generalizó a situaciones similares, en una comparación permanente con el marco teórico. Muchos especialistas aseguran que hay que considerar que *“La credibilidad se reconoce cuando los hallazgos son “reales” o “verdaderos” [...]; la confirmabilidad, se refiere a la neutralidad en el análisis y la interpretación de la información, que se logra cuando otros investigadores pueden seguir “la pista” y llegar a hallazgos similares. Transferibilidad es la posibilidad de trasladar los resultados a otros contextos o grupos en estudios posteriores”* (Arias, M; Giraldo, C.; 2011). Es por eso que los resultados provisionales relativos a la influencia de la incorporación de recursos tecnológicos como apoyo pedagógico podrán ser útiles para realizar una transposición a diversas situaciones didácticas, cursos y niveles que presenten características sociales similares y a otras problemáticas como la escritura y la oralidad vinculadas a la gestión de la información académica porque las preguntas presentadas al objeto de estudio permiten operacionalizar las variables de manera flexible.

## CAPÍTULO II

### 2. ANTECEDENTES

#### 2.1. Fuentes del problema

-Análisis documental de actividades académicas sobre comprensión de textos argumentativos en el marco del Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral del Ciclo Lectivo 2011 en un ISFD de la provincia de Buenos Aires destinado a estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL.

-Datos obtenidos a partir de la evaluaciones realizadas durante el Primer Cuatrimestre en el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral a estudiantes de 1º año del Profesorado de un ISFD de la provincia de Buenos Aires en el año lectivo 2011.

-Identificación y descripción de las dificultades que presentan los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires para identificar la idea global de diferentes textos académicos.

#### 2.2. Antecedentes

Los recursos tecnológicos en el campo educativo ofrecen diversas posibilidades y una fuente inacabable de oportunidades de innovación educativa para nuevas organizaciones y transformaciones, como también para los procesos de formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y profesionales de la sociedad del conocimiento. Estas posibilidades deben ser consideradas por los docentes cuando plantean secuencias didácticas innovadoras para llevar al aula, secuencias que planteen procesos que deberán ser significativos para el aprendizaje de sus estudiantes. Es por esto que en el ámbito educativo deberán replantearse nuevos objetivos, que se considerarán prioritarios para que la

incorporación de recursos tecnológicos en ese contexto sea válido, efectivo y significativo (Álvarez, I.; Guasch, T.: 2006).

Las investigaciones más recientes en torno a la incorporación de las TIC, específicamente para el desarrollo de la comprensión lectora, refieren fundamentalmente y de forma reiterada al importante factor motivacional y potencial facilitador de la comprensión de conceptos y procedimientos (Bawden, D.: 2002).

En los avances referidos a acercamientos didácticos, pueden hallarse las propuestas (Bombini, G.: 2006) que impactan directamente en la didáctica específica en la medida que tienden a abordajes que no sólo desestructuran los tradicionales análisis de los textos sino también desde la ruptura del canon de textos escolares. Y, si bien algunos de ellos incursionaron en los abordajes, lo hicieron teniendo en cuenta la lectura como práctica sociocultural, analizando generalmente las respuestas dadas por los estudiantes (Teobaldo, M; Melgar, S.:2009).

En lo que respecta al análisis de las consignas que los docentes realizan, Núñez y Duñach (2008) se ocuparon de estudiar este aspecto, pero la dirección de sus estudios estuvo focalizada en el tratamiento de la construcción de textos bajo la mirada sociodiscursiva.

### **2.3. Investigaciones**

#### **Investigaciones sobre competencias para la comprensión lectora y la incorporación de recursos tecnológicos como apoyo pedagógico en la Educación Superior.**

Fandos Garrido, M.; González Soto, A. (2009) *Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC*. Universidad de Rovira i Virgili, España. Es un estudio que presenta el análisis de las estrategias de aprendizaje

para el trabajo autónomo o aprendizaje autorregulado, el trabajo colaborativo y sus implicancias en entornos abiertos para la formación universitaria.

Coll, César, Onrubia, Javier, Mauri, Teresa (2007) *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*. Es un análisis de investigaciones que se enfocan en el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectura y escritura. Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, se propone que la potencialidad de las TIC para transformar y mejorar las prácticas pedagógicas está estrechamente relacionada con la manera como estas tecnologías son realmente utilizadas por los profesores y los estudiantes en las situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje.

## CAPÍTULO III

### 3. MARCO TEÓRICO

Este trabajo de investigación se fundamenta sobre la base de dos marcos teóricos que se interrelacionan. El primero hace referencia a la lingüística y la psicología cognitiva porque ofrecen fundamentos para el análisis de los procesos de lectura. El segundo se refiere al enfoque socio-cultural para analizar los recursos tecnológicos educativos implementados en la Educación Superior.

#### 3.1. Competencias lectoras. Alfabetización académica

Durante la Educación Secundaria y la Educación Superior, los materiales de lectura son más abstractos que los de la escuela primaria y contienen un vocabulario más amplio y técnico. Específicamente, en la Educación Superior el estudiante no sólo debe adquirir nueva información, sino también analizar críticamente el texto y lograr un nivel óptimo de lectura teniendo en cuenta la dificultad de los materiales y el propósito de la lectura. Así, los investigadores indican que la lectura se puede dividir en competencias diferentes que deben ser dominadas por el lector, como comprender los significados de la palabra en el contexto en que se encuentra, hallar la idea principal, hacer inferencias sobre la información implicada y distinguir entre hecho y opinión (Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.: 2005).

Las competencias lectoras se enfocan en un complejo de habilidades, aptitudes y actitudes normativas relacionadas con la comunicación, la pragmática y la cognición (Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.:2005). Los especialistas subrayan que los componentes del lenguaje se encuentran sujetos a su organización y su

desarrollo, por lo tanto afirman que *“el lenguaje es el conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación”* (Serra, M.: 2008) y sus componentes se vinculan con qué tienen que aprender los estudiantes. Entonces se observa que existen tres componentes del lenguaje los que, para Serra (2008), son puntos centrales para el desarrollo de las competencias lectoras porque van incorporando y activando nuevas habilidades y conocimientos a un núcleo inicial que relaciona intenciones y contenidos que a la vez interactúan en un medio físico para expresar significados que representen a los referentes elegidos. Para este especialista, los tres componentes formarán una intersección que se denomina contenido-forma-uso:

- comunicación y pragmática (uso). El uso del lenguaje relacionado con la Pragmática, está determinado como *“todo uso o elaboración de significados que requieren lógicamente de un referente (aquello de lo que se habla) conocidos por los hablantes o comprensibles para el oyente”* (Serra, M.: 2008). Este componente está formado por los conocimientos que relacionan los contextos y los usos comunicativos del lenguaje, que incluye un espectro amplio de conocimientos y reglas lingüísticos, cognitivos y sociales.
- forma del lenguaje (gramática) El componente *fonológico*, se centra en el *“estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer”* (Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.: 2005) La fonología y la fonética son los componentes sonoros de la lengua, los cuales poseen *“relación entre intención/contenido y sonido, son los que determinan las formas que inciden directamente en la significación”* (Serra, M.: 2008). La fonología estudia los contrastes sonoros, escogidos por los órganos de la fonación para producir sonido y la fonética estudia la psicofísica de los sonidos del habla de una lengua (acústica y articulación). Cuesta (2003) subraya que la morfosintaxis se ocupa de la descripción de la adquisición de la estructura interna de las palabras y de las reglas y combinaciones en

las oraciones. Para Serra (2008) la morfología integra el modo en cómo se construyen las palabras y qué combinaciones de morfemas son posibles y cuáles no; la sintaxis es el sistema de reglas que gobierna la estructura de las oraciones, aunque supone su aportación al significado y en algunas ocasiones produce y comprende un contenido a partir del léxico, la morfología y los contextos de habla.

- contenido (cognición) El componente semántico, “*se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de palabras*” (Serra, M.: 2008). La semántica es la significación mediante el lenguaje, en la que se pueden relacionar los contenidos con las formas lingüísticas o el modo en cómo se organizan los significados de acuerdo con los diferentes componentes de la lengua.

En el campo de la educación, en los últimos años, aparecen dos vocablos que surgieron inicialmente en un contexto relacionado a la formación y al empleo: “competencia” y “competencia básica”.

Se define el término “*competencia*” como la capacidad de poner en marcha, de manera integrada, en diversos contextos y situaciones, los conocimientos, habilidades y actitudes personales adquiridas, que permitan resolver diferentes problemáticas. Este concepto incluye los saberes o conocimientos teóricos, pero también las actitudes, los conocimientos prácticos y sus variadas aplicaciones, las habilidades y los compromisos personales.

La OCDE (2006) define el término “competencia” como la capacidad de resolver demandas o de realizar una tarea con éxito; capacidad que consiste en poner en acción dimensiones tanto cognoscitivas como también no cognoscitivas.

La competencia se debe desarrollar con la acción y la interacción en ámbitos educativos formales como también informales. Es por eso que la responsabilidad del desarrollo de las competencias cabe tanto al sistema educativo como también a las otras instituciones como la familia, los medios de comunicación, las organizaciones culturales y religiosas, entre muchas otras.

Por otro lado, el vocablo “*básicas*” se *define* como una competencia que debe estar al alcance de todos los actores implicados.

Sarramona (2004) define el término “competencias básicas” como un conjunto de habilidades cognitivas que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por la mayoría de los estudiantes y que son necesarias para garantizar el desenvolvimiento personal y social en la vida personal y ciudadana.

Por lo tanto, las “competencias básicas” son las que posibilitan centrarse en los aprendizajes que se consideran indispensables, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben ser desarrollados a lo largo de la vida para poder lograr la realización personal, incorporarse y ejercer la ciudadanía de forma activa y democrática. Las “competencias básicas” también se vinculan con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que aprendieron y aplicar esos conocimientos a nuevas situaciones y su relevancia para el aprendizaje personal (Ministerio de Educación, currículo y competencias básicas; Ministerio de Educación y Ciencia: 2007).

Los expertos del proyecto DeSeCo, Definición y Selección de Competencias, de la OCDE (2006), subrayan que las “competencias básicas” deben caracterizarse por:

- permitir la producción de resultados valorados a nivel personal y ciudadano,
- abordar demandas relevantes en diversas situaciones de contextos específicos,
- ser relevantes para todos los ciudadanos.

Marquès (2007) subraya que las competencias permiten reflexionar y promover la inclusión de las habilidades o aprendizajes básicos, para asegurar una real igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, porque permiten una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto en

que se tengan que actuar. Las “competencias básicas” son las habilidades que todos los sujetos necesitan para su realización y desarrollo personales, lo que les permitirá ejercer una ciudadanía democrática, crítica y activa.

### **3.2. Las competencias lectoras**

Gómez (2002) argumenta que la comprensión es un proceso personal e interior de reconocimiento al que se le asigna sentido y significado, y que el sujeto debe considerar aspectos como la existencia de entidades conocidas, entender que posee capacidades para conocer esas entidades y que esa capacidad se puede desarrollar de manera continua. Para Peronard (1997), la comprensión es un proceso al que se le entrega un significado, y que responde al ser humano como el modo sustancial de ser, se constituye y representa como “*una de las manifestaciones más altas de conocimiento*” (Peronard, M.:1997).

La comprensión se constituye como uno de los procesos más relevantes que desarrolla el ser humano y permite el encuentro del mundo externo con el interno del sujeto, implicando la adquisición y construcción de nuevos conocimientos. Entonces, el sujeto realiza un encuentro consigo mismo, al momento de comprender que entendió produciendo un aprendizaje significativo, cuya comprensión forma parte de las experiencias que el sujeto ha vivenciado. Así “*la comprensión, en cuanto acto cognoscitivo-aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas*” (Peronard, M.:1997).

### **3.3. Didáctica de la lectura en la alfabetización académica**

Es necesario comprender los modos en que los sujetos acceden a la experiencia y al conocimiento propio a través de la lectura y la escritura. Muchos especialistas afirman que la comprensión lectora es el modo que tiene el sujeto de relacionarse con la lengua escrita: el sujeto tiene que apropiarse de los

significados de un texto considerando el contexto, la hipotetización, la recapitulación y la jerarquización de la información (Sarramona, J.: 2004). Para Mendoza (2003), leer es avanzar a la par del texto e integrar aportaciones para establecer inferencias de comprensión y lograr la interpretación del mismo.

La lectura es uno de los procesos que influye de manera significativa en relación a la comprensión lectora, la que se concibe como una de las problemáticas más presentes en estudio y que tiene un impacto con respecto a cómo desarrollarla al interior de las aulas. La lectura es entendida como *“un medio, entre otros, que acerca al ser humano a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado, y que tiene, entre el resto de medios de que dispone, un peso específico importantísimo”* (Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R.: 2001). Mabel Condemarín (1997) subraya que la comprensión lectora se define *“como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito.”* (Condemarín, M.; Alliende, F.: 1997), y agrega que esta capacidad depende del sujeto lector pero también del mismo texto, en la medida en que se presente abstracto, excesivamente extenso, abundante en vocablos desconocidos para el lector o con una sintaxis compleja. Al respecto, en el texto *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*, Carlino (2003) presenta la diferencia sobre dos tipos de lectura. La autora ofrece una definición para caracterizar la “lectura crítica” y oponerla a la “alfabetización crítica”. La especialista señala que la primera permite una adquisición de habilidades que facilitarán al lector enfrentar el texto desde un enfoque cognitivo: la significación de lo presentado en el texto escrito estaría en el mismo texto. Entonces, el lector tendrá que leer, indagar dentro del mismo los propósitos, las hipótesis y la demostración que el autor presenta. El sentido y el significado estarían dentro del texto trabajado. Sin embargo, la autora expone otra manera de lectura. Ésta es presentada como un proceso en sí mismo: proceso de construcción de significados desde el texto hacia fuera de él. Y a este tipo de lectura lo denomina “alfabetización crítica”. En esta caracterización se puede observar que la interpretación está atravesada por el contexto histórico y social. Este tipo de procesamiento de la lectura tiene un impacto en cómo desarrollar la comprensión

lectora qué deben aprender los estudiantes y de qué manera la utilización de un modelo de procesamiento favorece el desarrollo y potenciación de la misma. Entonces, *“para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”* (Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R.: 2001). La lectura, entonces es definida como un elemento primordial que permitirá conocer las diferentes representaciones de mundo, y a partir de ese conocimiento, el lector podrá acceder a la transformación de su contexto social. En este sentido la alfabetización crítica provoca en el lector un impacto significativo. De acuerdo a Peronard, (1997), estas competencias permitirán al estudiante verificar y corroborar las hipótesis que se van formulando durante la lectura con el objeto de construir sentido y significado de lo que se está interpretando. En este contexto, el proceso de transformación de las instituciones educativas planteará inquietudes en los diversos actores institucionales involucrados, acerca de cuestiones muy diversas como el tipo de intervenciones institucionales y pedagógicas en las prácticas preexistentes, e íntimamente relacionadas con los contenidos y los métodos de enseñanza.

Para el semiólogo Umberto Eco (1993) la lectura es un acto de cooperación comunicativo entre el sujeto lector y el texto: el autor en el texto pone un cierto porcentaje del mensaje y el sujeto lector en su mente pone el porcentaje que falta. Este especialista asegura que quien lee bien es competente como lector. Así, se puede hacer una clasificación de la lectura:

- **Lectura Crítica:** el sujeto lector comprende globalmente el texto, reconoce las intenciones del autor y la superestructura textual, y toma una postura frente al texto.
- **Lectura inferencial:** aparecen los aportes de los saberes previos del sujeto lector, quien es capaz de leer lo que no está dicho en el texto, aportando su interpretación. Este lector puede hacer inferencias reconociendo el lenguaje figurado.

- **Lectura Literal:** es la comprensión lectora básica que se hace a partir de la decodificación de palabras y oraciones. El sujeto lector logra reformular el texto de forma superficial.

Paula Carlino (2003) profundiza esta clasificación asegurando que hay diferentes formas de leer y esta diversidad tendrá relación con los propósitos que tenga el lector al enfrentar la lectura, todos ellos relacionados con el contexto de interpretación. Para eso, este lector tendrá que desarrollar su autonomía, poniendo en práctica ciertas actividades cognitivas como procesos que le permitirán la adquisición de ciertos conocimientos.

Carlino (2003) trabaja el concepto de “alfabetización académica”. Así, se podría completar el concepto de lectura asegurando que es un proceso que permite llenar de sentido el texto, proceso que permite la construcción y el significado de éste en relación con su contexto social e histórico. Hace referencia al contexto académico, específicamente, donde cualquier institución de estudios superiores está caracterizada por los diversos usos que hace del lenguaje, por sus prácticas discursivas y de pensamiento. Asegura: *“Ese quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos”* (Carlino, P.: 2003). Para la especialista, es necesario estar alfabetizados en las prácticas discursivas. Así, esta alfabetización está íntimamente vinculada con la participación activa de los sujetos en determinadas comunidades que utilizan la lectura y la producción escrita con determinados propósitos.

El lector debe permitirse ejercer su derecho como tal: indagar el texto, preguntarle, cuestionarlo, refutarlo, compararlo, interrumpirlo, explorarlo, comenzar la lectura del mismo desde diferentes “ángulos”. Para esto, se hace imprescindible la experiencia directa, la que el lector obtiene a través de estructuras relacionales interpersonales, la que adquiere mediante la lectura y la escritura. Estos son, según Scardamalia y Bereiter (1992), formas de adquirir significados de la cultura, a partir del desarrollo de competencias y valores que se

convertirán en los materiales de los que se nutre la subjetividad. El estudiante, como lector, tiene que tener la práctica, que le permitirá leer y releer determinada información en una actividad permanente que le ofrecerá la posibilidad de reconstruir el significado del texto.

Los estudiantes que presentan dificultades en la comprensión textual son identificables porque sólo pueden realizar una lectura literal: leen letra a letra lentamente o palabra por palabra. Otros, decodifican alfabéticamente más rápido, leen literalmente pero no hacen lectura inferencial. Cuando un estudiante no comprende lo que lee, es que no desarrolló las competencias de comprensión lectora. Entonces, el docente deberá tener en cuenta que la lectura como proceso necesita que se enseñe a procesar el texto, utilizando las competencias, la activación de los conocimientos previos, el predecir los contenidos del texto; el lector debe saber que durante la lectura se tiene que reconocer el significado de las palabras y hacer inferencias, tomar postura frente a lo que dice el texto y plantear hipótesis. Si un estudiante no comprende lo que lee, es que sus competencias de comprensión lectora no se desarrollaron.

Considerando todo lo mencionado anteriormente, la comprensión lectora se tomará en esta investigación como una reinterpretación significativa de los símbolos verbales escritos que se justifica en la medida en que el sujeto lector es capaz de comprender sus significados. El proceso de aprendizaje de lectura permitirá que los docentes diseñen actividades significativas guiando a los estudiantes a utilizar estrategias según los diversos contextos de la lectura comprensiva. Los momentos de este aprendizaje consideran *“que aprender a comprender un texto va más allá del dominio de las habilidades de decodificación e implica el conocimiento y el uso de diversas estrategias lectoras”* (Solé, I: 2001). Los estudiantes deben adquirir las competencias de decodificación al mismo instante que las de comprensión, considerando que *“leer por placer es un experiencia que marca a fuego la existencia, le concede un carácter, le imprime un signo perdurable. El placer lector es entonces, el objetivo final de la lectura y también el seguro de su continuidad. Sin duda, este placer debe asentarse,*

*fundarse, en una experiencia inicial placentera”* (Benda, A; Ianantuoni, E; De Lomas, G.: 2006).

### **3.4. Producción de conocimientos en Educación Superior. La metacognición**

La lectura se constituye como un medio para desarrollar la imaginación de nuevos mundos que sólo el lector es capaz de crear en la interacción con el texto. Es un proceso que permite la construcción de sentido y significado del texto que se está leyendo, por lo tanto es *“un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto”* (Mendoza, A.; Briz, E.: 2003). Es un proceso de búsqueda de significado, e interacción con el texto, y su interpretación. Así, el proceso lector *“se produce mediante la conjunción de un microproceso de reconocimiento léxico y de preposiciones y un macroproceso en el que se integra toda la información para construir significado del texto”* (Mendoza, A.; Briz, E.: 2003).

Se puede observar como Mendoza y Briz (2003) definen la lectura como *“una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales”* (Mendoza, A.; Briz, E.: 2003). Por otro lado, los especialistas subrayan la importancia del texto y del lector que funcionan como los ejes en el proceso de la lectura en que se trata la interacción del sujeto (lector) con el texto que está leyendo. Afirman también que este proceso comienza desde los procesos inferiores y perceptivos como lo visual-auditivo correspondientes al aspecto físico, hasta procesos superiores en el aspecto intelectual que permite la comprensión del campo semántico y sintáctico. Mencionan una serie de competencias que debe desarrollar el lector en el proceso de la lectura para la construcción de conocimiento. El sujeto, para realizar una actividad de lectura eficazmente debe:

\*utilizar las operaciones cognitivas que conlleva la actividad;

\*ser capaz de reconocer sus propios recursos cognitivos que compatibilizan con la tarea que se quiere realizar.

Así, el aprendizaje necesita de un doble proceso cognitivo porque debe planear las competencias a utilizar y verificar la actividad cognoscitiva, logrando así la capacidad de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa. Además, el lector realiza un proceso de autorregulación de su mente para aplicar determinadas competencias de aprendizaje sobre una actividad. Este proceso de elaboración de un conocimiento sobre el propio conocimiento se denomina *metacognición* (Peredo Merlo, M.: 2007).

La metacognición es definida como “*el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionados con ellos*” (Martínez Fernández, J.: 2004) y está estrechamente vinculada con el aprendizaje que actúa con el producto y con un contenido adquirido por el bagaje cultural.

La metacognición está vinculada al conocimiento que un sujeto adquiere en relación con la propia actividad cognitiva, entendiendo el conocimiento que el sujeto tiene de sus propias capacidades y experiencias que le permitan desarrollar una tarea específica. Entonces, el aprendizaje y su adquisición se vincula con el proceso de conocer y comprender las competencias y los conocimientos propios de un estudiante, como también el conocimiento de una tarea específica influye en el conocimiento de las competencias que pueden emplearse al desarrollar esa actividad (Martínez Fernández, J.: 2004).

Peredo Merlo (2007) señala que el proceso metacognitivo se vincula con el proceso de planificación, supervisión y evaluación de la actividad dada: son los procesos de control ejercidos sobre la propia actividad cognitiva al momento de realizarla. Entonces, el proceso metacognitivo ofrece la posibilidad de realizar una planificación de la actividad para cumplir los objetivos propuestos por la misma, una supervisión de esa actividad cuando está en desarrollo, y una evaluación de los resultados que se obtuvieron respetando los objetivos propuestos. La actividad

que realiza el estudiante y las competencias que pone en juego para su resolución se vinculan a la calidad del aprendizaje, porque un resultado positivo, según Sarramona, (2004), le aporta una retroalimentación sobre la ventaja de utilizar determinadas competencias en la realización de la actividad; sin embargo, si el estudiante fracasa en esa resolución, se enfrenta a una retroalimentación que le permite plantearse nuevas competencias para la realización adecuada. Para Benda (Benda, A; Ianantuoni, E; De Lomas, G.: 2006), el éxito como el fracaso en su proceso de aprendizaje se convierten en instancias interactivas porque le proporcionan a ese estudiante un conocimiento sobre su capacidad, la dificultad de la resolución y la adecuación de las competencias empleadas para resolver la problemática que se le plantea en la actividad.

A estas perspectivas descritas de la metacognición, se le agregan tres variables propuestas por Flavell (1976):

\*la *persona*: relación con el conocimiento que se puede tener sobre las características de uno mismo, sobre sus límites y capacidades;

\*la *actividad*: características de la tarea propuesta y su dificultad;

\*la *estrategia*: el conocimiento sobre la utilidad de distintas competencias para realizar una actividad.

Estas variables permiten que el estudiante emplee sus conocimientos metacognitivos para autorregular de manera eficaz y regularizar su propio aprendizaje, permitiéndole la adquisición de nuevos conocimientos relativos a la actividad realizada y a las competencias desarrolladas en su resolución. En una experiencia de aprendizaje, el estudiante adquiere conocimientos que son objeto directo a la experiencia y un conocimiento sobre las variables relacionadas con la persona.

Para precisar el campo semántico sobre la metacognición, Jorba (1994) plantea una definición que considera como niveles de apreciación en el proceso

de lectura: el especialista subraya que la metacognición “*puede dar lugar a juicios (en general no explicitados) sobre la bondad de dichas actividades mentales o de su producto o la misma situación que la ha suscitado*” (Jorba, J.: 1994). Cada juicio o apreciación está explicitado en un nivel propio de la metacognición: el proceso mental propiamente dicho, el que comprende la toma de conciencia que tiene el estudiante al realizar las actividades cognitivas en el desarrollo del proceso de lectura, el juicio explicitado del producto mental y la toma de decisión del propio estudiante, donde puede modificar o no las actividades cognitivas o su producto (Sierra Pineda, I.: 2011).

### **3.5. Los recursos tecnológicos y la comprensión lectora**

La habilidad lectora en la web ya no queda limitada a la secuencia lineal que ofrece el formato papel: los contenidos en hipertexto permiten una lectura no lineal que el lector puede trazar un paralelismo entre el funcionamiento de la mente humana mediante la asociación de ideas y el hipertexto, que sigue también esa tendencia natural a la selección por asociación al no seguir un hilo único y lineal (Hernández Requena, S.: 2008).

Cuando se utiliza Internet, el lector puede acceder a numerosas plataformas que almacenan una cantidad inmensa de libros: son las llamadas bibliotecas virtuales. Además de descubrir obras muchas veces desconocidas, las plataformas también suelen constituir comunidades literarias virtuales donde estudiantes y profesores tienen acceso a reseñas de obras, recomendaciones de lecturas, biografías de autores, entre muchos otros.

El usuario-estudiante de recursos tecnológicos es un sujeto activo, que envía sus propios mensajes y decide el proceso a seguir: secuencia y ritmo. Entonces, el docente al incorporar estos recursos al aula deberá enfocar su trabajo en la lectura de manera que los estudiantes logren comprender, comunicarse, escribir, corregir, reescribir, publicar, crear y permitir que sus trabajos sean reescritos por otros participando de esta interactividad.

El ámbito de las instituciones académicas en su conjunto, y el aula en particular, deberán ser espacios donde se le facilitará activamente a ese estudiante la adquisición de competencias comunicativas que emergen con la incorporación de recursos tecnológicos: uso permanente de, por ejemplo, correos electrónicos, foros, chats para fomentar las comunidades virtuales educativas. Para conseguir la creación de estas comunidades, el docente deberá configurar un modelo de participación de modo tal que permita la polifonía en las construcciones y producciones académicas.

Es importante que este docente considere una nueva cultura de la lectura y la escritura en la que interacción y participación son las palabras clave. La incorporación de recursos tecnológicos en el aula no se debe limitar a una reproducción de la clase tradicional con soporte tecnológico. Al planificar con la incorporación de estos recursos enfocada en el aprendizaje de los estudiantes, el docente deberá considerar si aporta una ventaja en el aprendizaje el uso de una herramienta determinada, si lo habilita a una metodología que lo aproxime al uso de recursos tecnológicos en la enseñanza centrada en los procesos, aprender haciendo, donde se requiere una reflexión y consenso entre los participantes en los procesos educativos. Las respuestas a estos interrogantes habilitará a planificar haciendo un uso estratégico y creativo de los recursos que le sean útiles.

Este cambio de rol en los institutos de formación supone un plan no sólo en el uso didáctico de recursos tecnológicos sino en adquirir métodos para reflexionar sobre su propia práctica de manera que alcance una calidad en el aprendizaje.

### **3.6. La inclusión de recursos tecnológicos en Educación Superior**

Los recursos tecnológicos ofrecen la posibilidad de desarrollar la capacidad necesaria para generar prácticas de lectura e introducir nuevas experiencias en cada uno de los participantes del proceso de aprendizaje (Santana, J.; Torres, L.: 2003), aspecto que se traslada a una práctica diaria de la enseñanza, atravesada

con la práctica progresiva de las mismas. Al respecto, Litwin (2005) sintetiza las funciones más relevantes de estos recursos:

- El acceso directo a diversos materiales almacenados en una memoria de manera fácil.
- La capacidad de producción utilizando nuevas posibilidades de combinación y articulación de textos e imágenes.
- La elaboración de situaciones bajo el formato de simulación (mundos virtuales) que permite ampliar considerablemente las fases de aprendizaje experiencial en múltiples situaciones.
- La creación de iconografías y modos de representación combinando los anteriores procedimientos y posibilitando la redimensionalización del concepto de cultura y sus productos.
- La generación de contenidos rediseñados, combinando productos ya manipulados, distorsionados o alterados, y permitiendo una nueva visión de representación de la realidad.
- El desarrollo de nuevas situaciones en la interacción estudiante usuario-contexto, utilizando innumerables canales de recepción y transmisión alternativos como los ámbitos en tres dimensiones y holografía-imágenes.

Todas estas funciones están íntimamente relacionadas con el acto de leer. Por eso se hace indispensable que se considere relevante el término “comprensión lectora”, considerando que la lectura implica una actividad de la profundización del texto leído.

### **3.6.1. La formación inicial y los recursos tecnológicos**

La formación inicial es la primera etapa de formación básica y de socialización profesional por la que atraviesa el futuro docente: una práctica progresiva y dinámica de la profesión que se caracteriza por la formación inicial en instituciones que dependen del Nivel de Educación Superior, y en la que el conjunto de actitudes, valores y funciones que estos estudiantes ofrecen a la profesión, conjugándolas con transformaciones relativas al proceso socializador

que se da en esa formación. Este tránsito genera ciertos hábitos que influirán a futuro en el accionar de su profesión docente.

En esta etapa de formación, los formadores de formadores (sus docentes) tendrán que ofrecer a los futuros docentes marcos conceptuales que les permitan repensar el trabajo en el aula; el contenido de aprendizaje y los medios posibles que lo promuevan y favorezcan para atreverse a ensayar otras formas de entender los contextos en los que se enseña y se aprende.

El estudiante del profesorado tiene que estar en condiciones de saber seleccionar los recursos más apropiados para cada situación de aprendizaje; saber contar con medios variados y adecuados a los diferentes contextos de enseñanza.

Para formar un docente que reflexione, cuestione y ponga en discusión sus decisiones, sus intervenciones y su propia práctica, es importante que estas prácticas sean objeto de análisis y comentario desde las primeras acciones. Por eso, Imbernón (2002) sostiene que la formación inicial debe preparar al futuro docente para una profesión que demanda el estudio continuo durante toda la carrera profesional, estableciendo una preparación que permita la adquisición de un conocimiento básico y generando una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en relación a los cambios que se van produciendo.

Para que esto sea posible, será necesario que los habilite esta formación inicial a ser creadores de estrategias y de métodos de intervención, de cooperación, de análisis, de reflexión, y que los ayude a construir un espíritu investigativo.

### **3.6.2. La inserción profesional y los recursos tecnológicos**

El estudio académico es un periodo de inserción que se enfoca en la socialización en la práctica y por eso se configura como uno de los factores más importantes de

desarrollo y mejora de los países y los ciudadanos, porque genera crecimiento, ocupación, madurez y oportunidades. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos que se dan en contextos generalmente desconocidos, etapa que presenta características y necesidades que le son propias porque funciona como puente entre la formación inicial del Nivel de Educación Superior y todo su futuro desarrollo profesional docente. Le demanda al estudiante, futuro docente, esfuerzo y compromiso. Muchas veces, se reducen a cuestiones burocráticas; no obstante, forman parte de un proyecto de formación en la que se asegura que los profesores entren en la enseñanza acompañados por otros que pueden colaborar con él, acercándolo así a las necesidades del docente, para ayudarlo a construir su identidad profesional y a elaborar el camino de su formación docente.

Esta etapa es fundamental porque ayuda al futuro docente en su motivación, en su compromiso con la profesión para la que se está formando.

Los docentes (formador de formadores) y gestores educativos se encuentran ante nuevas situaciones que exigen la necesidad de una revisión del trabajo colaborativo en el aula y la incorporación de recursos tecnológicos para el desarrollo de capacidades metacognitivas (Salinas, J.: 2004) y todo esto es consecuencia de la dinámica de los tiempos actuales. La incorporación de recursos tecnológicos les permite a estos formadores lograr muchos objetivos y realizar muchas actividades que antes no se podían realizar. Lo que resulta importante es que se intente aprovechar todos esos recursos, articulándolos en un modelo educativo nuevo e integrado para el periodo de formación inicial y el de inserción profesional.

### **3.6.3. La reflexión crítica**

#### **Reflexión sobre la incorporación de recursos tecnológicos en la formación inicial y la inserción docente**

Se torna imprescindible problematizar al conocimiento dentro de los trayectos formativos de capacitación como respuesta ante las necesidades de los docentes

en el contexto actual que los rodea desde la cantidad de horas de trabajo, las distancias que hay que recorrer de un sitio a otro y las propias ocupaciones personales que quiebran la motivación de acceder a la formación continua. Por eso, habrá que intentar aportar a la formación inicial y de inserción docente recursos tecnológicos que los habilite para gestionar el acceso y la utilización crítica de la información y el conocimiento. Los docentes que se formaron en los últimos años se encontrarán con alumnos que pertenecen a una nueva generación digital, en la cual la información y el aprendizaje ya no están relegados a los muros de la escuela, ni son ofrecidos por el profesor de forma exclusiva. Por eso, uno de los principales problemas de los docentes de los ISFD es que la sociedad actual cambia muy rápidamente y que muchos de ellos se formaron con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya cambió (Cabero, 2004; Gros y Silva, 2005). Así, uno de los problemas para la utilización e incorporación de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje proviene fundamentalmente de los profesores, quienes se sienten cada vez más inseguros en el nuevo entramado tecnológico, ya sea por su falta de dominio, por la rapidez y la velocidad con que estos se incorporan a la sociedad o por el deseo de no presentarse como incompetentes frente a sus estudiantes. Relacionado a esta falencia, Cuesta (2003) afirma que las dificultades que se les presenta a los docentes en lo que respecta al empleo de una metodología de enseñanza y aprendizaje inadecuada utilizando estos recursos es el resultado de la educación recibida de estos docentes durante su formación profesional.

Abordar este desafío implica también la responsabilidad de analizarlo críticamente, teniendo en cuenta que los ISFD lo deberán tomar con responsabilidad y con una función eminentemente social: el conocimiento es también el resultado de una serie de procesos que gobiernan la creación, circulación, discriminación y utilización de la información para atender plenamente los objetivos de una sociedad. La información y la comunicación son variables imprescindibles del proceso educativo. La educación se fundamenta en procesos de comunicación donde la información cumple un papel primordial.

En un mundo en que las TIC y las comunicaciones demostraron su capacidad para el procesamiento automatizado de la información y del conocimiento en distintos campos de acción, éstas deberán ofrecer la oportunidad de potenciar actividades como la generación de redes institucionales con temáticas de trabajo colaborativo más allá de los tiempos y los espacios. De esta manera, se promueve la creación de espacios más flexibles, abiertos, democratizadores de la información y el conocimiento y horizontales de la comunicación. Por eso es necesario el desarrollo de sistemas de información y de conocimiento vinculados con el fortalecimiento de los sistemas de soporte de educación pública que garanticen igualdad de oportunidades, fortalecimiento centrado en la integración, que faciliten la superación de las fronteras, que ayuden a superar la fragmentación de información-conocimiento y que permitan crear redes globales de conocimiento, que propongan herramientas más creativas para dar respuesta permanente a las necesidades de innovación de esta sociedad y encontrar nuevas soluciones a los requerimientos sociopolíticos de la época, y sobre todo, no sea un nuevo motivo de discriminación en el desarrollo de una elite de nuevas comunidades educativas (Casablanca, S.; Duran, P.; Alonso, C.; Higuera, E.: 2006).

Para lograr la mejora de la calidad del personal docente y la adecuación de sus conocimientos a los nuevos tiempos, Barbera y Badia (2005) explican que se necesita una capacitación continua constante para que el docente acceda a ella y para que a través de los programas de capacitación se familiarice con la tecnología. Estos especialistas subrayan la importancia de reconocer y reivindicar la formación de los institutos de formación, y de establecer una coherencia entre el sentido y las metas de un sistema de educación y los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades considerados necesarios para llevarlos a la práctica en el aula. Todo soporte didáctico es susceptible de ser utilizado para la educación permanente, por eso el docente deberá reflexionar sobre la adecuación del recurso al perfil de sus estudiantes y si éste es conveniente para el entorno de aprendizaje (Litwin, E.: 2005). El objetivo es que el docente vaya desempeñando cada vez más el rol de diseñador y productor de materiales tecnológicos y tenga la capacidad para construir entornos formativos

adaptados a las características de sus estudiantes, de acuerdo a los estilos de aprendizajes, conocimientos previos, motivaciones, diversidad e intereses.

Con el uso de las TIC en la práctica docente, Blanco (2007) apuesta por que los institutos de formación, a partir de la investigación y la reflexión sobre los nuevos horizontes didácticos, los docentes pasen a ser también creadores de contenidos y facilitadores para el acceso a la información.

Para que esto sea posible, es fundamental que los institutos de formación conozcan las tres dimensiones de actuación en TIC donde se desarrollan los nuevos medios y de los contextos didácticos donde se utilizan como recursos, según Cabero (2004):

- conocimiento del potencial educativo de recursos tecnológicos,
- conocimiento de su potencial didáctico y
- conocimiento de los contextos sociales.

Este autor sostiene que la integración de recursos tecnológicos debe comprender la capacitación en el uso efectivo de los distintos recursos didácticos en la enseñanza, considerando cómo los tradicionales y nuevos medios de comunicación influyen en la educación de los estudiantes fuera del ámbito académico y en las relaciones entre el sistema de educación formal y el ordenamiento económico-social. Propone dar prioridad a los contenidos crítico-reflexivos sobre los instrumentales en la capacitación docente (Cabero, J.: 2004).

Por su parte, la Comisión de las Comunidades Europeas (2007) subraya que se observa un déficit formativo en los docentes de la región respecto a las TIC en una doble dimensión:

- vinculación de recursos tecnológicos a las prácticas pedagógicas y
- vinculación de recursos tecnológicos en relación con las disciplinas y la promoción de la interdisciplinariedad.

Cabero (2004) explica que esta situación se da por:

- las pocas actividades de perfeccionamiento que se han realizado,
- el tipo de formación inicial en funcionamiento,
- las perspectivas conceptuales desde las que se abordaron,
- la velocidad con que las TIC se están incorporando a la sociedad en general y
- la educación en particular o lo atrayente que puede resultar sólo la capacitación en el componente instrumental de recursos tecnológicos.

La alfabetización tecnológica no puede ser un fin en sí misma en la formación inicial y la inserción docente. La reflexión sobre sus propias prácticas con la tecnología es el enfoque indicado hacia la formación de docentes creativos, críticos, responsables y capaces de transmitir esa actitud comprometida y transformadora a sus estudiantes.

Los procesos de formación deben fundamentarse en aprender investigando de forma colaborativa (analizar, probar, evaluar, modificar); en conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación; en aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica; en aprender en un ambiente de colaboración y de interacción y comunicación social, compartir problemas, fracasos y éxitos; y en elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos.

## CAPÍTULO IV

### 4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Esta es una investigación cualitativa de tipo descriptivo con la implementación de procedimientos de una investigación educativa.

#### 4.1. Metodología de investigación

El enfoque cualitativo (Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J.: 2003) enmarcado en la investigación educativa (Oliveira de Vasconcelos, V.; Waldenez de Oliveira, M.: 2010) permitirá describir la complejidad que se le presenta al docente que busca implementar estrategias que permitan a sus estudiantes la construcción del conocimiento. En cada caso, las estrategias implementadas permiten desarrollar un marco de referencia sobre las competencias que ofrecen la posibilidad de apropiación de la comprensión lectora en los estudiantes para la construcción de conocimiento. Este enfoque ofrece una mirada integral del objeto de estudio problematizado para realizar un análisis profundo. La metodología implementada ofrece la posibilidad de reconocer rasgos similares en los datos que, a través del método de comparación constante y el marco teórico, constituye categorías de análisis. La cuantificación de casos brinda la posibilidad de reflexionar y discutir la problemática estudiada, ofreciendo validez científica a sus resultados y entendiendo que la investigación educativa es entendida como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica (Oliveira de Vasconcelos, V.; Waldenez de Oliveira, M.: 2010).

Por otro lado, este estudio intenta interpretar una problemática específica en un contexto determinado, partiendo del análisis de datos obtenidos en la práctica educativa realizada por un docente de una asignatura de 1º año del Profesorado en LyL. En este contexto, dado que el objetivo general es la descripción de la influencia de la planificación e implementación de estrategias didácticas que

incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras, se presentará un estudio descriptivo con procedimientos de investigación educativa. La selección de esta modalidad se da por las características del ámbito educativo de Educación Superior, en el que los docentes son quienes desempeñan un papel determinante en la formación de actitudes con respecto al estudio, y por eso deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual creando las condiciones necesarias para el éxito de la educación formal y permanente (Eliot, J.: 2000).

## **4.2. Contexto de estudio**

El I.S.F.D. donde se realizó la investigación está ubicado en la provincia de Buenos Aires, y es un instituto que forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal de la provincia. Está distante a 60 km de la Ciudad de Buenos Aires. Depende de la Dirección General de Escuelas y, dentro de ella, de la Dirección de Educación Superior.

### **4.2.1. El contexto del ISFD**

Esta institución, hacia finales del primer medio Siglo XX, contó con dos modalidades: Magisterio y Comercial. A fines de la década del `60, se conformó el Departamento de Aplicación y la Rama de Educación Primaria. Hoy cuenta con cuatro niveles de enseñanza que actualmente mantiene.

El ISFD forma parte de una Unidad Académica (UA), por lo cual comparte el espacio físico y el Proyecto Educativo.

Ofrece cinco carreras docentes; todas, de cuatro años de duración y de modalidad presencial, entre ellas, el Profesorado en Lengua y Literatura

La institución tiene puntos de acceso a Internet vía cable y wifi, en todas las aulas. Otros equipamientos tecnológicos como computadoras de escritorio, netbook, proyector, reproductor de música, televisor, se encuentran ubicados en el Laboratorio de informática. Para educar en sintonía con la sociedad del conocimiento, su proyecto institucional considera que la alfabetización digital de

los estudiantes hace necesaria la integración de las tecnologías en las aulas y propone una educación para el futuro: promueve el desarrollo integral de los estudiantes a partir de la utilización de las tecnologías como herramientas de aprendizaje de las áreas curriculares como un medio para alcanzar los hábitos y conocimientos propios de otras materias, abiertos a la investigación, a la comunicación y al conocimiento. Todo el claustro de docentes participa de actividades de capacitación continua para utilizar e integrar las TIC a su actividad docente pero no todos estos capacitandos incorporan en sus planificaciones recursos tecnológicos. La visión de la institución es ser una UA que se adapte a la sociedad actual, con nuevas tecnologías y nuevas metodologías didácticas.

El proyecto institucional contempla que el estudiante, desde su incorporación en la institución, utilice las tecnologías como herramienta de trabajo y comunicación, y se acerque a la interpretación del lenguaje audiovisual. Para que esto sea posible, la Dirección de la institución solicitó a toda la comunidad educativa utilizar estas herramientas de manera habitual. Además, a través de su proyecto TIC, se capacitó a la mayoría de los docentes con cursos de formación y asesoramiento.

Con respecto a las TIC, uno de sus objetivos, como institución educativa, es que los recursos tecnológicos se transformen en una herramienta real de trabajo para estudiantes y docentes: incorporar las TIC como herramientas de trabajo en las aulas integradas en el currículum y potenciar su uso como instrumento habitual de enseñanza y aprendizaje. En esta institución, la Dirección considera el uso de las TIC como un elemento para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además, desde el 2011 dispone de un departamento de servicios informáticos del Programa Conectar Igualdad, que ofrece soporte y mantenimiento de la estructura técnica y el equipamiento.

#### **4.3. Descripción de los participantes del estudio**

Los sujetos participantes son los estudiantes de 1º año que cursaron el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral en el Profesorado en LyL, de

un ISFD de la provincia de Buenos Aires, durante los primeros tres meses (marzo, abril y mayo) del ciclo lectivo 2011. Los mismos responden a las siguientes características: tres cuartos de la muestra son mujeres y un cuarto, varones; sus edades oscilan entre 18 y 25 años, todos egresados de escuelas secundarias de diferentes modalidades, en su mayoría escuelas con orientación en ciencias sociales o artística, inscriptos en el Profesorado en LyL.

Estos fueron informados de la investigación en proceso durante la primera clase presencial e invitados a formar parte, como lo estipulan las condiciones de la investigación.

#### **4.4. Características de la muestra estudiada**

El presente estudio es un caso enfocado en una investigación cualitativa que aborda su objeto de estudio tal como se encuentra en la realidad: se evitó la intervención a partir de la conformación de grupos o muestras (Campo-Redondo, M.; Labarca Reverol, C. 2009), por eso la muestra concuerda con la población del estudio de caso. Aplicar el muestreo teórico y el método comparativo permitió determinar la conformación definitiva del grupo (Mendicoa, G.: 2003) en relación a las preguntas al objeto y a los objetivos de estudio.

Los sujetos participantes provienen de diferentes zonas aledañas al ISFD de la provincia de Buenos Aires.

La encuesta inicial se realizó con una muestra que representa la totalidad de los estudiantes que asistieron a la primera clase del Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral del primer cuatrimestre: un total de 30 estudiantes.

Las encuestas individuales a los estudiantes que realizaron el Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre se llevaron a cabo por medio de la web. Este grupo está compuesto por la totalidad de las encuestas realizadas que corresponden a los estudiantes que aprobaron el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral: un total de 24 estudiantes.

#### 4.5. Instrumentos utilizados en el estudio

El enfoque cualitativo permite el uso de diferentes instrumentos de recolección de datos que servirán para describir el problema estudiado (Mendicoa, G.: 2003) y obtener los datos que permitan analizar, codificar y categorizarlos. La triangulación permite la observación del objeto de estudio, entrecruzando datos emergentes y obteniendo datos interpretativos. Los instrumentos seleccionados ofrecen la posibilidad de detectar similitudes y diferencias relevantes para definir patrones que permitan describir, a partir de la dialéctica entre lo cualitativo y lo cuantitativo, el problema de investigación.

La elección del método responde a los objetivos y al tipo de información que se intenta obtener, por eso se dispondrá de una serie de técnicas cualitativas y cuantitativas que posibilitarán que se actúe de manera interactiva dentro de esta investigación.

#### Matriz para la recolección de datos

<i>Pregunta</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Unidad de Análisis</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Propósito</i>
¿Cuáles son las competencias lectoras de los estudiantes de 1° año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires en relación con la construcción de	Identificar las competencias lectoras de los estudiantes de 1° año del Profesorado en LyL de un ISFD de la provincia de Buenos Aires en relación con la construcción	<b>Proceso de lectura</b>  Construcción del conocimiento.  Transformación del conocimiento.	Observación participativa  Diario de campo  Cuestionario diagnóstico  Análisis documental sobre el trabajo final obligatorio diagnóstico	Caracterización de población y de la dinámica de la clase  Registro de percepciones e interpretaciones  Relevamiento de hábitos y auto-percepciones sobre el proceso de lectura  Determinación de modos de lectura según categorías previstas

conocimiento?	de conocimiento		Entrevista abierta individual final	Relevar las percepciones resultantes de la evaluación
<p>¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes para la construcción del conocimiento?</p>	<p>Describir la influencia de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias en el proceso de lectura de los estudiantes para la construcción del conocimiento.</p>	<p>Estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico</p> <p>Comunicación para la resolución de actividades lectoras</p> <p>Interacción para la construcción del conocimiento</p> <p>Competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento</p>	<p>Observación participativa</p> <p>Diario de campo</p> <p>Análisis documental interacciones con recursos tecnológicos como apoyo pedagógico</p> <p>Entrevista abierta individual final</p> <p>Análisis documental de actividades de lectura en proceso</p>	<p>Caracterización de intervenciones en los distintos recursos combinados de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico</p> <p>Registro de percepciones e interpretaciones del investigador sobre las categorías de análisis</p> <p>Determinación del perfil de la comunicación didáctica y sus condicionamientos sobre las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico</p> <p>Relevo de las percepciones de las categorías previstas desde el punto de vista de los estudiantes</p> <p>Consideración de efectos de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre la evolución de la construcción del conocimiento.</p>

## **4.6. Procesamiento y análisis de datos. Interpretación de los resultados**

### **4.6.1. Análisis de datos del diagnóstico de competencias lectoras**

Datos de Encuesta inicial y actividad individual de lectura diagnóstica.

\*Corpus cuantificado de encuesta diagnóstica: estrategias de estudio y competencias de lectura (Carlino, P.: 2005).

\*Corpus documental de actividad de lectura del trabajo diagnóstico analizado según criterios del proceso de lectura (Carlino, P.: 2005): construcción y transformación del conocimiento.

\*Triangulación de datos obtenidos de ambos corpus, de la observación directa participante y del diario de campo para responder: ¿cuáles son las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL en relación a la construcción de conocimiento?

### **4.6.2. Análisis de datos de la intervención por estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico.**

Datos resultantes de:

\*El análisis documental, según criterios de evaluación del proceso de lectura postulados por Carlino (2005), de actividades de lectura académica.

\*La participación en foro de devolución y en grupo colaborativo, según criterios propuestos por Neri-Fernández Zalazar (2008), de comunicación e interacción mediadas por recursos tecnológicos como apoyo pedagógico.

\*La encuesta abierta individual final, según criterios de análisis cualitativo de encuesta propuestos por Ballester, Orte y Oliver (2003).

-El análisis de datos emergentes, según técnicas y procedimientos fundamentado por Mendicoa, G. (2003), sobre las siguientes categorías: comunicación para la resolución de actividades lectoras, interacción para la construcción del

conocimiento y competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento siguiendo la siguiente secuencia:

- codificación de los datos
- codificación de la información
- codificación selectiva
- delimitación de la teoría

\*La triangulación de datos obtenidos, según criterios para la validación del conocimiento en investigación cualitativa postulado por Cisterna Cabrera, (2005), sobre registros de la observación directa participante y del diario de campo. La triangulación está relacionada a:

¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a:

- \*La comunicación para la resolución de actividades lectoras
- \*La interacción para la construcción del conocimiento
- \*Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento.

#### **4.6.3. Análisis de datos para la elaboración de la respuesta a la problemática**

Empleando los criterios de validación y a partir del proceso de triangulación (Cisterna Cabrera, F.: 2005) de las fases de este estudio, se responderá a la problemática planteada: ¿cómo influye la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL?

Se realizaron las siguientes acciones:

- \*seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo

\*triangular la información por cada estamento

\*triangular la información entre todos los estamentos estudiados

\*triangular la información con datos obtenidos con otros instrumentos

\*triangular la información considerando el marco teórico

Para el análisis se realizaron las siguientes acciones (Mendicoa, G.: 2003):

\*Reducir datos: reducción orientada a su selección y condensación

\*Presentar datos: presentación orientada a facilitar la mirada reflexiva de la investigadora a partir de resúmenes estructurados, sinopsis, croquis, diagramas.

\*Elaborar y verificar conclusiones: a través de comparación y contraste, señalamiento de patrones y temas, triangulación, búsqueda de casos negativos.

El mismo criterio corresponde a la posibilidad de transferencia del resultado obtenido.

#### **4.7. Extensión del estudio realizado**

La investigación educativa, desde el inicio y por acción de la reflexión cíclica sistemática de la propia práctica, permitirá que los resultados obtenidos problematicen el objeto de investigación (Mendicoa, G.: 2003). Por eso es factible que, considerando las conclusiones de este estudio, se planteen problemáticas de investigación relacionadas con:

- la evaluación de los efectos de la práctica docente teniendo en cuenta:

\*las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de textos

académicos a partir del empleo de guías de lectura y debate en foros para la construcción del conocimiento

\*las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de procesos de búsqueda, selección y almacenamiento de información académicamente apropiadas

\*las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de procesos de estudio de una asignatura con la construcción colaborativa de organizadores gráficos del conocimiento

\*las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de procesos de interacción a través del debate de contenidos de la asignatura en espacios virtuales.

- La descripción y desarrollo de competencias lectoras teniendo en cuenta:

\*la evaluación de los procesos de lectura puesta en práctica en la resolución de exámenes de una asignatura o taller

\*la evaluación e intervención sobre procesos de planificación autónoma de actividades de lectura académicas complejas

\*la evaluación y la intervención sobre posibles problemas con respecto a diferentes aspectos normativos de la lengua castellana

\*la evaluación y la intervención sobre los procesos de escritura académica con la utilización de diversas fuentes textuales de la asignatura

Las problemáticas mencionadas representan dificultades académicas permanentes en los estudiantes de Educación Superior. Estos problemas fueron observados en los relevamientos exploratorios y en la reflexión teórica utilizada para este trabajo, por eso es conveniente estudiarlas para optimizar las acciones pedagógicas.



## CAPÍTULO V

### 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

En vista del planteamiento del problema expuesto en este trabajo, los estudiantes de 1º año que cursaron en los primeros tres meses (marzo, abril y mayo) del primer cuatrimestre el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral presentaron deficiencias en el desarrollo de la lectura académica, por eso necesitaron de una intervención docente que permitiera contribuir al desarrollo paulatino de competencias lectoras para la construcción adecuada de actividades académicas.

El caso estudiado: la ejecución del Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre del Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral en el Profesorado en LyL del ciclo lectivo 2011, debió ser trabajado durante tres meses y resuelto en un lapso de diez días, simultáneo a la cursada de dicho taller. La metodología seleccionada es la de la Enseñanza Basada en Problemas (ABP) como modelo de aprendizaje constructivo y centrado en el alumno, posible de ser llevado al aula. Con esta metodología, que se sustenta en situaciones problemáticas que funcionan como núcleos generadores para adquirir e integrar nuevos conocimientos y competencias, se busca disponer de diversos recursos tecnológicos de gestión del conocimiento que pueden mediar en la resolución de los problemas, a través de la movilización de formas de relación con el saber que son propias de la cultura digital y que viene a enriquecer las formas de enseñar y aprender en el ámbito académico. En esta dirección, se propone el recorrido por algunas herramientas de búsqueda, organización y presentación de la información y que permitirá al estudiante fortalecer, según Perez de Guzman Puya, Pérez Serrano y Sarrate Capdevilla (2008):

*\*la responsabilidad*

*\*su compromiso*

*\*una motivación intrínseca,*

*\*la transferencia del conocimiento a partir de las problemáticas holísticas, los aprendizajes integrados, el aprendizaje colaborativo para aprender a lo largo de toda la vida.*

### **5.1. Estrategias didácticas implementadas**

Se relevaron datos en años anteriores que indicaron obstáculos que los estudiantes enfrentaban durante la resolución de actividades de lectura académicas. Estos obstáculos se relacionaron con la organización del tiempo para interpretar los textos, la gestión de la información requerida para realizar esas actividades, obstáculos de interpretación en relación a la complejidad de las consignas y el desafío por enfrentar una nueva propuesta. Los estudiantes reconocieron como problemáticos todos estos obstáculos.

La metodología del ABP propone un cambio en el rol del docente quien debe aportar espacios para la intervención personalizada, asumiendo la función de apoyar, orientar, reconducir y evaluar los aprendizajes de los estudiantes resolviendo dudas, proponiendo actividades de ampliación o refuerzo y, en definitiva, reorientando dicho proceso en función del nivel inicial de conocimientos, de los resultados de las evaluaciones y de todos los datos obtenidos por el propio docente: *“Plantea preguntas que inciten a la búsqueda de información en orden a resolver el problema planteado. Los problemas constituyen el foco de organización del aprendizaje”* (Perez de Guzman Puya, M. V.; Pérez Serrano, G.; Sarrate Capdevilla, M. L.: 2008). El objetivo es lograr que se potencie la función activa del estudiante, generando respuestas creativas a los problemas propuestos, desarrollando competencias para la solución de las problemáticas planteadas y potenciando el trabajo colaborativo.

La Educación Superior prevé que los estudiantes dominen competencias lectoras académicas que les posibiliten el desenvolvimiento eficiente, teniendo en cuenta que la lectura es un proceso de interacción entre el lector, que intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, y el texto. Las competencias de la lectura se constituyen de forma activa y es un vínculo con los conocimientos que

se relaciona con el lenguaje. En la medida que se interactúa con un texto, se construye sentido de lo que se lee, es por eso que el lector es un participante primordial de esta interacción. Este proceso permite al lector activo procesar y examinar el texto, y entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos estableciendo un diálogo con el autor, comprendiendo sus pensamientos, descubriendo sus propósitos, haciendo interrogantes y tratando de hallar las respuestas en el texto con el que se está interactuando. A través de la lectura, los lectores se sumergen en nuevos mundos, asociando nuevos aprendizajes a las experiencias del lector y a las diferentes instancias del desarrollo de la misma. En esta interacción continua, el lector relaciona, critica o supera las ideas expresadas exigiendo otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando para formar una posición crítica porque el significado del texto se construye por parte del lector: esa es la eficacia de la lectura, la interpretación de lo que se lee. Es muy importante destacar que *“la lectura, produciendo significados y sentidos, desplaza al texto hacia otros lugares, otras instancias del hacer significativo social e histórico”* Antezana (2009). El objetivo último de la lectura es comprender los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para las necesidades que exige el conocimiento. La lectura entonces, es un proceso interactivo en cual el sujeto lector pone a disposición del texto todo su bagaje cultural, su afectividad dentro de las condiciones que posee. De esta manera *“el proceso de lectura viene definido por la interacción existente entre factores diversos tales como características del lector/a, naturaleza de la información que se desarrolla en el discurso escrito, finalidad de la tarea que se ha sido propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en que tiene lugar”* (Escoriza, J.: 2003). La lectura es activa y le proporciona al lector *“una actividad productiva. Éste no sólo recibe un texto sino, a su vez lo transforma”* Antezana (2009).

Es por eso que se hace necesario diseñar estrategias didácticas que permitan solucionar los obstáculos descriptos, ofreciendo al estudiante y al equipo docente de la institución un espacio de colaboración y comunicación que proporcione las condiciones apropiadas, teniendo en cuenta que los ISFD están frente a un nuevo paradigma (Solé, I.: 2001) que no solamente hace referencia a lo científico

y tecnológico, como un aspecto del ámbito sociocultural y político; también, se fundamenta sobre bases epistemológicas que lo sustentan. Estos cambios impactan tanto en el plano institucional y cultural como en el plano didáctico y metodológico.

La integración de los estudiantes de todos los niveles educativos a la sociedad del conocimiento no se vincula únicamente por el manejo de las herramientas informáticas, sino que se relaciona con una transformación en los modos de pensar, aprender, investigar. Se trata de crear información a través de los sistemas de comunicación, de información o de formación en las redes. Por lo tanto el conocimiento deja de ser acumulativo: se tiende a ser capaz de acceder al conocimiento, seleccionarlo, analizarlo y desarrollar nuevo conocimiento; un conocimiento válido, a partir de la crítica y del intercambio de flujos de información con otros sujetos. La tecnología educativa le brinda al docente la posibilidad de amplificar los recursos con que cuenta considerando que para favorecer un proceso constructivo del conocimiento empleando tecnologías informáticas, tendrá presente que su utilización deberá ser planificada e implementada con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias para que los estudiantes logren la comunicación e interacción social y la adquisición, la comprensión, la expresión y difusión de información. Para eso se deberán plantear problemas para que los propios estudiantes articulen planes de trabajo y desarrollen actividades con las tecnologías que les permitan construir y obtener respuestas satisfactorias. Para que esto ocurra se tendrán que generar procesos de aprendizaje colaborativo que propicien la superación de una postura cerrada de la realidad.

Considerando la situación que origina el problema estudiado, se plantea una alternativa basada sobre la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento. Esta alternativa presenta una modalidad entendida como “aprendizaje mezclado” el que se define como “*sistemas integrados para el*

*aprendizaje utilizando tecnología*” (Neri-Fernández Zalazar, D.: 2008). La incorporación de recursos tecnológicos para el apoyo pedagógico ofrece, como herramientas cognitivas, oportunidades para estimular la participación responsable y autónoma de los estudiantes en los procesos de lectura.

El ISFD donde se realizó la investigación, a partir del año 2008, cuenta con un campus virtual sobre plataforma e-ducativa que los docentes de la institución pueden utilizar como apoyo para desarrollar sus clases. Durante el ciclo lectivo 2011, un docente utilizó esta herramienta para la asignatura Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral para que sus estudiantes logren desarrollar la comprensión lectora, la cual exige que los lectores desarrollen capacidades para discriminar información, inferir, hacer resúmenes, elaborar esquemas, expresar opiniones personales, y no limitarse únicamente a la identificación de datos que estén explícitos en el texto. El docente puso en marcha estrategias didácticas empleando los recursos que ofrece el campus para el monitoreo y el acompañamiento de la resolución de las diferentes actividades prácticas de lectura académica, la que se evaluó de manera positiva por los estudiantes y por el docente de dicho Taller. Estas estrategias didácticas se potenciaron con la integración de recursos concretos que los estudiantes aprovecharon fortaleciendo sus competencias académicas autónomas para poder alcanzar los objetivos de resolución de las actividades de lectura académicas. Estas estrategias didácticas se fundamentan en la significatividad lógica del proceso de lectura académica como una situación problemática para solucionar diferentes situaciones problemáticas de lectura. Para esto, se consideran los criterios propuestos por Carlino (2005), a partir de los que el docente debe:

\*Reponer el paratexto ausente por el uso de fotocopias, presentar el autor de cada texto, su ideología y explicar por qué sus textos han sido incluidos en determinada unidad temática del Taller.

\*Propiciar un espacio para que el estudiante piense el tema y logre tomar una postura, la cual se explicitará en la formulación de una hipótesis.

\*Orientar la comprensión de la bibliografía a través de guías de preguntas, que se debatan en la clase, preguntas que son importantes para construir el conocimiento.

\*Hacer uso de una guía de lectura como estrategia didáctica para orientar al estudiante.

\*Propiciar la escritura de resúmenes de lo leído con el objetivo de procesar activamente los textos, relacionando los conceptos principales.

Sobre estos criterios, para potenciar la intervención pedagógica y fortalecer la evaluación formativa, se diseñaron estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes, considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento:

\*se habilitó una unidad en el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral exclusivamente para la orientación, solución y evaluación del Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre;

\*se habilitaron cuatro espacios para seguir los pasos correspondientes a cada etapa: la presentación de consignas, el envío de archivo word por grupo mediante correo electrónico, obtención de la entrega del archivo enviado, interacción para la corrección, recomendación, entrega de calificación y de observación en cada caso.

-Primera entrega: planificación de macroestructura con esquema de contenido.

-Segunda entrega: primera interpretación.

-Tercera entrega: interpretación con corrección (previa a la entrega obligatoria final impresa)

-Cuarta entrega: actividad impresa para evaluación.

\*se realizaron las devoluciones personalizadas para la entrega de cada grupo con su corrección correspondiente para cada caso; se hizo recomendación para continuar con la solución y observación del texto y su uso adecuado en el campo académico

\* se creó un grupo en facebook para potenciar la motivación y estimular la comunicación facilitando la participación activa de los estudiantes conformando una comunidad de aprendizaje, que posibilite la solución del trabajo práctico obligatorio a partir de la recomendación bibliográfica, la respuesta compartida a consultas, los comentarios que agilizarían y facilitarían la solución, la disposición de organizadores gráficos del conocimiento y de preguntas orientadoras.

\*se realizó la encuesta estructurada, a partir de un cuestionario para relevar datos de la experiencia del estudiante en la gestión de la construcción del conocimiento y de la utilización de los recursos tecnológicos ofrecidos durante este primer período de la cursada.

## **5.2. Implementación de la propuesta**

La implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes, considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento, responde a la necesidad de acercar a los estudiantes principios de autorregulación académica. Estas medidas ofrecen el apoyo necesario para que el estudiante atravesara de manera satisfactoria la zona de desarrollo próximo que se centra entre el estado de sus competencias lectoras y sus competencias digitales determinadas por las esperadas para un estudiante de Educación Superior.

Estos principios de autorregulación académica se definen como *“la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje”* (Flavell, L.: 1976), teniendo en cuenta:

- \*contención en el análisis de errores cometidos,
- \*estimulación de la participación,
- \*reducción de reglas de flexibilidad de las consignas.

Para reducir la frustración del estudiante y aumentar seguridad en su tarea, se divide la resolución en tres entregas, las que corresponden a tres momentos del proceso de lectura académica. En cada entrega, el grupo recibe la corrección y la recomendación adecuada utilizando el foro abierto, al que pueden acceder todos los participantes. Uno de los mayores obstáculos que registran los estudiantes está relacionado con la duda durante la revisión y la autocorrección de las actividades entregadas. En cada devolución se considera que la revisión puede ser realizada como un proceso colaborativo de aprendizaje, en el que un par más competente, un docente, o un especialista en calidad de tutor, pueda contribuir con el desarrollo de la competencia (Moreno, V.: 2004), en este caso, de la competencia lectora.

Se da comienzo a la actividad con la formulación de objetivos alcanzables y su concreción en la realización de acciones a partir de la planificación de actividades de lectura académicas, como una preparación para el desarrollo del proceso de lectura. Se recibe la consigna y se conforma el equipo de trabajo. Los estudiantes completan un cuadro, conciliando de forma breve el contenido previsto para cada subtítulo.

La resolución de las actividades de lectura académicas continúa con la redacción de la interpretación del texto del primer borrador, considerando la corrección de la entrega previa en la etapa de ejecución, lo que los obliga a los estudiantes a salir del esquema de contenido, respetar la estructura y las respuestas previstas, y comenzar a interpretar el texto dado, citando la información seleccionada y sus fuentes. Para esta actividad deben considerar la recomendación, realizando una auto-observación que les permita alcanzar los objetivos. Para extender el punto de solidificación de la lectura (Carlino, P.: 2005), el grupo realiza la tercera entrega por la plataforma, con la corrección, ampliación

y observación indicadas en la segunda corrección del docente: esta actividad permite transformar la lectura en una herramienta intelectual, porque *“Una condición de base es que los aprendices dispongan de tiempo para el análisis de borradores en espacio compartido”* (Melgar, S.: 2005). Durante esta fase, el grupo atenderá a los requerimientos de la presentación formal del Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre, permitiéndose la autorreflexión, en la que ejerce acciones de autoevaluación del proceso de lectura guiada con interrogantes, ejemplos y recomendaciones que va a recibir en la tercera devolución. En esta última etapa, el grupo está habilitado para imprimir el resultado del proceso de lectura grupal y entregar el Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre.

El docente realiza un proceso de seguimiento y evaluación paulatino que le permite trabajar las problemáticas referidas a la lectura académica. Así, el rol docente se potencia porque oficia como guía, como experto en la disciplina que ofrece sugerencias e información. A su vez, es una mirada externa y, por tanto, más crítica de los distintos pasos del proceso de aprendizaje (González, E.: 2007).

En esta propuesta, el campus utilizado por el docente (quien puede abrir los canales de la comunicación didáctica sincrónica o asincrónica para brindar a tiempo estrategias didácticas incorporando recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento; y además puede ampliar las oportunidades de alcanzar los objetivos de la asignatura) y sus estudiantes (quienes encuentran respuestas a sus solicitudes de ayuda), es una solución que amplía los recursos disponibles, considerando que *“las tecnologías se convierten en herramientas que pueden favorecer la generación de nuevas habilidades y aprendizajes [...] Es decir, las TIC no como destino, sino más bien como un puente entre distintos conocimientos. Es por ello por lo que la capacidad de “conectar saberes” se identifica como una destreza que ha de ser estimulada y desarrollada en los sujetos, independientemente de su edad, de su actividad o del dispositivo que utilicen”* (Cobo Romaní, C.: 2008).

En las instancias obligatorias, el grupo presenta avances concretos de su proceso de resolución, y se aumenta la participación de los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje porque se les ofrece la posibilidad de consultar por la mensajería del campus para buscar ayuda de pares en el grupo de facebook. Ballano y Muñoz (2010) aseguran que *“Cuando se ofrece al alumno la posibilidad de interactuar en un entorno virtual, se está pidiendo una reconfiguración de su rol. (...). La no participación es algo que preocupa. Ese sí podría ser un logro importante de estos espacios virtuales: que los docentes visualicen la necesidad e importancia de la participación del alumno en la construcción del conocimiento. El pensar alternativas para que los alumnos participen implica repensar prácticas docente atendiendo a las particularidades que brindan las TIC en el marco de procesos de virtualización”* (Ballano, I.; Muñoz, I.: 2010).

En el intercambio de entregas y correcciones incorporando recursos tecnológicos como apoyo pedagógico, se brinda la posibilidad de aprovechar un tiempo para el análisis del proceso de resolución.

### **5.3. Comunidad de aprendizaje a través de Facebook**

La teoría de expertos pedagógicos sobre la incorporación de recursos tecnológicos potencia las relaciones didácticas: los entornos virtuales que acompañan las clases presenciales, fortalecen los primordiales conceptos de la alfabetización digital permitiendo que los estudiantes puedan *“comunicarse, compartir, colaborar y confiar”* (Posada Álvarez, R.: 2009).

Desde el comienzo de la cursada del Taller en el primer cuatrimestre, los estudiantes se incorporan a un grupo cerrado y se les ofrece la posibilidad de utilizar los servicios de Facebook, herramienta que fortalece el dialogismo entre estudiante-estudiante y estudiante-docente. Los estudiantes se sienten cómodos utilizando esta herramienta porque los habilita para emplear un lenguaje propio e icónico y en poco tiempo, acceden a la comunidad de aprendizaje del Taller de

Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral. Además les permite asumir una actitud más activa, comprometida y responsable con su aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes logran organizar su tiempo de lectura, hacer consultas específicas sobre los contenidos a estudiar y las consignas que deben resolver.

También pueden estar en contacto con su grupo de estudio, comparten archivos y documentos y elaboran documentos colaborativos. Esta herramienta es flexible: los estudiantes están muy familiarizados con Facebook y lo utilizan de manera habitual.

#### **5.4. Encuesta**

Al finalizar las fases de resolución de la actividad de lectura, se solicita a los estudiantes que individualmente den respuestas a un cuestionario final para estimular la autorreflexión sobre el proceso de lectura y para relevar datos para la interpretación y análisis del acceso y uso de los recursos tecnológicos. Área y González, E. (2007) afirma que utilizar el conocimiento implica los procesos de toma de decisiones, resolución de problemas, indagación experimental e investigación. La metacognición es el proceso mental que controla y regula cómo piensan las personas. Los alumnos que son metacognitivamente conscientes y capaces de describir cómo toman decisiones, ajustan las estrategias que utilizan, cuando no resultan exitosas.

La relación del estudiante-lector con sus actividades de lectura académicas frecuentemente finaliza cuando la resolución de las consignas es entregada. Esto impide que el proceso de aprendizaje se torne significativo. Para ampliar el tiempo de reflexión, se realiza la encuesta final con posterioridad a la evaluación de las actividades de lectura académicas. Así es posible relevar las debilidades y obstáculos concretos.

La relación entre la lectura y el pensamiento involucra la posibilidad de objetivar el pensamiento aprovechando las potencialidades del lenguaje. La manera más concreta de comprobar que un sujeto comprende es realizar un contraste o comparación de su versión con las versiones de los otros sujetos. Solamente de esta forma se dará cuenta de que comprendió, de cómo y cuándo lo logró. La comprensión “*consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada, y corroborable por otros*” (Peronard, M.: 1997). Desde esta perspectiva, “*la comprensión humana descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido; se explicita y confirma cuando comparte con otros lo comprendido en un gesto de plena interpersonalidad*” (Peronard, M.: 1997).

Por eso la propuesta didáctica estudiada plantea la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes, considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento. Así, el estudiante construye de forma adecuada los contenidos del Taller a partir de un proceso recursivo, reflexivo y colaborativo.

## CAPÍTULO VI

### 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los datos relevados se gestionan para realizar la búsqueda del entendimiento de una realidad mediante un proceso interpretativo (Hernández Requena, S.: 2008).

#### 6.1. Obtención de datos

En el marco de un enfoque cualitativo de modalidad investigación educativa que permite el análisis y la propuesta de una resolución al problema de este estudio, el investigador se involucra con la situación social en cuestión. En el caso de la investigación educativa, es el docente el que indaga con fundamentos y de manera sistemática su propia práctica. Para la obtención de datos relevantes, se implementaron diferentes instrumentos durante la primera parte del primer cuatrimestre de 2011, para describir el objeto de estudio: planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes considerando que estas competencias les van a facilitar la construcción de su propio conocimiento. Estos datos son relevados a partir de:

- \*la observación
- \*la encuesta inicial
- \*el análisis documental
- \*la encuesta final

La perspectiva cualitativa permite describir las situaciones planteadas en las preguntas realizadas al objeto de estudio de la presente investigación, porque el análisis de los datos exige una inmersión total en el material protocolar a ser estudiado, desnudar las ideas, construir, deconstruir y volver a integrar nuevamente (Mendicoa, G.: 2003).

## 6.2. Sistematización de datos

Esta investigación cualitativa presenta el proceso inductivo, desde el dato a la teoría considerando la conceptualización, la categorización, la organización y la estructuración, para poder realizar la síntesis de la información de forma metódica. Respeta los datos recolectados en su contexto: esto permite gestionar la información objetivamente, considerando la totalidad de los significados y buscando facilitar el proceso de interpretación. Por eso se realizó la categorización de los datos dando lugar al proceso de triangulación en el que se concretó el *"cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes"* (Cisterna Cabrera, F.: 2005). Entonces se llevó adelante:

- \*la selección de los datos obtenidos en el trabajo de campo
- \*la triangulación de los datos por cada instrumento
- \*la triangulación de los datos entre todos los elementos surgidos de los diferentes instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos
- \*la triangulación de datos con el marco teórico.

Esta investigación se secuenció en cuatro fases complementarias y recursivas, que fueron planificadas para realizar la clasificación en categorías representativas de los datos para responder las preguntas de investigación e interpretar esos datos recolectados.

Estas cuatro fases son:

- \*Primera fase: organización de la información, considerando a cada sujeto encuestado, para reunir datos, observarlos y evaluarlos. Se confeccionó un cuadro que consideraba:

- respuestas a ítems de encuestas,
- dificultades de lectura detectadas,
- modo de construir el conocimiento,
- respuestas textuales de la encuesta individual.

\*Segunda fase: sistematización de los datos limitando los provenientes de la encuesta, agrupando las respuestas de cada uno de los interrogantes para establecer parámetros que permitieran cotejar similitudes y diferencias entre ellas y determinar una clasificación provisoria.

\*Tercera fase: gestión de datos provenientes de las encuestas, otorgando nombres provisorios (surgieron de las propias palabras de los encuestados) a la clasificación de la segunda fase. Después se realizaron las categorías y sus valores de manera sistemática, en concordancia con el marco teórico. Provisoriamente, en cada categoría se establecieron valores representativos de similitudes y diferencias que se obtuvieron en las respuestas. La jerarquización de estos valores se realizó con la descripción correspondiente. Se logró contabilizar coincidencias en cada uno de los valores transformándose en el porcentaje de encuestados, representación de sujetos de la población estudiada. Esta contabilización permitió potenciar la descripción de todas las categorías y de las relaciones que se establecen entre ellas.

\*Cuarta etapa: organización de la información, estableciendo ejes transversales de análisis e interpretación. Estos ejes facilitaron la clasificación de los datos correspondientes a cada valor de cada categoría. Los ejes transversales, que dan la posibilidad de otorgar coherencia y cohesión al proceso en función de las preguntas de investigación sobre el objeto de estudio y a las expectativas de la institución con respecto a sus estudiantes, surgen de los mismos datos como categorías de análisis realizado:

-La influencia, efecto y acción de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre los factores determinantes del aprendizaje relacionados con la afectividad.

-La influencia, efecto y acción de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre hábitos, acciones, resultados de la asistencia, corrección, transposición.

-La influencia, efecto y acción de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre la autonomía para la resolución de actividades de lectura académicas y la implementación de estrategias del proceso de lectura.

-La influencia, efecto y acción de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre la comunicación para la resolución de actividades de lectura académicas.

-La influencia, efecto y acción de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre la gestión de la información.

-La influencia, efecto y acción de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre la resolución de la recursividad en el proceso de lectura.

-La influencia, efecto y acción de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico sobre la organización del tiempo.

-La articulación de elementos de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico por medio de la virtualidad.

### **6.3. Categorías de análisis de los datos de encuestas**

El método de comparación constante: se encontraron patrones en lo expresado por los encuestados para armar categorías de análisis.

#### **6.3.1. Estado de las competencias lectoras y su relación con las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico**

Los elementos correspondientes a cada una de las categorías de análisis, con sus correspondientes valores están descriptos según:

\*Objeto de estudio: Planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL.

#### **Primera pregunta al objeto de estudio**

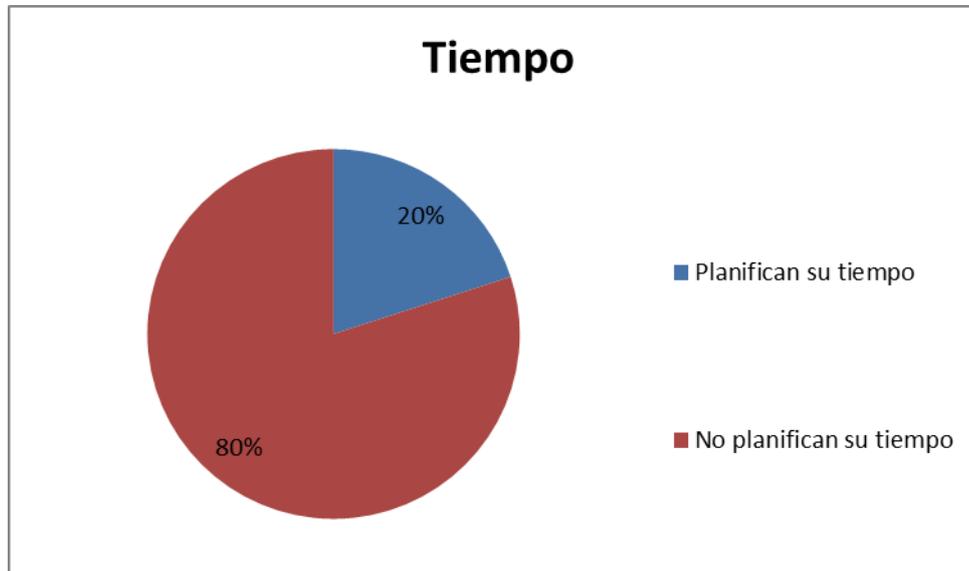
¿Cuáles son las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL en relación a la construcción de conocimiento?

#### **6.3.2. Hábitos de lectura enfocados en el estudio**

##### **- Tiempo**

En la encuesta inicial, los sujetos participantes del caso estudiado, en su mayoría, aseguran que no tienen conductas planificadas ni constantes para lograr objetivos académicos: el 20%, los encuestados planifica sus horarios de estudio, pero no los cumple. Reconocen como positivas las ayudas relativas a la optimización de su tiempo. Sin embargo, la planificación y aprovechamiento del tiempo disponible para el estudio o la resolución de actividades académicas no es

una prioridad mencionada por los estudiantes. El 80% no reconoce usar mal el tiempo para el estudio.



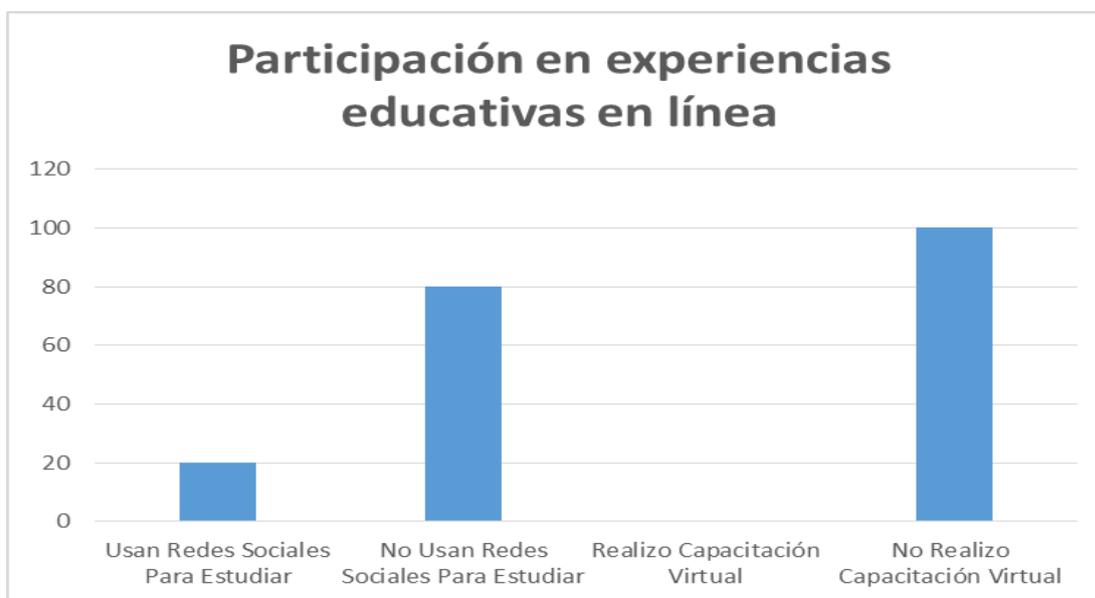
- **Comunicación e interacción**

El 98% de los encuestados asegura tener habilidades para una comunicación e interacción en Facebook y para buscar información en internet. Este dato se interrelacionó con las respuestas a la encuesta final.



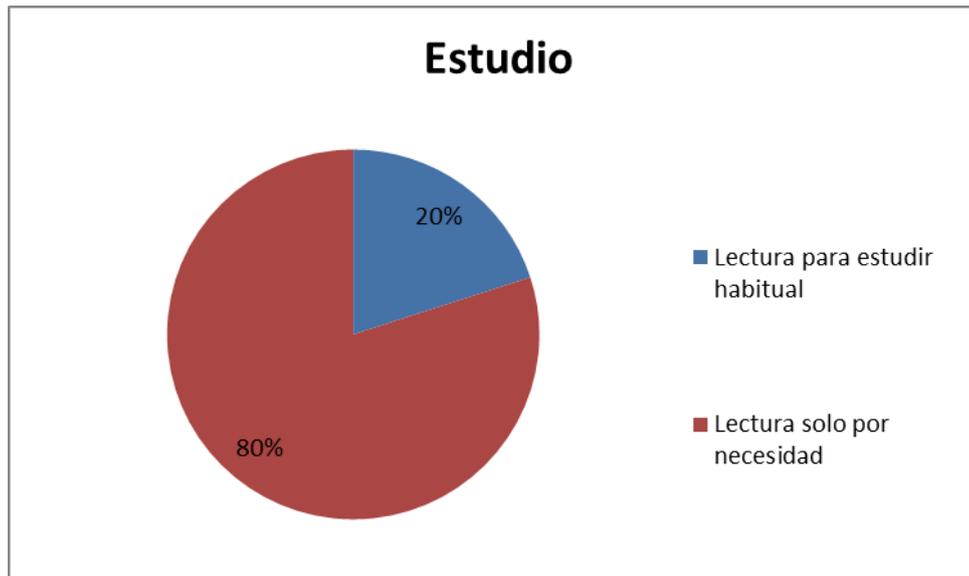
- **Participación en experiencias educativas en línea**

Ninguno de los encuestados tiene habilidades desarrolladas en la participación de experiencias educativas con modalidad en línea. Esto señala el desafío que deben enfrentar los estudiantes en esta propuesta didáctica porque el aprendizaje tecnológico que poseen se produjo explorando de manera activa a partir de la práctica: esta forma de aprendizaje es social en grado sumo. Se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios (Barbera, E. y Badia, A.: 2005). En contraste, 8 de cada 10 asegura no utilizar recursos informáticos para el estudio ni utilizar herramientas colaborativas digitales (dropbox o google drive).



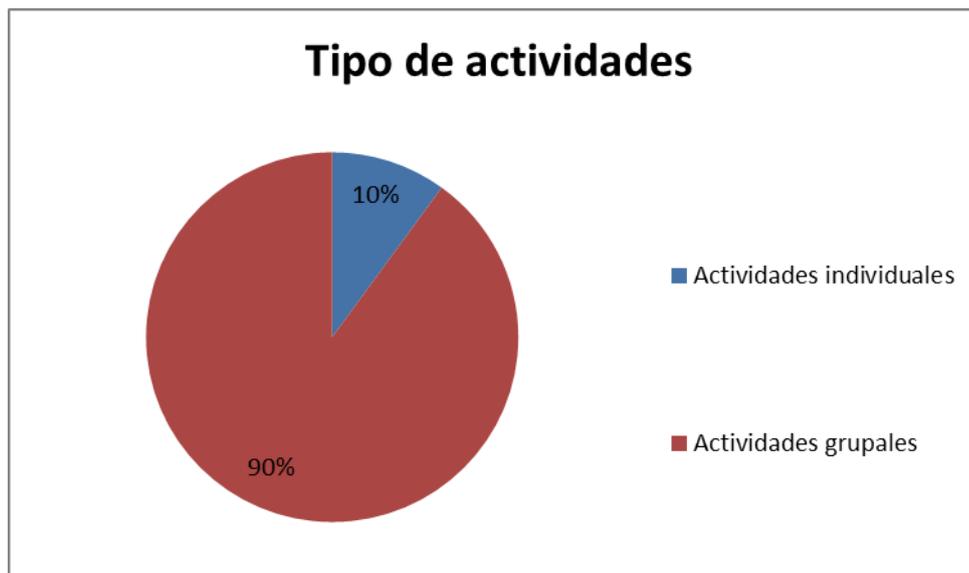
- **Estudio**

En la encuesta diagnóstica, los resultados reflejan las actitudes de los estudiantes frente a la lectura académica. Los resultados muestran que el 20% tiene dificultades para empezar a estudiar por día. Estudian únicamente en circunstancias obligatorias, como la proximidad a un parcial. Además tienden a desanimarse frente a los obstáculos, perder la concentración por aburrimiento y distraerse con facilidad. Identifican como positivas las intervenciones docentes que los motivan y acompañan en su proceso de aprendizaje.



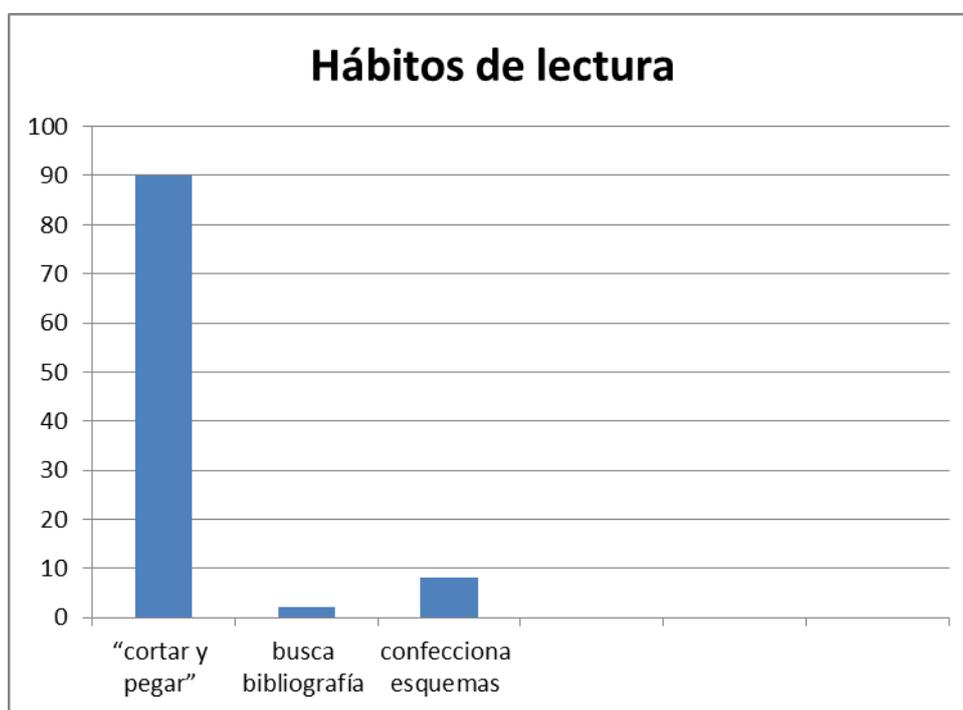
- **Actividades grupales**

En la encuesta, los estudiantes manifestaron que este tipo de actividades, son motivadoras: les permite aumentar la constancia en la resolución de las consignas y les brinda un espacio de interacción social con sus pares. La gran mayoría de los estudiantes asegura sentirse a gusto.



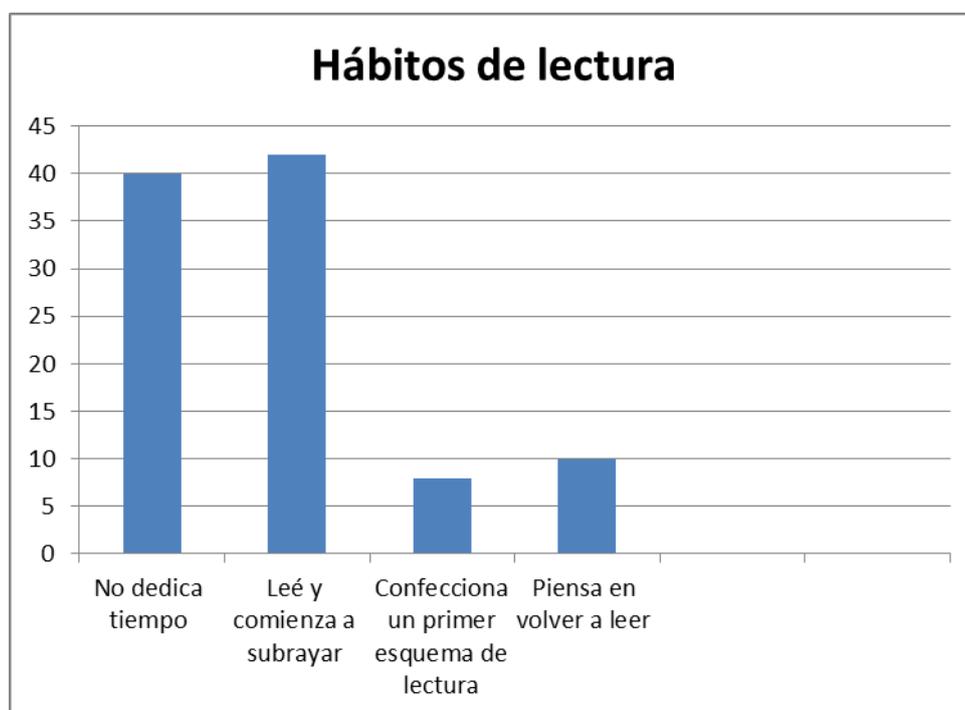
### 6.3.3. Hábitos permanentes de lectura

La encuesta inicial muestra que la totalidad de este grupo tiene hábitos permanentes de la lectura que se limitan a los foros en redes sociales y a la lectura de mensajes, ambos recursos digitales en los que la lectura tiene características de oralidad y donde el primero se fortalece en íconos y audiovisuales. Los estudiantes tienen hábitos permanentes de la lectura que son muy acotados, en particular de textos académicos, salvo los que leen porque las diferentes asignaturas se los entregan como lectura obligatoria. El 90% de los encuestados se limita a “cortar y pegar” información textual de la bibliografía dada por el docente para estudiar. El 2% busca bibliografía adicional, mientras el 8% confecciona esquemas de lectura que contengan la totalidad de los contenidos.



El 90% afirma que se les presentan dificultades para empezar a leer textos académicos y muchas veces, para comprender las consignas. Por otro lado, aseguran reconocer las condiciones de la lectura académica: adecuación, coherencia y cohesión y señalan que necesitan acompañamiento docente para comprender los textos académicos, aunque el 40% afirma no lo encuentra.

Los géneros textuales que se utilizan para la resolución de actividades de lectura académicas, en su mayoría son descriptivos, expositivos y argumentativos, por lo tanto necesitan de un proceso de planificación, una revisión detallada del contenido y la autocorrección para la deconstrucción, construcción y reconstrucción de significados. Esta situación presenta obstáculos en los estudiantes. En ciertos casos, reconocen las dificultades y se esfuerzan por resolverlas, no obstante el 40% de los encuestados no le dedica tiempo y esfuerzo a la planificación del contenido y a la línea argumental de las actividades de lectura académicas. Otro 40% directamente lee y comienza a subrayar fragmentos de manera acumulativa, limitándose a recopilar información referente al contenido estudiado o a las consignas dadas por el docente. Al respecto, las correcciones orales que surgen en el aula quedan en diálogos sin registro, en esquemas hechos en el pizarrón o en un listado de ideas. El 8% confecciona un primer esquema de lectura, que considera bien realizado si no lo corrigen. Sólo el 10% piensa en volver a leer el texto y reconstruir su significado.

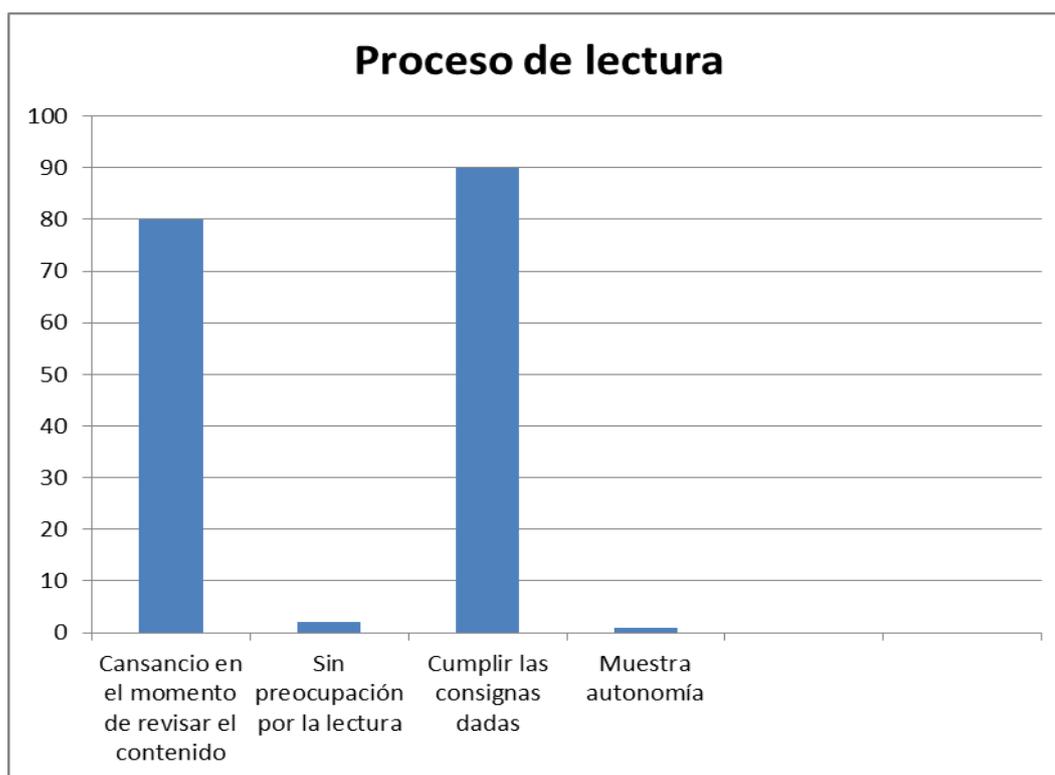


Estos hábitos permanentes de lectura obstaculizan el logro de los objetivos propuestos para la reconstrucción de competencias lectoras. El proceso de

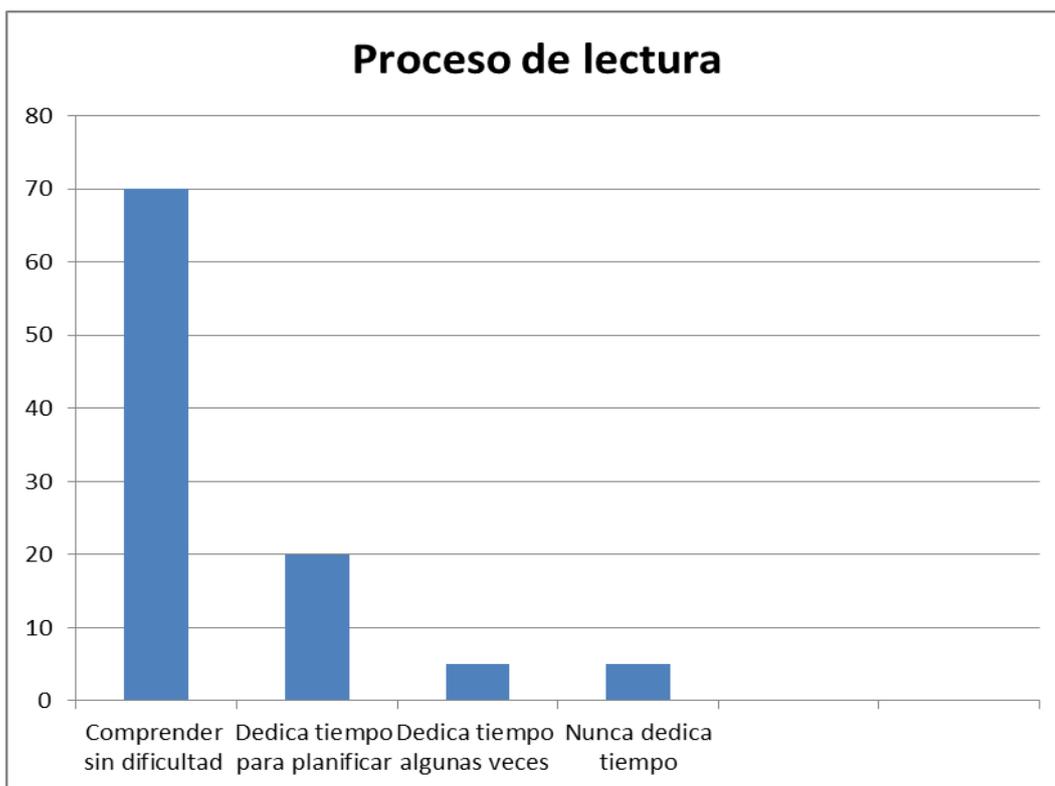
lectura no es considerado por los estudiantes como herramienta para la construcción de conocimientos académicos con autonomía.

#### 6.3.4. Proceso de lectura

La lectura de textos utilizando recursos tecnológicos favorecen las acciones metacognitivas de revisión, corrección y reconstrucción textual. Los lectores inexpertos no regresan al texto para hacer una nueva lectura del mismo de manera autorregulada y esto hace que se reduzca la solidificación del texto estudiado. El 80% de los encuestados menciona cansancio en el momento de revisar el contenido textual, cantidad que disminuye si reciben la intervención docente con pautas y ejemplos claros. Con respecto a las acciones que reconocen en sus experiencias previas para realizar actividades de lectura académicas, los estudiantes mencionan procesos lineales, los que distan de la resolución de situaciones problemáticas. El 2% muestra no preocuparse por la lectura. El 90% de los encuestados se limita a cumplir las consignas dadas de forma literal. El 1% muestra autonomía.



Todos los encuestados afirman hacer una revisión de la lectura del texto para estudiar, no obstante se limitan al control las páginas leídas y las ideas subrayadas en las mismas. Por otro lado, el 70% de los encuestados asegura comprender sin dificultad sobre el tema que deben leer, sin embargo se le presenta obstáculos al tener que comprender las consignas dadas. Sólo el 20% dedica tiempo para planificar el tiempo de estudio, mientras que el 5% lo hace algunas veces y el 5%, nunca. Esto permite observar obstáculos importantes en la gestión eficiente de uno de los insumos capitales con que cuenta un estudiante.



Al momento de la encuesta individual final, todos señalan necesitar acompañamiento para poder superar la brecha entre las competencias concretas con las que llegan a la cursada del Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral y las esperadas para la Educación Superior. Durante la cursada, los estudiantes pudieron acceder a actividades e interacciones con el objetivo de aumentar el desarrollo de competencias lectoras para revertir dicha brecha.

En esa encuesta, la mitad de los estudiantes hizo una apreciación sobre sus actividades de lectura académicas, fundamentando con criterios que no son los apropiados para los requerimientos de la Educación Superior. Mencionaron satisfacción sobre sus actividades de lectura académicas, limitándose a reflexionar sobre el cumplimiento de las consignas y la calificación obtenida en la actividad final. Solamente tres estudiantes elaboraron una opinión global, puntualizando aspectos sobre la motivación y las actitudes frente a la lectura académica. La cuarta parte de los encuestados ofreció detalles sobre la estructura textual.

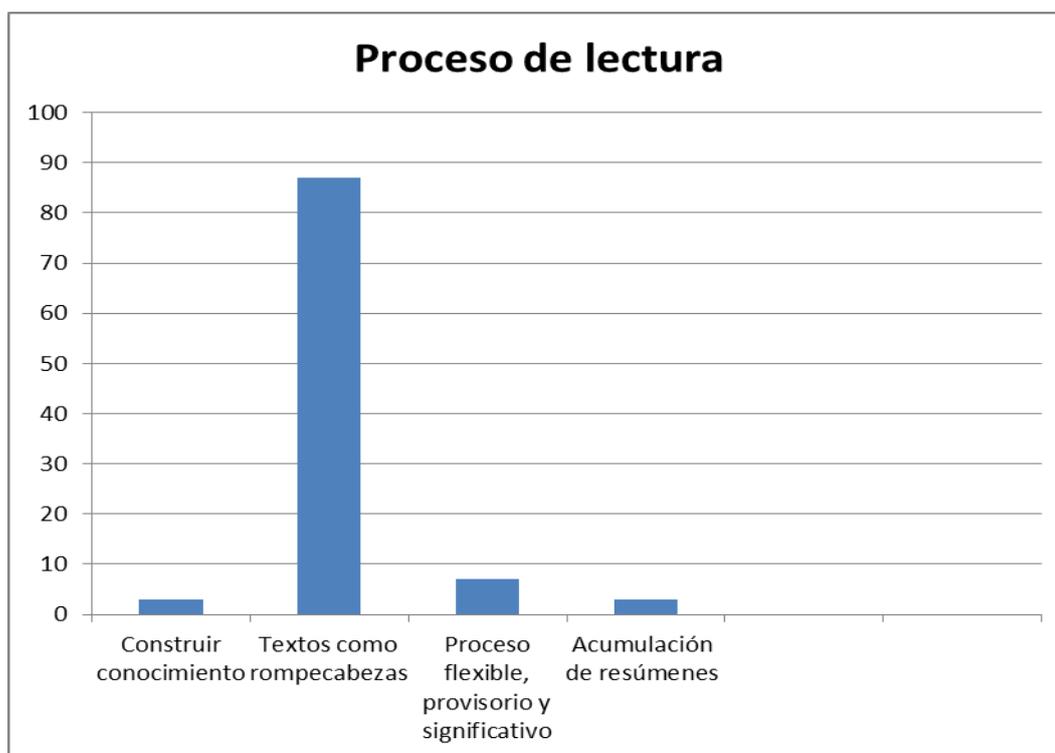
En cuanto a la información y el vocabulario específico de los textos del Taller, es reconocida por los encuestados como un obstáculo entre los hábitos de lectura para la Educación Superior. La mayoría de los estudiantes menciona que se esfuerza por adecuar su vocabulario a las nuevas necesidades, no obstante encuentra obstáculos importantes para encontrar apropiadas y confiables fuentes de información: esta obstaculización se relaciona con los hábitos que tienen con respecto a la lectura. La mayoría de los estudiantes hace referencia a los obstáculos forjados por la complejidad de la información con que deben trabajar en las actividades de lectura académicas: esto provoca indefinición en el tema e inseguridad. Los demás expresan obstáculos al momento de organizar las ideas del texto y encontrar el significado de muchos vocablos desconocidos por ellos.

Con respecto a las competencias lectoras académicas, estas competencias proponen un intenso trabajo de metacognición permanente y cíclico que se vinculan directamente con la construcción significativa de los aprendizajes disciplinares. En la casi totalidad de las encuestas en línea, los estudiantes hacen referencia a que la planificación y la reflexión sobre lo que están leyendo son inexistentes. Ninguno relaciona las fortalezas de la lectura académica: consideran el proceso de lectura como un mecanismo lineal, sin posibilidad para la reflexión y la recursividad.

Al momento de la encuesta inicial diagnóstica, la totalidad de los encuestados cree que la resolución de actividades de lectura académicas es un procedimiento

de organización mecánica de información sobre el tema según las consignas, en el cual se respetará el orden del texto. Por su parte, la observación directa y el análisis documental ofrecen datos donde se puede observar que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades con el reconocimiento de ideas claves de los textos.

También se observa que el 3% de los encuestados valora como fortaleza para la lectura académica, los hábitos que determinan su modo de construir conocimiento: decir con sus palabras lo que entendieron de la lectura pero sin fundamentar las ideas del texto. El 87% de los encuestados afirma que las versiones previas a la entrega del trabajo final obligatorio son rompecabezas que deben armar. El 7% señala que esas versiones son un proceso flexible, provisorio y significativo, sin embargo el 3% describe esas mismas versiones como la acumulación de resúmenes de la bibliografía estudiada.



Los datos obtenidos en la observación directa reflejan un contraste importante: hay una conducta inversa de parte de los estudiantes que realizan una relectura.

La gran mayoría selecciona partes del texto leído y realizan las consignas. El lector inexperto procede a releer el texto de una manera superficial, controlando datos y agregando información. Con frecuencia, estos estudiantes releen el texto con el único objetivo de buscar información que se acerque a lo solicitado en la consigna, lo que excluye la idea de modificar radicalmente el contenido. Así, al momento de la observación directa, para la mayoría de los estudiantes, "releer el texto" se relaciona con ver en qué parte del texto está la respuesta solicitada. Solo cuatro estudiantes relacionaron la relectura con la jerarquización de las ideas expresadas en el texto. Son las estrategias didácticas las que deben reforzar la relectura para que el estudiante logre el punto de solidificación sobre de los textos en estudio. En la triangulación de este dato con los de las entrevistas, se observa que las relecturas a las que hacen referencia los estudiantes son superficiales y de menor complejidad, considerando como referencia las consignas dadas.

### **6.3.5. Lectura: obstáculos**

El 100% de los encuestados vincula sus deficiencias en la lectura con hábitos que obstaculizan su desempeño académico:

- señalan obstáculos vinculados con las competencias lectoras
- identifican obstáculos vinculados con el conocimiento del vocabulario específico
- reconocen obstáculos vinculados a la búsqueda, selección, organización y utilización de la información específica

### **6.3.6. Intervención docente. Deconstrucción, construcción y reconstrucción**

Al momento de la encuesta individual final, casi la mayoría de los estudiantes aseguró pedir orientación docente para la resolución de las actividades de lectura académicas. Señalan que con las consignas abiertas no podían reconocer cuál era el objetivo de esa lectura.

La resolución del Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre presenta información desconocida para los estudiantes por eso consideran que no

pueden realizarla de manera adecuada para el ámbito académico. La mayoría de los entrevistados menciona que pidió ayuda en relación al reconocimiento del tema del texto estudiado y la formulación de ideas centrales. La misma proporción de encuestados asegura que solicitó ayuda en relación a la aclaración de contenidos, los conceptos claves del texto y cómo poder realizar el estudio del mismo.

Las intervenciones del docente se orientan a:

- \*la orientación de aciertos y buenas decisiones como guía en la resolución de actividades
- \*la motivación en la resolución de actividades de lectura académicas
- \*El pedido de ayuda para la comprensión del texto estudiado
- \*el aumento de niveles de certeza en la realización de las lecturas académicas
- \*la disposición de ejemplos a seguir
- \* la atención en la claridad de las consignas y en los parámetros de resolución.

Cuatro de cada diez estudiantes esperaron recibir durante la resolución de la actividad de lectura:

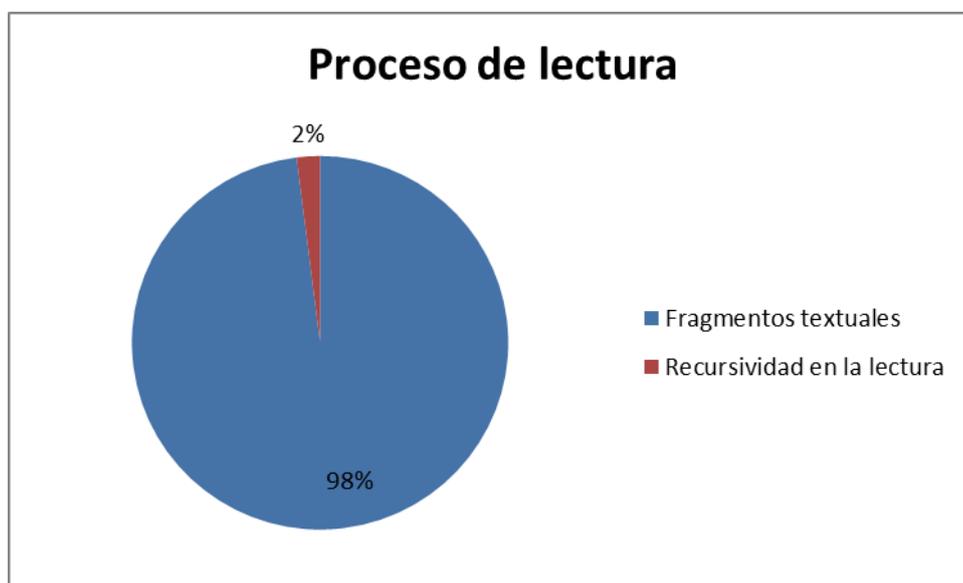
- \*la devolución que le permita continuar con seguridad su trabajo
- \*la incorporación del glosario del vocabulario específico, vocabulario adecuado al ámbito académico
- \*orientación con respecto a verificar hipótesis sobre el tema en el que trabajan
- \*la ayuda para la construcción del conocimiento

La mayoría solicitó al docente guías concretas y breves para poder comprender la temática en la que trabajan. La minoría manifiesta que pidió ayuda en técnicas de lectura específicas de textos académicos: resumen, subrayado. Uno solo de los encuestados solicitó orientación para organizar ideas del texto.

### **6.3.7. Proceso de lectura. Modos de construcción del conocimiento**

Uno de los objetivos de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico es la potenciación de las acciones de los estudiantes para resolver las actividades de lectura de manera eficiente y adecuada para contribuir al desarrollo de sus competencias lectoras en el Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre del Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral a partir de la inclusión de dichos recurso, el manejo del tiempo y la interacción didáctica.

El 98% de los encuestados señala que usa hábitos de extraer diferentes fragmentos textuales para completar las consignas sin utilizar criterios de verificación de validez, relevancia y fiabilidad del origen o procedencia de la información. Solo el 2% presentó rasgos de recursividad en la lectura del texto estudiado, propios de la construcción del conocimiento, sin embargo no reflexionan sobre el proceso de lectura.



Recuperando la primera pregunta al objeto de estudio, ¿cuáles son las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL, en relación con la construcción de conocimiento?, se ofrece una respuesta provisoria al estado inicial sobre el cual se planificaron e implementaron estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes.

Las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año presentan actitudes mecanicistas en la resolución de actividades de lectura académicas con respecto a:

- \*la recursividad en el proceso de lectura
- \* la autorreflexión del proceso

Esta falta de competencias lectoras obstaculiza:

- \*la implementación de acciones metacognitivas
- \*la reconstrucción de la información leída
- \*el aprendizaje significativo y autónomo.

Al momento de la encuesta individual final, los estudiantes reconocen estos obstáculos como problemáticos para que se puedan desempeñar en el ámbito académico de una manera eficiente, identificando en ellos el desconocimiento de adecuados:

- \* hábitos de estudio
- \*actitudes de motivación
- \*autorregulación de sus acciones académicas

### **6.3.8. Estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico**

Segunda pregunta al objeto de estudio: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a:

- \*La comunicación para la resolución de actividades lectoras
- \*La interacción para la construcción del conocimiento
- \*Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento?

### 6.3.9. Comunicación para la resolución de actividades de lectura académicas

La propuesta de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico tiene como objetivo contribuir al desarrollo de competencias lectoras para resolver actividades de lectura académicas. Esta propuesta incorpora la plataforma del aula virtual que le ofrece la institución para fortalecer las clases presenciales, articulando sobre plataforma e-educativa para que los estudiantes realicen acciones para resolver situaciones problemáticas de lectura académica, utilizando entornos abiertos y cerrados para la participación. La propuesta fue implementada, considerando la realidad tecnológica y cognitiva descrita anteriormente. La incorporación de los recursos tecnológicos provocaron cambios positivos en la comunicación didáctica, tornándola:

- \*multidireccional,
- \*interactiva
- \*flexible en el tiempo y lugar de emisión
- \*accesible

Esta situación positiva en las experiencias comunicativas de los estudiantes se muestra en:

- \*la habilidad para asumir la interacción
- \*la flexibilidad para la interacción
- \*La comunicación entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-docente
- \*las oportunidades de comunicación eficiente entre los grupos
- \*la accesibilidad a todos los integrantes, creando el diálogo en las devoluciones a través de un foro, para la resolución de las actividades propuestas
- \*la apertura de espacios para la comunicación fluida
- \*una comunidad de aprendizaje con estudiantes involucrados en el proceso
- \*la presentación de una experiencia novedosa para los estudiantes
- \*el apoyo socio-afectivo cognitivo, disminuyendo los niveles de frustración y aumentando la motivación

\*la retroalimentación de la comunicación didáctica

La planificación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico permite el trabajo grupal: la mitad de los encuestados prefiere encuentros presenciales para trabajar en forma colaborativa. Algunos se sienten cómodos al complementar sus actividades grupales con una comunicación basada sobre diferentes recursos tecnológicos y la combinación de encuentros presenciales con apoyo de estos recursos.

La incorporación del uso de Facebook les resultó más accesible que otros recursos colaborativos porque saben cómo funciona y lo usan permanentemente como medio de comunicación. Muchos grupos crearon un grupo cerrado en esta herramienta para la resolución de actividades de lectura académicas manteniéndose en contacto fluido:

- \*se comunicaron usando el chat
- \*crearon acuerdos
- \*compartieron documentos
- \*participaron de manera colaborativa

Un grupo utilizó, además, otros recursos como por ejemplo:

- \*Skype
- \*Google Drive

La planificación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico articula diferentes herramientas que abren la posibilidad de pensar modos discursivos. La mayoría de los estudiantes manifiesta:

- \*la flexibilidad para recibir recomendaciones y observaciones contextualizadas y concretas para continuar resolviendo las actividades de lectura académicas
- \*el valor de la retroalimentación para superar sus obstáculos en las interpretaciones de los textos estudiados

\*la posibilidad de una comunicación en la comunidad de aprendizaje

\*la apertura para continuar las consultas en las clases presenciales

La planificación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico optimizó los recursos disponibles para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en la resolución de actividades de lectura académicas sobre el análisis de un problema social.

El análisis que se realizó en este estudio sobre la primera pregunta de investigación demostró que las competencias lectoras iniciales de los estudiantes no eran las esperables en estudiantes de Educación Superior. Las acciones docentes planificadas, considerando estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico, se sustentan en la inclusión de herramientas cognitivas de mediación. La mayoría de los encuestados considera como positiva la influencia de estas estrategias, reconociendo:

\*la interacción con el docente para resolver actividades de lectura académicas

\*la disminución de sensaciones de incertidumbre

\*la facilidad para elaborar actividades de lectura como integrada de la evaluación formativa del taller

\*la participación comprometida en el taller

\*la posibilidad de la resolver diferentes actividades de lectura académicas

El obstáculo mayor que los estudiantes señalaron para realizar actividades de lectura académicas es la gran cantidad de acciones que deben considerar y la ayuda constante que necesitan de parte del docente para obtener un resultado óptimo. El aprendizaje significativo se produce cuando se considera la articulación de aspectos motivacionales y cognitivos que el estudiante pone en juego durante la resolución de situaciones problemáticas. Al momento de la entrevista individual final, tres estudiantes subrayan la reducción de grados de libertad para resolver las actividades; diecisiete, la positiva orientación y la motivación continua por parte del docente; y cuatro, las acciones del docente que contribuyeron a la señalización de los adelantos decisivos en la resolución de las actividades.

Los estudiantes ingresan a la Educación Superior con actitudes para el aprendizaje autónomo poco desarrolladas por eso las decisiones que toman necesitan del acompañamiento y la reafirmación del docente, lo que constituye el eje vertebrador de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico.

La segunda pregunta de investigación que se analizó: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a:

\*La comunicación para la resolución de actividades lectoras

\*La interacción para la construcción del conocimiento

\*Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento? plantea que, en todos los casos, los estudiantes consideraron como positiva la inclusión de los recursos tecnológicos para el desarrollo de competencias lectoras del Taller.

En síntesis, los estudiantes consideraron valiosa las numerosas alternativas de comunicación que pudieron emplear para interrelacionarse académicamente entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-docente, y destacaron como dinámica la flexibilidad de los recursos tecnológicos para resolver las diferentes actividades de lectura académicas. Por otra parte, las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico influyó positivamente porque les permitió:

\*realizar consultas en tiempo real

\*recibir la ayuda necesaria de manera rápida

\*fortalecer la relación entre los mismos cursantes del taller

\*involucrarse en las actividades

\*conformar una comunidad de aprendizaje interconectada

## **6.4. Interacción a través de recursos tecnológico para la construcción del conocimiento**

La segunda pregunta de investigación que se analizó: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a la interacción para la construcción del conocimiento? permitió observar que el hecho educativo con la incorporación de recursos tecnológicos logró la interacción de los estudiantes durante el proceso de construcción del conocimiento, de manera individual y dentro de cada grupo:

\*la instancia comunicativa entre estudiante-docente

\*la comunicación entre estudiantes-estudiantes

Las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico que se están analizando consideran las instancias de interacción como estructurantes de las acciones que los estudiantes realizan para resolver actividades de lectura académicas y para la construcción del conocimiento.

### **6.4.1. Trabajo en grupo**

Las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico se enfocan en el trabajo colaborativo como una herramienta primordial. Entonces, con este tipo de trabajo colaborativo, el estudiante de Educación Superior transitará la zona de desarrollo próximo partiendo de sus competencias lectoras iniciales hacia las esperadas.

Al momento de la encuesta individual final, tres estudiantes trabajaron atomizando las acciones y superponiéndolas. Uno se organizó, dividiendo el trabajo de lectura y juntándose para unir las partes realizadas y entregar el trabajo. Dos, para resolver grupalmente las actividades de lectura académicas utilizaron una metodología más dinámica: las estrategias didácticas que

incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico permitieron que el grupo interactuará en función de un problema concreto a resolver.

#### **6.4.2. Accesibilidad y participación**

Las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico posibilitó el desarrollo de actitudes que servirán para planificar dinámicas de interacción y participación académica eficiente para fortalecer el aprendizaje autónomo.

Recuperando la primera pregunta al objeto de estudio, ¿cuáles son las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en LyL, en relación con la construcción de conocimiento?, se analiza que, las acciones para resolver actividades de lectura académicas, la mayoría de los encuestados se limita, al inicio de la propuesta, a cumplir con las consignas sujetas a la evaluación del docente y ajenas a la autocorrección. Las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico posibilitó, en cierto modo, que se revirtieran estas actitudes de dependencia.

Al momento de la encuesta individual final, casi la totalidad de los estudiantes aseguró que ingresaron a la cursada de la carrera con escasas oportunidades para interactuar con otros compañeros por medio de recursos tecnológicos ofrecidos por los docentes de otras asignaturas. Todos afirmaron que antes de hacer esta experiencia casi no había utilizado los recursos tecnológicos que el profesor del Taller les ofreció. La mitad recurrió al campus para hacer consultas sobre las consignas y pedir orientación para resolver actividades de lectura académicas. La totalidad de los estudiantes manifestaron acceder al campus con frecuencia para recuperar información de los documentos y presentaciones, así como también consignas, fecha de entrega y hacer consultas específicas sobre las actividades que debían realizar. Ninguno hizo referencia a que el campus fuese una herramienta inaccesible o difícil de manejar. Los encuestados consideraron que el campus era accesible y que sirvió para que el docente los orientara para resolver las actividades de lectura académicas. Manifestaron

haberse sentido muy cómodos con el uso de los recursos empleados haciendo referencia a competencias de alfabetización digital porque la participación de los estudiantes con un perfil activo enriquece a la comunidad de aprendizaje en todo su conjunto. La participación activa en el campus y en el grupo de Facebook fortaleció la propuesta educativa y a los mismos estudiantes en el diálogo y en las entradas múltiples sobre un tema de debate, a partir de la retroalimentación de las devoluciones del docente en los foros.

#### **6.4.3. Guías de lectura con la incorporación de recursos tecnológicos como apoyo pedagógico**

Al momento de la encuesta individual final, siete estudiantes aseguraron no haber utilizado jamás guías de lecturas con similares características como las ofrecidas en esta propuesta:

- \*esquema de contenido
- \*entregas de borradores parciales
- \*correcciones del docente
- \*ayuda en línea del docente

Con respecto al uso de herramientas colaborativas para trabajar en esta propuesta, la escasa experiencia pudo generar, en un primer momento, inseguridad y desconfianza por parte de los estudiantes. Estas situaciones fueron revertidas por la posibilidad de participación en la comunidad de aprendizaje. Tres estudiantes aseguran haber utilizado guías de lectura similares en algún momento de su educación secundaria, pero no aclaran cuáles pudieron haber sido esas similitudes. Cuatro estudiantes refieren a que la guía de lectura en el contexto de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico influyó positivamente en la seguridad con la que iban progresando en la resolución de las consignas. Esto reafirma el valor eficaz de la propuesta didáctica para promover el aprendizaje autónomo. Dos estudiantes afirmaron que la propuesta didáctica sirvió para resolver el Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre porque los ayudó a superar los obstáculos en

la interpretación textual. Cinco de los entrevistados acentúa la utilidad de la propuesta para que pudieran organizar el trabajo y la eficacia de hacer entregas parciales de dicho trabajo.

La planificación y la implementación de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico facilitó la gestión de actividades de lectura académicas, a partir de las competencias lectoras que promuevan el aprendizaje significativo por medio de acciones que estimulen:

- \*la metacognición
- \*la ayuda del docente
- \*la interacción multidireccional

La segunda pregunta de investigación que se analizó: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a la comunicación para la resolución de actividades lectoras? permitió observar que los estudiantes demostraron:

- \*interés en la mediación virtual
- \*entusiasmo por el entorno de trabajo
- \*relación con el contenido de la asignatura
- \*aprendizaje de diversos soportes textuales, gráficos y audiovisuales,
- \* interacción enriquecida a partir del uso de las herramientas de la plataforma con los miembros de la comunidad de aprendizaje
- \*obtención de bibliografía, presentaciones, borradores y correcciones

Esta propuesta didáctica les ofreció a los estudiantes la posibilidad de desarrollar y organizar de manera eficiente competencias de aprendizaje, adecuadas a la Educación Superior. La conjunción de recursos tecnológicos propuestos para la gestión de las actividades de la asignatura en su conjunto y de las específicas para que los estudiantes pudieran resolver situaciones

problemáticas para realizar el Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre, promovieron la participación de los estudiantes a partir de diferentes medios de una forma flexible. Los encuestados evalúan la propuesta didáctica de manera positiva subrayando:

\*el poder de retroalimentación de forma sincrónica y asincrónica

\*la ampliación de la accesibilidad a la interacción con los diversos factores que influyen en su desempeño académico.

#### **6.4.4. Regulación de actividades metacognitivas**

El análisis de la segunda pregunta al objeto de estudio: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento? permite observar que el aprendizaje autónomo es determinante para la gestión de una vida académica eficiente, porque este tipo de aprendizaje sustenta su efectividad en la implementación de acciones metacognitivas que permitan autoevaluar, valorar y ajustar las decisiones que el estudiante toma para alcanzar sus objetivos:

\* cuestionando su proceso de lectura

\*evaluando el resultado que obtenga del proceso de lectura

\*poniendo en juego competencias de metacognición

\* planificando su lectura

\*revisando su lectura en etapas recursivas

\*analizando su modo de estudio

\*considerando la gestión del tiempo

\*considerando no repetir los mismo errores

\*reflexionando sobre lo que hace al leer

\*monitoreando el desarrollo de su aprendizaje

Los objetivos de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico contribuyen de manera positiva en la resolución de actividades de lectura académicas, procurando desarrollar competencias lectoras que colocan las acciones metacognitivas como el eje del proceso de reflexión, planificación y construcción del conocimiento.

#### **6.4.5. Ponderación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico**

Al momento de la encuesta individual final, todos los estudiantes señalan que las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico influyeron positivamente en:

- \*los hábitos, acciones, resultados
- \*la corrección
- \*la autonomía para resolver actividades de lectura académicas
- \*la implementación de competencias lectoras
- \*la comunicación para resolver actividades de lectura académicas
- \*la gestión de la información
- \*la resolución de la recursividad en el proceso de lectura
- \*la organización del tiempo
- \*la articulación de recursos tecnológicos

Dos de los estudiantes mencionaron algunos obstáculos provocados por la división de la entrega del trabajo final obligatorio en cuatro partes, considerando el tiempo de resolución:

- \*presión de entregas de trabajos en otras asignaturas que cursan simultáneamente
- \*frecuencia de las entregas
- \*dificultad para hacer las correcciones señaladas por el docente

La implementación del uso del campus intentó fortalecer la promoción de la participación y dar oportunidades de participación, más allá de las clases presenciales, lo que significó un gran desafío para la mayoría de los estudiantes. Con respecto a los efectos inmediatos que tuvo la entrega de esquemas y presentaciones sucesivos por la plataforma, y al momento de la entrevista individual final, casi todos los estudiantes aseguraron satisfacción, aunque solo tres no mostró interés por la experiencia.

El desarrollo o no de la habilidad para gestionar el tiempo y la capacidad para formar y trabajar en equipo impacta de manera determinante sobre el aprendizaje. Tres de cada diez estudiantes valoró como positiva la ayuda en la organización del tiempo, la planificación de las entregas divididas en partes y la gestión para la entrega final del Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre. Una propuesta de carácter socio-constructivista se centra en el error, su reconocimiento y su reelaboración. Al respecto, tres estudiantes reconocen que la implementación de que las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico ofreció la posibilidad de que el grupo aumentara su eficiencia. Cuatro estudiantes afirmaron que la condición de entregas provisionales, sus correcciones y la retroalimentación, mejoró la interpretación textual por las correcciones concretas paulatinas que fue haciendo el docente y manifestaron actitudes positivas en relación a la corrección. Se valora las múltiples alternativas que los estudiantes pudieron trabajar en la misma propuesta didáctica, considerando sus necesidades inmediatas, desde la organización del tiempo hasta la guía para ejercitar acciones de autocorrección para lograr el aprendizaje autónomo.

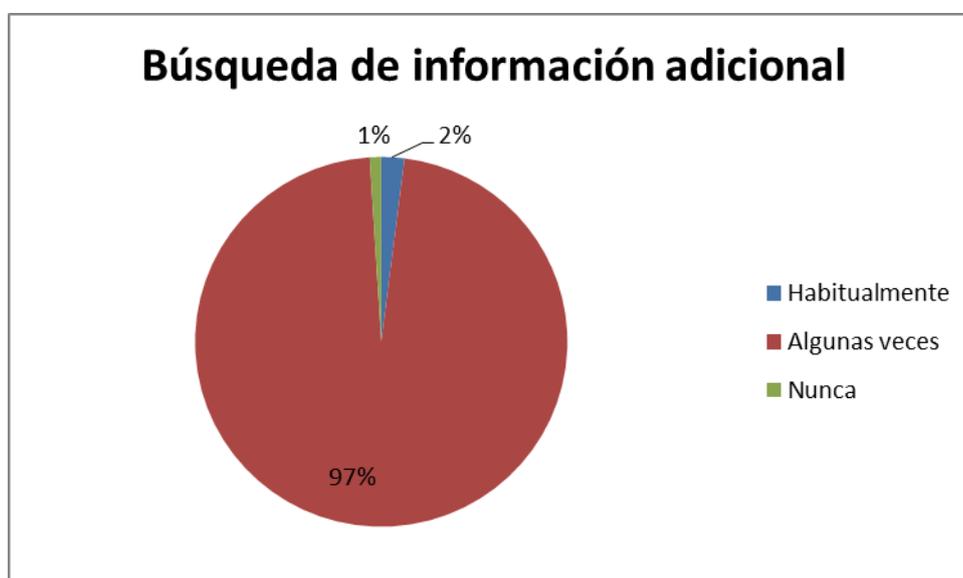
#### **6.4.6. Percepción de la lectura resultante**

Las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico presentan como consigna la construcción grupal de un informe académico sobre un texto de Paulo Freire en el que se analiza la tarea docente y se ofrecen posibles soluciones a un problema de impacto social relacionado con trabajo profesional. Esta retrospectiva metacognitiva muestra cómo se

autoevalúan los estudiantes. Al momento de la encuesta individual final, la mitad del grupo de estudiantes lo hizo desde una perspectiva *motivacional*; seis estudiantes lo hicieron desde una perspectiva objetiva considerando el contenido, la información utilizada y problema analizado; mientras que tres lo hicieron desde la evaluación de la organización del proceso de resolución. Ningún estudiante se focalizó en una perspectiva negativa sobre los resultados de la actividad realizada.

#### 6.4.7. Lectura. Búsqueda y selección de información

Al momento de la encuesta inicial diagnóstica, el 2% de los encuestados aseguraron que la búsqueda de información adicional es una conducta que realizan habitualmente. Sin embargo, el 97% afirmó que la búsqueda de información adicional la realiza algunas veces, específicamente cuando las consignas lo exigen. Solo el 1% de los estudiantes señala que no busca jamás información adicional. Todos los estudiantes manifestaron utilizar Internet como fuente de búsqueda de información. En la encuesta diagnóstica no presentaron interés por el origen, adecuación y confiabilidad de la información obtenida. Hay una brecha muy considerable entre los usos cotidianos que los estudiantes hacen de los recursos tecnológicos para compartir páginas de Internet y el uso que le dan en contextos académicos.



Los resultados de las entrevistas demuestran una gradación en las competencias de alfabetización digital y su relación con la alfabetización académica:

\*destrezas sencillas en el manejo y gestión de la información utilizada para resolver actividades de lectura académicas (siete de cada diez encuestados)

\* destrezas compuestas (dos de cada diez encuestados)

\* incipientes destrezas integradas (uno de cada diez encuestados)

#### **6.4.8 Lectura para la solución de actividades lectoras académicas**

Las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico ofrecen esquemas concretos y acciones pautadas que les brindan a los estudiantes la posibilidad de modificar sus competencias lectoras para resolver las actividades de lectura académicas. Todos los estudiantes afirmaron que las correcciones y las orientaciones del docente, hechas a través del foro, fueron de gran ayuda. En el análisis del proceso de lectura, se consideraron los principios de recursividad y reflexión metacognitiva que llevan a la selección, la organización y la integración de información que conduzca a la interpretación textual:

#### **Grado de autonomía de la lectura de un texto**

\*proceso de lectura lineal (dos de cada diez encuestados: la interpretación textual no es interpretada como una situación problemática para resolver):

-ejercicio que resuelve mecánicamente

-no se involucra con el tópico

-usa destrezas sencillas para la búsqueda de información

-compagina linealmente la información

#### **Integración paulatina de rasgos que caracterizan al lector experto**

\*proceso de interrupción (tres de cada diez encuestados: en el que el lector se detiene en algunos momentos para interrogar al texto)

-regresa sobre lo planificado para verificar hipótesis de lectura

-realiza interrupciones con fines aclaratorios

### **Relectura para revisar el contenido**

\*proceso de recursividad (tres encuestados: los lectores se detienen y regresan sobre el texto leído)

-revisa lo leído al finalizar los párrafos o el texto completo

Los estudiantes que lograron desarrollar competencias lectoras para construir conocimientos reflexionaron sobre:

\*cómo lo hicieron

\*cuál es el tipo de ayuda que necesitan

\*cuáles son sus competencias lectoras

Estos estudiantes pusieron en juego diversas acciones metacognitivas eficientes para reconocer sus obstáculos, sus fortalezas y pedir ayuda concreta.

Las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico se fortalecen sobre el eje del trabajo en grupo, tipo de trabajo esencial del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje autónomo.

En el análisis documental realizado, los resultados muestran la evolución que lograron casi todos los estudiantes durante el tiempo en el cual participaron de la propuesta para resolver el Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre. La interacción utilizando recursos tecnológicos, la ayuda del docente y las correcciones recibidas, les permitieron tomar conciencia sobre:

- \*las acciones realizadas
- \*el valor de las acciones realizadas vinculadas a los objetivos planteados
- \*las apreciaciones con respecto a sí mismos en el rol de lectores
- \*el reconocimiento de sus fortalezas
- \*la identificación de sus dificultades
- \*las diversas alternativas que encontraron para superar obstáculos

Comparando con el momento de la encuesta inicial diagnóstica, el 95% de los estudiantes no reconoce los obstáculos en referencia a sus competencias lectoras. El 95% atribuye las dificultades para resolver actividades de lectura académicas a situaciones ajenas al proceso de lectura: mencionan problemas relativos al trabajo en el grupo; mientras que el 2% afirma que los obstáculos tienen relación con los contenidos del trabajo, la información estudiada y el lenguaje específico; y 3% señalan que los obstáculos se deben a la complejidad que puede presentar el texto fuente a estudiar. Se puede observar que todos estos estudiantes no reconocen las dificultades para la lectura, relectura y reconstrucción de la lectura.



El proceso de lectura académica fortalece la metacognición, entendida como “*capacidad de autorregulación*” (González, E.: 2007) porque consolida el pensamiento crítico, reflexivo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje

permanente. Las dificultades mencionadas en las encuestas finales coinciden con las de la encuesta inicial porque lograron identificar aspectos de interpretación que significaba un obstáculo, pero cuando se les planteó que pensarán para superarlos, en la encuesta inicial, la solución era hipotética, sin embargo en la encuesta final, la solución surge del proceso de aprendizaje que desarrollaron para presentar el Parcial Domiciliario Obligatorio del Primer Cuatrimestre. Los estudiantes reconocieron, en las actividades propuestas por las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico, un desafío intelectual en el que los errores señalados en las correcciones formaban parte del mismo proceso cognitivo.

#### **6.4.9. Competencias lectoras alcanzadas y competencias esperadas**

El objetivo de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico se enfoca en la influencia positiva del desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año que cursan el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral, es decir sobre aquellas acciones que el propio estudiante decide realizar conscientemente. La apropiación significativa de competencias académicas similares, correspondientes a las nuevas alfabetizaciones para el siglo XXI, permitirán que, con el tiempo adecuado y el acompañamiento de los docentes, el estudiante desarrolle de manera efectiva las competencias esperadas para un estudiante de Educación Superior.

En el análisis documental de las correcciones del docente, se observa que diez de los encuestados identificaron características del proceso de construcción del conocimiento presente en el texto resultante, y reflexiona sobre otras posibilidades para mejorar la lectura de un texto académico:

- \*atendiendo al vocabulario
- \*reconstruyendo los fragmentos
- \*organizando las ideas clave

La totalidad de los encuestados identificó avances significativos en sus competencias lectoras, pero no especifica cuáles, ni cómo se demuestran esos avances. Esta no especificación es evaluada en función de la implementación de acciones de metacognición: los estudiantes demuestran un alto grado de autorreflexión propia de un estudiante autónomo, no obstante carecen de criterios autónomos para autoevaluar su desempeño académico, esto hace que los estudiantes consideren el cumplimiento de las consignas y la calificación obtenida como únicos parámetros para ponderar las decisiones tomadas. Tres de los entrevistados mencionan una visión acotada de la autorregulación de las competencias lectoras y las posiciona en un nivel instrumental de alfabetización académica. Diez estudiantes consideraron que la propuesta didáctica trabajada implica un proceso de aprendizaje complejo que los obliga a superar las dificultades de lectura que presentan.

Los datos que se analizaron en la presente investigación educativa muestran un cambio en la percepción que tienen los estudiantes, una vez superados los obstáculos iniciales. En el análisis documental, se infiere que se produjo un cambio sustancial en los estudiantes con respecto a sus concepciones del aprendizaje en la Educación Superior y su relación con la lectura: consideran que las nuevas alfabetizaciones son una oportunidad para conformar una red de aprendizajes complejos que deberán construir y fortalecer a lo largo de toda la carrera. Entender la formación del estudiante de Educación Superior desde la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones para el siglo XXI, las estrategias didácticas propuestas ofrecen la posibilidad de pensar el aprendizaje autónomo y permanente.

Al recuperar la segunda pregunta de esta investigación: ¿de qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento? se observa que todos los estudiantes reconocen la complejidad del sistema que se establece en la Educación Superior y los conocimientos con los que van a tener que contar para

su desempeño académico. Los encuestado señalan que la influencia provocada por la implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos es positiva porque lograron realizar acciones de reflexión y metacognición.

Estas acciones fortalecieron el proceso de resolución del trabajo final obligatorio y del informe resultante, y potenciaron sus estrategias de aprendizaje. Además, estos estudiantes valoran positivamente la inclusión de los recursos tecnológicos puestos a disposición por las estrategias didácticas para potenciar intervenciones didácticas y fortalecer la interacción multilateral para resolver actividades de lectura académicas. Sumando que con los procesos de aprendizaje de los compañeros y el acompañamiento concreto del docente, se desarrollaron las progresivas correcciones y las sugerencias, todas trabajadas en el foro del campus.

## CAPÍTULO VII

### 7. 1. DISCUSIÓN

El eje del presente trabajo de investigación es la problemática planteada. A partir de allí, se realizó el análisis y la interpretación a la pregunta al objeto de estudio, triangulando datos codificados y categorizados. Con esta triangulación se interrelacionaron los diferentes elementos para interpretar datos de diferente origen y obtener nuevos datos interpretativos. Estos datos son los obtenidos a través de:

- \*encuesta inicial
- \*análisis documental
- \*encuesta final
- \*registros de observación directa participativa
- \*marco teórico

A partir de la metodología cualitativa, se logró presentar la caracterización de los valores que sustentan la teoría.

El tratamiento dado a los datos cuantificados, aportados por la encuesta y por el conteo final de la clasificación por método comparativo constante de las respuestas a la encuesta final, representar la incidencia de cada valor y sus observables sobre el contexto investigado.

Se expuso una muestra representativa del proceso realizado en el muestreo teórico que corresponde a cada tópico de reflexión. Este muestreo es el resultado de la comparación de las respuestas coincidentes de los sujetos participantes.

El proceso de análisis realizado responde las preguntas al objeto de investigación. Se aplicó el método de comparación de elementos como:

- \*descripción de las categorías

\*valores relacionados con las estrategias de estudio y de lectura académica (constituyen las categorías)

\*cuantificación de las muestras

\*origen de los datos,

\*explicitación de la triangulación.

## **7. 2. CONCLUSIÓN**

La presente investigación permitió trabajar la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras.

Esta investigación se enfoca en la perspectiva cualitativa. Así se responden de manera descriptiva las preguntas al objeto de estudio y se alcanzan los objetivos planteados. Los objetivos de este estudio se enfocaban en describir la influencia de la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico en la Educación Superior.

La perspectiva cualitativa permitió alternativas metodológicas para su desarrollo:

\* la implementación de la investigación educativa para la Educación Superior

\*la utilización de la teoría sustentada en los datos para la interpretación de los datos cualitativos

\*la construcción de categorías de análisis específicas.

La triangulación permitió obtener nuevos datos interpretativos procesando el análisis de los datos relevados y el marco teórico. Se concluye entonces que la planificación e implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico influyen de manera positiva para brindar una ayuda certera a los estudiantes en todo el proceso de lectura académica para que logren resolver actividades de lectura académicas. En este análisis se pudo observar que la inclusión de recursos tecnológicos en las intervenciones didácticas fortalece las competencias lectoras de todos los estudiantes.

Esta investigación se dividió en dos etapas, subdivididas en cuatro fases (estas fases fueron descriptas en el Capítulo 6):

**\*Primera etapa:** indagación sobre el objeto de estudio en la que se estableció un perfil diagnóstico integral sobre los hábitos de estudio de los estudiantes y sus competencias lectoras. La triangulación de los resultados de la encuesta inicial, los datos emergentes de la encuesta final y las observaciones directas participantes, permite responder la:

**\*Primera pregunta al objeto de estudio**

¿Cuáles son las competencias lectoras de los estudiantes de 1º año del Profesorado en Lengua y Literatura en relación con la construcción de conocimiento?

La mayoría de los estudiantes de 1º año que cursan el Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral, al ingresar a la Educación Superior lo hacen con competencias lectoras académicas con un nulo valor metarreflexivo. Estas competencias son de nivel instrumental, por eso no pueden poner en práctica las habilidades que les permitirán llevar a la práctica una interpretación significativa que los conduzca a la construcción del conocimiento.

**\*Segunda etapa:** indagación, considerando las competencias lectoras diagnosticadas de los estudiantes.

La investigación permitió responder a:

**\*Segunda pregunta al objeto de estudio**

¿De qué manera contribuye la gestión de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico para contribuir al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes en torno a:

**\*La comunicación para la resolución de actividades lectoras**

\*La interacción para la construcción del conocimiento

\*Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento.

Entonces se adoptó el modelo de análisis de la teoría fundamentada en datos, con muestreo teórico y método de comparación constante.

La implementación de estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos utilizando el campus ofrecido por la institución, sobre la plataforma que permite articular recursos colaborativos tecnológicos, influye de manera positiva en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes porque al docente le ofrece la posibilidad de:

\* realizar un monitoreo en línea de las actividades de lectura académicas de sus estudiantes

\*incentivar la comunicación para motivar el significado de las actividades propuestas

\*fortalecer la interacción para resolver situaciones problemáticas

\*estimular la metacognición para lograr la construcción del conocimiento.

La influencia positiva de estas estrategias tiene lugar a partir de la posibilidad de las intervenciones del docente, las que permitieron:

\* continuo feedback entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes para superar errores, la realizar observaciones y proponer recomendaciones

\*recursividad en el proceso de lectura para aprender con autonomía

\*contención en los momentos en que los estudiantes recibían las correcciones y en la preparación de la nueva lectura

\* permanente acompañamiento en el proceso de alfabetización académica.

La perspectiva cualitativa, de tipo de estudio descriptivo, permitió analizar la contribución de las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico, para fortalecer el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes. Esta perspectiva ofrece la posibilidad de analizar e interpretar

situaciones similares en otros contextos académicos. Los resultados ofrecen la posibilidad de reconocer las fortalezas y las debilidades de gran impacto en el desempeño académico de los estudiantes a corto, mediano y largo plazo. Así, el proceso de categorización y la consideración de tres ejes de análisis transversales permiten contar con datos concretos para fortalecer la metarreflexión docente. Esos ejes establecidos son:

- \*La comunicación para la resolución de actividades lectoras
- \*La interacción para la construcción del conocimiento
- \*Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento.

Con respecto a:

\*La comunicación para la resolución de actividades lectoras: la legitimación de los recursos tecnológicos de comunicación que utilizaron los estudiantes de manera habitual:

- potencia la relación del grupo al momento de resolver actividades de lectura
- favorece la relación entre estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes
- permite conformar una comunidad de aprendizaje articulada a partir de la construcción de conocimientos disciplinares.

No obstante, se destaca la elección de los estudiantes por la modalidad presencial (en la clase) para resolver las actividades de lectura grupal. Se puede observar, entonces, el desafío institucional: promover la gestión de los recursos tecnológicos incorporados en este estudio para construir un entorno de aprendizaje en línea que permita construir conocimiento, optimizar el tiempo disponible y estimular la comunicación eficaz.

Con respecto a:

\*La interacción para la construcción del conocimiento la utilización de los recursos tecnológicos facilita la interacción entre estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes para trabajar los contenidos y la bibliografía de la asignatura.

La implementación de recursos tecnológicos de aprendizaje beneficia la relación entre los estudiantes porque expresaron que en poco tiempo:

\*reconocen que al poder formar una comunidad de estudio, esos recursos los incorporan como un soporte válido para desarrollar su aprendizajes y hábitos acordes al desempeño académico de un estudiante de Educación Superior

\*flexibilizan las posibilidades de consulta sincrónica y asincrónica en la resolución de situaciones problemáticas autónomas, en las actividades de lectura académicas, en las devoluciones, en las recomendaciones, en las aclaraciones, en las correcciones y en su estudio

\*identifican que las estrategias didácticas que incorporan recursos tecnológicos como apoyo pedagógico se transforman en una mayor exigencia en el manejo del tiempo con respecto a las actividades que realizaban antes.

Con respecto a:

Las competencias metacognitivas para la construcción del conocimiento: el desarrollo de una didáctica con la incorporación de recursos tecnológicos plantea

\*situaciones que favorecen la planificación de concretas actividades metacognitivas sobre la base del proceso de resolución de situaciones problemáticas de lectura académica y de sus resultados

\*instrumentos básicos para la gestión de potentes competencias metacognitivas de su aprendizaje.

La gran mayoría de los estudiantes expresaron:

\*el desconocimiento en el uso de recursos en línea

\*la incertidumbre por las estrategias didácticas implementadas al no haber trabajado de esa manera en la Educación Secundaria

\*el reconocimiento de no saber manejar para el estudio los artefactos tecnológicos, aun contando con la tecnología en sus hogares y en la institución educativa.

Se puede observar entonces un segundo desafío institucional: promover la gestión de oportunidades profesionales pedagógicas y didácticas para fortalecer y accionar estrategias que incorporen recursos tecnológicos, para potenciar las diversas competencias académicas de los estudiantes.

El análisis de los datos emergentes de este proceso de investigación permite tener en cuenta que incorporar recursos tecnológicos en el campo educativo significa que se debe diseñar un planteamiento estratégico; planteamiento que permita crear un nuevo modelo didáctico que sea superador del modelo expositivo y que sepa, a la vez, combinar las estrategias metodológicas pertinentes (Álvarez, G.; García, M.; Qués, M.: 2010).

### **Las posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos: su incorporación en el campo educativo.**

<b>La alfabetización digital de los estudiantes y los docentes</b> Los estudiantes y los docentes deben adquirir competencias en la utilización de recursos tecnológicos.
<b>La productividad para enseñar y aprender</b> Los estudiantes y los docentes deben saber aprovechar las ventajas que brindan los recursos tecnológicos para resolver situaciones problemáticas reales y concretas.
<b>La innovación en las prácticas docentes</b> El docente debe conocer las posibilidades didácticas que brindan los recursos tecnológicos para que sus estudiantes logren alcanzar aprendizajes significativos.

Entonces, se puede subrayar que, una de las características de la sociedad actual es que se articula a través de los recursos tecnológicos, como elemento nuclear, alcanzando los sectores políticos, económicos, culturales y educativos (García Pérez, M.; Melare, D.: 2009). A pesar de que las aplicaciones del desarrollo tecnológico no llegan rápidamente a las instituciones académicas, van incorporándose de a poco para subsanar dudas, prejuicios y determinados problemas vinculados con la resistencia al cambio, la falta de recursos o de formación adecuada.

Los recursos tecnológicos presentan, en el ámbito de la educación, múltiples potencialidades para modificar las situaciones de enseñanza; sin embargo, su mera utilización no es suficiente para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda mejorar (Escoriza, J.: 2003). Por eso, al incorporar los recursos tecnológicos en el aula, su empleo deberá responder a objetivos específicos, contenidos concretos y a la adecuada selección de dichos recursos.

Cobo Romaní (2008) agrega que estos recursos se pueden considerar como instrumentos que potencian las capacidades generales y específicas de los sujetos que aprenden.

Entonces, se invita a otros profesionales académicos a reflexionar sobre la incorporación sistemática de los recursos tecnológicos en las instituciones académicas de Educación Superior, considerando que esa incorporación permite un aprendizaje indispensable para todo ciudadano, por lo tanto integrante en la sociedad de la información, porque resultan un instrumento que facilita la formación permanente a lo largo de la vida.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, G.; García, M.; Qués, M.E. (2010) Entornos Virtuales de Aprendizaje y Didáctica de la Lengua. UNGS. Disponible en línea en [revistaq.upb.edu.co/articulos/descargar/433/pdf](http://revistaq.upb.edu.co/articulos/descargar/433/pdf) (Consultado 23 de mayo de 2011).

Álvarez, I.; Guasch, T. (2006) Diseño de Estrategias Interactivas para la Construcción de Conocimiento Profesional en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. Disponible en línea en <http://revistas.um.es/red/article/view/24371> (Consultado 12 de mayo de 2011).

Antezana, L. (2009) Teorías de la Lectura. Altiplano: Bolivia, (pp. 23)

Arias, M., Giraldo, C. (2011) El rigor científico en la investigación cualitativa Investigación Educación. Universidad La Rioja. (pp. 500-514). Disponible en línea en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845203> (Consultado 28 de agosto de 2011).

Bajtin, M. (1989). Estética de la creación verbal. Siglo Veintiuno. México. (pp. 28-46).

Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J. (2003) *Análisis cualitativo de entrevistas* Revista Nómadas. Universidad Central de Colombia Núm. 18, mayo, 2003. (pp. 140-149). Disponible en línea en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3991850.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3991850.pdf) (Consultado 28 de octubre de 2011).

Ballano, I.; Muñoz, I. (2010) Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital. Universidad de Deusto, Educa Zaragoza. Disponible en línea en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3991850.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3991850.pdf) (Consultado 8 de octubre de 2011).

Barbera, E. y Badia, A. (2005) *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - Nº 2. Noviembre de 2005. Disponible en línea en <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> (Consultado 5 de noviembre de 2011).

Bawden, D. (2002) *Revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital*. Anales de Documentación, nº 005 Universidad de Murcia 2002. Disponible en línea en <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261> (Consultado 27 de septiembre de 2011).

Benda, A; Ianantuoni, E; De Lomas, G. (2006) Lectura Corazón del Aprendizaje. Bonum. Buenos Aires. (pp. 21-48).

Blanco, P. (2007). La formación permanente del profesorado una competencia práctica de futuro. *Investigación en la escuela*. N° 62. (pp. 47-96).

Bombini, G. (2006) Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Bronkard, J. P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Brunner, J. J. (2003) Educación. Escenarios del futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información PREAL Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. N° 16. Enero.

Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. Comunicación y pedagogía. (pp. 27-41).

Campo-Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009) *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones: un caso sobre el rol orientador del docente*. Revista Opción, Año 25, N° 60. (pp. 41-54). Disponible en línea en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31012531004> (Consultado 18 de enero de 2012).

Carlino, P. (2003) *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. CONICET - UNSAM. Educere, Investigación. Año 6, N° 20, 2003. (pp. 409-420). Disponible en línea en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662008> (Consultado 13 de mayo de 2011).

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires. (pp. 7-21).

Casablanco, S.; Duran, P.; Alonso, C.; Higuera, E. (2006) ¿Para qué y por qué utilizamos un entorno virtual en la educación presencial? Universitat de Barcelona. EDUTEC 2006. Disponible en línea en <http://www.silvinacasablanco.com/publicaciones/Edutec> (Consultado 24 de julio de 2011).

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2005) Enseñar Lengua. Grao. España. (pp.38-49)

Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R. (2001) Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL. Grao, España. (pp.11).

Cisterna Cabrera, F. (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa* Revista Theoria, Vol 14: 61, 71. Disponible en línea en

<http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>  
(Consultado 23 de noviembre de 2011).

Cobo Romani, C. (2008) *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica. Reflexiones prospectivas*. Ponencia. Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano. Disponible en línea en [www.laisumedu.org/DESIN\\_Ibarra/autoestudio3/.../ponencia33.pdf](http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/.../ponencia33.pdf) (Consultado 13 de julio de 2011).

Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *2010-Informe anual sobre la sociedad de la información 2007*. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Bruselas. Disponible en línea en [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007\\_0146es01.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007_0146es01.pdf) (Consultado 12 de julio de 2011).

Condemarín, M.; Alliende, F. (1997) *De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje*. Ediciones Dolmen. Santiago de Chile. (pp. 99).

Constantino, G. (1995) *Didáctica Cognitiva. El enfoque cognitivo de la inteligencia y sus implicancias para la instrucción*. Ediciones CIAFIC. Buenos Aires. (pp. 9-12).

Cukierman, U. – Virgili, J. (Compiladores) (2010) *La tecnología educativa al servicio de la educación tecnológica” Experiencias e investigaciones en la UTN*. (edUTecNE, Bs As, 2010). Disponible en línea en [http://www.edutecne.utn.edu.ar/teset/tecnol\\_educativa\\_cukierman\\_virgili.pdf](http://www.edutecne.utn.edu.ar/teset/tecnol_educativa_cukierman_virgili.pdf) (Consultado 20 de septiembre de 2011).

Cuesta, C. (2003). *La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad. Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba: UNC. (pp. 20-29).

Eco, Umberto (1993) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* Editorial Lumen. Disponible en línea en [https://monoskop.org/images/6/6e/Eco\\_Umberto\\_Lector\\_in\\_Fabula\\_3rd\\_ed\\_1993.pdf](https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf) (Consultado 15 de agosto de 2011).

Elliott, J. (2000) *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Morata. Madrid. 3ª edición. Disponible en línea en [rodriguezbf.files.wordpress.com/2011/04/el-cambio-educativo-desde-la-investigacion-accion-por-john-elliott-cap-vi.pdf](http://rodriguezbf.files.wordpress.com/2011/04/el-cambio-educativo-desde-la-investigacion-accion-por-john-elliott-cap-vi.pdf) (Consultado 28 de julio de 2011).

Escoriza, J. (2003) *Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora*. Universitat Barcelona. España. (pp. 10).

Fandos Garrido, M.; González Soto, A. (2009) *Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC*. Universidad de Rovira i Virgili.

Disponible en línea en [dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/](https://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/) (Consultado 23 de octubre de 2011).

Flavell, L. (1976) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo. J. (2006) ed. Grao. Barcelona. (pp. 59). Disponible en línea en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9180> (Consultado 23 de julio de 2011).

García Pérez, M.; Melare, D. (2009) *Comunidades virtuales prácticas de alfabetización múltiple*. En Ortega Sánchez, I. Ferrás Sexto, C. (Coord.) Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional. Monográfico en línea. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 2. Universidad de Salamanca ISSN: 1138-9737. Disponible en línea en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) (Consultado 27 de enero de 2011).

Golder, C; Gaonacih, D. (2001) Leer y Comprender: psicología de la lectura. Siglo XXI. México. (pp. 10)

Gómez, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. Educar Nº 30 (pp. 57-67).

González, E. (2007) Autoevaluación y Metacognición en un curso de formación ambiental para ingeniería civil como estrategia para mejorar el aprendizaje. UNRepública, Uruguay. Revista Educación en Ingeniería. Disponible en línea en [www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/52](http://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/52) (Consultado 22 de septiembre de 2011).

Grice, P. (1999) *Lógica y conversación*. En Valdés Villanueva, L. (ed.) La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje. Tecnos. Madrid. (pp. 23-34)

Gros, B., y Silva, J. (2005). *La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 36. (pp. 28). Disponible en línea en <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF> (Consultado 22 de julio de 2011).

Hernández Requena, S. (2008) *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Octubre 2008. Disponible en línea en [www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf) (Consultado 20 de septiembre de 2011).

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. Educar. Nº 30. (pp. 15-25).

Jorba, J. (1994) Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continua. Cide. Barcelona. (pp. 268).

Latorre, A. (2003) La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó, España. Disponible en línea en [www.scribd.com/doc/39872595](http://www.scribd.com/doc/39872595) (Consultado 10 de noviembre de 2011).

Litwin, E. (2005) (Comp.) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Colección Agenda Educativa. Amorrortu Editores. Buenos Aires. (pp. 30-46).

Litwin, E. (comp). (2000) De las tradiciones a la virtualidad. La educación a distancia; temas para el debate en una nueva agenda educativa. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Cap. I.

Maduro, R.; Rodríguez, J. (2008) *Degustando el sabor de los datos cualitativos*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 8, Núm. 2, mayo-agosto, 2008. Universidad de Costa Rica. (pp. 1-22). Disponible en línea en [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713044005](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713044005) (Consultado 20 de mayo de 2011).

Marquès, P. (2007). *La alfabetización digital*. Disponible en línea en <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> (Consultado 12 de julio de 2011).

Martínez Fernández, J. R. (2004) Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona. Disponible en línea en [www.tdx.cat/handle/10803/2632](http://www.tdx.cat/handle/10803/2632) (Consultado 20 de septiembre de 2011).

Melgar, S. (2005) Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Educación Papers Editores. Buenos Aires. (pp. 28-33).

Mendicoa, G. (2003). *Sobre Tesis y Tesistas. Lecciones de Enseñanza - Aprendizaje*. Espacio Editorial. Buenos Aires.

Mendoza, A.; Briz, E. (2003) Didáctica de la Lengua y la Literatura. Prentice Hall, España. (pp.228).

Mendoza Fillola, A. (2001) El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. La Mancha: Universidad de Castilla. España. (pp. 16-29)

Ministerio de Educación, currículo y competencias básicas (2007). Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 45-48)

Moreno, V. (2004) Lectores competentes. Madrid: Anaya. (pp. 32-34)

Neri, C.; Fernández Zalazar, D. (2008) Telarañas de Conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0. Culturas en Red, Libros & bytes. Buenos Aires. (pp. 23-25)

Núñez, J., y Duñach, M. (2008). Principios desde la reflexión en la práctica. Cuadernos de pedagogía. (pp. 45-53).

OCDE (2006) *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Santillana- OCDE. Madrid. (pp. 12-23).

Oliveira de Vasconcelos, V.; Waldenez de Oliveira, M. (2010) *Trayectorias de investigación-Acción: concepciones, objetivos y planteamientos*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI, n.º 53. Disponible en línea en [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696742](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696742) (Consultado 21 de julio de 2011).

Peredo Merlo, M. (2007) *Lectura Informativa: Entrenamiento Escolar y Metacognición*. Editorial Universitaria Universidad de Guadal. (pp. 29-34).

Perez de Guzman Puya, M. V.; Pérez Serrano, G.; Sarrate Capdevilla, M. L. (2008) *La resolución de problemas como metodología innovadora en la educación a distancia*.

Peronard, M., et al. (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Andrés Bello. Chile. (pp.43).

Posada Álvarez, R. (2009) *Formación superior, basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Facultad de Educación. Universidad del Atlántico. Colombia. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en línea en [www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF) (Consultado 18 de noviembre de 2011).

Rovira Collado, J. (2011) *Del hipertexto al intertexto en 140 caracteres. Herramientas 2.0 para la didáctica de la lengua y la literatura*. Artículo publicado en Ambros et al editores *Didáctica de la lengua y la literatura. Experiencias de innovación docente en la universidad*. Disponible en línea en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf> (Consultado 10 de septiembre de 2011).

Sáez Vacas, F. (2004) *Más allá de Internet: la Red Universal Digital*. Ramón Areces. Madrid (pp. 58).

Salinas, J. (2004) *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1, Nº 1. Documento en línea. Disponible en línea en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> (Consultado 26 de julio de 2011).

Santana, J.; Torres, L. (2003) *La educación del individuo excepcional en América Latina*. Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico. (pp. 66).

Sarramona, J (2004) *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Ceac. Barcelona. (pp. 22-35).

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de Estudios en Educación, Ontario. Revista Infancia y Aprendizaje. Disponible en línea en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf) (Consultado 20 de mayo de 2011).

Serra, M. (2008) *La Adquisición del Lenguaje*. Ariel. Barcelona. (pp. 26).

Sierra Pineda, I. (2011) *Calidad del aprendizaje y procesos de metacognición y autorregulación en Entornos virtuales y duales en educación superior*. Universidad de Córdoba, Colombia. Disponible en línea en [www.virtualeduca.info/](http://www.virtualeduca.info/) (Consultado 10 de noviembre de 2011).

Solé, I. (2001) *Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Laboratorio Educativo. Buenos Aires. (pp. 112).

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia. (pp. 44-52).

Teobaldo, M; Melgar, S. (2009) *Competencias en la comprensión lectora y producción escrita*. Informe de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA. Disponible en línea en [www.buenosaires.gov.ar/areas/.../competenciacompreensionlectora.pd...](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/.../competenciacompreensionlectora.pd...) (Consultado 12 de diciembre de 2011).

Tessio, N y Acebal, A. (2003) *La tutoría en el Campus Universitario*. Universidad Virtual de Quilmes, relato de una experiencia. Buenos Aires. (pp. 24-44).

Voloshinov, V. (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Nueva Visión. Buenos Aires. (pp. 14-16).

Vygotsky, L. (1991) *Obras Escogidas. Tomo 1*. Centro de Publicaciones del M.E.C. Ministerio de Educación y Cultura. Visor Distribuciones. España. Prólogo de la versión rusa del libro de E. Thorndike *Principios de enseñanza basados en la psicología*. (pp. 143-162)