

[2016]



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
P.J. No. 0428 del 28 de Enero 1982 - MEN | VIGILADA MINEDUCACIÓN

Prácticas y concepciones de lectura y escritura en los programas virtuales de licenciatura de la Corporación Universitaria Iberoamericana

Diego Fabian Cardona Moya

Corporación Universitaria Iberoamericana

Facultad Ciencias Humanas y Sociales



IBEROAMERICANA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

P.J. No. 0428 del 28 de Enero 1982 - MEN | VIGILADA MINEDUCACIÓN

Prácticas y concepciones de lectura y escritura en los programas virtuales de
licenciatura de la Corporación Universitaria Iberoamericana

Diego Fabian Cardona Moya

Diciembre 05 de 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL	10
Enfoques teóricos de la educación virtual a distancia	10
Teoría de la autonomía e independencia	11
Teoría de la industrialización	12
Teoría de la interacción y la comunicación	14
Otras construcciones teóricas sobre la educación a distancia	15
Lectura, escritura y competencia digital comunicativa	17
El desarrollo de la competencia digital comunicativa	18
Alfabetización digital y competencia comunicativa	19
Concepciones de lectura y escritura	21
Lectura y escritura digital	25
CAPÍTULO II: LA ALIANZA EDUPOL –IBEROAMERICANA: UN ESCENARIO PARA LA INVESTIGACIÓN	28
Funcionamiento de la alianza: la educación polimodal	28
El escenario de la investigación	31
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	33
Un enfoque descriptivo de la lectura y la escritura en la educación virtual	33
Fases del diseño metodológico	34
Fase 1. Selección de la comunidad determinada:	34
Fase 2. Definición de Variables:	36
Fase 3. Diseño de instrumentos:	37
Fase 4. Aplicación y desarrollo:	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	51
En la ficha de caracterización de las participantes	51
En la encuesta sobre prácticas de lectura y escritura que reconocen los docentes de la universidad en sus estudiantes	54
Sobre la variable de Alfabetización digital	54
Sobre la variable de Comprensión de textos digitales	57
Sobre la variable de Producción de textos digitales	59
En el taller para estudiantes sobre prácticas de lectura y escritura digital	63
Diagnóstico sobre prácticas y concepciones de la lectura y la escritura en los estudiantes ...	64
Sobre la variable de Concepción de lectura	64
Sobre la variable de Concepción de escritura	65
Sobre la variable de Alfabetización digital	66
Sobre la variable de Comprensión de textos digitales	67
Sobre la variable de Producción de textos digitales	68
CAPÍTULO V: LEER Y ESCRIBIR EN EL MODELO POLIMODAL DE LA ALIANZA EDUPOL –IBEROAMERICANA	72
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Mapa 1. Barrancabermeja – Ciudad de ubicación de las participantes de la investigación.....	35
Gráfica 1. Estrato socioeconómico de las estudiantes.....	51
Gráfica 2. Ocupación de las estudiantes.....	52
Gráfica 3. Edad de las estudiantes.....	52
Gráfica 4. Años de experiencia docente de las estudiantes.....	52
Gráfica 5. Estudiantes que han sido docentes de lectoescritura.....	53
Gráfica 6. Tiempo que ha transcurrido desde la última vez que las estudiantes leyeron una obra literaria.....	53
Gráfica 7. Estudiantes que escriben regularmente.....	53
Gráfica 8. Resultados pregunta 7 – Encuesta a docentes.....	54
Gráfica 9. Resultados pregunta 8 – Encuesta a docentes.....	55
Gráfica 10. Resultados pregunta 9 – Encuesta a docentes.....	55
Gráfica 11. Resultados pregunta 10 – Encuesta a docentes.....	56
Gráfica 12. Resultados pregunta 11 – Encuesta a docentes.....	56
Gráfica 13. Resultados pregunta 12 – Encuesta a docentes.....	57
Gráfica 14. Resultados pregunta 4 – Encuesta a docentes.....	57
Gráfica 15. Resultados pregunta 5 – Encuesta a docentes.....	58
Gráfica 16. Resultados pregunta 6 – Encuesta a docentes.....	58
Gráfica 17. Resultados pregunta 13 – Encuesta a docentes.....	59
Gráfica 18. Resultados pregunta 14 – Encuesta a docentes.....	59
Gráfica 19. Resultados pregunta 15 – Encuesta a docentes.....	60
Gráfica 20. Resultados pregunta 16 – Encuesta a docentes.....	60
Gráfica 21. Resultados pregunta 17 – Encuesta a docentes.....	61
Gráfica 22. Resultados pregunta 18 – Encuesta a docentes.....	61
Gráfica 23. Resultados pregunta 19 – Encuesta a docentes.....	62
Gráfica 24. Resultados pregunta 20 – Encuesta a docentes.....	62
Gráfica 25. Resultados pregunta 21 – Encuesta a docentes.....	63
Gráfica 26. Resultados pregunta 22 – Encuesta a docentes.....	63
Gráfica 27. Concepciones de lectura para los estudiantes.....	64
Gráfica 28. Concepciones de escritura para los estudiantes.....	65
Gráfica 29. Desempeño de los estudiantes en la producción digital de documentos: infografía.....	71
Gráfica 30. Desempeño de los estudiantes en la producción digital de documentos: texto escrito.....	71
Gráfica 31. Desempeño de los estudiantes en la producción digital de documentos: Audiovisual.....	71
Gráfica 32. Percepción de los docentes sobre las habilidades digitales comunicativas de los estudiantes.....	73
Gráfica 33. Respuestas lectura literal.....	75
Gráfica 34. Respuestas lectura inferencial.....	75
Gráfica 35. Respuestas lectura crítica.....	75
Gráfica 36. Desempeño de las estudiantes en la producción de textos digitales.....	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro comparativo entre lectura y escritura tradicional y lectura y escritura digital.....	26
Tabla 2. Resultados alfabetización digital de los estudiantes.....	67
Tabla 3. Resultados comprensión de textos digitales.....	68

INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información, llamada así por la importancia que ha adquirido la interacción constante del ser humano con los procesos de recibir, producir e intercambiar información, ha trastocado todas las formas que tiene el ser humano de relacionarse consigo mismo y con su entorno. En palabras de Arrukero, Lara, Larequi y Zayas (2012) *“hablamos de un nuevo entorno donde las estructuras tradicionales de las esferas económicas, políticas y sociales se han transformando radicalmente...”*.

La escuela y la educación no han sido ajenas a esta realidad, todo lo contrario. Desde finales de los años 70 del siglo pasado, la institución escolar ha trasladado sus prácticas pedagógicas a nuevos espacios físicos y digitales del accionar educativo: los recientes modelos han hecho uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) para validar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas nuevas formas de relacionar educación y TIC no han transformado únicamente los dispositivos tecnológicos que intervienen en el aula y aunque muchos piensan que el gran aporte de esta relación radica en la sustitución del tablero y la tiza por un computador, y todos los dispositivos electrónicos con los que se cuenta ahora, la verdadera transformación se ha dado en las formas en que docentes y estudiantes enseñan y aprenden en la escuela contemporánea.

Lastimosamente en Colombia, y en gran parte del mundo, la investigación sobre estas nuevas formas de enseñanza y aprendizaje ha quedado relegada al papel de los medios y su uso tecnológico, pero es mínima la reflexión que se ha desarrollado sobre las implicaciones didácticas y pedagógicas que aparecen en las nuevas mediaciones educativas. Desarrollar procesos investigativos sobre este asunto es una necesidad imperante en la actualidad.

Reflexionar sobre la forma en que se enseña y se aprende en la sociedad actual implica necesariamente reflexionar sobre la forma en que se lee y se escribe en los nuevos procesos educativos, en tanto que estas son las habilidades mínimas que debe poseer cualquier persona en la educación contemporánea, pues como afirma Juan José Millás (2000) *"No se escribe para ser escritor, ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas."* Principalmente en un mundo como el de ahora.

En esta sociedad, y bajo estas nuevas formas educativas, la lectura y la escritura son la puerta de acceso a la tecnología y a las mediaciones pedagógicas contemporáneas. Cuando leer y escribir son prácticas mediadas por el uso de las TIC, estas habilidades deben ser procesos holísticos que trasciendan de la decodificación plana hacia la del hipertexto y la multimedia. Leer y escribir en los nuevos esquemas educativos, como el de la educación virtual, implica enormes cambios prácticos y conceptuales: no es lo mismo leer y escribir en la era digital que leer y escribir en la escuela tradicional.

El enfoque polimodal es quizás el más reciente en la educación virtual, y ha centrado su trabajo en la implementación de distintos mediadores pedagógicos/tecnológicos, sin embargo es nula la investigación que se ha desarrollado sobre las implicaciones de incluir estos mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se hace necesario entonces realizar una investigación profunda que permita analizar los procesos comunicativos de lectura y escritura en el desarrollo de la educación virtual contemporánea.

La investigación que aquí se presenta tiene como propósito dicha reflexión. Esta indagación pretende, en lo fundamental, diagnosticar las habilidades del leer y escribir que poseen los estudiantes de la alianza entre la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

IBEROAMERICANA y EDUPOL, buscando definir algunos lineamientos pedagógicos que orienten los procesos comunicativos de toda la comunidad educativa.

Se pretende realizar un análisis de las necesidades particulares de la educación polimodal y el modelo de enseñanza/aprendizaje que adelantan los programas de educación virtual en dicha alianza, en cuanto a las prácticas y concepciones de lectura y escritura que allí se desarrollan.

El objetivo general de dicho análisis es identificar las prácticas y concepciones de lectura y escritura que tienen los estudiantes de los programas de educación virtual en la alianza, buscando el mejoramiento de los procesos pedagógicos que tienen lugar allí.

Para conseguir este objetivo es necesario revisar dichas prácticas y concepciones; elaborar un diagnóstico y analizar las necesidades particulares de la educación polimodal en las habilidades de leer y escribir y su repercusión en el modelo de enseñanza/aprendizaje que adelantan los programas de la alianza. El proceso investigativo toma como punto de partida las ideas, las formas y las maneras en las que se entienden los procesos de lectura y escritura entre los participantes del enfoque polimodal: estudiantes y docentes de la alianza.

En la construcción de esta propuesta se hace necesario desarrollar una metodología que integre los elementos, las categorías y las prácticas que hasta ahora se han trabajado en ella y las diferentes perspectivas conceptuales del marco teórico de este proyecto.

Se estipuló entonces, para este proyecto investigativo, hacer partícipe a 21 estudiantes de la Alianza Corporación Universitaria Iberoamericana - EDUPOL en el desarrollo del proceso.

Sea esta una oportunidad para profundizar en el conocimiento sobre las nuevas formas y metodologías de la educación en una sociedad que cambia tan rápido y tan vertiginosamente como la que se presenta en la actualidad.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Para comprender el fenómeno de las prácticas y concepciones de lectura y escritura desde la perspectiva polimodal de la educación, es necesario explorar los antecedentes investigativos de dicho fenómeno. En aras de cumplir tal cometido, a continuación se exponen los principales desarrollos epistemológicos de estas prácticas discursivas y su estudio en la teoría de la educación a distancia. Estudio que sirve como punto de partida para la presente exposición de ideas.

Enfoques teóricos de la educación virtual a distancia

Para Lorenzo García Aretio, la teoría de la educación a distancia es una *“construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito.”* (García, 2011). Esta definición permite comprender el estudio de la educación a distancia desde un análisis epistemológico, que a partir de los postulados de las ciencias sociales, particularmente la pedagogía, apunta a explicar el qué y el cómo de este tipo de educación.

Es necesario aclarar que para este autor la educación a distancia es *“un diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante que, ubicado en un espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa”* (García, 2011). De ahí que toda relación educativa que no se desarrolle físicamente, cara a cara, sea considerada como educación a distancia.

Desde esta perspectiva, la educación virtual es una forma específica de educación a distancia, cuyas herramientas tecnológicas están principalmente en la web y en el uso de internet. *“Diríamos que el e-learning o la enseñanza - aprendizaje digital, es un formato de educación a distancia basado en soportes digitales. Así, todo e-learning es educación a distancia, sin embargo, no toda educación a distancia es e-*

learning.” (García, 2011). También se consideran como ejemplos de este tipo de educación la educación por radio o por correspondencia, famosa en las últimas décadas del siglo pasado en toda América Latina.

Los primeros estudios sobre el modelo a distancia de la educación aparecen a principios de los años 70 del siglo pasado, cuando algunos teóricos expresaron la necesidad de describir y definir el campo de la educación a distancia, su objeto, sus componentes y los principales elementos de las numerosas formas que existen de enseñar y aprender bajo esta metodología.

Teoría de la autonomía e independencia

Los primeros autores en proponer una teoría sobre este tipo de educación son Charles Wedemeyer y Michael Moore, con su teoría de la autonomía e independencia. Esta teoría ubica sus estudios y disertaciones en la forma en que aprenden los estudiantes y, según Reinaldo Alvarado (2016) se edifica en cuatro ideas fundamentales: “1. *Los adultos, por definición son auto responsables, y de acuerdo con esto tienen derecho a determinar la dirección de su educación.* 2. *En los seres humanos existen diferencias en los estilos cognitivos y el ritmo de aprendizaje.* 3. *La efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial.* 4. *En un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida*”.

Si estas premisas se cumplen, el modelo a distancia posibilita el acceso a la educación, además permite y facilita la independencia y la autonomía del estudiante, su responsabilidad para tomar decisiones en el proceso educativo y la capacidad de establecer sus propias metas en el aprendizaje.

Wedemeyer y Moore plantean dos momentos para llevar a la práctica esta teoría: En el primero de ellos, los estudiantes acceden a los contenidos a través del estudio de materiales didácticos elaborados de manera estandarizada, comparten los mismos objetivos y las mismas metas de aprendizaje. En el segundo momento los problemas y

las necesidades que aparecen al inicio son atendidos de forma individual, generando nuevas necesidades y requerimientos en el aprendizaje autónomo. Para suplir estas necesidades el docente/tutor guía y orienta al estudiante en el proceso, generando en él nuevas dudas, presentando opciones de solución y resolviendo las inquietudes que puedan acontecer.

Es necesario aclarar que desde esta perspectiva los autores conciben al estudiante como una persona adulta que tiene la suficiente responsabilidad para desarrollar un proceso autónomo de aprendizaje y es él quien tiene todo el protagonismo durante y al final del proceso.

Teoría de la industrialización

Posterior a la teoría de la independencia y de la autonomía, Otto Peters retoma los principios fundamentales de las organizaciones industriales y propone un nuevo constructo teórico para explicar la educación a distancia como un fenómeno histórico y social. Para Alvarado (2006) “*Esta modalidad educativa es comprendida como un producto de la época industrial, consecuencia del desarrollo y el avance...*” en el que el progreso tecnológico de la época y la multiplicidad de medios de comunicación que aparecen, permiten transformar las instituciones educativas, sus métodos y sus prácticas.

Esta perspectiva adopta el nombre de teoría de la industrialización, debido a que acoge principios como “*la racionalización en la producción; la división del trabajo; la mecanización y la producción masiva; la planificación y organización del trabajo; los métodos de calidad y control científico; la formalización, la estandarización, el cambio de funciones, la objetivación, la concentración y la centralización.*” (Alvarado: 2006). La similitud de esta teoría con el desarrollo de las fábricas y empresas de la época termina por definir sus métodos y estrategias.

Al asimilar el modelo de la producción industrial, la educación a distancia se convierte en una línea de producción, en donde cada componente cumple con una función determinada dentro del sistema. Esta concepción se materializa en la mayoría de instituciones educativas en las que existe un estamento rector con la responsabilidad de definir, organizar y estructurar los contenidos académicos del proceso de enseñanza/aprendizaje; construir los materiales didácticos necesarios para el abordaje de los contenidos; establecer el proceso de evaluación y distribuir los materiales académicos.

La institución educativa se asume como una industria dividida en departamentos que se integran a la rectoría o sede central, asumiendo la división y la especialización del trabajo. La función de la docencia se divide en distintos grupos: *“un especialista o equipo de especialistas planea y organiza el proceso educativo en su conjunto, determina los objetivos y contenidos del aprendizaje; un equipo - generalmente multidisciplinario- elabora los materiales didácticos; otro elabora los exámenes y evaluaciones con fines de acreditación; otro más (que se localiza comúnmente en los centros regionales) establece el contacto directo con el alumno para proporcionar asesoría y apoyo académico durante el aprendizaje y aclarar aspectos sobre el uso del material didáctico.”* (Alvarado: 2006). Al dividir la acción pedagógica en estos grupos, surgen distintas figuras en el proceso: Maestros especialistas en el programa curricular; Maestros asesores en lo metodológico y lo didáctico; Maestros tutores supervisores; Tutores orientadores; Tutores de curso, etc.

Esta perspectiva teórica enmarca su propuesta evidentemente en la estructura y la organización del proceso educativo, más que en la acción concreta de la enseñanza o el aprendizaje, se preocupa por la gestión en la educación y descuida los elementos didácticos de la acción pedagógica. Para Peters y sus seguidores la efectividad del proceso educativo depende eminentemente de la planificación y la organización de la institución educativa. Al entender la acción educativa como una actividad industrial, todos los cursos se estandarizan. Sucede lo mismo con el perfil de los estudiantes y sus expectativas frente a la formación.

Teoría de la interacción y la comunicación

Una tercera apuesta teórica aparece en el pensamiento del pedagogo sueco Börje Holmberg: la teoría de la interacción y la comunicación. Esta perspectiva plantea un análisis de la educación desde la relación que existe entre el maestro y sus estudiantes... *“el contacto cara a cara y contiguo que en la mayoría de los casos adquiere la forma de una conversación.”* (Alvarado: 2006). Para Holmberg el propósito de la educación es reafirmar ese diálogo o conversación y no permitir que se pierda en la ruptura de tiempo/espacio que surge en la educación a distancia por la falta de presencia física del estudiante.

En la educación a distancia la conversación tradicional es sustituida por una conversación didáctica guiada, que Para Holmberg (1985) se entiende como un *“diálogo simulado”* *“que se concreta en la interacción y conversación que establece el alumno con los materiales didácticos.”* (Alvarado: 2006).

De esta manera, la teoría de la interacción y la comunicación define las características didácticas de los mediadores pedagógicos empleados en la modalidad a distancia de la educación, promoviendo contextos de enseñanza y aprendizaje que sean lo más parecido a una situación real de interacción comunicativa.

En esta teoría el núcleo de la enseñanza y el aprendizaje debe ser la interacción constante con el alumno, quien nunca deberá estar solo y todo el tiempo deberá estar relacionándose con sus maestros en una conversación constante con los mediadores pedagógicos que posibilitan su aprendizaje.

Estas tres perspectivas epistémicas nos son las únicas que se han desarrollado hasta ahora, pero sintetizan de alguna manera los lineamientos teóricos más reiterativos en el estudio de la educación a distancia y, como asegura Stojanovic (1994), son *“las más significativas e importantes para abrir perspectivas de estudio e investigaciones que mejoren el desempeño del estudiante en el sistema”*

Otras construcciones teóricas sobre la educación a distancia

Se hace necesario complementar estas perspectivas teóricas con algunas definiciones que permitan ampliar un acercamiento a la educación a distancia. A continuación se presentan algunas de estas definiciones, expuestas por Lorenzo García Aretio en el texto *La Educación a Distancia de la teoría a la práctica* (2002):

Casas Armengol, M. (1982): *“El término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y los elementos mecánicos o electrónicos.”*

Flinck, R. (1978): *“La educación a distancia es un sistema de aprendizaje donde las acciones del profesor están separadas de las del alumno. El estudiante trabaja solo o en grupo guiado por los materiales de estudio preparados por el docente, quien junto al tutor se encuentran en lugar distinto de los estudiantes, quienes, sin embargo, tienen la oportunidad de comunicarse con los tutores mediante la ayuda de uno o más medios, tales como la correspondencia, teléfono, televisión, radio. La educación a distancia puede estar combinada con diferentes formas de reuniones cara a cara.”*

Fritsch, F. (1984): *“El estudio a distancia es un estudio en el que el aprendizaje está canalizado a distancia con ayuda de medios técnicos.”*

Henri, F. (1985): *“La formación a distancia es el producto de la organización de actividades y de recursos pedagógicos de los que se sirve el estudiante, de forma autónoma y siguiendo sus propios deseos, sin que se le sea impuesto someterse a las*

constricciones espaciotemporales ni a las relaciones de autoridad de la formación tradicional.”

Jeffries, C. y otros (1990): *“Cualquier forma de aprendizaje en la que el proveedor (por ejemplo una institución y organización con un esquema educativo) permite a los alumnos escoger entre uno o varios de los aspectos de la educación. Normalmente esto implica ayudar a los alumnos a responsabilizarse de aspectos como: qué aprenden, cómo lo aprenden, dónde aprenden, cuán rápidamente aprenden, a quién pedir ayuda y cuándo y dónde son reconocidos sus estudios.”*

Perraton, H. (1982): *“La educación a distancia es un proceso educativo en el que una parte considerable de la enseñanza está dirigida por alguien alejado en el espacio y/o en el tiempo.”*

Rowntree, D. (1986): *“Por educación a distancia entendemos aquel sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores. Asimismo, puede tener o no un contacto ocasional con otros estudiantes.”*

Sarramona, J. (1991): *“Metodología de enseñanza donde las tareas docentes acontecen en un contexto distinto de las discentes, de modo que éstas resultan, respecto de las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez.”*

Es a partir de estas definiciones que García. L. (2011) puede concluir diciendo que la educación a distancia es *“un diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante que, ubicado en un espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa”* y que la educación virtual es uno de los formatos de la educación a distancia, cuyas herramientas tecnológicas están principalmente en la web y en el uso del internet y, que como afirmará posteriormente Loaiza. R. (2002)

"...enmarca la utilización de las nuevas tecnologías hacia el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones especiales que están limitadas por su ubicación geográfica [...] y el tiempo disponible".

En esta investigación se pretende construir una reflexión sobre el enfoque polimodal de la educación, que es un formato particular dentro de la educación a distancia, sobre el cual no se ha desarrollado hasta ahora ninguna definición teórica o conceptual. Una definición del enfoque polimodal se presentará en el capítulo del diseño metodológico de este proyecto investigativo, construida de forma experiencial y carente de un precepto teórico o conceptual más allá del que ha presentado.

Lectura, escritura y competencia digital comunicativa

Como ya se ha explicado, la educación virtual es un formato particular de la educación a distancia, cuyos mediadores pedagógicos son las múltiples herramientas tecnológicas que aparecen en los ordenadores y en internet. En este formato las habilidades comunicativas adquieren un papel protagónico, puesto que es a partir de ellas, principalmente de la lectura y la escritura, que los usuarios de la red acceden a la información que allí aparece.

Bajo este esquema, es necesario que los estudiantes de la educación virtual sean competentes en el ejercicio de la comunicación, entendiendo por competencia comunicativa *"el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante / oyente / escritor / lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación..."*. (Sabulsky y Roldán: 2013).

El desarrollo de la competencia digital comunicativa

En la anterior definición Sabulsky y Roldán centran el ejercicio de la competencia comunicativa en la necesidad que tiene el ser humano de comprender y producir discursos adecuados al contexto del acto comunicativo. Si se lleva esta definición al espectro de la educación virtual, este formato educativo requiere de usuarios que comprendan y produzcan (lean y escriban) diferentes discursos desde y sobre el uso de las TIC. Se habla entonces de una competencia digital comunicativa.

En este contexto se hace necesaria una nueva forma de leer y escribir, una lectura y escritura digital, que asuma la codificación y decodificación de los discursos desde el uso de las nuevas herramientas tecnológicas y digitales de la comunicación. Para ello es necesario desarrollar nuevos procesos de alfabetización digital, entendiendo esta alfabetización como *“la capacidad de saber leer la tecnología y los medios audiovisuales; saber escribir y comunicarse con ella a fin de llegar a ser libres y autónomos y, sobre todo, conocer los retos y oportunidades así como las amenazas y límites que nos aporta su uso.”* (Moreno: 2008).

Un estudiante de la educación virtual requiere ser un lectoescritor de medios de comunicación y de herramientas tecnológicas, en palabras de Sabulsky y Roldán (2013) debe *“aprovechar las potencialidades de esta nueva semiósfera tecnológica para desafiar nociones tradicionales que conciben un solo modo válido de hablar, leer, escribir y escuchar.”*

La Asociación Internacional de Lectura (2001) afirma que *“las TIC han cambiado la naturaleza de la alfabetización, y que concebir los procesos de lectura y escritura exclusivamente alrededor del texto pone en desventaja a los estudiantes frente a los requerimientos actuales y futuros del mundo laboral.”* (Henao y Ramírez: 2008). De ahí la necesidad de que todos los estudiantes de la educación virtual tengan un manejo mínimo de la competencia digital comunicativa. La idea general de que una persona

alfabetizada es alguien capaz de captar y expresar significados por medio del lenguaje escrito trasciende a una idea de alfabetización digital referida al uso de las TIC.

Los procesos educativos contemporáneos deben poner en contacto las nuevas formas de leer y escribir desde el uso de las TIC con los procesos de alfabetización, en tanto que la leer y escribir son procesos culturales y no naturales *“No derivan directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas por el solo contacto con un ambiente letrado. Es un proceso bastante más complejo donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico de los estudiantes necesitan ser activadas por métodos pedagógicos acordes a su edad y a sus necesidades y requerimientos de aprendizaje.”* (Álvarez: 2004)

Alfabetización digital y competencia comunicativa

Desde el enfoque de la competencia digital comunicativa se hace necesario que el estudiante de la educación virtual tenga manejo y conocimiento elemental del sistema ofimático, el ordenador o computador, el procesador de textos, las hojas de cálculo, el correo electrónico, el procesamiento de imágenes, la navegación por internet y el desarrollo de documentos multimedia. Además debe estar en la capacidad de producir y comprender textos en múltiples códigos y formatos desde el uso de las TIC.

Pero más allá del uso técnico de dichos elementos, la lectura y la escritura son gramaticalmente normativas, y así como en el texto alfabético existen unos parámetros que definen un enunciado gramaticalmente correcto, desde la implementación de las TIC en los procesos de lectura y escritura deben existir unos criterios mínimos de coherencia, cohesión, adecuación y escrituralidad que permitan un uso eficiente de estas tecnologías, puesto que en la competencia digital comunicativa no se trata únicamente del reconocimiento de un código (alfabético, sonoro, audiovisual, visual), sino que trasciende al uso adecuado de dicho código y al *“desarrollo de habilidades de la expresión y la comunicación, mediante el uso eficiente de las TIC.”* como afirman Henao y Ramírez (2008).

Las generaciones contemporáneas están asimilando de forma natural las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a través del uso de múltiples dispositivos digitales y de las herramientas Web. A pesar de ello, esta relación informal no garantiza un desarrollo suficiente de la competencia digital comunicativa, que permita a estas generaciones desenvolverse como ciudadanos capaces de comprender y producir conocimientos en la sociedad de la información. *“Numerosos estudios demuestran su facilidad para manejar tecnologías y dispositivos, pero al mismo tiempo reflejan cierta dificultad para gestionar información de diversa naturaleza, así como para tener experiencias más satisfactorias en torno a sus prácticas digitales en conceptos como la evaluación de credibilidad, la construcción de identidad y la gestión de privacidad.”* (Arrukero, Lara, Larequi y Zayas 2012).

La educación formal debe introducir nuevos procesos de alfabetización digital, que permitan que los ciudadanos contemporáneos trasciendan del uso instrumental de las TIC y la lectura y la escritura multimedial (*“...en el sentido que hoy se da al término (multimedia), son básicamente sistemas interactivos con múltiples códigos...”*) (Bartolomé: 1999). La alfabetización digital, desde el enfoque de la competencia digital comunicativa, debe permitir nuevas mediaciones sociales, en tanto que *“La alfabetización [...] debe representar la adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional»”* (Gutiérrez, Moreira y Vidal: 2012).

La alfabetización digital no es un proceso instrumental, sino una posibilidad intelectual de configurar nuevas representaciones simbólicas y nuevas mediaciones sociales. En la alfabetización digital radica la posibilidad de construir otro tipo de sociedad, con ciudadanos activos que comprendan y produzcan nuevos discursos sobre el devenir de la realidad. A su vez, el ejercicio de la competencia digital comunicativa le permite al ser humano tomar conciencia sobre las TIC y sobre la multiplicidad de medios que puede utilizar para expresar sus ideas y reflexiones.

Concepciones de lectura y escritura

En el texto ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua, Bojacá y Morales (2002) definen el término *concepción* como la representación individual que se hace de un fenómeno a partir de las experiencias sociales y culturales que tiene el ser humano.

Las concepciones son primordialmente subjetivas y, como lo aclaran los autores *“se relacionan con las creencias que los individuos han forjado a lo largo de su vida, los saberes construidos en contextos formales o no formales y las vivencias de tipo cognitivo, estético y axiológico, inscritas en la cultura, que se internalizan en los individuos constituyendo constructos mentales a manera de síntesis de sus vivencias.”*

Es necesario preguntarse ahora por las distintas concepciones que tienen los individuos de la contemporaneidad sobre el ejercicio de la lectura y la escritura, asumiendo, como aseguraba Emilia Ferreiro en el vigésimo sexto Congreso de la Unión Internacional de Editores, que *“leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.”*

A continuación se exponen algunas de las concepciones contemporáneas más importantes sobre la lectura y la escritura.

Lectura

El Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos curriculares del lenguaje, define *“el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte de un significado, y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postulan un modelo lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en que juegan los intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente ideología y valoraciones culturales de un grupo social*

determinado” y *“escribir es producir el mundo”* (MEN, 1998;49). En estas definiciones se integran distintos elementos cognitivos, comunicativos y culturales que para muchos académicos exponen una perspectiva muy progresista sobre el fenómeno de la lectura.

En el primer párrafo del texto *La lectura: diferentes concepciones teóricas*, María Eugenia Dubois, (1991) escribe: *“si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.”*

En la primera concepción, la lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información, el punto de partida es el conocimiento de las palabras, seguido por la comprensión y finalmente la evaluación de la lectura. Así mismo, la comprensión se divide en otros subniveles: la habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor.

En esta primera concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. *“Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.”* (Dubois: 1991). Bajo estas premisas es posible afirmar que leer es oralizar un texto y extraer su significado.

En las últimas décadas del siglo XX emerge una nueva concepción sobre la lectura, fundamentalmente en el pensamiento de Kenneth Goodman: la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje. Esta concepción tiene fundamento en las teorías cognitivistas y psicolingüistas de las décadas de 1960 y 1970 y plantea,

en lo fundamental, que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Esta segunda concepción se edifica, según Dubois (1991), en cuatro preceptos: “1. *La lectura es un proceso de lenguaje*; 2. *Los lectores son usuarios del lenguaje*; 3. *Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura*, 4. *Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es resultado de la interacción con el texto.*”. De acuerdo a estas premisas en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que le proporciona el texto. “*En este proceso de interacción se construye el significado del texto*” (Dubois: 1991).

En esta concepción, leer es construir significados mediante un proceso de interacción entre el lector y el texto.

En la tercera concepción que plantea Dubois, se presenta la lectura como un proceso transaccional, un proceso que trasciende la interactividad entre el texto y el lector, en palabras de Rosenblatt (1985) “*un circuito dinámico fluido [...] en el que se reúnen un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares, en donde el lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura, y es a través de éste que el texto adquiere significación.*”

Escritura

Existen múltiples concepciones sobre la escritura. Para efectos de esta investigación, dichas concepciones se han clasificado en cuatro grupos: La escritura entendida como una transcripción del lenguaje oral; como un conjunto de códigos lingüísticos que son independientes del proceso de la oralidad; como un medio de comunicación y, finalmente, como un proceso cognitivo.

En la primera concepción, la escritura aparece como un suplemento de la oralidad, es decir, una transcripción de fonemas a grafemas, del sonido a la letra y a la

palabra, en donde la escritura se concibe como una representación gráfica de la oralidad. Para Emilia Ferreiro (1972) *“la escritura es concebida como un código de transcripción, y su aprendizaje es concebido como la adquisición de una técnica”*. Es decir, escribir es solo un instrumento para perpetuar el discurso oral.

En la segunda concepción, la escritura como sistema lingüístico autónomo, el proceso de la escritura se enmarca en los niveles gramatical y sintáctico del uso de la lengua, dirigiendo toda la atención hacia el conocimiento de las normas de uso del código lingüístico. Esta concepción no tiene en cuenta el carácter pragmático y cognitivo de la escritura, en tanto que la práctica lectoescritural *“significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”*. (Cassany, 1995). En este caso la escritura se asume como el uso correcto de las normas gramaticales en la producción de un mensaje.

Contraria a la anterior concepción, el tercer enfoque presenta la escritura como un medio de comunicación, ubicando el código lingüístico en una situación o contexto discursivo y dándole prioridad a la pragmática de la lengua, su uso funcional, su significación en un contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, en la escritura se asumen procesos de trabajo en cuanto a la adecuación discursiva, las tipologías textuales y las fases o procesos de la escritura.

En la última de estas concepciones se encuentra la escritura como un producto de operaciones mentales, procesos cognitivos, y capacidades metacognitivas que ordenan el pensamiento y lo adecuan en el proceso de la composición textual. Es decir, la escritura se concibe como un estímulo que potencializa el pensamiento, permitiendo organizar, desarrollar y resolver problemas cognitivos, haciendo uso de sus estructuras mentales y de la capacidad metacognitiva.

Lectura y escritura digital

La lectura y la escritura son procesos dinámicos que según Adriana Álvarez (2004) “... requieren la ejercitación de habilidades como la observación reflexiva, la identificación, la comparación, la clasificación, la resolución de problemas, el análisis, la síntesis, la formulación de hipótesis y reglas, la generalización y otras. Así mismo, una actitud reflexiva y crítica, de diálogo y tolerancia, constancia y capacidad de resiliencia.”

Estas habilidades prevalecen en el esquema de la alfabetización digital. La lectura y la escritura de imágenes, palabras, sonidos y audiovisuales no debe ser un rezago del modelo tradicional. Las dos posibilidades deben ser un potenciador de las habilidades mentales que relaciona la profesora Álvarez.

Félix y Ortega (2009) realizan un paralelo entre estas dos posibilidades de leer y escribir:

Criterio de comparación	Tradicional	Digital
Elementos	Textos, imágenes, tablas.	Combinaciones de texto, imágenes, videos, sonidos, interactividad.
Bibliotecas e infraestructura física	Volúmenes y temas limitados. Mayor aprovechamiento y demanda de infraestructura.	Volúmenes y temas ilimitados. Bajo aprovechamiento de la infraestructura.
Apariencia y flexibilidad	Tamaños, colores y apariencia inalterables.	Permiten ajuste de tamaño de fuente, colores, fondos. Adaptabilidad para lectores con capacidades diferentes.
Recopilación de fuentes	Tiempo limitado para búsqueda de fuentes de información.	Permite una organización efectiva del tiempo, las fuentes están al alcance del computador.
Búsqueda de tópicos específicos	Manipulando las páginas del libro, consultando el índice.	Herramientas de búsqueda, que localizan el texto en segundos.
Calidad en la información	Existen referencias que respaldan la confiabilidad de la información.	No hay garantías absolutas de veracidad.

Comunicación	Una vía: libro-lector.	Fomenta el diálogo y la discusión interpersonal a través de foros, blogs, portales, chat, videoconferencias, correo electrónico, etcétera.
Trabajo de análisis	Individual.	Colaborativo, mediado por las TIC.
Detección de plagio	Mayor dificultad en identificar la fuente original.	Escasa dificultad en identificar la fuente original.

Tabla 1. Cuadro comparativo entre lectura y escritura tradicional y lectura y escritura digital

Como conclusión a esta tabla comparativa, los autores consideran que las dos técnicas de leer y escribir comparten los siguientes objetivos:

1. *Optimizar las habilidades de comunicación interpersonal.*
2. *Estimular el razonamiento crítico.*
3. *Construir aprendizajes significativos.*
4. *Motivar a la búsqueda continua de nuevos conocimientos.*
5. *Fomentar la investigación para la resolución de problemas.*
6. *Propiciar el autodidactismo.*
7. *Disminuir la crisis de producción académica y científica.”*

En dicha comparación es posible concluir que la lectura y escritura digital permite nuevas posibilidades, incluso, como afirman Henao y Ramírez (2008) “*Varios estudios han evidenciado que los hipermedias, comparados con el texto impreso, pueden ayudar al estudiante a aprender más información de manera más rápida. Entre las razones que explican este hallazgo se destacan: la similitud o isomorfismo entre la estructura de un programa hipermedial y la forma natural como la gente aprende, según lo explican las teorías sobre procesamiento de información; la interactividad que permite el computador; la flexibilidad en el acceso y el manejo de información; la variedad y la riqueza de los contenidos; la posibilidad de una enseñanza más estructurada; la opción de retroalimentación inmediata.*”

En este contexto, es necesario que las instituciones educativas identifiquen, definan e interpreten las prácticas de lectoescritura digital que tienen los estudiantes contemporáneos y también aquellas que se pueden aplicar en el ámbito académico,

solamente así podrán hacer válidos sus procesos de enseñanza y aprendizaje y potenciar las habilidades expuestas por Adriana Álvarez (2004).

La época actual es la época de la lectura y la escritura digital y es un deber de toda la sociedad redefinir su práctica y concepción en la sociedad contemporánea.

Alfonzo Guzmán (2008), recogiendo un planteamiento de varios autores, expone cuatro características para esta nueva forma de leer y escribir *“La pantalla, y sobre todo, Internet, hacen la escritura hipertextual, interactiva, intertextual y multimedia.”*

El carácter hipertextual de los nuevos espacios tecnológicos se hace visible en la posibilidad de combinar códigos alfanuméricos con imágenes, vídeos y sonido en un solo texto, haciendo más potente el resultado final. Esta característica es definida por la multimedia que predomina en los espacios digitales de lectura y escritura. Dichos espacios también son interactivos en tanto que permiten al lector construir sus propios textos a partir de los hipervínculos que contienen: *“...el lector colabora con el autor en la creación del texto, en el sentido de que cada enlace escogido determina lo que a continuación podrá ver en la pantalla [...]. La intertextualidad consiste en relacionar textos, proponiendo una relectura de ambos, original y nuevo. Consiste en el hecho de la presencia en un determinado texto de expresiones, temas y características estructurales procedentes de otros textos, y que han sido incorporados a una obra en forma de citas, alusiones, imitaciones, recreaciones paródicas...”* (Guzmán: 2008).

Estas características permiten enormes posibilidades para lectores y escritores, pero también un enorme desafío para las instituciones educativas, que deben centrar su trabajo en reflexionar cómo desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que potencien la competencia comunicativa desde el escenario de la lectura y la escritura digital en los nuevos contextos educativos.

CAPÍTULO II: LA ALIANZA EDUPOL –IBEROAMERICANA: UN ESCENARIO PARA LA INVESTIGACIÓN

Funcionamiento de la alianza: la educación polimodal

Edupol es una empresa que nace en Brasil hace 36 años y que llega a Colombia hace 7, en el 2009. Su propósito fundamental es, como aparece en su misión *“llevar procesos de alta calidad en educación superior a todas las regiones del país, brindando la oportunidad de acceso a la información y al conocimiento, mediante una metodología polimodal, para quienes escogen los programas académicos que ofrecen universidades reconocidas a nivel nacional, con las que tiene alianzas.”*

Actualmente Edupol cuenta con siete estudios de televisión a las afueras de Bogotá. Desde allí los docentes de seis universidades (Autónoma de Manizales, Tecnológica de Bolívar, Autónoma de Bucaramanga, Universidad CES, Universidad Jorge Tadeo Lozano y Corporación Universitaria Iberoamericana) transmiten las clases que se imparten en 430 centros de apoyo universitario existentes a lo largo y ancho del país. La oferta de los programas depende de las condiciones de cada región y de sus necesidades sociales, económicas y culturales.

Edupol establece alianzas con diferentes universidades que brindan programas académicos con registros de calidad. En estas alianzas, Edupol funciona como un operador logístico que facilita diferentes herramientas tecnológicas y espacios físicos para llevar los programas curriculares de las universidades a diferentes lugares de la geografía colombiana, haciendo uso de internet, de materiales didácticos de trabajo y de la televisión satelital.

En diferentes municipios se construyen Centros de Apoyo Universitario (CAU): edificaciones dotadas de múltiples dispositivos tecnológicos y salones de clase a las que asisten estudiantes de todo el país a tomar sus clases universitarias por televisión y

por internet. En los CAU también se ofrece asesoría para los estudiantes sobre los distintos procesos administrativos con las universidades de la alianza, e incluso asesorías sobre el uso de las TIC para las personas que son nuevas en el empleo de estas herramientas.

En el primer semestre del año 2012, la Corporación Universitaria Iberoamericana establece una alianza con Edupol para llevar sus programas educativos de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de Licenciatura en Educación Especial a cada uno de los lugares en los que Edupol tiene Centros de Apoyo Universitario.

Esta modalidad, denominada por Edupol “*Sistema polimodal de educación*”, permite que los estudiantes de la Corporación Universitaria Iberoamericana asistan a clase por televisión (tele clases) en vivo y en directo y se pueden comunicar de forma sincrónica o asincrónica con sus docentes a través de diferentes espacios de foro y de chat que se encuentran en un ambiente virtual de aprendizaje constituido con el LMS Moodle, en donde están registrados.

En la alianza, los procesos de enseñanza y aprendizaje están soportados en tres herramientas pedagógicas: el aula virtual, las tele clases y los recursos bibliográficos de estudio y consulta. La interacción del estudiante con estas herramientas posibilita un ambiente adecuado para el aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares y los procesos que allí se desarrollan.

En cada uno de los municipios donde está ubicada la alianza, los Centros de Apoyo Universitario sirven como punto de encuentro para los estudiantes que asisten a las tele clases. Estos espacios se encuentran dirigidos por los docentes de la Corporación Universitaria Iberoamericana desde los estudios de Edupol, ubicados en la ciudad de Cota, Cundinamarca.

A través de las tele clases los docentes de la Universidad responden dudas e inquietudes, aclaran conceptos y profundizan explicaciones para los estudiantes. En los

CAU los estudiantes cuentan con el acompañamiento de un monitor y de un gestor colaborativo, que también hacen parte de Edupol. Ellos se encargan de que todo esté dispuesto logísticamente para el desarrollo de estos encuentros.

En las tele clases participan generalmente dos profesores: uno que es quien dirige la clase y se encarga del desarrollo temático, la solución de inquietudes y el diseño metodológico de la sesión; y otro que se encarga de atender las participaciones registradas en los diferentes foros que se desarrollan en línea. A través de estos foros, los estudiantes plantean sus inquietudes en vivo y en directo y solucionan las interrogantes existentes sobre las actividades planteadas por los docentes.

Los encuentros de tele clase tienen lugar una vez a la semana, y para su desarrollo es necesario que los estudiantes hayan preparado el tema, estudiando con anticipación el material correspondiente a cada sesión. Este material se encuentra generalmente en los recursos bibliográficos que los docentes publican en las aulas virtuales de cada curso.

Como en todos los enfoques de la educación virtual, el trabajo independiente que desarrolla el estudiante tiene una relevancia mayúscula, tanto en el estudio de los materiales bibliográficos que le quedan de cada sesión, como con el desarrollo de las actividades que se le plantean semana a semana por parte de los docentes. En la plataforma virtual los estudiantes cuentan con distintas herramientas para la comunicación con sus maestros y sus compañeros.

En esta modalidad el estudiante dispone desde el principio del proceso de toda la información necesaria para su seguimiento y desarrollo desde cualquier lugar y momento, así como de un calendario con la distribución de evaluaciones y programación de tele clases. Esta información queda planteada en los documentos de inicio que aparecen en cada curso: Mapa de la asignatura, Módulo de estudio, Criterios de evaluación y programa analítico de la asignatura.

Todo el diseño curricular y el desarrollo académico de las licenciaturas es ejecutado bajo dirección de la Corporación Universitaria Iberoamericana de acuerdo a las exigencias y necesidades del proyecto educativo institucional.

A la fecha, luego de 10 semestres de trabajo, la alianza de la Corporación Universitaria Iberoamericana con Edupol ha graduado 207 licenciados.

El escenario de la investigación

Se ha hecho notorio que el sistema polimodal de la educación hace parte del modelo de la educación virtual y a distancia, en tanto que las relaciones de enseñanza y aprendizaje que allí tienen lugar y el encuentro entre los protagonistas del proceso (docentes y estudiantes) se llevan cabo en lugares diferentes y en momentos diferentes.

También se ha expuesto que para cumplir todos los requisitos de un proceso de formación en educación superior, el sistema polimodal se vale de tres herramientas pedagógicas: las tele clases, los materiales bibliográficos y la plataforma virtual.

Debido a este doble condicionante (el sistema polimodal como un enfoque de la educación virtual y el papel de las herramientas del sistema como mediadores pedagógicos) en este esquema las habilidades comunicativas adquieren un papel protagónico, puesto que es a partir de ellas, principalmente de la lectura y la escritura, que los usuarios de la red acceden a la información que allí aparece.

De esta manera, la alianza entre Edupol y la Corporación Universitaria Iberoamericana es un espacio de análisis que permite reflexionar sobre la forma en que se enseña y se aprende en la sociedad actual, cuyo estudio implica necesariamente reflexionar sobre la forma en que se lee y se escribe en los nuevos procesos educativos, en tanto que estas son las habilidades mínimas que debe poseer cualquier persona dentro de un proceso de educación virtual.

Se hace necesario entonces realizar una investigación profunda que permita analizar los procesos comunicativos y de lectura y escritura en el desarrollo de la educación virtual contemporánea, es decir, realizar un análisis de las necesidades particulares de la educación polimodal y el modelo de enseñanza/aprendizaje que adelantan los programas de educación virtual en dicha alianza, en cuanto a las prácticas y concepciones de lectura y escritura que allí se desarrollan.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Descrita la alianza entre la Corporación Universitaria Iberoamericana y EDUPOL como un escenario adecuado para esta investigación, es momento ahora de definir las prácticas y concepciones de lectura y escritura de los estudiantes que hacen parte de dicha alianza. Para ello, este capítulo expone la propuesta metodológica del trabajo de recolección de información llevado a cabo en el proceso investigativo.

En este apartado se evidencia la coyuntura entre los fundamentos teóricos de la investigación y los aspectos prácticos trabajados con la comunidad en estudio. Está directamente relacionado con el panorama presentado en el primer capítulo, que habla sobre las prácticas discursivas de la lectura y la escritura en la educación virtual, aterrizando en la alianza como un escenario propio para la triada Educación virtual – Lectura y Escritura – Alfabetización digital, en donde los estudiantes de la Corporación Universitaria Iberoamericana adquieren un papel protagónico.

A continuación se presenta el diseño metodológico de la investigación y sus fases, resaltando las actividades e instrumentos creados para la recolección y el análisis de la información obtenida en el trabajo con las estudiantes involucradas en el presente estudio.

Un enfoque descriptivo de la lectura y la escritura en la educación virtual

Desde el proceso recorrido en la construcción de esta propuesta investigativa se hizo necesario elegir una metodología capaz de integrar los elementos, las categorías y las prácticas que se han desarrollado en ella y las diferentes perspectivas conceptuales que se evidencian en los fundamentos teóricos de esta investigación. En este sentido se definió un enfoque descriptivo para el desarrollo metodológico de la investigación.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), citando a Danhke (1989), explican que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los

perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” En esta definición se justifica el estudio descriptivo que aquí se plantea, de acuerdo al objetivo planteado para esta investigación: Diagnosticar las prácticas y concepciones de lectura y escritura que evidencian los estudiantes de los programas de educación virtual en la Corporación Universitaria Iberoamericana y su alianza con EDUPOL.

Según estos autores, “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.” Esta metodología aparece entonces como un camino para identificar dichas prácticas y concepciones de lectura y escritura y describir el estado de la competencia digital comunicativa en las habilidades del leer y escribir de los estudiantes de la alianza.

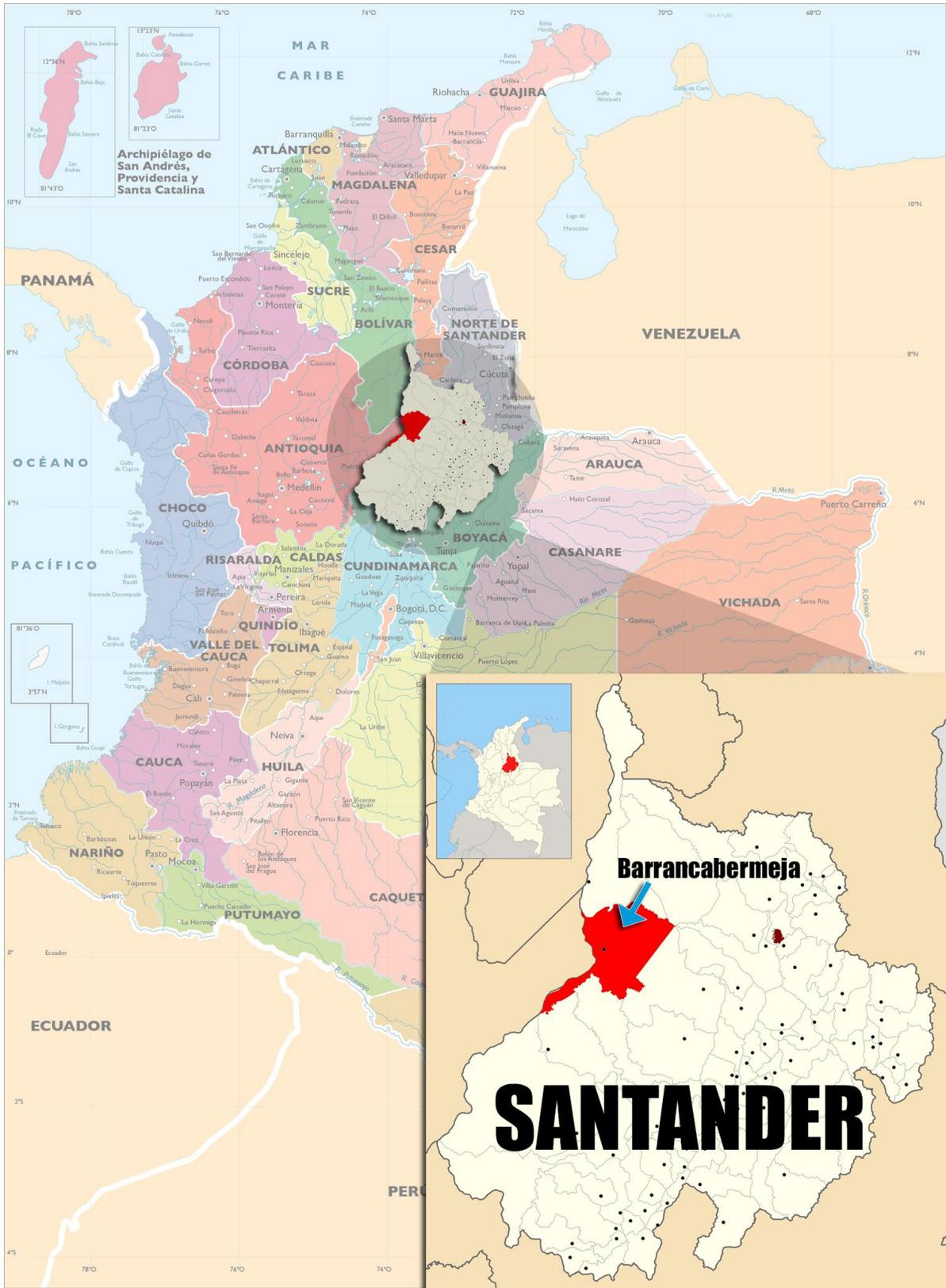
Este estudio descriptivo se plantea desde un enfoque cuantitativo, en aras de evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes. Para ello se definen las siguientes fases:

Fases del diseño metodológico

El diseño metodológico seguido en el desarrollo de este proceso investigativo cumplió las siguientes etapas, basadas en la investigación descriptiva:

Fase 1. Selección de la comunidad determinada:

El primer parámetro que se tomó en cuenta para la selección de este grupo fue la necesidad de ubicar dentro de un proyecto investigativo a los estudiantes que eligieron la modalidad de asistentes de investigación como opción de trabajo de grado. Debido a este criterio administrativo, se ubicaron 8 estudiantes de la ciudad de Barrancabermeja como asistentes de esta investigación.



Mapa 1. Barrancabermeja – Ciudad de ubicación de las participantes de la investigación

Las estudiantes que participaron en la investigación fueron seleccionadas principalmente por encontrarse en el último semestre de su carrera y haber recorrido la mayor parte de su formación profesional, pero también por su condición como asistentes de investigación. Gracias a este doble condicionante son una población idónea para participar como asistentes de este proyecto investigativo y al mismo tiempo como población de estudio.

En esta primera fase fue necesario desarrollar tres actividades específicas que permitieran seleccionar asertivamente la comunidad que haría parte del presente estudio.

a) Elaboración de listado de posibles participantes, a partir de un instrumento matriz con datos de todos los estudiantes de la alianza, consolidado por la coordinación de investigaciones de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

b) Invitación a los estudiantes a participar de la investigación a partir de una presentación de la propuesta.

c) Confirmación de las estudiantes involucradas en la investigación. De acuerdo a la aceptación de participar en el proceso investigativo se consolida una base de datos final con las 8 estudiantes participantes.

Fase 2. Definición de Variables:

En tanto que el objetivo principal de esta investigación es diagnosticar las habilidades del leer y escribir que poseen los estudiantes de la alianza Corporación Universitaria Iberoamericana-Edupol, en el marco de la educación virtual y la alfabetización digital, las variables que se definen en el presente estudio son:

1. Concepción de lectura: ¿Qué entienden por lectura los estudiantes de la alianza?

2. Concepción de escritura: ¿Qué entienden por escritura los estudiantes de la alianza?

3. Alfabetización digital: ¿En qué estado se encuentra la alfabetización digital de los estudiantes de la alianza? ¿Cuál es el manejo de los dispositivos y las aplicaciones ofimáticas? ¿Cómo se relacionan con los textos multimedia?

4. Comprensión de textos digitales: ¿En qué estado se encuentra la comprensión textual de los estudiantes de la alianza? ¿Cómo se encuentran los niveles de interpretación, argumentación y proposición en lectura digital?

5. Producción de textos digitales: ¿En qué estado se encuentra la producción textual de los estudiantes de la alianza? ¿Cómo se evidencian las propiedades de coherencia, cohesión y adecuación textual?

Fase 3. Diseño de instrumentos:

En aras de recolectar información suficiente para el desarrollo de las variables planteadas, se diseñaron, aplicaron y sistematizaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

- Ficha de caracterización de los estudiantes participantes.
- Encuesta a profesores sobre las prácticas y concepciones de lectura y escritura que reconoce en sus estudiantes.
- Taller para estudiantes sobre prácticas y concepciones de lectura y escritura digital.

1. FICHA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

1. Nombre: _____	2. Ciudad de residencia: _____
3. Género: a) Femenino b) Masculino	4. Estrato socioeconómico a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 f) 5 g) 6
5. Ocupación: a) Desempleado(a) b) Estudiante c) Docente y estudiante d) Empleado(a) e) Hogar	6. Edad: a) Menos de 20 años b) Entre 20 y 25 años c) Entre 25 y 30 años d) Entre 30 y 35 años e) Entre 35 y 40 años f) Entre 40 y 45 años g) Entre 45 y 50 años h) Entre 50 y 55 años i) Más de 55 años
7. Años de experiencia docente: h) 0 años i) Entre 0 y 3 años j) Entre 3 y 6 años k) Entre 6 y 9 años l) 10 o más años	8. Alguna vez ha sido docente de lectoescritura a) Si b) No
9. La última obra literaria que leyó fue: a) Este año b) El año pasado c) Hace más de 1 año d) Hace más de 2 años	10. Es una persona que escribe regularmente: a) Si b) No

2. ENCUESTA A PROFESORES SOBRE LAS PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA QUE IDENTIFICA EN SUS ESTUDIANTES

<p>1. Nombre:</p> <p>_____</p>	<p>2. Títulos universitarios que posee:</p> <p>_____</p>
<p>3. Indique el área del conocimiento que tiene a su cargo en la Iberoamericana:</p> <p>_____</p>	<p>4. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de recuperar la información planteada explícitamente en un texto (Lectura literal).</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>
<p>5. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de realizar hipótesis o conjeturas sobre un texto leído, haciendo uso de la información que allí aparece, sus experiencias personales, su conocimiento previo y su intuición (Lectura inferencial).</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>	<p>6. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de emitir juicios valorativos, argumentativos y propositivos sobre un texto leído (Lectura crítica).</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>
<p>7. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, el dominio que tienen sus estudiantes de las herramientas ofimáticas básicas (procesadores de texto, hojas de cálculo, diseñadores de presentaciones) en la escritura de textos digitales.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>	<p>8. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, el dominio que tienen sus estudiantes de las herramientas de diseño que ofrece la web en la producción de textos digitales.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>

<p>9. ¿Cuál considera que es la mayor fortaleza de sus estudiantes en el uso de las TIC para producir textos digitales?</p> <p>a) Manejo de herramientas ofimáticas. b) Manejo de aplicaciones web. c) Construcción de textos multimedia. d) Uso de normas gramaticales. e) Construcción de textos coherentes.</p>	<p>10. ¿Cuál considera que es la mayor debilidad de sus estudiantes en el uso de las TIC para producir textos digitales?</p> <p>a) Manejo de herramientas ofimáticas. b) Manejo de aplicaciones web. c) Construcción de textos multimedia. d) Uso de normas gramaticales. e) Construcción de textos coherentes.</p>
<p>11. ¿Cuál considera que es la mayor fortaleza de sus estudiantes en la comprensión de textos digitales?</p> <p>a) Uso de las TIC. b) Lectura intertextual (letra-imagen-audio). c) Construcción del sentido de los textos. d) Reconocimiento de normas gramaticales. e) Lectura crítica y propositiva de los textos.</p>	<p>12. ¿Cuál considera que es la mayor debilidad de sus estudiantes en la comprensión de textos digitales?</p> <p>a) Uso de las TIC. b) Lectura intertextual (letra-imagen-audio). c) Construcción del sentido de los textos. d) Reconocimiento de normas gramaticales. e) Lectura crítica y propositiva de los textos.</p>
<p>13. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de identificar claramente la intencionalidad de los textos alfabéticos (describir, narrar, exponer, argumentar).</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>	<p>14. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir párrafos y textos con secuencia lógica (Título, Introducción, desarrollo de una idea, conclusión)</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>
<p>15. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir párrafos que expresen una idea completa sobre el tema global del texto.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>	<p>16. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir párrafos en los que se identifique claramente una idea principal y una o más ideas secundarias que la sustentan.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>

<p>17. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir oraciones con correspondencia de género, número y persona.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>	<p>18. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de usar conectores gramaticales en la construcción de oraciones compuestas cohesionadas.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>
<p>19. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de usar correctamente los signos de puntuación.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>	<p>20. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir textos con lenguaje objetivo y una enunciación clara.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>
<p>21. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir textos coherentes con el contexto que les subyace.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>	<p>22. Valore de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir textos sin errores de ortografía.</p> <p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>

3. TALLER PARA ESTUDIANTES SOBRE PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA DIGITAL

1. Alfabetización digital

Elija la respuesta que usted considera correcta en cada una de las siguientes preguntas:

1. ¿Internet es?

- a) Una recopilación mundial de redes de computadoras.
- b) Un dispositivo electrónico para imprimir documentos.
- c) Una fuente de alimentación de respaldo.
- d) Un programa de software instalado en una computadora.

2. ¿Cuál de los siguientes dispositivos permite conectarse a internet, escuchar música y jugar?

- a) Videgrabadora.
- b) Cámara web.
- c) Teléfono inteligente.
- d) Radio de dos vías.

3. ¿Qué tipo de conexión permite ingresar a Internet sin el uso de un cable?

- a) Telefónica.
- b) Dedicada.
- c) Banda ancha.
- d) Inalámbrica.

4. ¿Cuál de los siguientes programas permite tener acceso a una página web?

- a) Procesador de textos.
- b) Antivirus.
- c) Explorador web.
- d) Cliente de correo electrónico.

5. ¿Cuál de los siguientes elementos NO se necesita para usar un correo electrónico?

- a) Explorador.
- b) Computador.
- c) Acceso a Internet.
- d) Impresora.

6. ¿Cuál de las siguientes opciones indica el uso más ético de las imágenes que aparecen en internet?

- a) Obtener permiso del propietario de los derechos de autor, si es necesario.
- b) Copiar las imágenes y reducir su tamaño.
- c) Guardar las imágenes en su computadora.
- d) Cortar únicamente la parte de las imágenes que necesita.

7. Son herramientas de gestión del conocimiento y facilitadoras de la comunicación global, juegan un papel importante en la adquisición de conocimiento ya que pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje, facilitar el intercambio de información científica e incrementar el acceso a contenidos lingüística y culturalmente diversos.

- a) Informática.
- b) Nativos digitales.
- c) Realidad virtual.
- d) Tecnologías de Información y Comunicación.

8. ¿Un sistema operativo es?

- a) Un programa que controla y administra la computadora.
- b) Una placa de circuitos que conecta los dispositivos de entrada, de salida y de procesamiento.
- c) Un dispositivo electrónico que se conecta a una computadora.
- d) Un dispositivo de almacenamiento de una computadora.

<p>9. ¿Cuál de los siguientes programas puedes usar para crear un documento de texto?</p> <p>a) Procesador de textos. b) Presentación. c) Hoja de cálculo. d) Sistema operativo.</p>	<p>10. ¿Cuál de las siguientes características de Word puede usar para centrar un título?</p> <p>a) Tamaño de fuente. b) Alineación. c) Estilo de fuente. d) Espaciado.</p>
<p>11. Es el soporte lógico e intangible del computador constituido por programas, instrucciones y reglas informáticas que permiten ejecutar distintas tareas.</p> <p>a) Software. b) Hardware. c) Procesador. d) Periféricos de entrada.</p>	<p>12. ¿Cuál de los siguientes dispositivos sirve para almacenar archivos?</p> <p>a) Altavoces. b) USB c) Micrófono. d) Módem.</p>
<p>13. El monitor, el mouse, el teclado, la CPU, los parlantes, los cables, la fuente de poder y el micrófono del equipo hacen parte del:</p> <p>a) Software. b) Hardware. c) Sistema Lógico. d) Tecnología.</p>	<p>15. La Transición de una diapositiva...</p> <p>a) Permite determinar cómo va a reproducirse el paso de diapositivas. b) Permite determinar cómo deben aparecer los textos de la Diapositiva. c) Permite determinar cómo deben aparecer los Gráficos. d) Permite determinar cómo deben aparecer los Objetos de la diapositiva.</p>
<p>16. Juan necesita hacer una presentación para su primera clase. Para ello decide usar una aplicación que le facilite el desplazamiento de diapositivas ¿Cuál de las siguientes no es recomendada para su objetivo?</p> <p>a) Prezi. b) PowerPoint. c) Word. d) Emaze.</p>	

2. Concepciones de Lectura y Escritura

1. Desde su experiencia de vida, su proceso como estudiante y su ejercicio como lector, cuál de las siguientes afirmaciones considera que es la que tiene mayor validez para explicar qué significa leer:

- a) Leer es oralizar un texto y extraer su significado. Es poder pronunciar cada letra y cada palabra que aparece en el texto y finalmente comprender el significado que allí se expresa.
- b) Leer es construir significados mediante un proceso de interacción entre el lector y el texto. Es entender lo que dice el texto y llevarlo a un contexto específico.
- c) Leer es un proceso de dos direcciones, en la primera el texto le brinda una información al lector, en la segunda el lector reconstruye el texto a partir de su experiencia. Al final se construye un nuevo significado.

2. Desde su experiencia de vida, su proceso como estudiante y su ejercicio como escritor, cuál de las siguientes afirmaciones considera que es la que tiene mayor validez para explicar qué significa escribir:

- a) Escribir es una transcripción del sonido a la letra y a la palabra, en donde la escritura se concibe como una representación gráfica de la oralidad. Es convertir los sonidos de las letras y las palabras en formas gráficas.
- b) Escribir es el uso correcto de las normas gramaticales en la producción de un mensaje: saber combinar las letras, reconocer la ortografía, la puntuación, la entonación, la coherencia y la cohesión en los textos.
- c) Escribir es comunicar adecuadamente un mensaje, teniendo en cuenta todas las normas de escritura y el papel que cumple el emisor, el receptor y el contexto en el proceso comunicativo.
- d) Escribir es la posibilidad que tiene el ser humano de convertir sus ideas en palabras de forma adecuada y ordenada en el texto. Escribir es ante todo un proceso mental, que permite el desarrollo de habilidades del pensamiento.

3. Lectura digital

Observe, lea y analice detenidamente cada uno de los siguientes textos:

TEXTO 1:

video https://www.youtube.com/watch?v=P5_Msrdg3Hk

TEXTO 2:

CODICIA
Jorge Bucay

Cavando para montar un cerco que separara mi terreno del de mi vecino, me encontré enterrado en mi jardín, un viejo cofre lleno de monedas de oro. A mí no me interesó por la riqueza, sino por lo extraño del hallazgo, nunca he sido ambicioso y no me importan demasiado los bienes materiales, pero igual desenterré el cofre.

Saqué las monedas y las lustré. Estaban tan sucias las pobres... Mientras las apilaba sobre mi mesa prolijamente, las fui contando...

Constituían una verdadera fortuna. Sólo por pasar el tiempo, empecé a imaginar todas las cosas que se podrían comprar con ellas.

Pensaba en lo contento que se pondría un codicioso que se topara con semejante tesoro. Por suerte, por suerte..., no era mi caso...

Hoy vino un señor a reclamar las monedas, era mi vecino. Pretendía sostener el muy miserable que las monedas las había enterrado su abuelo, y que por lo tanto le pertenecían a él. Me fastidió tanto que lo maté...

Si no lo hubiera visto tan desesperado por tenerlas, se las hubiera dado, porque si hay algo que a mí no me importa son las cosas que se compran con dinero.

Pero, eso sí, no soporto la gente codiciosa...

TEXTO 3:



Tomado de goo.gl/woZVZ8

A partir de la lectura del video, del cuento y de la imagen, resuelva las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el tema que transversaliza los textos?
 - a) La envidia.
 - b) La pereza.
 - c) La codicia.
 - d) El egoísmo.

2. ¿Cuál es el objeto que mueve el interés de los protagonistas de los textos?
 - a) El dinero.
 - b) La fe.
 - c) La riqueza.
 - d) La avaricia.

3. ¿Por qué estaba cavando en su terreno el personaje de la historia del texto 2?
 - a) Para sembrar una planta que le diera monedas.
 - b) Para buscar dinero que había enterrado su vecino.
 - c) Para separar su terreno y el del vecino.
 - d) Para esconder el dinero que le quitó al vecino.

4. ¿Qué refleja el rostro del personaje en la primera imagen del texto 1?
 - a) Sueño.
 - b) Cansancio.
 - c) Sorpresa.
 - d) Ira.

5. ¿Por qué es posible afirmar que el título del texto 2 es aplicable para los tres textos?
 - a) Porque es una palabra con muchos sinónimos.
 - b) Porque es el tema de todos los textos.
 - c) Porque todos los personajes son codiciosos.
 - d) Porque el texto 2 también habla de los otros textos.

6. ¿Cuál es el propósito del personaje mayor del texto 3?
 - a) Educar al niño.
 - b) Engañar al niño.
 - c) Convencer al niño.
 - d) Traicionar al niño.

7. ¿A qué tipología textual pertenecen los textos 1 y 2?
 - a) Son textos narrativos, pues se dedican a relatar una historia.
 - b) Son textos argumentativos, pues tratan de convencernos de algo.
 - c) Son textos descriptivos, pues detallan y caracterizan una situación.
 - d) Son textos expositivos, pues presentan un tema y lo explican.

8. ¿Cuál de las siguientes es una diferencia entre los textos?

- a) Solo uno de ellos se desarrolla con imágenes.
- b) Cada uno habla de temas diferentes.
- c) Utilizan diferentes códigos en su desarrollo.
- d) El mensaje que se transmite en cada uno es diferente.

9. ¿Cuál es la función de la palabra “Dios” en el texto 3?

- a) Demostrar que Dios siempre nos vigila.
- b) Otorgarle al dinero una cualidad divina.
- c) Enseñarle al niño la palabra “Dios”
- d) Alertar al lector sobre la situación financiera.

10. ¿Por qué es posible afirmar que el narrador del texto 3 está en primera persona?

- a) Porque se expone su vida mediante la imagen.
- b) Porque es el primer personaje de la historia.
- c) Porque es él quien presenta el texto.
- d) Porque es el protagonista de la historia.

11. ¿Cuál es el papel de los personajes en cada texto?

- a) En el texto 1 el personaje enseña a los demás a ser codiciosos; en el texto 2 el personaje niega su codicia; en el texto 3 el personaje es víctima de su codicia.
- b) En el texto 1 el personaje niega su codicia; en el texto 2 el personaje enseña a los demás a ser codiciosos; en el texto 3 el personaje es víctima de su codicia.
- c) En el texto 1 el personaje es víctima de su codicia; en el texto 2 el personaje niega su codicia; en el texto 3 el personaje enseña a los demás a ser codiciosos.
- d) En el texto 1 el personaje niega su codicia; en el texto 2 el personaje es víctima de su codicia; en el texto 3 el personaje enseña a los demás a ser codiciosos.

12. ¿Cuál sería un posible título que funcionara igual para los tres textos?

- a) La codicia del ser humano.
- b) La importancia del dinero.
- c) La codicia del dinero.
- d) La importancia de ser codicioso.

13. ¿Cuál puede ser el motivo que alienta a los personajes de los textos a la búsqueda de dinero?

- La oportunidad que se les presenta.
- La pobreza que están viviendo.
- El egoísmo que tienen los personajes.
- Las falsas posibilidades que da el dinero.

14. La conducta de los personajes es

- a) socialmente aceptada, en tanto que es válido hacer cualquier cosa por dinero.

- b) socialmente negada, en tanto que le dan al dinero una importancia que no merece.
- c) socialmente aceptada, en tanto que no es posible vivir sin dinero.
- d) socialmente negada, en tanto que todos sabemos que el dinero es malo.

15. Los textos tratan de hacer una denuncia implícita de:

- a) El mal uso que se le da al dinero en nuestro país.
 - b) La necesidad que tenemos todos de conseguir dinero.
 - c) Las diferentes formas que existen de conseguir dinero.
- La importancia que tiene el dinero en la sociedad actual.

4. Escritura digital

Elabore un documento que contenga los siguientes elementos:

1. Infografía en la que explique el proyecto de investigación PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ALIANZA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA – EDUPOL, en ella debe representar el problema de la investigación, sus objetivos y marco teórico.
2. Texto de una página en el que explique de manera detallada el proyecto de investigación.
3. Video de 2 minutos en el que exponga el proyecto de investigación. Suba el video a youtube y pegue el enlace como tercer punto de este documento.

Fase 4. Aplicación y desarrollo:

Los instrumentos expuestos anteriormente fueron contruidos a partir de las variables de la investigación y se diseñaron con el objetivo de diagnosticar las prácticas y concepciones de lectura y escritura que se evidencian en la alianza de la Corporación Universitaria Iberoamericana con Edupol.

El primer instrumento, la ficha de caracterización de los participantes de la investigación, se aplicó de forma virtual a la totalidad de los estudiantes vinculados como población objeto del estudio (28 estudiantes). Esta ficha fue aplicada entre el 19 y el 26 de septiembre del año 2016 y brindó información demográfica específica sobre los estudiantes que hicieron parte del estudio. Gracias a esta información fue posible caracterizar la población investigada.

El segundo instrumento, la encuesta sobre prácticas de lectura y escritura que reconocen los docentes de la universidad en sus estudiantes, se aplicó al 50% de los docentes que trabajan en la sede Cota de la Corporación Universitaria Iberoamericana, lugar donde funciona la alianza con Edupol. Este grupo de 20 maestros fue elegido aleatoriamente, y respondió la encuesta de manera virtual entre el 19 de septiembre y el 02 de octubre del año 2016. Dicha encuesta permitió reconocer las prácticas de lectura y escritura que identifican los docentes en sus estudiantes.

Las preguntas que se plantearon en esta encuesta se edificaron sobre la necesidad de diagnosticar el nivel de alfabetización digital y de comprensión y producción de textos digitales que manejan los estudiantes de la alianza, particularmente desde la óptica de las personas que tienen a cargo los espacios académicos de estos estudiantes, sus maestros.

La mayor parte de las preguntas se planteó con opciones de respuesta en una escala de 1 a 5, en 1 el docente considera que la capacidad de desarrollar distintas prácticas de lectura, escritura y alfabetización digital es deficiente y en 5 sobresaliente.

En la variable de alfabetización digital se trató de identificar el uso que dan los estudiantes a las TIC, a las herramientas de ofimática básica y a algunas aplicaciones de la Web. En cuanto a la comprensión de textos digitales, las preguntas giraron en torno a los niveles de lectura que evidencian los estudiantes (literal, inferencial, crítico propositivo). Finalmente, sobre producción de textos digitales, se buscó evaluar la capacidad que tienen los estudiantes de construir textos con coherencia, cohesión y adecuación. Todas las preguntas fueron resueltas desde la óptica que tienen los docentes de los procesos de lectura, escritura y alfabetización digital de sus estudiantes.

Con el último instrumento, el taller para estudiantes sobre prácticas de lectura y escritura digital, la investigación pretendió evaluar las habilidades comunicativas de leer y escribir en la alianza, fundamentalmente desde el enfoque de la alfabetización digital. Para lograr este objetivo, el taller fue dividido en cuatro momentos.

En el primero de ellos se realizó un cuestionario de preguntas cerradas sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de los elementos que componen la alfabetización digital (manejo y conocimiento elemental del sistema ofimático, del ordenador o computador, del procesador de textos, de las hojas de cálculo, del correo electrónico, del procesamiento de imágenes, de la navegación por internet y del desarrollo de documentos multimedia. Además de la capacidad de producir y comprender textos en múltiples códigos y formatos desde el uso de las TIC).

En el segundo momento del taller se aplicó un cuestionario que permitió develar la concepción que tienen los estudiantes de lectura y escritura.

En el tercer momento se aplicó a los estudiantes una prueba de lectura digital, en la que se pretendió hallar información sobre los niveles literales, inferencial y digital de lectura de textos multimedia.

Finalmente, en el cuarto momento, se realizó un ejercicio de escritura digital, en donde los participantes debían elaborar un documento multimedial con un texto gráfico, un texto alfabético y un texto individual. En este ejercicio no se tomó información sobre el uso de las herramientas digitales, sino sobre los elementos gramaticales de la escritura digital: Coherencia, Cohesión, Adecuación, Ortografía y Sintaxis.

Este taller se aplicó en la ciudad de Barrancabermeja el día 24 de septiembre y contó con la asistencia de las 8 estudiantes que participaron como asistentes de investigación del proyecto y 13 de sus compañeras, logrando una muestra de 21 estudiantes, aproximadamente el 20% de los estudiantes que se encuentran cursando el último semestre de Pedagogía infantil en la alianza.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

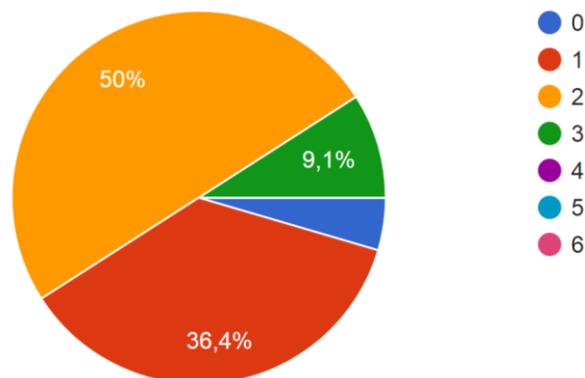
A continuación se exponen los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recolección de información.

En la ficha de caracterización de las participantes

Esta ficha permitió ubicar algunos rasgos socioeconómicos que permiten caracterizar a las 21 estudiantes de la muestra. En estos rasgos se encontró la siguiente información:

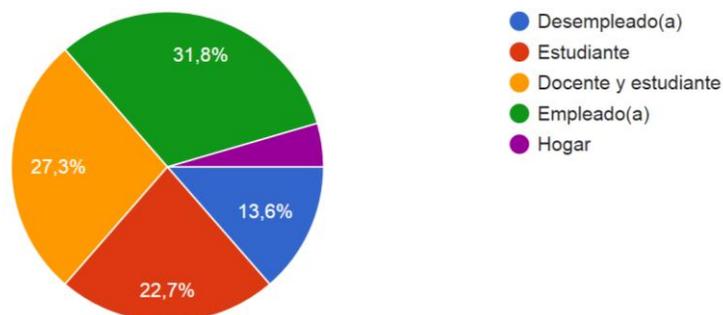
La población de estudiantes de la alianza entre la Corporación Universitaria Iberoamericana y Edupol es mayoritariamente de género femenino (94%). En la muestra de la investigación el 100% de las estudiantes son mujeres.

De este grupo de estudiantes, el 50% pertenece al estrato 2, el 36,4% al estrato 1; el 9,1% al estrato 3 y el 4,5% al estrato 0.



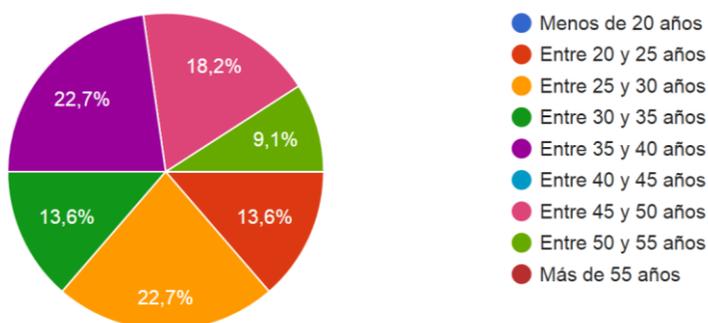
Gráfica 1. Estrato socioeconómico de las estudiantes.

En cuanto a la principal ocupación de las estudiantes, se encontró que además de ser estudiantes de la alianza, el 31,8% de ellas tiene un empleo diferente a la docencia; el 27,3% es docente; el 22,7% solo estudia; el 13,6% está buscando empleo y el 4,5% son amas de casa.



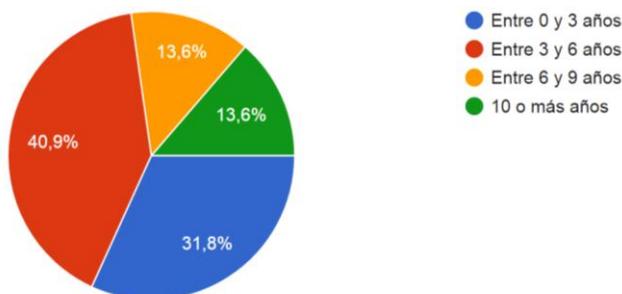
Gráfica 2. Ocupación de las estudiantes.

La distribución por edades de este grupo de estudiantes está en 22,7% entre 25 y 30 años; el 22,7% está entre 35 y 40 años; el 18,2% está entre 45 y 50 años; el 13,6% está entre 30 y 35 años; el 13,6% está entre 20 y 25 años y el 9,1 está entre 50 y 55 años.



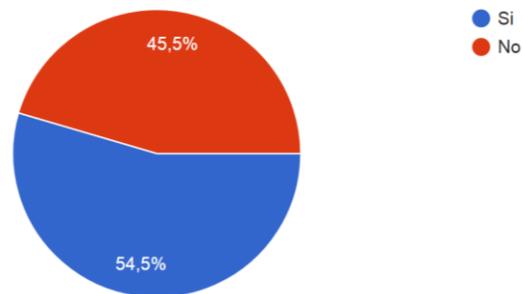
Gráfica 3. Edad de las estudiantes.

En cuanto al número de años de experiencia como docente, se encontró que el 40,9% tiene entre 3 y 6 años; el 31,8% entre 0 y 3 años; el 13,6 entre 6 y 9 años y el 13,6 más de 10 años.



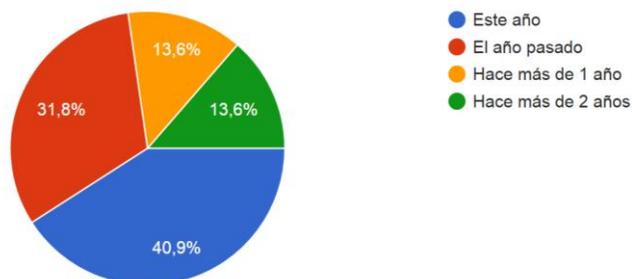
Gráfica 4. Años de experiencia docente de las estudiantes.

Al preguntar a las estudiantes que si alguna vez han sido docente de lectoescritura, se encontró que el 54,5% si y el 45,5% no.



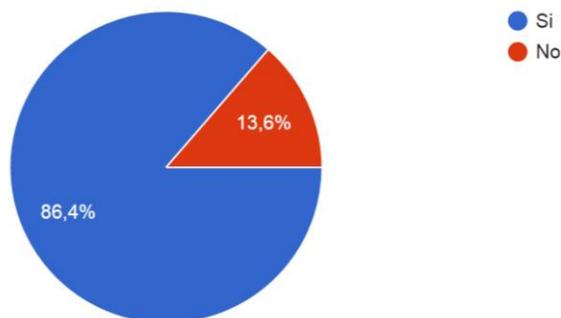
Gráfica 5. Estudiantes que han sido docentes de lectoescritura.

En cuanto al tiempo que ha pasado desde que las estudiantes leyeron por última vez una obra literaria se encontró que el 40,9% la leyó este año; el 31,8% la leyó el años pasado; el 13,6% hace más de un año y el 13,6% hace más de dos años.



Gráfica 6. Tiempo que ha transcurrido desde la última vez que las estudiantes leyeron una obra literaria.

Finalmente, al preguntar a las estudiantes si son personas que escriben regularmente, se encontró que el 86,4% si lo son y el 13,6% no.

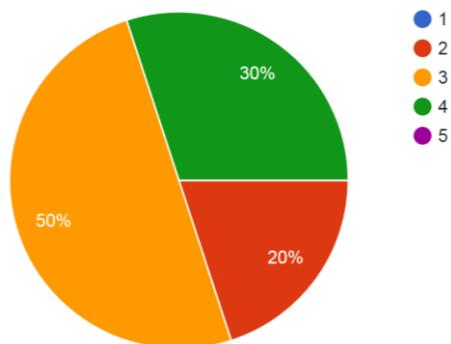


Gráfica 7. Estudiantes que escriben regularmente.

En la encuesta sobre prácticas de lectura y escritura que reconocen los docentes de la universidad en sus estudiantes

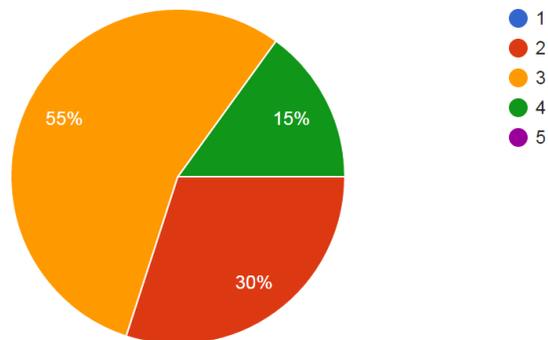
Sobre la variable de Alfabetización digital...

Cuando se le pregunta a los docentes por **el dominio que tienen sus estudiantes de las herramientas ofimáticas básicas (procesadores de texto, hojas de cálculo, diseñadores de presentaciones) en la escritura de textos digitales**, se encuentra que en el 50% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 30% marcan 4 (alto) y 20% marcan 2 (bajo).



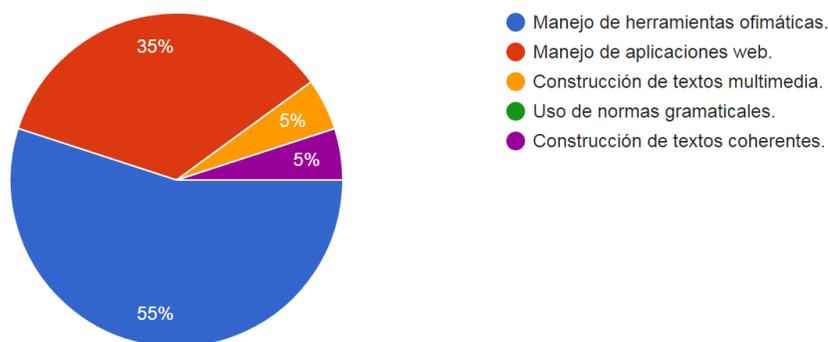
Gráfica 8. Resultados pregunta 7 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **el dominio que tienen sus estudiantes de las herramientas de diseño que ofrece la web en la producción de textos digitales**, se encuentra que en el 55% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 30% marcan 2 (bajo) y 15% marcan 2 (alto).



Gráfica 9. Resultados pregunta 8 – Encuesta a docentes.

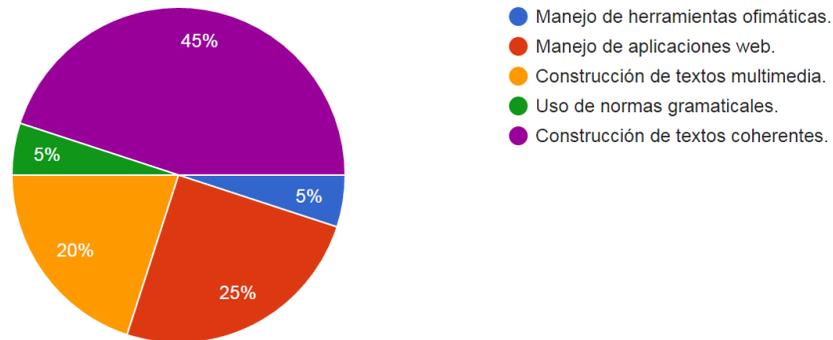
Cuando se le pregunta a los docentes **¿Cuál considera que es la mayor fortaleza de sus estudiantes en el uso de las TIC para producir textos digitales?** se encuentra que el 55% de los docentes consideran que dicha fortaleza se encuentra en el manejo de las herramientas ofimáticas; el 35% consideran que es el manejo de las aplicaciones web; el 5% consideran que es la construcción de textos multimedia y el 5% restante considera que es la construcción de textos coherentes.



Gráfica 10. Resultados pregunta 9 – Encuesta a docentes.

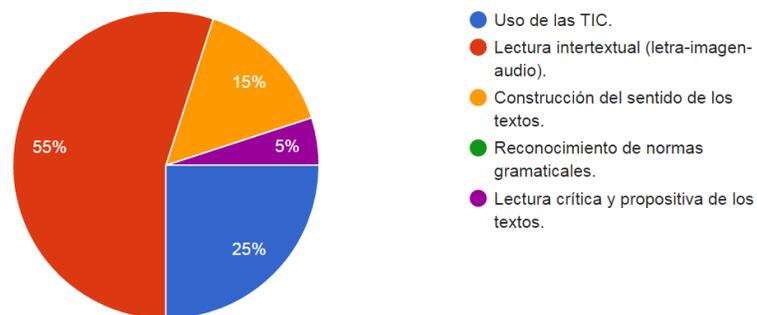
Cuando se le pregunta a los docentes **¿Cuál considera que es la mayor debilidad de sus estudiantes en el uso de las TIC para producir textos digitales?** se encuentra que el 45% de los docentes consideran que dicha debilidad se encuentra en la construcción de textos coherentes; el 25% consideran que es el manejo de las aplicaciones web; el 20% consideran que es la construcción de textos multimedia; el 5%

considera que es la construcción de textos coherentes y el restante 5% considera que es el uso de normas gramaticales.



Gráfica 11. Resultados pregunta 10 – Encuesta a docentes.

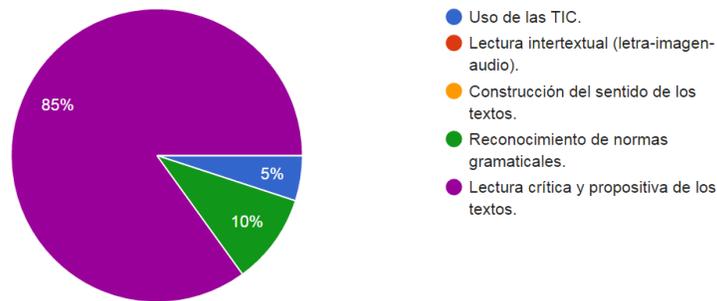
Cuando se le pregunta a los docentes **¿Cuál considera que es la mayor fortaleza de sus estudiantes en la comprensión de textos digitales?** se encuentra que el 55% de los docentes consideran que dicha fortaleza se encuentra en la capacidad de realizar una lectura intertextual; el 25% consideran que es el uso de las TIC; el 15% consideran que es la construcción del sentido de los textos y el 5% restante considera que es la lectura crítica y propositiva de los textos.



Gráfica 12. Resultados pregunta 11 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes **¿Cuál considera que es la mayor debilidad de sus estudiantes en la comprensión de textos digitales?** se encuentra que el 85% de los docentes consideran que dicha debilidad se encuentra en la capacidad de realizar una lectura crítica y propositiva de los textos; el 10% consideran

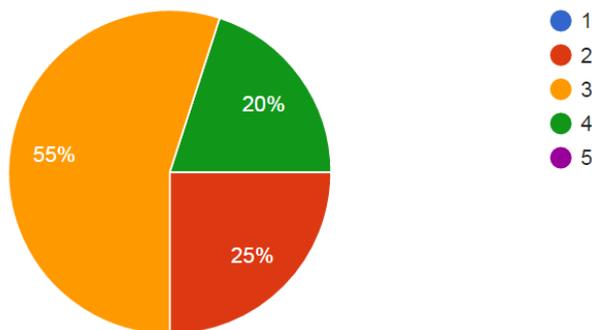
que es el reconocimiento de las normas gramaticales y el 5% restante considera que es el uso de las TIC.



Gráfica 13. Resultados pregunta 12 – Encuesta a docentes.

Sobre la variable de Comprensión de textos digitales...

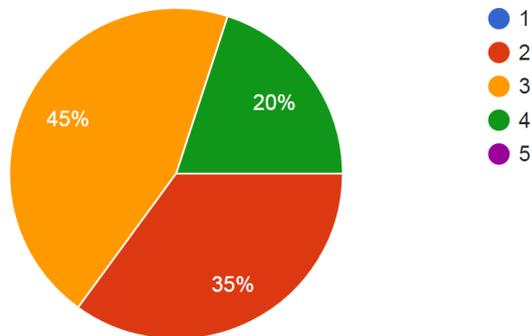
Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de recuperar la información planteada explícitamente en un texto (Lectura literal)**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 55% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 25% marcan 2 (bajo) y 20% marcan 4 (alto).



Gráfica 14. Resultados pregunta 4 – Encuesta a docentes.

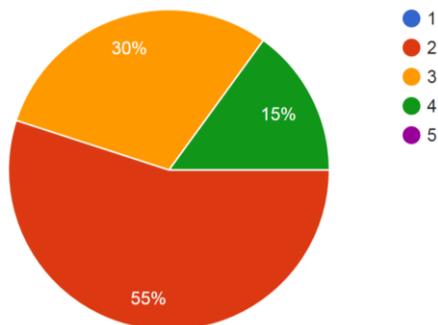
Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de realizar hipótesis o conjeturas sobre un texto leído, haciendo uso de la información que allí aparece, sus experiencias personales, su conocimiento previo y su intuición (Lectura inferencial)**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es

deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 45% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 35% marcan 2 (bajo) y 20% marcan 4 (alto).



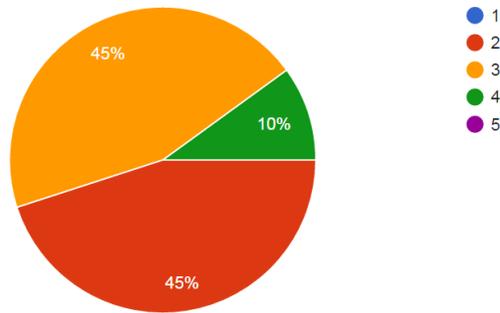
Gráfica 15. Resultados pregunta 5 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de emitir juicios valorativos, argumentativos y propositivos sobre un texto leído (Lectura crítica)**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 55% de los casos los docentes marcan 2 en la escala (bajo); 30% marcan 3 (básico) y 15% marcan 4 (alto).



Gráfica 16. Resultados pregunta 6 – Encuesta a docentes.

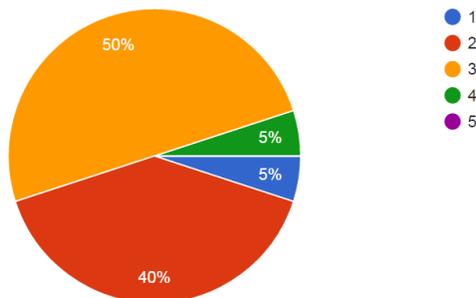
Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de identificar claramente la intencionalidad de los textos alfabéticos (describir, narrar, exponer, argumentar)**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 45% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 45% marcan 2 (bajo) y 10% marcan 4 (alto).



Gráfica 17. Resultados pregunta 13 – Encuesta a docentes.

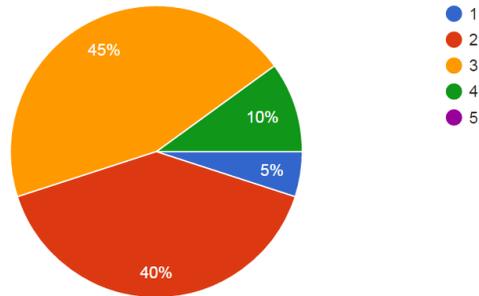
Sobre la variable de Producción de textos digitales...

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir párrafos y textos con secuencia lógica (Título, Introducción, desarrollo de una idea, conclusión)**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 50% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 40% marcan 2 (bajo); el 5% marca 1 (deficiente) y 5% marcan 4 (alto).



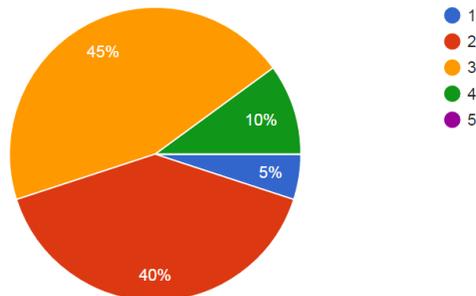
Gráfica 18. Resultados pregunta 14 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir párrafos que expresen una idea completa sobre el tema global del texto**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 45% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 40% marcan 2 (bajo); el 10% marca 4 (alto) y 5% marcan 1 (deficiente).



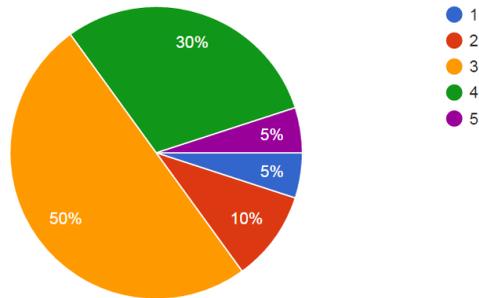
Gráfica 19. Resultados pregunta 15 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir párrafos en los que se identifique claramente una idea principal y una o más ideas secundarias que la sustentan**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 45% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 40% marcan 2 (bajo); el 10% marca 4 (alto) y 5% marcan 1 (deficiente).



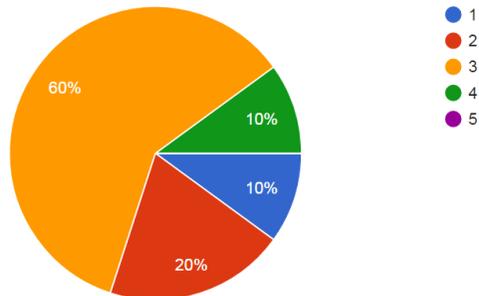
Gráfica 20. Resultados pregunta 16 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir oraciones con correspondencia de género, número y persona**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 50% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 30% marcan 4 (alto); el 10% marca 2 (bajo) y el 5% marcan 1 (deficiente).



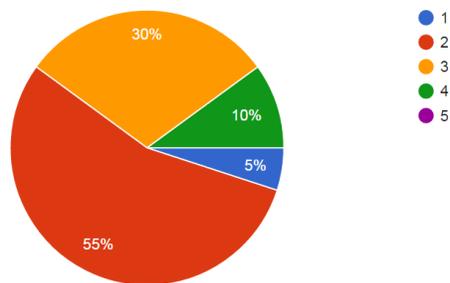
Gráfica 21. Resultados pregunta 17 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de usar conectores gramaticales en la construcción de oraciones compuestas cohesionadas**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 60% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 20% marcan 2 (bajo); el 10% marca 1 (deficiente) y el 10% marca 4 (alto).



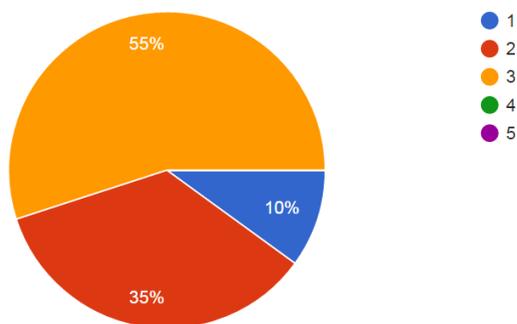
Gráfica 22. Resultados pregunta 18 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de usar correctamente los signos de puntuación**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 55% de los casos los docentes marcan 2 en la escala (bajo); 30% marcan 3 (básico); el 10% marca 4 (alto) y el 5% marca 1 (deficiente).



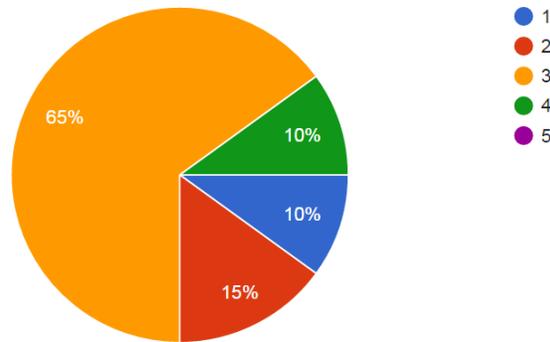
Gráfica 23. Resultados pregunta 19 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir textos con lenguaje objetivo y una enunciación clara**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 55% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 35% marcan 2 (bajo) y el 10% marca 1 (deficiente).



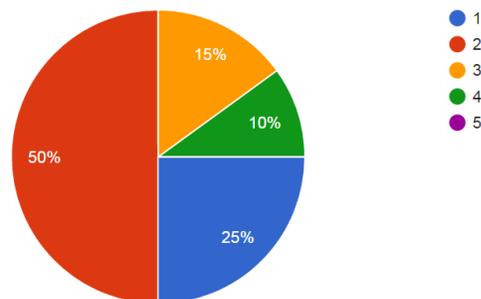
Gráfica 24. Resultados pregunta 20 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir textos coherentes con el contexto que les subyace**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 65% de los casos los docentes marcan 3 en la escala (básico); 15% marcan 2 (bajo); el 10% marca 1 (deficiente) y el 10% marca 4 (alto).



Gráfica 25. Resultados pregunta 21 – Encuesta a docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por **la capacidad que tienen sus estudiantes de escribir textos sin errores de ortografía**, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es deficiente y 5 sobresaliente, se encuentra que en el 50% de los casos los docentes marcan 2 en la escala (bajo); 25% marcan 1 (deficiente); el 15% marca 3 (básico) y el 10% marca 4 (alto).



Gráfica 26. Resultados pregunta 22 – Encuesta a docentes.

En el taller para estudiantes sobre prácticas de lectura y escritura digital

Con el taller para estudiantes sobre prácticas de lectura y escritura digital, la investigación pretendió evaluar las habilidades comunicativas de leer y escribir en la alianza, fundamentalmente desde el enfoque de la alfabetización digital. Para lograr este objetivo, el taller fue dividido en cuatro momentos.

En el primero de ellos se realizó un cuestionario de preguntas cerradas sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de los elementos que componen la

alfabetización digital; en el segundo momento del taller se aplicó un cuestionario que permitió develar la concepción que tienen los estudiantes de lectura y escritura; en el tercer momento se realizó un ejercicio de escritura digital, en donde los participantes debían elaborar un documento multimedial con un texto gráfico, un texto alfabético y un texto individual y en el cuarto momento, se aplicó a los estudiantes una prueba de lectura digital, en la que se pretendió hallar información sobre los niveles literales, inferencial y digital de lectura de textos multimedia.

Este taller se aplicó en la ciudad de Barrancabermeja el día 24 de septiembre y contó con la asistencia de las 8 estudiantes que participaron como asistentes de investigación del proyecto y 13 de sus compañeras, logrando una muestra de 21 estudiantes, aproximadamente el 20% de los estudiantes que se encuentran cursando el último semestre de Pedagogía infantil en la alianza.

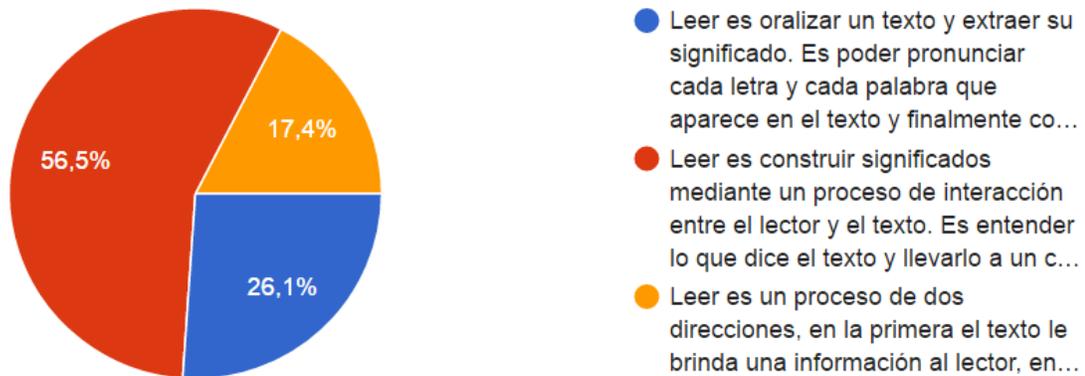
Como resultado de la aplicación del taller se encuentra el siguiente diagnóstico:

Diagnóstico sobre prácticas y concepciones de la lectura y la escritura en los estudiantes de la alianza

Sobre la variable de Concepción de lectura...

En un intento por diagnosticar las concepciones que tienen los estudiantes de la alianza sobre la habilidad comunicativa de la lectura, les fue solicitado que desde su experiencia de vida, su proceso como estudiantes y su ejercicio como lectores, señalarán cuál de las afirmaciones consideraban de mayor validez para explicar qué significa leer. Entre los resultados se encontró que el 56,5% considera que leer es construir significados mediante un proceso de interacción entre el lector y el texto. Es entender lo que dice el texto y llevarlo a un contexto específico. Para el 26,1% leer es oralizar un texto y extraer su significado. Es poder pronunciar cada letra y cada palabra que aparece en el texto y finalmente comprender el significado que allí se expresa y finalmente, para el 17,4% leer es un proceso de dos direcciones, en la primera el texto

le brinda una información al lector, en la segunda el lector reconstruye el texto a partir de su experiencia. Al final se construye un nuevo significado.



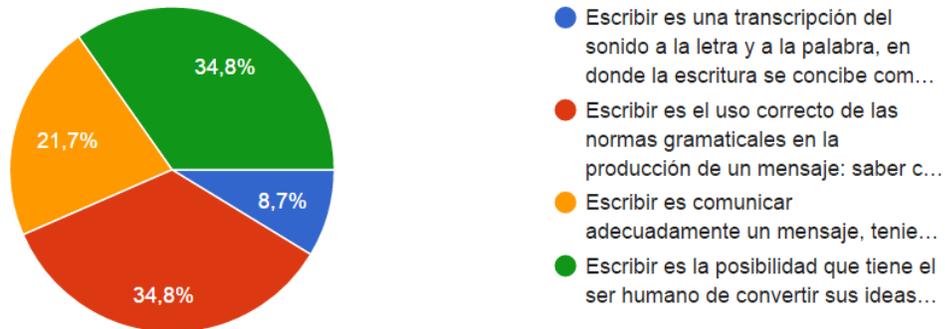
Gráfica 27. Concepciones de lectura para los estudiantes

Sobre la variable de Concepción de escritura...

Para diagnosticar las concepciones que tienen los estudiantes de la alianza sobre la habilidad comunicativa de la escritura, les fue solicitado que desde su experiencia de vida, su proceso como estudiantes y su ejercicio como escritores, señalaran cuál de las afirmaciones consideraban de mayor validez para explicar qué significa escribir.

Entre los resultados se encontró que el 34,8% considera que escribir es el uso correcto de las normas gramaticales en la producción de un mensaje: saber combinar las letras, reconocer la ortografía, la puntuación, la entonación, la coherencia y la cohesión en los textos. Otro 38,4% afirma que escribir es la posibilidad que tiene el ser humano de convertir sus ideas en palabras de forma adecuada y ordenada en el texto. Escribir es ante todo un proceso mental, que permite el desarrollo de habilidades del pensamiento. El 21,7% considera que escribir es comunicar adecuadamente un mensaje, teniendo en cuenta todas las normas de escritura y el papel que cumple el emisor, el receptor y el contexto en el proceso comunicativo. El restante 8,7% cree que escribir es realizar una transcripción del sonido a la letra y a la palabra, en donde la

escritura se concibe como una representación gráfica de la oralidad. Es convertir los sonidos de las letras y las palabras en formas gráficas.



Gráfica 28. Concepciones de escritura para los estudiantes

Sobre la variable de Alfabetización digital...

En esta variable se trató de identificar el uso que dan los estudiantes a las TIC, a las herramientas de ofimática básica y a algunas aplicaciones de la Web, realizando un cuestionario de preguntas cerradas con opción única de respuesta.

Los resultados que se obtuvieron aparecen en términos de respuesta correcta e incorrecta, y son los siguientes:

PREGUNTA	RESPUESTA	
	CORRECTA	INCORRECTA
1. ¿Internet es?	60,9%	39,1%
¿Cuál de los siguientes dispositivos permite conectarse a internet, escuchar música y jugar?	87%	13%
3. ¿Qué tipo de conexión permite ingresar a Internet sin el uso de un cable?	91,3	8,7%
4. ¿Cuál de los siguientes programas permite tener acceso a una página web?	91,3	8,7%
5. ¿Cuál de los siguientes elementos NO se necesita para usar un correo electrónico?	91,3	8,7%
6. ¿Cuál de las siguientes opciones indica el uso más ético de las imágenes que aparecen en internet?	78,3%	21,7%

7. Son herramientas de gestión del conocimiento y facilitadoras de la comunicación global, juegan un papel importante en la adquisición de conocimiento ya que pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje, facilitar el intercambio de información científica e incrementar el acceso a contenidos lingüística y culturalmente diversos.	87%	13%
8. ¿Un sistema operativo es?	60,9%	39,1%
9. ¿Cuál de los siguientes programas puedes usar para crear un documento de texto?	69,6	20,4%
10. ¿Cuál de las siguientes características de Word puede usar para centrar un título?	91,3%	8,7%
11. Es el soporte lógico e intangible del computador constituido por programas, instrucciones y reglas informáticas que permiten ejecutar distintas tareas.	82,6%	7,4%
12. ¿Cuál de los siguientes dispositivos sirve para almacenar archivos?	95,7%	4,3%
13. El monitor, el mouse, el teclado, la CPU, los parlantes, los cables, la fuente de poder y el micrófono del equipo hacen parte del:	69,6%	20,4%
14. La Transición de una diapositiva...	73,9%	26,1%
15. Juan necesita hacer una presentación para su primera clase. Para ello decide usar una aplicación que le facilite el desplazamiento de diapositivas ¿Cuál de las siguientes no es recomendada para su objetivo?	87%	13%

Tabla 2. Resultados alfabetización digital de los estudiantes

Sobre la variable de Comprensión de textos digitales...

Para diagnosticar esta variable se aplicó a los estudiantes una prueba de lectura digital, en la que se pretendió hallar información sobre los niveles literales, inferencial y digital de lectura de textos multimedia: un cuento (texto alfabético), un video (texto audiovisual) y una imagen (texto gráfico).

Los resultados que se obtuvieron aparecen en términos de respuesta correcta e incorrecta, de acuerdo a la evaluación de los niveles de lectura, y son los siguientes:

PREGUNTA	RESPUESTA	
	CORRECTA	INCORRECTA
1. ¿Cuál es el tema que transversaliza los textos?	95,7%	4,3%
2. ¿Cuál es el objeto que mueve el interés de los protagonistas de los textos?	65,2%	34,8%
3. ¿Por qué estaba cavando en su terreno el personaje de la historia del texto 2?	73,9%	26,1%
4. ¿Qué refleja el rostro del personaje en la primera imagen del texto 1?	56,5%	43,5%
5. ¿Por qué es posible afirmar que el título del texto 2 es aplicable para los tres textos?	30,4%	69,6%
6. ¿Cuál es el propósito del personaje mayor del texto 3?	39,1%	60,9%
7. ¿A qué tipología textual pertenecen los textos 1 y 2?	39,1%	60,9%
8. ¿Cuál de las siguientes es una diferencia entre los textos?	60,9%	39,1%
9. ¿Cuál es la función de la palabra "Dios" en el texto 3?	69,6%	30,4%
10. ¿Por qué es posible afirmar que el narrador del texto 3 está en primera persona?	47,8%	52,2%
11. ¿Cuál es el papel de los personajes en cada texto?	78,3%	21,7%
12. ¿Cuál sería un posible título que funcionara igual para los tres textos?	69,6%	30,4%
13. ¿Cuál puede ser el motivo que alienta a los personajes de los textos a la búsqueda de dinero?	43,5%	56,5%
14. La conducta de los personajes es...	82,6%	17,4%
15. Los textos tratan de hacer una denuncia implícita de:	56,5%	43,5%

Tabla 3. Resultados comprensión de textos digitales

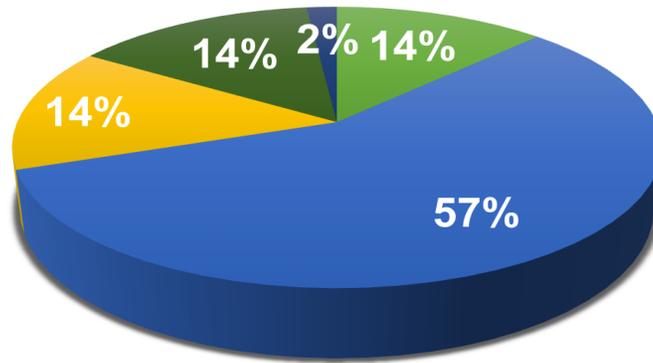
Sobre la variable de Producción de textos digitales...

Para diagnosticar las prácticas escriturales de textos digitales se solicitó a las estudiantes del grupo muestra elaborar un documento con los siguientes elementos: 1. Infografía en la que explique el proyecto de investigación; 2. Texto de una página en el que explique de manera detallada el proyecto de investigación y, 3. Video en el que exponga el proyecto de investigación. Para analizar la información recolectada en este instrumento se aplicó la siguiente matriz, en la que se registró el resultado en términos del porcentaje de estudiantes que evidenció cada desempeño:

Tipo de documento	Competencia escritural	Porcentaje de estudiantes en cada desempeño				
		Deficiente	Bajo	Básico	Alto	Superior
Infografía	El documento es ordenado y todos sus elementos escriturales y gráficos se conjugan en una excelente presentación.	12,5	75,0	0,0	12,5	0,0
	En el contenido del documento se expone claramente el tema de la investigación.	12,5	75,0	0,0	12,5	0,0
	La información que se expone permite una adecuada recepción del mensaje.	12,5	62,5	12,5	12,5	0,0
	Se puede visibilizar a lo largo del documento una correcta elaboración estructural: Palabras apropiadas para el tema; frases y oraciones bien construidas y párrafos que expresan adecuadamente las ideas del documento.	12,5	37,5	25,0	25,0	0,0
	Las imágenes que componen la infografía ayudan al desarrollo del tema.	12,5	50,0	12,5	12,5	12,5
	Es posible definir en el texto un orden específico en el desarrollo de las ideas.	12,5	75,0	12,5	0,0	0,0
	La infografía evidencia el correcto uso de las herramientas ofimáticas y de las herramientas web.	12,5	25,0	37,5	25,0	0,0
Texto escrito	Se identifica claramente la intencionalidad del texto (describir, narrar, exponer, argumentar)	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0
	Los párrafos del texto presentan una secuencia lógica (Introducción, desarrollo de una idea, conclusión)	0,0	62,5	12,5	12,5	12,5
	Cada uno de los párrafos expresa una idea completa sobre el tema global del texto.	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0
	En cada uno de los párrafos se identifica claramente una idea principal y una o más ideas secundarias que la sustentan.	0,0	62,5	25,0	12,5	0,0
	Existe unidad temática en el sentido global del texto.	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
	El escrito contiene palabras, frases y oraciones enmarcadas en sentido global del texto.	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
	Las oraciones del texto presentan correspondencia de género, número y persona.	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
	El texto presenta sinónimos que evitan repeticiones incómodas.	0,0	62,5	12,5	25,0	0,0
	El texto presenta pronominalizaciones que cohesionan el sentido del texto.	0,0	87,5	12,5	0,0	0,0
	El uso de conectores permite la construcción de oraciones compuestas cohesionadas.	0,0	75,0	12,5	12,5	0,0
	El texto evidencia el uso correcto de los signos de puntuación.	0,0	75,0	0,0	25,0	0,0
El texto maneja un lenguaje objetivo y una enunciación clara.	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	

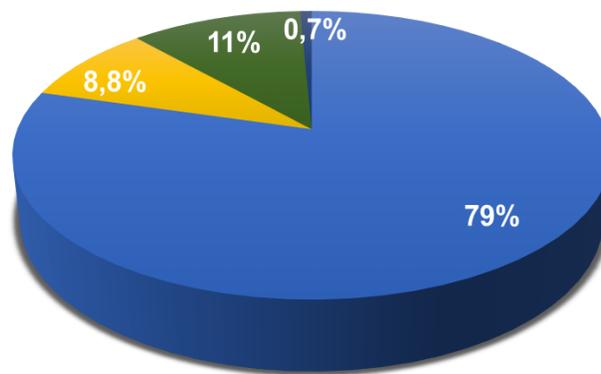
	En el texto se identifica claramente el contexto que le subyace.	0,0	87,5	0,0	12,5	0,0
	El texto evita el uso de la primera persona, teniendo en cuenta a su posterior lector.	0,0	75,0	0,0	25,0	0,0
	El texto carece de errores ortográficos.	0,0	62,5	12,5	25,0	0,0
	Las oraciones del texto presentan una correcta estructura gramatical (sujeto-predicado).	0,0	87,5	0,0	12,5	0,0
	Cuando se altera el orden lógico de las oraciones el texto conserva su sentido.	0,0	62,5	12,5	25,0	0,0
Video	El video evidencia el correcto uso de las herramientas ofimáticas y de las herramientas web.	12,5	37,5	37,5	12,5	0,0
	El video contiene imágenes claras.	12,5	50,0	25,0	12,5	0,0
	El audio del video se escucha de manera clara.	12,5	50,0	37,5	0,0	0,0
	La pronunciación de la presentadora es clara y precisa.	12,5	62,5	25,0	0,0	0,0
	En el video se utilizan palabras comprensibles.	12,5	37,5	37,5	12,5	0,0
	El lenguaje utilizado en el video es adecuado y evidencia profesionalismo en la presentadora.	12,5	62,5	25,0	0,0	0,0
	El contenido del video está relacionado con el tema de la investigación.	12,5	62,5	25,0	0,0	0,0
	El video está editado correctamente.	12,5	25,0	50,0	12,5	0,0
	El video tiene un orden lógico de presentación (introducción, desarrollo de las ideas, conclusiones)	25,0	50,0	25,0	0,0	0,0

Promediando en cada uno de los textos el porcentaje de valor de cada desempeño, es posible identificar los siguientes resultados:



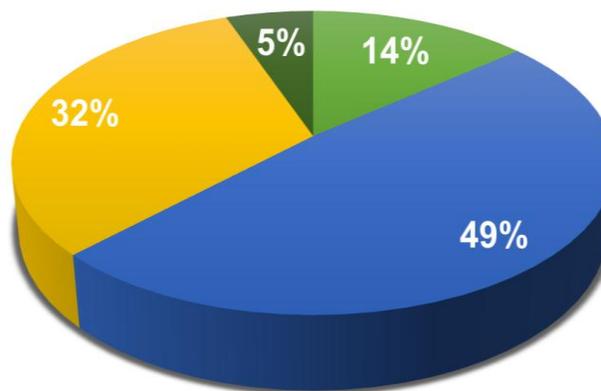
■ Deficiente ■ Bajo ■ Básico ■ Alto ■ Superior

Gráfica 29. Desempeño de los estudiantes en la producción digital de documentos: infografía



■ Deficiente ■ Bajo ■ Básico ■ Alto ■ Superior

Gráfica 30. Desempeño de los estudiantes en la producción digital de documentos: texto escrito



■ Deficiente ■ Bajo ■ Básico ■ Alto ■ Superior

Gráfica 31. Desempeño de los estudiantes en la producción digital de documentos: Audiovisual

CAPÍTULO V: LEER Y ESCRIBIR EN EL MODELO POLIMODAL DE LA ALIANZA EDUPOL – IBEROAMERICANA

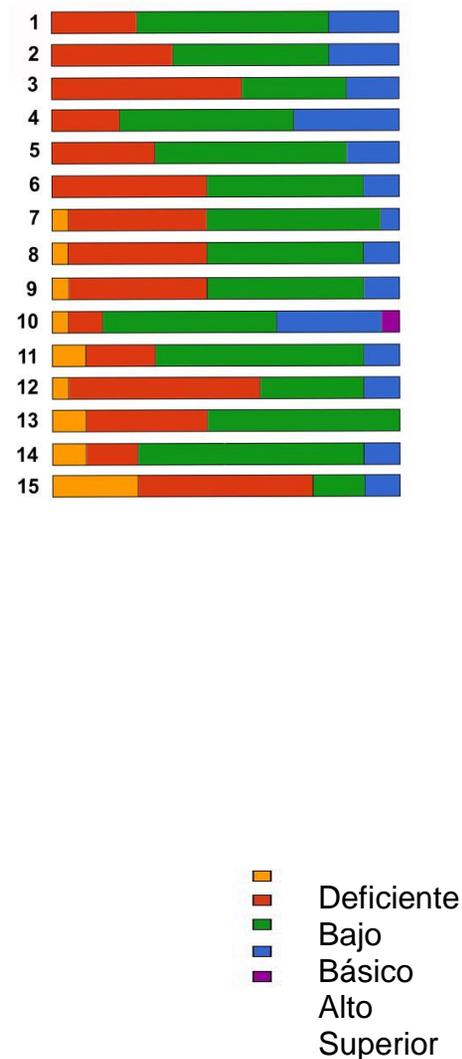
En el capítulo II de esta investigación se explicó el funcionamiento pedagógico/metodológico de la alianza entre la Corporación Universitaria Iberoamericana y Edupol: el sistema Polimodal. Dicho sistema se enmarca en el formato de la educación virtual a distancia, en tanto que cumple las características planteadas por Lorenzo García (2011): *“es un diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante que, ubicado en un espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa [...] cuyas herramientas tecnológicas están principalmente en la web y en el uso del internet”*

La población de estudiantes de la Corporación Universitaria Iberoamericana que hace parte del sistema Polimodal es en su mayoría de género femenino (94%), con un rango de edades que va de los 20 a los 40 años, principalmente, y en su totalidad se ubica en los estratos más pobres de la sociedad: 0, 1 y 2.

De acuerdo a la investigación, la tercera parte de las estudiantes de la alianza ejerce en este momento la docencia y aproximadamente el 50% de ellas tiene una experiencia docente de 3 a 6 años. La mitad de ellas ha sido docente de lectoescritura y desde su percepción, en su proceso como docentes y estudiantes, han tenido más prácticas lectoras que escriturales.

Desde el punto de vista de los docentes de la alianza, el desempeño de estas estudiantes, en cuanto a la lectura y escritura de textos digitales, se encuentra entre bajo y básico, es decir, para los docentes de la Universidad los estudiantes no evidencian las capacidades necesarias en el ejercicio de la competencia digital comunicativa.

1	Capacidad que tienen los estudiantes de recuperar la información planteada explícitamente en un texto.
2	Capacidad que tienen los estudiantes de realizar hipótesis o conjeturas sobre un texto leído, haciendo uso de la información que allí aparece, sus experiencias personales, su conocimiento previo y su intuición.
3	Capacidad que tienen los estudiantes de emitir juicios valorativos, argumentativos y propositivos sobre un texto leído.
4	Dominio que tienen los estudiantes de las herramientas ofimáticas básicas (procesadores de texto, hojas de cálculo, diseñadores de presentaciones) en la escritura de textos digitales.
5	Dominio que tienen los estudiantes de las herramientas de diseño que ofrece la web en la producción de textos digitales.
6	Capacidad que tienen los estudiantes de identificar claramente la intencionalidad de los textos alfabéticos (describir, narrar, exponer, argumentar).
7	Capacidad que tienen los estudiantes de escribir párrafos y textos con secuencia lógica (Título, Introducción, desarrollo de una idea, conclusión)
8	Capacidad que tienen los estudiantes de escribir párrafos que expresen una idea completa sobre el tema global del texto.
9	Capacidad que tienen los estudiantes de escribir párrafos en los que se identifique claramente una idea principal y una o más ideas secundarias que la sustentan.
10	Capacidad que tienen los estudiantes de escribir oraciones con correspondencia de género, número y persona.
11	Capacidad que tienen los estudiantes de usar conectores gramaticales en la construcción de oraciones compuestas cohesionadas.
12	Capacidad que tienen los estudiantes de usar correctamente los signos de puntuación.
13	Capacidad que tienen los estudiantes de escribir textos con lenguaje objetivo y una enunciación clara.
14	Capacidad que tienen sus estudiantes de escribir textos coherentes con el contexto que les subyace.
15	Capacidad que tienen los estudiantes de escribir textos sin errores de ortografía.



Gráfica 32. Percepción de los docentes sobre las habilidades digitales comunicativas de los estudiantes

Para los maestros de la alianza las habilidades con mayor dificultad son aquellas que tienen que ver con los elementos lingüísticos de la lectura y la escritura: el uso de las normas gramaticales de comprensión y producción textual, tales como la ortografía, puntuación, coherencia y adecuación.

Un dato importante de resaltar es la percepción favorable que tienen los docentes sobre las prácticas lectoescriturales de sus estudiantes en cuanto al dominio de las herramientas ofimáticas básicas y las herramientas de diseño que ofrece la web en la producción de textos digitales.

En los instrumentos aplicados a la investigación se identificó que la mayoría de las estudiantes considera que leer es construir significados mediante un proceso de interacción entre el lector y el texto, es entender lo que dice el texto y llevarlo a un contexto específico. Es decir, las estudiantes están mucho más cercanas a una concepción de la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje.

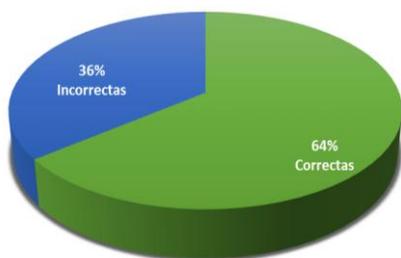
En cuanto a la concepción de escritura, la mayor parte de las estudiantes considera que escribir es el uso correcto de las normas gramaticales en la producción de un mensaje: saber combinar las letras, reconocer la ortografía, la puntuación, la entonación, la coherencia y la cohesión en los textos, y la posibilidad que tiene el ser humano de convertir sus ideas en palabras de forma adecuada y ordenada en el texto, es ante todo un proceso mental, que permite el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Bojacá y Morales (2002) definen la *concepción* como “*la representación que se hace de un fenómeno a partir de las experiencias sociales y culturales que tiene el ser humano [...] su definición abarca no solo referentes cognitivos, sino además contextuales, históricos, sociales y culturales*”. Para las estudiantes de la alianza, las prácticas de lectura y escritura se conciben dentro de la norma gramatical de la lengua y en la construcción del sentido en los mensajes que comprenden y que producen. Es decir, leer y escribir es para ellas un problema esencialmente gramatical.

Al mismo tiempo, la mayor dificultad de las estudiantes aparece en el seguimiento de estos elementos (gramaticales) de la comunicación. En esta concepción subyace una práctica mecánica, tradicional y memorística de la lectura y la escritura, en donde prima la norma sobre el contexto comunicativo en el que se produce y se comprende el texto.

Por ejemplo, en el taller de producción de textos digitales se buscó diagnosticar el nivel de comprensión lectora de las estudiantes frente a textos digitales. Se aplicó una prueba de lectura digital, en la que se pretendió hallar información sobre los niveles literales, inferencial y digital de lectura de textos multimedia: un cuento (texto alfabético), un video (texto audiovisual) y una imagen (texto gráfico).

Los resultados que se obtuvieron aparecen en términos de respuesta correcta e incorrecta, de acuerdo a la evaluación de los niveles de lectura, y en cada uno de ellos se logró evidenciar comportamientos particulares:



Gráfica 33. Respuestas lectura literal



Gráfica 34. Respuestas lectura inferencial



Gráfica 35. Respuestas lectura crítica

En ningún nivel de lectura se evidencia una comprensión alta: el nivel literal y el nivel crítico presentan un desempeño básico, mientras que la comprensión de lectura en el nivel inferencial es baja.

En la última parte del taller para estudiantes sobre prácticas de lectura y escritura digital se realizó un ejercicio de producción textual, en él las estudiantes debían elaborar un documento multimedial con un texto gráfico, un texto alfabético y un texto audiovisual. En este ejercicio no se tomó información sobre el uso de las herramientas digitales, sino sobre los elementos gramaticales de la escritura digital: Coherencia, Cohesión, Adecuación, Ortografía y Sintaxis.

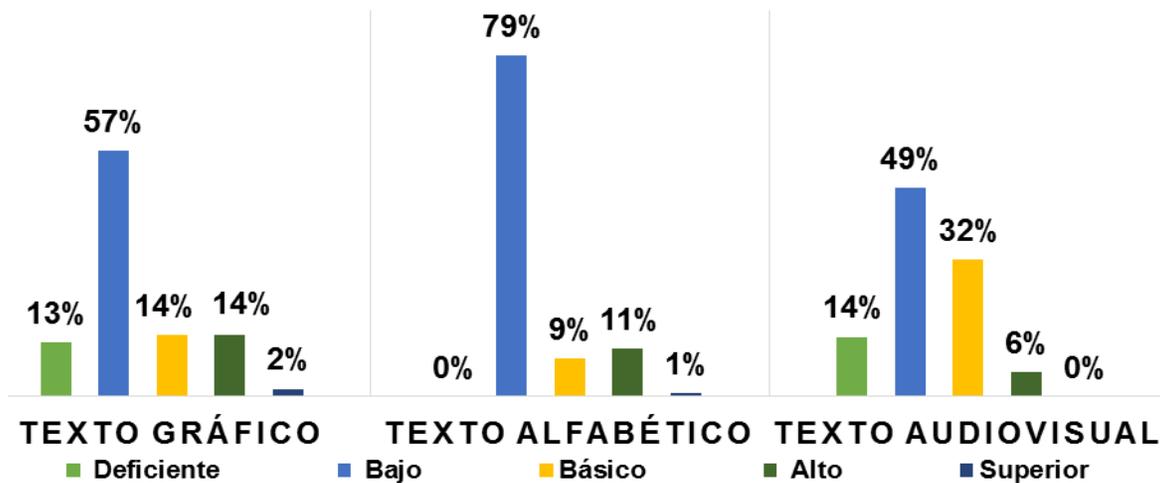
Los resultados obtenidos permiten afirmar que en cuanto a la producción de textos digitales los estudiantes presentan un desempeño básico, con diferentes matices en la producción de textos alfabéticos, gráficos y audiovisuales.

En el texto digital que mayor dificultad presentan los estudiantes, es el texto alfabético, en tanto que se presentan distintas dificultades lingüísticas y gramaticales, en términos de redacción, coherencia y cohesión textual. En estas dificultades sobresalen los problemas en la construcción del sentido de la frase, la oración, el párrafo y el texto, resultado del poco uso de elementos de cohesión.

En la producción del texto gráfico, la infografía, la mayor dificultad se presentó al tratar de combinar imágenes y palabras en la construcción del sentido: las imágenes diseñadas y seleccionadas le brindan poco apoyo al mensaje, y el código alfabético que las acompaña evidencia errores de coherencia y de cohesión. En la producción de este texto se destaca positivamente el uso de diferentes aplicaciones que permiten producir este tipo de documentos.

El último texto digital que produjeron las estudiantes, el audiovisual, fue el texto que arrojó mejores resultados, en cuanto al uso de herramientas web y de edición y claridad en la exposición de ideas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las

estudiantes utilizaron únicamente su puesta en escena y su voz para transmitir el mensaje, omitiendo el uso de imágenes prediseñadas o fotografías en la presentación del video.



Gráfica 36. Desempeño de las estudiantes en la producción de textos digitales

Las prácticas comunicativas del grupo de estudiantes participantes en la investigación evidencian una ruptura entre las concepciones de lectura y de escritura y los procesos lectores y escritores de los estudiantes. En los instrumentos aplicados las estudiantes se quedan cortas en la construcción del significado de los textos.

Por otro lado, el taller trató de identificar el uso que dan los estudiantes a las TIC, a las herramientas de ofimática básica y a algunas aplicaciones de la Web, es decir, el nivel de alfabetización digital de las estudiantes, realizando un cuestionario de preguntas cerradas con opción única de respuesta. Los resultados que se obtuvieron aparecen en términos de respuesta correcta e incorrecta y el porcentaje de aprobación es en promedio del 81,2%. Este resultado coincide con la percepción que tienen los docentes sobre las prácticas lectoescriturales de sus estudiantes.

Este instrumento permitió evidenciar que las estudiantes tienen conocimiento del sistema ofimático, el computador, el procesador de textos, las hojas de cálculo, el

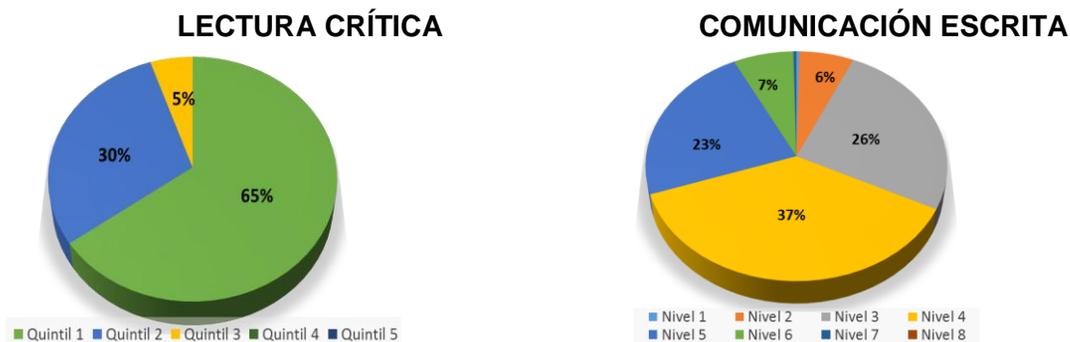
correo electrónico, el procesamiento de imágenes, la navegación por internet y el desarrollo de documentos multimedia. Además están en la capacidad de utilizar estos dispositivos en la producción y comprensión de textos en múltiples códigos y formatos desde el uso de las TIC.

La aplicación de este instrumento permitió reconocer que las estudiantes de la alianza están capacitadas en el manejo de computadores y dispositivos digitales de intercambio de información, de programas de ofimática básica y de algunas aplicaciones web, pero carecen de herramientas lingüísticas y gramaticales que les permitan comprender y producir textos digitales mediante el uso eficiente de las TIC.

La competencia digital comunicativa trasciende el uso de los dispositivos tecnológicos y de las TIC. Es necesario que los estudiantes de la educación virtual sean competentes en el ejercicio comunicativo y en la producción y comprensión de múltiples discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación.

En la prueba de estado Saber Pro 2015-3, en el componente de lectura crítica, el 65% de los estudiantes alcanzó un desempeño en el primer quintil; un 30% se ubicó en el segundo quintil y un 5% en el tercer quintil. Ningún estudiante alcanzó los quintiles más altos, 4 y 5.

El componente de comunicación escrita de la prueba de estado arroja resultados en 8 niveles, cada uno más alto que el anterior. La mayoría de los estudiantes de la iberoamericana se ubica en el nivel 4 (37.3%); en el nivel 3 se ubican el 25.7%; en el nivel 5 el 22.9%; en el nivel 6 el 7%; en el nivel 2 el 6.3% y en los niveles 1 y 7 se encuentran, en cada nivel, el 0.4% de los estudiantes. Ningún estudiante alcanzó el nivel 8.



Gráfica 37. Resultados de los estudiantes de los programas virtuales de licenciatura de la Corporación Universitaria Iberoamericana en la Prueba Saber Pro 2015-3 en lectura crítica y comunicación escrita

Los resultados de esta prueba evidencian un desempeño deficiente en los procesos de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes, y concuerdan con la mayoría de los resultados de la investigación.

Más allá del uso técnico de los dispositivos tecnológicos, la lectura y la escritura son gramaticalmente normativas, y así como en el texto alfabético existen unos parámetros que definen un enunciado gramaticalmente correcto, desde la implementación de las TIC en los procesos de lectura y escritura deben existir unos criterios mínimos de coherencia, cohesión, adecuación y escrituralidad que permitan un uso eficiente de estas tecnologías, puesto que en la competencia digital comunicativa no se trata únicamente del reconocimiento de un código (alfabético, sonoro, audiovisual, visual), sino que trasciende al uso adecuado de dicho código y al *“desarrollo de habilidades de la expresión y la comunicación, mediante el uso eficiente de las TIC.”* como afirman Henao y Ramírez (2008).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Como resultado de esta investigación es posible concluir que los procesos comunicativos de lectura y escritura han mutado a nuevos espacios físicos, tecnológicos y digitales, y que en esta mutación se hacen necesarias nuevas prácticas y concepciones de dichos procesos, principalmente de aquellos que tienen lugar en los escenarios contemporáneos de la educación virtual.

El objetivo principal de este proyecto investigativo se constituyó como la necesidad de diagnosticar las prácticas y concepciones de lectura y escritura en los programas virtuales de licenciatura de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Este objetivo se alcanzó y permitió evidenciar la ruptura que existe entre dichas prácticas y concepciones: los estudiantes conciben la lectura y la escritura digital como un proceso de construcción de significados adecuados a un contexto, a partir del uso correcto de las TIC, de las herramientas ofimáticas y de las aplicaciones web, pero en sus prácticas comunicativas evidencian un desempeño bajo en la construcción de dicho significado.

Los motivos principales de esta ruptura son el bajo nivel de comprensión lectora y los problemas gramaticales en la producción textual: falta de coherencia en la elaboración de ideas, errores de ortografía y de redacción, poco uso de mecanismos de cohesión textual, etc.

La población de estudiantes de los programas virtuales de licenciatura de la Corporación Universitaria Iberoamericana es en su mayoría femenina, entre los 20 y 40 años de edad, y pertenecientes a los estratos más bajos de la sociedad (0, 1 y 2) y contrario a lo que se podría predecir, tienen un dominio, elemental, de las TIC en el uso de herramientas y aplicaciones de lectura y escritura multimedial (procesadores de texto, hojas de cálculo, dispositivos de manejo de imagen y de video, etc.). Lastimosamente el dominio de estas herramientas no es acorde con sus procesos comunicativos, y todavía es muy básico en el empleo de las herramientas digitales.

Otra conclusión a la que se llega es la relación directa que existe entre los resultados de las pruebas de estado, los resultados de la aplicación de los instrumentos que se utilizaron para diagnosticar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y la percepción que tienen los docentes sobre estas prácticas. En cada uno de estos procesos se evidencia la dificultad que tienen los estudiantes de la Iberoamericana de construir significados en torno a sus prácticas de lectura y escritura.

A través de la investigación se evidenció el conocimiento que tienen los docentes del bajo desempeño comunicativo de sus estudiantes. Se hace necesario que este grupo de maestros implemente estrategias de mejoramiento en la comprensión y producción de textos audiovisuales, desde el manejo de las herramientas ofimáticas hasta la construcción de significados en la comprensión y producción de textos digitales.

A partir de la investigación se evidencia la necesidad que tienen los programas virtuales de educación de implementar estrategias pedagógicas y didácticas que fortalezcan las prácticas comunicativas en lectura y escritura de sus estudiantes. Los estudiantes tienen la necesidad de comprender y producir discursos adecuados al contexto del acto comunicativo y en el caso de la educación virtual, los procesos comunicativos toman forma en las prácticas de lectura y escritura que allí se desarrollan, es por ello que la competencia comunicativa de los estudiantes debe trascender el uso de los dispositivos tecnológicos a nuevos ejercicios de construcción de significados.

El diagnóstico expuesto en esta investigación aporta información sobre el estado de la competencia digital comunicativa de los estudiantes de los programas virtuales de licenciatura de la Corporación Universitaria Iberoamericana y debe ser tomado como el primer paso de una propuesta pedagógica que parta de las prácticas y concepciones de lectura y escritura que tienen los estudiantes de la alianza entre la Ibero y Edupol y trascienda a mejores ejercicios comunicativas de lectura y escritura.

Esta investigación pretende una segunda fase en la que se desarrolle el diagnóstico que aquí se elaboró. Esta segunda fase deberá recoger los elementos más significativos del diagnóstico elaborado y canalizarlos en una estrategia pedagógica de mejoramiento sobre la competencia comunicativa de los estudiantes de la alianza.

En el marco de esta investigación se presentó una ponencia en el TERCER CONGRESO INTERNACIONAL CULTURA TRANSMEDIA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. Esta ponencia fue titulada *Prácticas y concepciones de lectura y escritura en la educación virtual*, y en ella se expuso el fundamento teórico de la investigación. Dicha ponencia fue posible debido a la pertinencia del tema en el contexto de la cultura transmedia.

Otra ponencia fue presentada en el TERCER SIMPOSIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE EDUCADORES-SIFORED 2016 “INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA”. El título de este segundo trabajo fue *Prácticas y concepciones de lectura y escritura en los programas virtuales de licenciatura de la corporación universitaria iberoamericana*, y en ella se presentaron los resultados del proceso investigativo.

Las dos presentaciones dieron a conocer la investigación ante la comunidad académica. En ambos casos se discutió con docentes investigadores la importancia de reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura en el marco de la educación virtual y como resultado de estas ponencias se fortalecieron los fundamentos teóricos del estudio y su desarrollo metodológico.

Como líneas futuras de esta investigación deben surgir nuevos estudios sobre innovación en currículo y didáctica, que evidencien la forma en que se relacionan los procesos comunicativos con el desarrollo pedagógico de la sociedad contemporánea y que en consecuencia a las palabras de Emilia Ferreiro definan el sentido de la lectura y la escritura en el actual contexto, pues “*leer y escribir son construcciones sociales y cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.*”

BIBLIOGRAFÍA

Almerich. G., Orellana. N. & Díaz-García. I. (2015). Las competencias en TIC en el profesorado en formación y su relación con las creencias pedagógicas, la autoeficacia y la percepción del impacto de las TIC en la educación. En AIDIPE (Ed.), Investigar con y para la sociedad (Vol. 2, pp. 589-598). Cádiz, España: Bubok. Recuperado el 10 de setiembre 2015 a partir de <http://aidipe2015.aidipe.org>

Alvarado. G. (2007). Los lugares de la lectura y la escritura en la formación universitaria: didáctica y pedagogías de la enseñanza vs. pedagogías de la acción. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.

Alvarado. R. (2016). Teorías y enfoques de la educación abierta y a distancia. Tomado de <https://edureiblog.wordpress.com/2016/02/14/teorias-y-enfoques-de-la-educacion-abierta-y-a-distancia/>

Álvarez. A. (2004). Aprestamiento de la lectoescritura Guía didáctica y módulo. Facultad de educación Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Arrukero. N. Lara. T., Larequi. E. y Zayas. F. (2012). La competencia digital en el área de lengua. España.

Bartolomé. A. (1999). Hipertextos, hipermedia y multimedia: configuración técnica, principios para su diseño y aplicaciones didácticas. En Cabero. J. (coord.). Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación del siglo XXI. España.

Buitrago. Y. M. (2007). Nuevas prácticas discursivas en la universidad. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la

Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.

Cadena. S. Narváez. E. & Chacón. M. (2007). Alfabetización académica: una de las responsabilidades de la educación superior. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.

Cassany. D. (1995). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Ediciones Paidós. Barcelona.

Dubois, M. (1987). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Ediciones AIQUE. Argentina.

Félix. N. y Ortega. E. (2009). La lectoescritura digital en el nuevo paradigma de enseñanza universitaria latinoamericana. Revista Universidad Sonora. México.

Ferreiro. E. (1972). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ediciones Siglo XXI. Madrid.

García. L. (2002). La Educación a Distancia de la teoría a la práctica. Editorial Ariel S.A. España.

García. L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. Revista Española de Pedagogía, año LXIX, nº 249, mayo-agosto, p. 255-272. España.

Guzmán. A. (2008). La lectoescritura digital. La red como un gran libro donde todos leemos... y escribimos. Aparece en. <http://studylib.es/doc/159858/lectura-digital>. España

Henao. J. I. & Castañeda. L. S. (2001). "La lectura en la educación superior. Resultados de una investigación". En Lectura y escritura para aprender a pensar. Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cartagena, CD-ROM.

Henao. O. y Ramírez. D. (2008). Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de la información y comunicación. Grupo de investigación y Nuevas tecnologías de la universidad de Antioquia. Revista educación y Pedagogía. Colombia.

Hernández. R., Fernández. C. & Baptista. P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. España: McGraw Hill / Interamericana de España, S.A.U.

Holmberg. B. (1985). Educación a distancia: situación y perspectivas. Kapelusz, Biblioteca de Cultura Pedagógica, Serie Los nuevos problemas educativos. Buenos Aires, Argentina.

Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. 7 de junio de 1998.

Loaiza, R. (2002). Facilitación y Capacitación Virtual en América Latina, Revista Quaderns Digital. Colombia.

Londoño. J. (2010). La Virtualidad en Educación Superior: Una Perspectiva. Universidad del Quindío. Colombia.

Millás. Juan. (2000). Leer, en periódico El PAÍS, 16 de diciembre. Colombia

Mora. L. E. & Arciniegas. E. (2001). Los cursos de español y el proyecto de aula. Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cartagena, CD-ROM.

Moreira. M., Gutiérrez. A. y Vidal. F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica. España.

Moreno. M. (2008). Alfabetización digital: El pleno dominio del lápiz y del ratón. Revista científica de comunicación y educación Educar No 30. España.

Ordóñez. N. Ma. (2007). La lectura interactiva y estratégica para comprender textos expositivos con estudiantes universitarios. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Cali, Universidad del Valle.

Pérez. M. (2007). Leer y escribir para tomar posición frente al saber análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.

Peters, O. (1994). Producción industrial y de educación a distancia: una interpretación comparativa en outline.

Romero. L. (2012). Aprendizaje de la lectoescritura. Fe y alegría. Perú.

Sabulsky. G. y Roldán. P. (2013). Competencia comunicativa y competencia digital en la integración de recursos educativos. Universidad Nacional de Córdoba. Colombia.

Stojanovic. L. (1994). Bases teóricas de la educación a distancia. Informe de Investigaciones Educativas. Universidad Nacional Abierta. III.

Ulloa. A. Carvajal. G. Gómez, G. & Patiño. C. (Grupo Escritura, Tecnología y Cultura) (2004). “La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: Una investigación exploratoria”. *Lenguaje*, 32: 111-158. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

UNESCO. (2013). *Uso de tic en educación en América Latina y el Caribe Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219369s.pdf>