

SUJETO LECTOR CRÍTICO: ESCENARIO PARA LA CREACIÓN DE RED
DOCENTE.

ANAMARÍA BOHÓRQUEZ CÁRDENAS

Asesor

Ronald Andrés Rojas López

Propuesta de innovación educativa para la obtención del título de Licenciada en español y
lenguas extranjeras

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2022-1

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme la oportunidad de formarme como profesional; a los profesores que, quizá sin saberlo, estaban sembrando la semilla de la curiosidad; curiosidad que se ve reflejada en estas páginas. A mis compañeros y amigos que me apoyaron en este proceso de investigación; a mis padres y hermanos que me escucharon y acompañaron en la construcción de esta experiencia de investigación. Y, por último, me agradezco a mí misma por permitirme conocer y conocerme a lo largo este ejercicio.

Gracias.

RESUMEN:

El presente documento tiene como fin ofrecer una propuesta de innovación pedagógica con énfasis en la capacitación docente en lectura crítica. De esta forma, se toma como base la idea de capacitación continua de los docentes que promueve la mejora de la práctica profesional y, por otro lado, la mejora de la educación. Para esto, se hace vigente la necesidad de promover la lectura como un acto reflexivo marcado por la motivación, por lo que se propone un ejercicio de transversalidad en la lectura crítica. De aquí que la propuesta tenga como población, por un lado, a docentes de educación media y, por otro, a sus estudiantes que se beneficiarán indirectamente. Por lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo diseñar un MOOC de capacitación docente en educación media con énfasis en la lectura crítica, la cual está constituida por tres subcomponentes: la perspectiva de sujeto, el componente intertextual y el componente ideológico. El MOOC presentado se divide en cinco unidades que giran en torno a la lectura crítica como habilidad necesaria, tanto para docentes como estudiantes, que permite la comprensión de nuestro mundo inmediato y cotidiano. Con respecto al uso del MOOC, el APB sirve como fundamentación pedagógica que rige, a su vez, las actividades de apropiación. Así pues, esta propuesta de innovación se sometió a un juicio de expertos en donde se resolvió que la fundamentación conceptual y didáctica cumplen el objetivo de capacitar docentes en lectura crítica. Es decir, las actividades y las situaciones problema a resolver son un elemento fundamental en la reflexión y resignificación de la concepción de lectura crítica y sus objetos de estudio, así como la importancia de tomar al lector como un sujeto de múltiples dimensiones.

PALABRAS CLAVE: lectura crítica, capacitación docente, MOOC, innovación pedagógica, pedagogía del lenguaje.

ABSTRACT

This document aims to offer a proposal for pedagogical innovation with emphasis on teacher continuing education in critical reading. In this way, this idea of continuing education is taken as a basis that promotes the improvement of professional practice and, on the other hand, the improvement of education. For this, the need to promote reading as a reflexive act marked by motivation becomes valid, so an exercise of transversality in critical reading is proposed. Hence, the proposal has as its target population middle school teachers and their students who will benefit indirectly. Therefore, the present research aims to design a MOOC of teacher continuing education in middle school with emphasis on critical reading, which is constituted by three subcomponents: the perspective of subject, the intertextual component, and the ideological component. The presented MOOC is divided into five units that revolve around critical reading as a necessary ability, for both teachers and students, which allows the understanding of their immediate and everyday world. With respect to the use of the MOOC, the APB serves as a pedagogical foundation that governs, in turn, the appropriation activities. Thus, this innovation proposal was submitted to an expert judgment in which it was determined that the conceptual and didactic foundation meet the objective of training teachers in critical reading. That is, the activities and problem situations to be solved are a fundamental element in the reflection and resignification of the conception of critical reading and its objects of study, as well as the importance of taking the reader as a subject of multiple dimensions.

KEY WORDS: critical reading, teacher continuing education, MOOC, pedagogical innovation, language pedagogy.

TABLA DE COTENIDO

CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE INNOVACIÓN	9
1.1. Población objetivo	9
1.2. Marco curricular	13
1.3. Problema de investigación	15
1.4. Objetivos de innovación	19
CAPÍTULO 2: CONTEXTO CONCEPTUAL	20
2.1. Antecedentes de innovación	20
2.2. Objeto de estudio	24
2.3. Componentes de objeto-estudio	26
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	34
3.1. Enfoque de innovación pedagógica	34
3.2. Aval exploratorio	37
3.3. Mecanismos de validación	40
3.4. Cronograma de acciones	41
3.5. Consideraciones éticas	42
CAPÍTULO 4: INNOVACIÓN EDUCATIVA	44
4.1. Fundamentación conceptual de innovación	44
4.2. Fundamentación pedagógica de innovación	48
4.3. Caracterización del artefacto de innovación	51
4.4. Orientaciones para la implementación	54
4.5. Artefacto de innovación	57

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	59
5.1. Validación de la propuesta	59
5.2. Balance de aprendizajes	62
5.3. Proyección del artefacto	67
REFERENCIAS	70
ANEXOS	75

LISTAS ESPECIALES

FIGURAS

IMAGEN 1: Elementos capítulo 1.....	9
IMAGEN 2: Elementos capítulo 2.....	20
IMAGEN 3: Elementos capítulo 3.....	34
IMAGEN 4: Elementos capítulo 4.....	44
IMAGEN 5: Unidades del MOOC.....	52
IMAGEN 6: Botones de redireccionamiento del MOOC.....	54
IMAGEN 7: Conclusión de la unidad.....	56
IMAGEN 8: Elementos capítulo 5.....	58

TABLAS

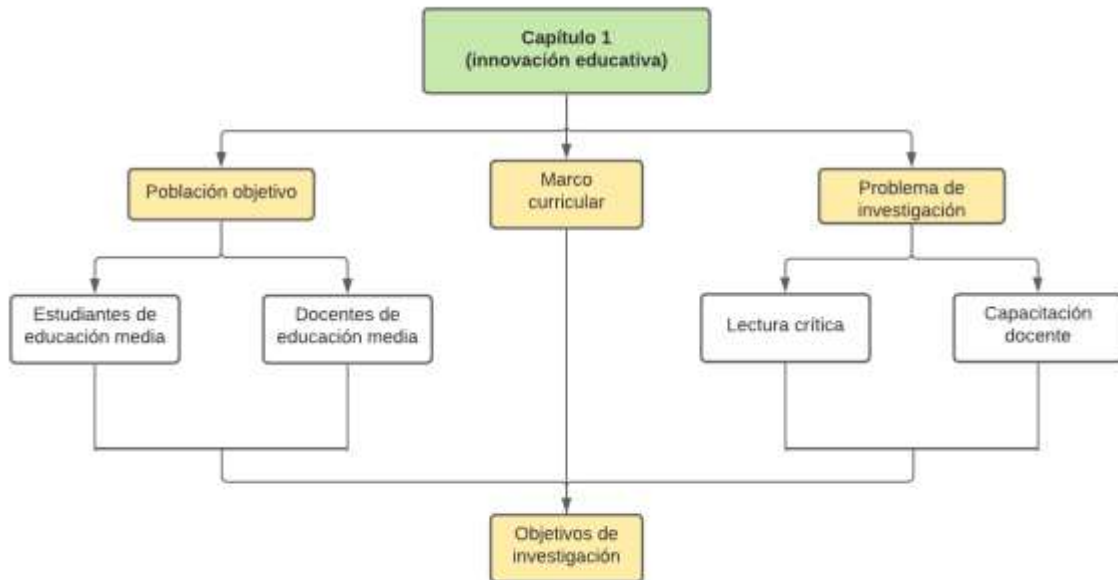
TABLA 1: Objetivos de aprendizaje del componente Perspectiva de sujeto.....	29
TABLA 2: Objetivos de aprendizaje del componente Intertextual.....	31
TABLA 3: Objetivos de aprendizaje del componente Ideológico.....	33
TABLA 4: Cronograma de acciones.....	41

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de análisis	75
ANEXO 2: Rejillas de validación	76

Capítulo 1. Contexto de innovación

Imagen 1. Elementos capítulo 1.



1.1 Población Objetivo

A continuación, se presenta una caracterización de la población objetivo en dos sentidos: los docentes de educación media (grados décimo y undécimo), quienes son los receptores directos de la propuesta de innovación y, sus estudiantes, que se benefician de forma indirecta. De esta forma, los estudiantes de educación media tienen edades que oscilan entre los 15 y los 18 años, un periodo de desarrollo considerado como adolescencia. Así, la UNICEF (2015) afirma que este es un periodo de cambios psicológicos y físicos, desafíos y riesgos en donde los sujetos desarrollan sus capacidades para aprender, experimentar, utilizar el pensamiento crítico y que, para tener estas capacidades bien desarrolladas, los adolescentes deben ser prioridad de acuerdo con sus necesidades. De la misma forma, para Papalia y Martorell (2015), la adolescencia comprende un lapso entre los 11 y los 20 años, siendo ésta una etapa en donde los individuos transitan entre la niñez y la adultez, produciendo cambios a nivel físico, cognoscitivo y

psicosocial. Sin embargo, al ser una etapa llena de cambios, los sujetos también son objeto de riesgos relacionados con trastornos psicológicos, físicos y enfermedades de transmisión sexual o embarazo no deseado, altas tasas de mortalidad por accidentes, homicidios o suicidios (Eaton et al., 2008, citado por Papalia, Martorell, 2015). De esta forma, la educación de los adolescentes de los últimos grados debe ser una prioridad y debe generar una participación activa para evitar la deserción escolar (Papalia, Martorell, 2015).

Es fundamental entender los cambios que presentan los estudiantes para, de esta forma, reconocer prácticas y contenidos educativos que permitan y fomenten su desarrollo durante esta etapa. Así, los primeros cambios que empiezan a sufrir son los relacionados con la pubertad y madurez sexual, en donde los cambios físicos y hormonales pueden ocasionar problemas emocionales, puesto que los adolescentes empiezan a preocuparse por su apariencia (Papalia, Martorell, 2015). De la mano con las alteraciones físicas, los cambios cognoscitivos crecen a pasos agigantados, debido a que el desarrollo del cerebro está en progreso. De ahí que, durante esta etapa de desarrollo, se consoliden hábitos y estilos de vida. Este desarrollo cerebral se ve reflejado en la modificación y creación de estructuras del cerebro involucradas en las emociones, el juicio, la conducta, el autocontrol de impulsos y procesamiento de información (Papalia, Martorell, 2015). Cabe mencionar que las autoras afirman que es gracias a este cambio en las estructuras cerebrales que los adolescentes realizan elecciones basándose en las emociones. De igual manera, Nelson y Thomas (2006; citados por Papalia, Martorell, 2015) afirman que “las áreas del cerebro relacionadas con las reacciones emocionales se desarrollan antes que el área responsable de tomar decisiones” (p. 330). Asimismo, este desarrollo cognoscitivo genera un mayor uso del lenguaje aumentando el vocabulario, permitiéndoles utilizar el pensamiento abstracto para discutir conceptos como la justicia, el amor, y elaborar juicios morales más

complejos. Con respecto a los cambios psicosociales, el entorno juega un papel fundamental en la adolescencia, pues es el que permite que haya una búsqueda de una identidad y de identificación. En este sentido, las amistades, la familia y su entorno cultural marcarán lo saludable de su desarrollo (Youngblade et al., 2007; citado por Papalia, Martorell, 2015). Así, los individuos adquieren una mayor destreza en la toma de perspectivas sociales y comprensión del otro para resolver problemas sociales, tratar relaciones interpersonales y entenderse como actores sociales.

Cabe mencionar que, actualmente, los individuos se desarrollan en un entorno mediado por la tecnología y la globalización, en donde existe una red de interconexiones e interdependencias, permitiendo que la información sea de rápida difusión. De esta forma, las relaciones con el conocimiento y el aprendizaje han cambiado. Así, Papalia y Martorell (2015) afirman que “los jóvenes necesitan mayor preparación y habilidades para entrar en el mundo laboral” (p. 324). A partir de lo anterior, la educación y sus agentes son fundamentales en el acompañamiento y preparación del estudiante en su desarrollo e inserción en el mundo laboral. Por lo anterior, la escuela debe ser una experiencia importante en la construcción y desarrollo de los adolescentes, pues ofrece oportunidades de adquisición de información, nuevas habilidades, amplía horizontes intelectuales y sociales; sin embargo, los adolescentes no ven la escuela como un espacio para desarrollarse, sino como un obstáculo en este proceso (Papalia, Martorell, 2015), dado que sus prácticas y contenidos se distancian de su desarrollo como sujetos y están marcados por la obligación. Por consiguiente, la educación y los docentes deben tener en cuenta la etapa de desarrollo que atraviesan los adolescentes, pues a partir de prácticas cercanas a los estudiantes, en este caso, prácticas de lectura crítica, deben ser enseñadas como una forma de comprensión y apropiación del mundo, y del individuo como un sujeto en desarrollo con necesidades, para

evitar la falta de motivación en los procesos de lectura y, en general, en el aprendizaje (Papalia, Martorell, 2015).

Cabe resaltar la importancia del docente en el desarrollo del estudiante, pues es éste quien “desarrolla labores académicas y personalmente con los alumnos” (MEN, 2002). Además, según el decreto 1278 (2002), el docente, más allá de la asignación académica, está encargado de realizar actividades curriculares no lectivas, orientación estudiantil, atención a la comunidad y actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico. De lo anterior, es importante resaltar el carácter de capacitación continua de los docentes para adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje y perfeccionar su práctica. Este aspecto se relaciona con el carácter idóneo para el desempeño de la función docente, relacionado con los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se orienten hacia el mejoramiento de la calidad de la educación (MEN, 2002). Así, el ejercicio de la docencia busca la comprensión de la educación como un bien público de calidad, centrada en los estudiantes al servicio de la sociedad, por lo que debe permitir el desarrollo y crecimiento personal tanto del educador como del educando.

Así, el docente debe ser un sujeto actualizado constantemente para atender las necesidades de la sociedad en cambio y, por consiguiente, de sus estudiantes. De esta forma, la capacitación docente juega un papel fundamental para dicha actualización, no sólo por el bien de la sociedad, sino también para que el docente mejore sus habilidades pedagógicas. Lo anterior da cuenta de la evaluación ejercida sobre el profesorado de forma institucional, así como para el ingreso a políticas públicas, como el estatuto docente, orientadas al mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes (Figuroa et al., 2018). De aquí que surja la necesidad de formación, actualización y capacitación docente para el favorecimiento del desarrollo propio, de sus estudiantes y de la sociedad.

En este sentido, la actualización docente también influye en los estudiantes dentro del contexto actual globalizado. Dicha actualización respecto a este contexto implica el reconocimiento de las necesidades de los agentes educativos y del mundo actual en función del mejoramiento de la educación. Así, el profesor debe tener en cuenta las necesidades de sus aprendices, surgidas en la adolescencia, del contexto y las exigencias del mundo en términos cognitivos y laborales. Dicha conciencia debe ser dada por la actualización constante y debe verse explícita en la construcción de currículos, programas y propuestas pedagógicas que permitan que el estudiante vea en la escuela no un obstáculo, sino una oportunidad de comprensión del mundo.

1.2 Marco Curricular

Se presenta el marco curricular en dos momentos importantes: el primero, se relaciona con la lectura crítica y, el segundo, con la capacitación docente. Así, el contexto curricular que da cuenta de la lectura crítica en Colombia se orienta a una comprensión, más que a una decodificación de signos lingüísticos. De acuerdo con los lineamientos en Lengua castellana ofrecidos por el MEN (1998) la lectura debe facilitar la “comprensión de la vida, la ciencia y la cultura, pues la lectura nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes” (MEN, 1998, p.47). De esta forma, se entiende la lectura desde un corte significativo y semiótico en donde la comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto, siendo éste un proceso complejo que va más allá de encontrar el significado.

Así, los procesos lectores y, por ende, de lectura crítica están orientados hacia la significación y la comprensión de actos comunicativos reales. Por consiguiente y para la

producción e interpretación de textos, se establecieron los siguientes ejes: nivel intratextual (lectura literal), nivel intertextual (lectura inferencial) y el nivel extratextual (lectura crítica). Este último eje, o nivel de lectura, está compuesto por los dos anteriores, en donde

“(…) el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo en que lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.” (MEN, 1998 p. 75).

Así, la lectura crítica, según los Lineamientos curriculares de lengua castellana, implica que el lector ponga en juego sus interpretaciones de un texto teniendo en cuenta su contexto y sus saberes previos para, posteriormente, realizar una valoración del mismo texto, contexto y otros textos con los que encuentre relación. De la misma forma, los Estándares Básicos de competencias del lenguaje (2006) promueven el pensamiento crítico y proponen que la lectura de la literatura y otros sistemas simbólicos sea entre líneas en donde el lector vaya más allá de lo evidente, formule juicios para reinterpretar el mundo y construir sentidos que den cuenta de una valoración del texto en su verdadera dimensión (MEN, 2006). Por consiguiente, la formación en lectura de la educación media se orienta a fomentar el pensamiento crítico argumentado a partir de las necesidades del contexto comunicativo.

Ahora bien, con respecto a la capacitación docente está orientada a estimular el compromiso del educador en su desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad de la educación (MEN, 2002). Asimismo, el gobierno colombiano promueve la capacitación y actualización docente a través de oportunidades educativas, cuyo objetivo es el mejoramiento de la educación y la evaluación docente. Esta evaluación se relaciona con “el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente buscando con ello una educación con calidad y un

desarrollo y crecimiento profesional de los docentes” (MEN, 2002, Art. 1). De esta forma, la normatividad colombiana presenta la capacitación y actualización docente como una posibilidad de mejorar la práctica profesional y la educación, pero, a su vez, como un requisito para la permanencia según el desempeño por parte de los educadores.

Así, la educación en lectura crítica se reconoce como un proceso complejo debido al trabajo de sus niveles anteriores, literal e inferencial, y los procesos cognitivos requeridos. Además, es fundamental que se reflexione acerca de la normatividad institucional y prácticas docentes, pues si bien los referentes mencionados van dirigidos a los estudiantes, a su vez deben ser una orientación para la construcción de normatividad, planeaciones y prácticas docentes. De esta forma, los docentes deben ser capacitados o capacitarse en procesos de lectura crítica, pues dicha capacitación favorecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje de este tipo de lectura en los estudiantes, pues, según el MEN (1998), el desarrollo integral de los estudiantes está determinado por la posición crítica y analítica del docente. Esta posición crítica del docente le permite comprender y estructurar sus prácticas en función de que sus estudiantes también tomen dicha postura para cerrar el “círculo vicioso que nunca se cierra” (Arreola; citado por el MEN, 1998).

1.3 Problema De Investigación.

Para evitar que los procesos lectores y, en especial, la lectura crítica, sean asumidos como una tarea mecánica y obligada y cuyo ejercicio es únicamente cuestionarios, como lo afirma Bohórquez (2016), es fundamental que la lectura y, por ende, la lectura crítica, sean vistas como un acto reflexivo que posibilita la comprensión de sí mismo y del mundo inmediato. De esta forma, la lectura no puede ser limitada a una decodificación de un lenguaje escrito, sino que su

ejercicio debe ser orientado a una aproximación crítica del mundo cotidiano y que rodea a los estudiantes (Freire, 1984). De esta forma, la necesidad de orientar la lectura crítica en las aulas va más allá de una comprensión de signos lingüísticos y de textos académicos, pues ésta nos ofrece la posibilidad de entendimiento del mundo habitual, globalizado y, a su vez, naturalizado.

Además, es necesario destacar la importancia de la lectura crítica en formación con sujetos críticos y autónomos con respecto a una sociedad globalizada, pues como lo afirman Gelpud y Ramírez (2016) “la lectura crítica adquiere en este milenio un papel destacado en el desarrollo de la globalización, del adelanto técnico e informativo que cada vez invade el espacio cotidiano del hombre común” (p.119). De esta forma, la enseñanza de este tipo de lectura no puede dejarse de lado y, por el contrario, tiene que fortalecerse de forma transversal en la escuela. Es decir, todas las asignaturas y, por ende, todos los docentes, independientemente de sus áreas, deben promover la lectura crítica en sus clases. Así, la lectura crítica permite al lector una comprensión de su mundo cotidiano e inmediato y, a su vez, reconocerse como un sujeto social capaz de discernir sus propios proyectos de vida, desarrollando autonomía y pensamiento crítico o, en palabras de Gelpud y Ramírez (2016), “ciudadanos capaces de proponer, defender puntos de vista, de cuestionar y sustentar ideologías presentes en el mensaje cotidiano” (p. 143).

De la mano con lo anterior, la lectura crítica desarrolla el pensamiento crítico y razonamiento lógico creativo, puesto que su ejercicio lector se realiza desde diferentes perspectivas, en donde “ampliar la perspectiva de análisis ayuda al desarrollo del pensamiento lógico, porque se busca relacionar el texto con el contexto” (Arias, 2018, p. 88). Así, este tipo de lectura fomenta la construcción de la autonomía del lector del mundo frente a su contexto. De esta forma, se entiende la importancia de comprender la lectura crítica en la escuela en su propósito por desarrollar un pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes. Sin embargo, es

fundamental que los orientadores de estos procesos sean lectores críticos, entendiendo que la capacidad crítica no es algo innato, sino más bien un proceso (Callohuanca-Mamani, 2020). De esta forma, los docentes deben realizar, en un primer momento, un proceso reflexivo sobre sus procesos lectores para, posteriormente, articular la lectura crítica con su asignatura, pues todas hacen parte de la construcción del mundo.

En consecuencia, el carácter permanente de la capacitación de los docentes debe vincularse con su área del conocimiento, pero también con aquellos procesos transversales, entre los cuales se encuentra la lectura crítica. Este carácter transversal es fundamental, ya que este tipo de lectura permite la construcción de formas de conocer y relacionarse con el mundo. Es importante aclarar que, si bien la lectura crítica tiene subprocesos tradicionales, lectura literal e inferencial, se optó por la selección de otros componentes fundamentales: componente intertextual, ideológico y la perspectiva de sujeto. Lo anterior se debe a que el docente en capacitación encontrará una resignificación de la concepción de lectura crítica en donde será invitado a generar reflexiones alrededor de ella. Estos componentes van en articulación y son orientados hacia la noción de una lectura crítica del mundo asumiendo que son, a su vez, componentes que pertenecen a los sujetos lectores.

De aquí que los docentes críticos sean aquellos que reconocen el rol de la intertextualidad de la información en la cotidianidad y la globalización, así como también la ideología del texto y la propia en la construcción de argumentos. Por último, la perspectiva de sujeto se relaciona con la experiencia y las dimensiones que conforman a cada individuo, pues en consecuencia con Serrano y Madrid (2007), sólo podemos ser críticos con respecto a aquello que conocemos. Así, se invita a que la capacitación del docente no sólo sea pensada en beneficio de los estudiantes,

sino que, por el contrario, también en beneficio propio en el desarrollo personal y en la práctica profesional.

De esta forma, la búsqueda de la lectura crítica en la educación es asumir una búsqueda por la comprensión del mundo inmediato, globalizado y naturalizado, en donde el ejercicio crítico supone una aproximación y construcción de argumentos con respecto a las realidades y prácticas socioculturales. Asimismo, la autonomía se ve desarrollada por la lectura crítica, pues el sujeto se siente parte de un mundo que puede analizar e interpretar según sus experiencias y conocimientos previos. Además, los procesos lectores críticos de los docentes son fundamentales para abordar este tipo de lectura en la escuela y deben ser fortalecidos constantemente en la capacitación. A pesar de la complejidad del desarrollo de la lectura crítica del mundo, es necesario que se fomente desde la escuela y por las prácticas educativas de los docentes, puesto que, debido a la globalización, la información circula por los medios de comunicación en diversa tipología textual y desde diferentes fuentes de información.

Por consiguiente, el dinamismo del mundo actual y la circulación de la información requieren que los procesos de lectura crítica se vean fortalecidos constantemente y abarquen otros elementos más allá de la lectura literal e inferencial. De esta manera, el tomar la perspectiva del sujeto y la ideología implica que hay una concepción de lectura desde la experiencia del lector, dando paso a una relación más cercana con la lectura. Asimismo, el componente ideológico da cuenta de la construcción y análisis del mundo cotidiano naturalizado. De este modo, la capacitación de la presente propuesta apunta a una resignificación de la lectura crítica, en donde el sujeto tiene lugar en los procesos lectores al analizar y comprender su entorno, el mundo globalizado y a sí mismo.

Objetivos

General

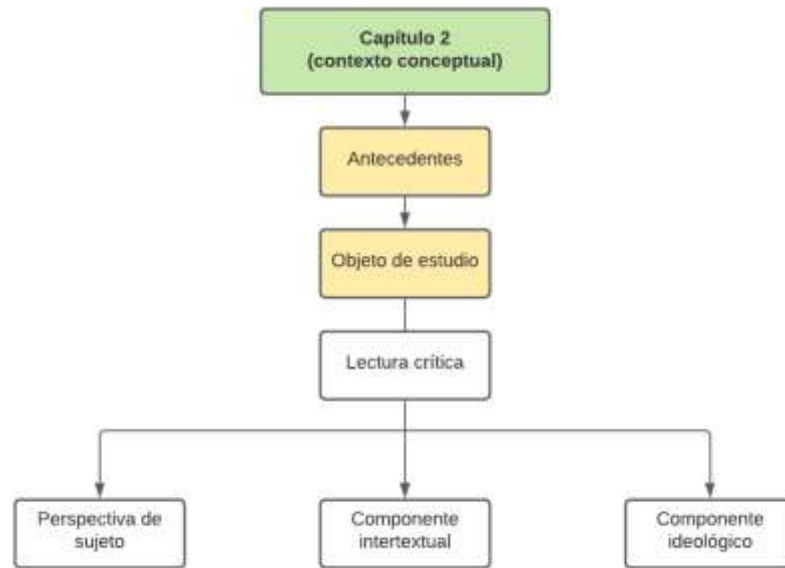
Diseñar un MOOC de capacitación docente en educación media con énfasis en lectura crítica.

Específicos

- 1.** Desarrollar reflexiones acerca de la concepción de lectura crítica en la cotidianidad mediante procesos de fundamentación conceptual.
- 2.** Estructurar la propuesta pedagógica del MOOC con énfasis en el aprendizaje basado en problemas.
- 3.** Orientar procesos de constitución de una red docente a nivel institucional a través de la interacción con el MOOC y el uso de las TICs.

Capítulo 2. Contexto conceptual

Imagen 2. Elementos capítulo 2.



2.1 Antecedentes De Innovación

A continuación, se presenta el estado del arte que precede a la investigación cuya literatura fue categorizada y sistematizada para, posteriormente, realizar una lectura hermenéutica. La lectura se realizó a partir de una matriz con categorías de análisis (ver Anexo 1. Mecanismo de aval exploratorio previo). Así, se han seleccionado once textos, que servirán para la descripción de los antecedentes, los cuales giran en torno a la lectura crítica y al análisis del discurso para adelantar procesos de comprensión. Los textos sistematizados han sido publicados en un lapso de los últimos cinco años (desde 2016 hasta 2021) con el fin de tener una mejor aproximación al estado reciente de investigación en la materia. Sin embargo, ha de aclararse que, si bien hay un gran interés por la lectura crítica y la comprensión lectora, así como estrategias para su desarrollo, éste es enfocado en los procesos de los estudiantes mas no de los docentes.

Así, no se hace referencia a un proceso de capacitación docente o ésta no se tiene en cuenta como un elemento principal ni posible dentro de dicho interés.

A pesar de lo anterior, es relevante aclarar que predominaron las investigaciones realizadas en Colombia, pues sólo uno de los textos seleccionados es de fuentes internacionales. Lo anterior debido a que el proyecto pretende dar cuenta de vacíos y prácticas de enseñanza de la lectura crítica en el territorio nacional y tomarlas como objeto de estudio y punto de partida. Las investigaciones alrededor de la lectura crítica fueron cinco (Cubides, Rojas, Cárdenas, 2017; Puche, Montalvo, Laván, 2019; Mendoza, Caicedo, 2017; Alvis, Merchan, 2017; Pérez, 2018); las de las estrategias de lectura crítica que conllevan a la comprensión lectora de textos análisis del discurso seis (Araiza, González, 2016; Pianda, 2019; Alzate, Pertuz, 2017; Tobar, Álvarez, 2018; Salas, Medrano, 2020; Bohórquez, 2016). A su vez, una de estas investigaciones se realizó a nivel internacional, y las diez investigaciones realizadas en Colombia que se dividen en regional (4) y local o Bogotá (6), más una publicada en Colombia, siendo un estudio de caso en Perú. Lo anterior da cuenta del interés investigativo con respecto a nuevas propuestas pedagógicas enfocadas en los elementos ya mencionados con el objetivo de mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje.

Se evidencia que los objetivos han sido de orden más metodológico que teórico, pues están enfocados en el diseño de propuestas didácticas o prácticas pedagógicas con el fin de generar un conocimiento empírico y fortalecer procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como también fomentar cambios sociales desde la escuela. Por lo anterior, la metodología utilizada es la de enfoque cualitativo dentro del paradigma socio crítico y las técnicas de investigación, descriptivo-crítico e investigación-acción. Con respecto a los instrumentos utilizados, estos fueron acordes al enfoque cualitativo. Por ende, la encuesta, talleres,

observaciones, entrevista, revisión documental, diario de campo y las pruebas diagnósticas fueron fundamentales.

De este modo, la lectura crítica fue objeto de estudio, pero dentro de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. Es decir, se investigó en mayor medida acerca de la comprensión lectora enfocada en la lectura literal e inferencial de los alumnos, pero no en la lectura crítica de estos ni tampoco en los procesos lectores docentes. Además, se concluye que las estrategias de enseñanza de la lectura y, en especial la lectura crítica, han sido insuficientes, por lo que su fomento ha sido bajo. De esta forma, se plantea que la falta de interés, influenciada por la escuela y por las prácticas docentes, es de los principales motivos por los cuales las personas no leen, pues, desde la escuela, se entiende la lectura como sinónimo de aburrimiento necesario para tener una nota y no como oportunidad para el aprendizaje (Álzate y Pertuz, 2017). Un elemento común de las investigaciones es la concepción de lectura compuesta por tres niveles no excluyentes entre sí, sino que, por el contrario, se complementan para lograr una mejor comprensión lectora. De la misma forma, los textos plantean necesariamente la lectura como un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto. Simultáneamente, todo proceso lector, independientemente del nivel de lectura trabajado, supone una serie de procesos divididos a lo largo del proceso: antes, durante y después de la lectura, por lo que los saberes previos del lector son parte fundamental de la comprensión lectora.

Así, la enseñanza de la lectura crítica es un ejercicio complejo y procesual, pues debe trabajarse simultáneamente con los otros niveles de lectura y persigue unos horizontes de pensamiento crítico y social basados en la argumentación y la toma de posturas. Cabe resaltar que las investigaciones determinaron que ésta es vista por los estudiantes como una obligación y tarea mecánica vacía de goce y que sus estrategias de enseñanza no son las mejores. Lo anterior

permite reflexionar sobre si la forma en la que los docentes la enseñan es pertinente y si ellos mismos realizan procesos de lectura crítica, puesto que no es una habilidad importante únicamente para los estudiantes, sino también para los educadores. Así, para Gutiérrez y Salmerón (2012; citados por Álzate y Pertuz, 2017) la competencia lectora es una de las herramientas más importantes en procesos de aprendizaje-enseñanza, cuyo carácter transversal conlleva efectos positivos o negativos en el resto de asignaturas. De esta forma, quien pretende desarrollar procesos de lectura crítica debe adelantar procesos de lectura crítica propios teniendo en cuenta su importancia en el desarrollo de los sujetos.

Como se ha mencionado, las investigaciones giran en torno a los procesos lectores críticos de los estudiantes y no de los docentes, sin embargo, también se concluye que las prácticas docentes son, en su mayoría, tradicionales y poco centradas en el alumno, ocasionando la falta de interés en el aprendizaje-enseñanza. Lo anterior permite reflexionar sobre si los docentes tienen el conocimiento teórico y didáctico de la lectura crítica o si ellos mismos adelantan este tipo de procesos. Por otro lado, las investigaciones proponen que cualquier tipo de texto o discurso puede ser analizado, pues todo texto es producido dentro de un contexto cultural, social, político y cognitivo y, por tanto, tiene una intencionalidad. Es a esta intencionalidad a la que se invita a los estudiantes a descubrir, para evitar la reproducción inconsciente de estereotipos o roles.

A raíz de las investigaciones sistematizadas y analizadas se reconoce un enorme interés, tanto internacional como regional, alrededor de la lectura y la comprensión lectora. Sin embargo, si bien la literatura de ésta última es extensa, la investigación ha girado, mayormente, en la lectura literal e inferencial. De esta forma, las investigaciones de la lectura crítica, como objeto de estudio, son menos frecuentes. Asimismo, el sujeto directo del desarrollo y fortalecimiento de

la lectura crítica son los estudiantes, pero es necesario que se reflexione sobre los procesos lectores y críticos de los docentes, puesto que éstos tienen una influencia en la concepción de lectura que se transmite y en las metodologías y estrategias de enseñarla. Por lo anterior, se evidencia que falta interés sobre la capacitación docente en lectura crítica, puesto que no hay socialización de saberes ni espacios de reflexión entre ellos. En definitiva, las investigaciones dan cuenta de una necesidad de cambio en el campo educativo y en las prácticas y capacitación docente, pues éste tiene en sus manos el poder de acercar o distanciar los sujetos de los contenidos.

2.2 Objeto De Estudio

La lectura crítica es una práctica lectora que permite la comprensión del lector como un sujeto crítico de sí mismo, su contexto y los textos insertos en él. De esta forma, la lectura crítica posibilita que haya una comprensión del mundo y la relación que se tiene con éste. Por lo anterior, la lectura no puede ser limitada a una decodificación de un lenguaje escrito, sino que su ejercicio debe ser orientado a una aproximación crítica del mundo cotidiano y que rodea a los estudiantes (Freire, 1984). Por otro lado, existen dos niveles de lectura tradicionales de la lectura crítica, los cuales son la lectura literal y la inferencial. Estos niveles o procesos se entienden como estadios por los cuales el lector debe pasar anteriores a la lectura crítica. No obstante, estos niveles funcionan como un todo, pues, estos niveles de lectura no son excluyentes entre sí, sino que el ideal del proceso de comprensión lectora es la combinación de todos en prácticas educativas integradoras (Cassany, 2009). Sin embargo, si bien los procesos anteriores a la lectura crítica son fundamentales, no se tomarán en cuenta, puesto que se consideran otros componentes

para el desarrollo de este tipo de lectura: perspectiva de sujeto, componente intertextual, ideológico. Estos componentes se desarrollarán más adelante.

De esta forma, la lectura crítica es un proceso complejo, pues implica que el lector realice reflexiones alrededor de sus conocimientos previos temáticos y socioculturales y procesos cognitivos, la forma en la que se relaciona con el mundo, el texto y el contexto. De aquí que en los procesos lectores críticos el lector tenga gran importancia dado que sus conocimientos le permitirán comprender un texto de cierta manera. Es decir, la lectura crítica está determinada por el lector, puesto que, como afirman Serrano y Madrid (2007) “sólo podemos inferir, predecir y pensar críticamente respecto a temas específicos, si un tema nos es extraño no podemos demostrar esa actividad crítica” (p. 61).

Así, la comprensión crítica parte de los conocimientos previos, procesos cognitivos (percepción, atención, concentración, lenguaje y memoria) y afectivos (sentimientos y emociones), la forma de relacionarse con el mundo y de comprenderlo por parte del lector. De esta forma, el sujeto puede tomar posturas de acuerdo con el texto objeto de lectura, pues este paso es fundamental. Sin embargo, es importante mencionar que la lectura crítica pretende una aproximación de la comprensión de sí y de un fenómeno externo, más que la sola toma de posturas. Es decir, la lectura crítica debe tener como horizonte la comprensión de un fenómeno o texto y de sí mismo, en donde el sujeto toma sus conocimientos, experiencias y su propio contexto, el texto y el contexto sociocultural para construir una comprensión argumentada del fenómeno y, a su vez, su propia ideología. Este horizonte de comprensión de fenómenos hace referencia a los fenómenos cotidianos y del mundo inmediato del lector, puesto que, a través de la lectura crítica, es posible “razonar, analizar y percibir situaciones cotidianas que no son codificadas completamente” (Arias, 2018, p. 86).

En consecuencia, a través de la lectura crítica es posible realizar una codificación del mundo naturalizado y globalizado, desarrollando el pensamiento lógico por su carácter escudriñador de diferentes puntos de vista para llegar a la consolidación de argumentos, interpretaciones e ideologías propias por parte del lector (Gelpud y Ramírez, 2016; Arias, 2018). Asimismo, este proceso crítico permite la formación de un sujeto capaz de proponer, defender puntos de vista, cuestionar y argumentar, lo que conlleva a un sujeto autónomo y crítico de su realidad. Lo anterior está en consecuencia con Cassany (2017) “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p. 129). Así, la lectura crítica es una invitación de construcción de sí mismo y de su capacidad crítica frente a una realidad específica, como también invita a no aceptar sin reflexión previa por simple hábito las ideas y fenómenos de dicha realidad (Horkheimer, 2000; citado por Gelpud y Ramírez, 2016, p. 118). De esta forma, la lectura crítica permite comprender e interpretar el mundo cotidiano globalizado y, simultáneamente, formarse como sujeto crítico creador de argumentos.

2.3 Componentes/Subprocesos De Estudio

Como se mencionó anteriormente, la complejidad de la lectura crítica radica en el nivel de reflexión y comprensión de los procesos que la constituyen. Por esto, se plantea que los componentes de este tipo de lectura son: componente intertextual, ideológico y la perspectiva de sujeto. Éstos darán paso a una reflexión sobre lectura crítica. Cabe resaltar que si bien existen la lectura literal e inferencial no se profundizará en ellas, debido a que se pretende reflexionar sobre una nueva concepción de lectura crítica. Lo anterior no quiere decir que haya una negación de

los niveles de lectura anteriores, pero no se tomarán en cuenta para el desarrollo de la reflexión acerca del objeto de estudio. Sin embargo, al igual que los niveles literales e inferenciales, el componente intertextual, el ideológico y la perspectiva de sujeto tampoco son excluyentes entre sí. Por el contrario, se relacionan para desarrollar procesos de comprensión lectora crítica.

Perspectiva De Sujeto

Teniendo en cuenta la importancia del sujeto en los procesos de lectura y, en especial, de lectura crítica, se propone que el lector debe ser tomado en cuenta como un sujeto sin fragmentaciones con respecto a las dimensiones que lo constituyen, pues todas influyen en sus procesos de aprendizaje. De esta forma, Zemelman (2010) define al sujeto como un ángulo de razonamiento inacabado e histórico y que, por y desde la misma razón, resignifica constantemente su realidad, pues ésta es una construcción dinámica de sentido dado por los sujetos. Es decir, cada individuo es un punto de vista histórico que se reconstruye constantemente a partir de la realidad y, simultáneamente, la realidad y sus dimensiones son construidas por él. A partir de estas construcciones de realidad que hace el sujeto, surge la importancia de su protagonismo en las prácticas lectoras, pues, si se excluye, resultará en un aprendizaje marcado por la obligación y no por la motivación. A pesar del carácter de ángulo y constructor de realidad que posee el sujeto, es importante mencionar el movimiento de éste, es decir, el carácter dinámico en términos de aprendizaje y toma de posturas. Así, el sujeto es “un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal” (Zemelman, 2010, p. 357). Es decir, el sujeto es dinámico al cambiar la realidad y construirse a partir de ella, por lo que no es adecuado entenderlo como algo estable y permanecer en las mismas prácticas

pedagógicas. Por ello, es necesario realizar una lectura de sujetos para el diseño de propuestas didácticas en función de su aprendizaje. De lo anterior, surge la idea de que la comprensión depende del sujeto, pues sus conocimientos y experiencias son dinámicos lo que permite que haya una actualización constante del mundo y, por ende, de la comprensión.

Por otro lado, el sujeto no debe ser fragmentado en el sentido de entenderlo como un individuo racional cuyos procesos de aprendizaje son únicamente de la misma forma. A partir de lo anterior, Zemelman & Gómez (2006) afirman que “el individuo está siendo reducido cada vez más a ciertos papeles y a ciertos lenguajes” (p. 87), pues se está disociando sujeto y discurso o, común en la educación, dejando por fuera un conjunto de capacidades y facultades que lo construyen (Gómez & Zemelman, 2006). Es decir, el sujeto está siendo, de cierta manera, instrumentalizado para cumplir ciertos fines, como analizar información dejando por fuera la afectividad y otras dimensiones fundamentales. Lo anterior genera falta de interés en los procesos lectores, pues tanto las prácticas como los recursos no se acercan a los lectores ni a su realidad sociocultural y afectiva. Así, Zemelman & Gómez (2010) proponen que “hay que hablarles a ellas, a la vez, en forma simultánea, porque es esa sinfonía de facultades, que van desde las del entendimiento y la capacidad analítica, pasando por todas las otras facetas, la emocionalidad, los afectos, lo imaginario, lo intuitivo, hasta llegar a la voluntad, es ese conjunto de facultades el que hace al individuo” (p. 81). De esta forma, tomar al lector como un sujeto no fragmentado en sus dimensiones y facultades permite el fortalecimiento de los procesos de lectura y el pensamiento crítico, ya que existe una relación entre sus dimensiones y la lectura crítica que realiza del mundo, así como posicionamiento y comprensión frente a las realidades.

Es importante este componente ya que permite reconocer al lector como un individuo compuesto por diversas facultades que influyen en la forma de comprender y relacionarse con el

mundo y, por ende, de realizar procesos de lectura. Así, los docentes identificarán la lectura crítica como un proceso cercano y cotidiano cuyo rol fundamental es permitir la comprensión mediante procesos de reflexión. De la misma forma, la perspectiva de sujeto busca otorgarle al profesor la posibilidad de identificar la importancia de las facultades del sujeto más allá de su racionalidad y el reconocimiento de la variedad de dimensiones del ser tanto de sus estudiantes como de sí mismo. Lo anterior permite que la lectura y, consecuentemente, en la educación, sea una oportunidad para el desarrollo personal y profesional.

Tabla 1. Objetivos de aprendizaje del componente Perspectiva de sujeto.

	Objetivos de aprendizaje
Perspectiva de sujeto	Comprender los rasgos esenciales de cada dimensión subjetiva prevista en los procesos lectores mediante una creación de una memoria literaria.
	Reconocer los procesos lectores propios como herramienta de identificación textual a partir de una narrativa lectora.

Componente Intertextual

La intertextualidad nace de la iniciativa de Kristeva de formular una teoría que diera cuenta del fenómeno de las relaciones entre textos (Solá, 2005). La autora parte de la premisa de que ningún texto es un todo hermético y autosuficiente y que, a partir de éste, es posible realizar procesos de comprensión. De esta forma, la intertextualidad entiende los textos de forma abierta y sujetos lectores que, con sus conocimientos previos, dotarán de nuevos sentidos al texto. Lo anterior se relaciona con la importancia del lector como sujeto, puesto que es alrededor de éste y en relación con un texto que se genera la comprensión de dicho texto. Asimismo, Kristeva afirma que “todo texto cobra sentido mediante el acto de la lectura, la cual está mediatizada por el amplio entramado textual que el lector aporta cuando realiza la tarea de interpretación del texto”

(Solá, 2005, p. 30). Asimismo, los textos no son herméticos debido a que su autor es un lector y, por consiguiente, su producto literario será un entramado de referencias citas e influencias de todo tipo. Esto no quiere decir que el lector como sujeto tenga la total libertad de interpretar y comprender un texto basándose en sus conocimientos, sino que, por el contrario, la interpretación y comprensión se da a partir del diálogo entre el lector y el texto. Así, se genera un proceso de apropiación y de experiencia lectora. En palabras de Solá (2005) “la intertextualidad substituye la tradicional relación autor-texto por la de texto-lector” (p. 74).

Por otro lado, cabe aclarar que Kristeva desarrolla el concepto de *texto* como un objeto no cerrado y con un único sentido, el del autor, sino que se entiende al *texto* como un objeto con capacidad infinita de generación de nuevos significados. Además, si bien se puede entender el texto como un objeto escrito literario, éste es, siguiendo la filosofía platónica (Solá, 2005), un portador subliminal de ideologías. Es decir, los textos no existen fuera de la realidad socio histórica, sino que son vistos como “textos que el escritor lee y en los que se inserta escribiéndolos.” (Kristeva, 1980; Solá, 2005). Esto permite reflexionar sobre su carácter de producto cultural y la trasposición de dicho carácter a otros objetos. Así, Kristeva expande el concepto de intertextualidad a productos culturales ajenos a la literatura y empieza a tomar como texto otro tipo de productos como la ópera, el cine, la pintura... De esta forma, la noción de intertextualidad es fundamental para la lectura crítica, puesto que es posible leer cualquier fenómeno cultural y relacionarlo con aquella información que tenemos como lectores encaminándonos, así, a una lectura del mundo como la planteaba Freire (1984).

Teniendo en cuenta que el lector es el centro de organización de la interpretación (Solá, 2005) de un texto y que “todo texto está escrito a partir de otro, y todo texto debe ser leído a partir de otro” (Kristeva; citada por Solá, 2005) independientemente del tipo de producto cultural

que sea, es posible afirmar que la intertextualidad es fundamental dentro de los procesos de lectura crítica, puesto que a través de ésta se permite la confrontación de argumentos, los del lector y el autor, para llegar a la comprensión y, por consiguiente, a la construcción de nuevo conocimiento. De esta forma, el componente intertextual en los procesos lectores implica el reconocimiento de la variedad de textos y productos culturales que pueden influir en la comprensión crítica de un texto determinado, así como la construcción de argumentos y relaciones entre textos. Este componente le permite al docente reconocer el entramado textual dentro del contexto cotidiano globalizado, así como la valorización de los conocimientos previos de los estudiantes.

Tabla 2. Objetivos de aprendizaje del componente Intertextual.

	Objetivos de aprendizaje
Componente intertextual	Comprender la importancia del conocimiento previo como fundamento para la comprensión crítica a través de la escritura de un cadáver exquisito.
	Reconocer la variedad de textos como productos culturales y su difusión mediante un ejercicio analítico y comparativo entre textos similares

Componente Ideológico

Para definir el concepto es importante mencionar, en un primer momento, que toda interpretación y producción cultural “tiene una intencionalidad, o, al menos, una posición *en y desde lo social*” (Di Pasquale, 2012). De esta forma, es importante tener en cuenta tanto el contexto de origen de la producción en cuestión, así como también su intencionalidad. Ricœur (citado por Vargas, 2008) afirma que la ideología está dentro del espacio de lo imaginario social, es decir, un grupo social y cultural comparte el mismo conjunto de ideas, construyendo, a su vez, una identidad. Asimismo, la ideología se refiere a un sistema de creencias o ideas, por lo que

pertenecen al campo cognitivo (Van Dijk, citado por Di Pasquale, 2012). De esta forma, la ideología se entiende como un sistema de creencias o ideas que pertenecen al espacio cognitivo de un grupo de personas, por lo que es de carácter social y colectivo. Es importante resaltar que este grupo de ideas al ser compartido por un grupo social de individuos empieza a institucionalizarse para, al final, terminar enmarcado como la ley del orden. Es decir, las ideologías están estrechamente vinculadas con la obtención y conservación del poder y la dominación (Van Dijk; Di Pasquale, 2012). Es un “sistema de ideas que denota una deformación de la realidad, que opera integrando una estructura social o un imaginario social y que busca legitimar una situación de poder dentro de un contexto histórico dado para imponer un modelo social, económico y político hegemónico (Ricœur, 2001; citado por Di Pasquale, 2012). Por lo anterior, una ideología puede predominar con respecto a otras dentro de un mismo grupo social generando que haya luchas por el imaginario social.

De esta manera, la ideología representa el conjunto de ideas compartidas colectivamente que permite el poder y la dominación sobre otros y, a su vez, la construcción de la identidad del grupo dominador. Esta construcción de identidad, a través de lo que Ricœur llamaría *ficción*, permite no sólo la construcción de la identificación de un grupo social, sino también el fortalecimiento de vínculos entre sus miembros (citado por Carbajal, 2014). Ahora bien, la circulación de los sistemas de creencias se da a través del mundo cotidiano, aquel que solemos naturalizar, pues generalmente no pensamos en la ideología de los productos culturales que consumimos. Sin embargo, específicamente, las ideologías, al estar ligadas al campo social y colectivo, se manifiestan a través del lenguaje y las prácticas discursivas situadas controlando las estructuras sociales y las relaciones de poder (Van Dijk, 1999; citado por Di Pasquale, 2012). De esta forma, es importante realizar una lectura crítica del mundo cotidiano para reconocer las

ideologías que se esconden tras éste teniendo en cuenta su modo de circulación, ya que éstas son vividas por los actores, es decir, nosotros mismos.

Así, el componente ideológico es fundamental para la noción de lectura crítica dado que dirige la reflexión hacia la constitución y el contexto de origen del producto cultural.

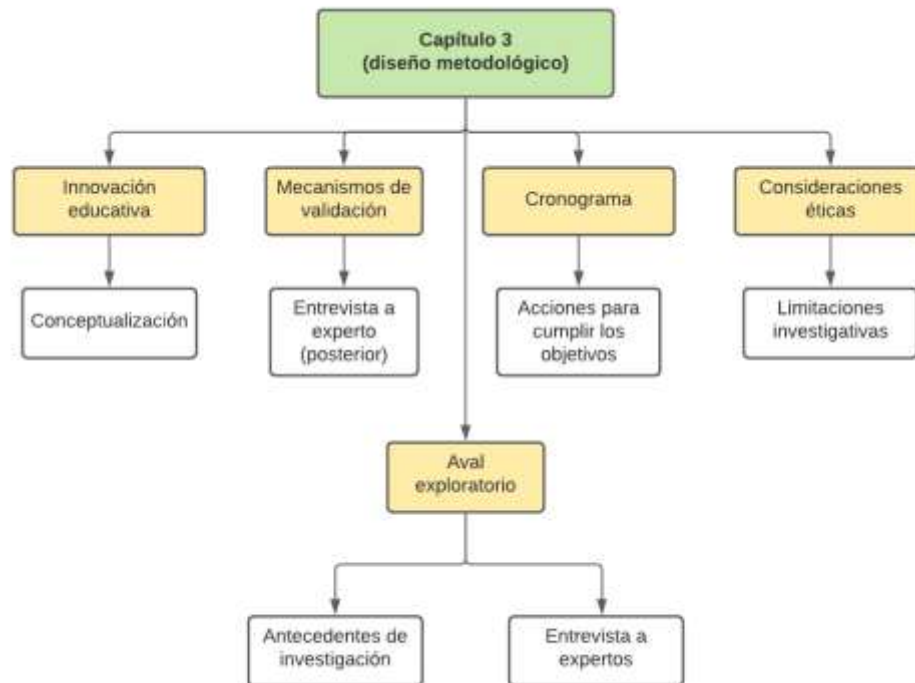
Consecuentemente, la reflexión basada en preguntas genera un diálogo entre lector, texto y contexto para la construcción de argumentos, toma de posturas y, posteriormente, la comprensión de dicho texto y de sí mismo. De esta forma, el componente permite al docente dirigir la lectura crítica del texto por sobre la toma de posturas llevándola hacia la comprensión tanto del texto, como del lugar subjetivo de comprensión por parte del lector. Asimismo, se reconoce cómo la lectura crítica de un texto permite entender la relación entre los productos culturales, los contextos de origen, la difusión y los grupos sociales se relacionan con el mundo.

Tabla 3. Objetivos de aprendizaje del componente Ideológico.

	Objetivos de aprendizaje
Componente ideológico	Identificar la ideología como formadora de identidad y pertenencia social a partir de la escritura de una reflexión personal sobre el círculo cercano y la ideología compartida.
	Comprender la influencia de la ideología y su intencionalidad dentro de los procesos de lectura crítica mediante la lectura de fragmentos.

Capítulo 3. Diseño metodológico

Imagen 3. Elementos capítulo 3.



3.1 Enfoque De Innovación Educativa

La innovación educativa permite la observación de los contextos educativos para generar una adaptación de los contenidos y estrategias de enseñanza a dichos contextos. De aquí surge la importancia de implementar procesos de innovación en el ámbito educativo para fomentar y desarrollar procesos de actualización y permitir una educación efectiva. Lo anterior se puede evidenciar gracias a los cambios que ha sufrido la educación atendiendo a las prevenciones de la crisis sanitaria, puesto que se han implementado nuevas formas de adelantar procesos formativos remotos o híbridos y se ha visto un gran aumento de las plataformas y recursos digitales. Estos cambios dieron paso, a su vez, a diversas reflexiones sobre los actores y los fines de la

educación, pues se empezaron a plantear, precisamente, nuevas formas de enseñanza y contenidos integrados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

De esa manera, se entiende por innovación educativa un espacio y ejercicio fundamental para anticipar respuestas y necesidades, generando soluciones a problemas específicos en un contexto determinado, pues la educación no puede mantener un rol de adaptación a exigencias contextuales, sino que debe ser anticipadora de dichas exigencias del contexto (Blanco y Messina, 2000). Así, la transformación de los sistemas educativos sólo es posible a través de multiplicidad de innovaciones concretas que involucren contextos específicos, en donde su influencia se vea reflejada en personas e instituciones más que en productos concretos generalizables y aplicables a cualquier contexto educativo. Esto debido a que las innovaciones “se definen en función del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un contexto puede ser innovador, no lo es en otro, y lo que en un momento fue innovador en un determinado contexto puede dejar de serlo al convertirse en rutina” (Blanco, Messina, 2000, p. 45). Por lo anterior, es importante mencionar que para las autoras la concepción de innovación es muy variable, pues depende mayormente de la cultura y la sociedad, pues intenta satisfacer sus demandas concretas y es condicionada por la concepción de su sistema educativo. De esta forma, se plantea un marco general que permiten la identificación de una innovación, cuyas características están relacionadas entre sí. La innovación:

- **Supone transformación y cambio significativo.** El carácter sistémico abierto de la innovación influye en todos los componentes con los que interactúa, por lo que innovar es repensar todo el orden educativo. La innovación no sólo supone un cambio en la didáctica, sino en la metodología, relaciones interpersonales, concepción de aprendizaje,

enseñanza... De esta forma, la innovación es un cambio cultural que afecta cada individuo, sus creencias, concepciones y prácticas. De aquí que se proponga una reflexión y, de ser posible, una resignificación, de la lectura crítica atendiendo a las necesidades lectoras de un mundo y no sólo de un texto escrito. Asimismo, se plantea una necesidad de capacitación constante de los docentes en donde se involucren con los procesos lectores del mundo actual.

- **Supone un nuevo enfoque de lo vigente.** La innovación parte de lo vigente para transformarlo, por lo que no se puede entender como la creación de un mundo totalmente nuevo, sino la resignificación de lo dado. Es decir, la innovación implica un nuevo enfoque u organización de elementos, prácticas, etc., vigentes, generando novedad para aquellos que lo utilizan. Así, “lo nuevo se define en función de una situación determinada y en relación con lo antiguo” (p. 66). De esta forma, se parte de la concepción de lectura crítica como un proceso complejo constituido por el nivel literal e inferencial, pero se profundiza en componentes que no se han trabajado. No se pretende crear un nuevo tipo de lectura crítica, sino de resignificar el existente.
- **Implica una intencionalidad.** La innovación implica un cambio deliberado en donde hay una resignificación de prácticas de acuerdo a una intencionalidad. De esta forma, las innovaciones son planificadas para optimizar su desarrollo y alcance sin olvidar el carácter flexible, pues esta depende del contexto específico y de su desarrollo. Así, se pretende como intencionalidad una capacitación docente en una lectura crítica del mundo a partir de componentes que engloban necesidades actuales dentro de los procesos educativos; necesidades que giran en torno al lector como sujeto.

- **Conlleva una aceptación y apropiación por los actores.** No basta con que los investigadores propongan nuevos enfoques de lo vigente, sino que los actores y docentes que llevarán a cabo la innovación en su práctica deben apropiarse de ella dotándola de un sentido que responda a las necesidades y preocupaciones del contexto. Por lo anterior, se pretende que los docentes se involucren en los procesos de lectura crítica antes de enseñarlos a sus estudiantes. Así, se propone una red de docentes que los involucre en procesos de reflexión y diálogo con otros saberes.
- **Es un proceso reflexivo, abierto e inconcluso.** La innovación no es un producto que se entrega al final de un proceso sobre un hecho educativo, sino que es un proceso de constante reflexión desde la práctica y la teoría de principio a fin para evitar caer en la rutina y modelos poco pertinentes de para el contexto. Así, “el proceso innovador implica la innovación dentro de la propia innovación” (p. 72). El pensar al docente como sujeto lector implica que haya cierto dinamismo en su aprendizaje y, por consiguiente, en su capacitación docente. De aquí que cada docente reflexione, a lo largo del MOOC, sobre su rol en los procesos de lectura y actualice esta concepción de acuerdo a sus necesidades personales y laborales.

3.2 Aval Exploratorio

El aval exploratorio de la propuesta de innovación se dio de dos maneras: una entrevista a dos expertos y una revisión de antecedentes. Con estos procedimientos se pretendía hacer una búsqueda de información sobre la pertinencia de la propuesta de innovación dentro del contexto colombiano en relación con las prácticas de enseñanza y procesos de lectura crítica. De esta forma, la propuesta inicial de la innovación pedagógica, que se presenta en el siguiente capítulo,

demonstró viabilidad dentro del contexto educativo teniendo en cuenta las consideraciones éticas (Ver 3.5) y el marco de la virtualidad y sus implicaciones en cuanto a la entrevista y la revisión de los antecedentes.

Con respecto a los procedimientos, la revisión de la literatura surgió de la importancia de conocer las investigaciones previas y la necesidad contextual de estudiar la lectura crítica en procesos educativos, pues como afirma Jiménez Becerra (2006) el estado del arte o la revisión de antecedentes permiten conocer el *acumulado investigativo* condensado que anteceden a la inclinación temática. Este acumulado investigativo giró en torno a diversas investigaciones de los últimos cinco años que fueron objeto de una lectura hermética a través de una matriz de análisis. Los antecedentes fueron revisados en un lapso de dos semanas en el mes de agosto de 2021.

Por otro lado, la entrevista a expertos surge de la necesidad de comprender con mayor profundidad el objeto de estudio puesto en práctica desde la experiencia docente. Es decir, los dos expertos entrevistados fueron profesores de universidad especializados en el campo de la literatura y con experiencia en educación media, lo cual ayudó a la contextualización de la lectura crítica y sus dificultades prácticas con respecto a metodologías, contenidos e innovación desde la experiencia. La entrevista se realizó en el mes de septiembre y fue de carácter semiestructurado y aplicada de forma remota, pues las preguntas guía giraban en torno a la lectura crítica, normatividad, contenidos, prácticas de enseñanza y formación docente.

Asimismo, hubo preguntas que surgían a partir del diálogo. Lo anterior va de la mano con la idea de De Terezanos (1998) pues afirma que el empleo de la entrevista pretende dar cuenta de forma exhaustiva el pensar del otro a través de un contexto de confianza, pues ésta permite establecer un diálogo sobre las temáticas relevantes para el estudio.

A partir de los procedimientos utilizados fue posible establecer el rol de la lectura crítica y su enseñanza en el contexto educativo colombiano. Así, la revisión de los antecedentes permitió conocer el interés investigativo alrededor de los procesos de comprensión lectora, pero se encontró una disminución de literatura referente a la lectura crítica y su enseñanza. Lo anterior está relacionado con las prácticas y a la capacitación docente, pues se entiende que, si bien hay ejercicios lectores en las prácticas y en la normatividad, los docentes y pruebas estandarizadas están limitados con respecto a la lectura crítica, pues ésta es un proceso complejo y procesual. Asimismo, las prácticas lectoras y, por ende, las prácticas de lectura crítica son asumidas como una obligación dadas las metodologías y distanciamiento entre texto y lector, dado que éstas no parten del goce generando lecturas mecánicas. Además, se plantea que el fortalecimiento de la lectura crítica no es una actividad única para el área del lenguaje, sino que, por el contrario, no es ajena al resto de asignaturas. Se concluye que, a pesar de la complejidad de la lectura crítica, ésta debe ser abordada en prácticas y contenidos docentes, pues esta fomenta la reflexión y construcción del argumentos e ideologías enfocándose en un sujeto crítico y social que hace parte de un contexto sociocultural.

Por otro lado, la entrevista a expertos da cuenta de la importancia de la lectura crítica como proceso de identificación del estudiante como un sujeto partícipe en una realidad y que, por ende, debe formar pensamiento crítico y sus propios argumentos. Asimismo, se evidencia la necesidad de que los docentes sean lectores críticos cuyos procesos lectores den cuenta de actos reflexivos sobre sí mismos y sus prácticas, para evitar la reproducción de la lectura como tarea mecánica y pasiva. Esta necesidad da cuenta de la falta de capacitación e innovación en la enseñanza de la lectura crítica tanto en lo metodológico como en lo didáctico. La capacitación no necesariamente debe ser un curso específico que el docente pueda tomar, sino también puede ser

una red de conocimientos tanto teóricos como didácticos que le permitan reflexionar sobre cómo proponer conocimiento significativo. Es decir, el docente puede innovar sus prácticas a través de la resignificación de lo existente, cambiando el enfoque para profundizar en la concepción que tienen él y sus estudiantes con respecto a cómo se entiende el mundo y el rol de la lectura crítica para reconstruir, reformular y resignificar las estructuras de representación y nuestra realidad.

3.3 Mecanismos De Validación

Así como se presenta un procedimiento de aval exploratorio o previo, es importante formular un procedimiento de aval posterior o de validación de la propuesta de innovación cuando su diseño haya concluido. De esta forma, se plantea la entrevista semiestructurada a un grupo de expertos divididos en dos grupos: cuatro estudiantes en etapa de culminación de la licenciatura en español y lenguas extranjeras y dos docentes con experiencia en procesos de formación asociados a la lectura crítica para comprender la pertinencia de la propuesta en el contexto educativo actual. Esta entrevista se realiza de forma presencial y sus preguntas giran en torno a la orientación metodológica y didáctica del MOOC de capacitación docente en relación con la lectura crítica, el componente teórico del módulo y la accesibilidad a la información. Asimismo, se realiza el diligenciamiento de una matriz de análisis, por parte de los expertos. Los resultados de este mecanismo de validación son presentados en el capítulo 5.

3.4 Cronograma De Acciones

Tabla 4. Cronograma de acciones.

Meses de desarrollo	Objetivo específico	Actividad	Producto resultante
Agosto 2021 a noviembre 2021	Desarrollar y generar reflexiones acerca de la concepción de lectura crítica en	Lectura hermenéutica de antecedentes en función de la lectura crítica, su concepción y sus metodologías de enseñanza.	Problema de investigación y nueva concepción de lectura crítica.
Noviembre	la cotidianidad mediante procesos de fundamentación conceptual.	Entrevista y lectura del marco curricular alrededor de la capacitación docente en lectura crítica.	Resignificación de la lectura crítica.
Noviembre		Establecimiento de los componentes de la lectura crítica y sus indicadores.	Conceptualización del objeto de estudio y sus componentes.
Octubre a febrero	Estructurar la propuesta pedagógica que orienta el MOOC mediante actividades vinculadas con el aprendizaje	Selección de la fundamentación pedagógica del MOOC.	Selección del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que guiará el uso del artefacto.
		Diseño de problemas (ABP) en relación con la lectura crítica y actividades de	Actividades generadoras de interacción docente-artefacto.

	basado en problemas.	apropiación conceptual según los indicadores	
		Diseño de las unidades fundamentales del MOOC.	Distribución conceptual y didáctica de la resignificación de lectura crítica en cinco unidades.
Noviembre 2021 a abril 2022	Orientar procesos de constitución de una red docente	Conceptualización de la red de docentes.	Unidad de conceptualización de la red docente en el MOOC.
Noviembre	a nivel institucional a través de la	Búsqueda de redes de docentes mediadas por las TICs.	Ejemplificación de redes de docentes.
Noviembre	interacción con el MOOC y el uso de las TICs.	Orientación de la constitución de la red docente.	Guía para la construcción de una red de docentes institucional.
Marzo	Validar la pertinencia de la propuesta de innovación.	Validación de expertos a través de una socialización de la propuesta de innovación.	Capítulo 5. Mecanismo de validación posterior y conclusiones.

3.5 Consideraciones Éticas

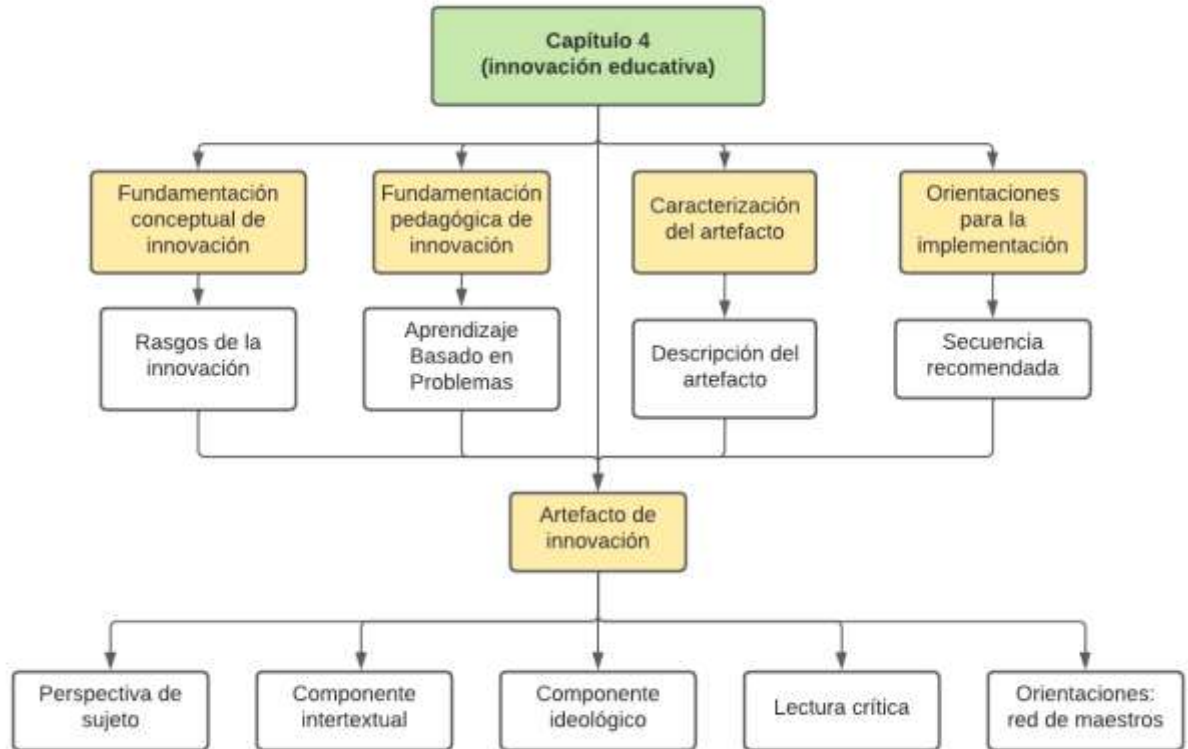
En primer lugar, la metodología de la investigación pertenece a la investigación cualitativa, por lo que también presenta algunas de sus limitaciones. Así, la propuesta de innovación no es un objeto generalizable de los procesos de capacitación y enseñanza de la lectura crítica, pues carece de tamaño y profundización de antecedentes y muestras que permitan

hacer de ésta un carácter universal. Es decir, esta propuesta busca dilucidar nuevas formas de concebir la lectura crítica y sus implicaciones en el aula a partir de mecanismos de aval exploratorios reducidos (ver 2.1 y 3.2). De la misma manera, la propuesta de la investigación no será implementada en ningún contexto educativo real más allá del mecanismo de aval (ver 3.3), por lo que se debe entender como una experiencia pedagógica de innovación acerca de la lectura crítica y su enseñanza, más no puede profundizarse por la falta de resultados de implementación y pertinencia. Además, la fundamentación teórica está sesgada por la mirada de los autores que se consideraron más pertinentes en relación con la lectura crítica y su función en la sociedad actual. Por lo anterior, los autores seleccionados son suficientes para entender el propósito de la propuesta, pero no para profundizar en el campo del objeto de estudio.

Asimismo, esta experiencia pedagógica de innovación está influenciada por la subjetividad del docente que disponga de ella, pues es él quien realiza diagnóstico de los procesos lectores de sus estudiantes y sus posibilidades de acceso a la información. Por otro lado, a pesar de que se toma un marco curricular normativo, la propuesta no está orientada a que los docentes y estudiantes puedan responder o presentar una prueba o exámenes nacionales e internacionales, sino que, por el contrario, su enfoque es la comprensión crítica y argumentada de sí mismos y su relación con el mundo. Por último, las entrevistas de aval previo y posterior son realizadas con el consentimiento informado de los docentes, pues es fundamental que haya una conciencia alrededor del proyecto investigativo e innovador. Así, para las entrevistas de aval, los docentes estuvieron de acuerdo con los parámetros de la misma y la recolección de información está apoyada en una política de respeto por el uso de información a través de consentimientos informados.

Capítulo 4. Innovación educativa

Imagen 4. Elementos capítulo 4.



4.1 Fundamentación Conceptual Del Recurso De Innovación

Con respecto al recurso de innovación que se plantea en la propuesta, se puede decir que los cursos online masivos y abiertos (o MOOC, por sus siglas en inglés) son de vital importancia, puesto que el empleo de las tecnologías de la información y comunicación ha incrementado en todos los contextos en que se desenvuelve el humano y, por supuesto, también lo ha hecho en el ámbito educativo (Veytia, Lara y García, 2018; Caro, 2017). De esta forma, la implementación de la tecnología, tanto en el currículo como en la didáctica, posibilita una apertura a nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje. Así, Arcos (2019) afirma que “los MOOC son cursos en línea dirigidos a una gran diversidad de participantes mediante el uso de internet” (p. 20). De esta

forma y en consecuencia con Siemens (2013; citado por Arcos 2019), el MOOC es un curso estructurado, secuenciado y en línea debido a su uso de internet; abierto ya que es de libre acceso sin el pago de matrícula y masivo debido a la cantidad de participantes a las que van dirigidos. Cabe aclarar que el MOOC que se propone en esta investigación es destinado principalmente a docentes cuya práctica pedagógica se desarrolla en educación media.

Asimismo, los MOOCs brindan nuevas experiencias de formación y capacitación generando una conciencia sobre las necesidades formativas que exige el contexto actual globalizado mediado por la era digital. Lo anterior se ajusta a lo mencionado por Díaz, Baena, Baena (2017) al mencionar que a partir de los MOOC es posible adquirir diversas habilidades cognitivas necesarias en los nuevos entornos socio-laborales. Por consiguiente, este tipo de cursos han producido una reflexión sobre la relevancia de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y han puesto en consideración la necesidad de una redefinición de los actuales roles docentes y han facilitado la actualización de los mismos (Díaz, Baena y Baena, 2017, p. 5). Es decir, a partir de las exigencias del contexto y, por consiguiente, de las exigencias formativas para brindar una educación de calidad, los MOOCs han permitido la actualización a distancia tanto de estudiantes como de docentes. Estos últimos se ven en la necesidad de reflexionar sobre el rol que tienen como facilitadores del conocimiento, así como también de aprendices al realizar un proceso de actualización.

De esta manera, los MOOCs son objetos de aprendizaje creados con un propósito educativo y formativo definido y explícito. Su función es cubrir las necesidades de los docentes, a partir de la utilización de materiales digitales y recursos tecnológicos. Así, para algunos autores (Díaz, Baena y Baena, 2017; Callejo y Agudo, 2018; García, 2015; Zapata, 2015) las principales características de estos cursos son:

- Ampliación y expansión de la información actualizada y abierta
- Satisfacer necesidades de aprendizaje específicas
- Está a disposición de todos los ciudadanos sin requisitos previos
- El proceso formativo es asumido por los estudiantes promoviendo el aprendizaje autónomo
- Respetar los tiempos, espacios y ritmos de aprendizaje
- Promueve el uso de plataformas virtuales
- La interacción profesor-instructor y aprendiz es casi inexistente.

Asimismo, Raposo-Rivas, Martínez y Sarmiento (2015) clasifican los componentes de los MOOC en cuatro principales: datos de identificación, aspectos descriptivos, aspectos formativos y aspectos interactivos. En primera instancia, los aspectos de identificación son el título, la plataforma, el ámbito, la forma de inscripción, entre otros. Con respecto a los elementos descriptivos, se encuentra la importancia de su desarrollo para el público, los destinatarios, los prerrequisitos, la duración del curso, los objetivos y el funcionamiento del sistema. En relación a los aspectos formativos, el plan de trabajo, los módulos, la evaluación y la certificación deben ser explícitos. Por último, los aspectos interactivos dan cuenta de las actividades a realizar y las herramientas TICs utilizadas.

De esta forma, el presente MOOC cuenta con estos componentes a excepción de la certificación, dado que éste no se constituye como parte de una institución certificada, sino como una experiencia de innovación pedagógica. Así, los aspectos de identificación y los descriptivos se encuentran en la tarjeta de presentación (ver 4.3); los aspectos formativos, el contenido, está ubicado por unidades, así como también, a lo largo de éstas, se encuentran los aspectos interactivos.

A partir de lo anterior, se evidencia que el uso del MOOC como proceso de actualización desarrolla el aprendizaje y capacitación autónoma de acuerdo con las necesidades del aprendiz en su contexto específico. De este modo, el MOOC planteado en la presente investigación busca la actualización consciente del docente en torno a la concepción de lectura crítica. Es decir, se busca que los docentes, a partir de su experiencia lectora, profundicen en la lectura crítica para, realizar ejercicios de fortalecimiento de éstas en sus prácticas pedagógicas a la luz del contexto.

De esta forma, el uso y diseño del MOOC en las prácticas educativas es fundamental, puesto que estos fomentan una cultura de autoaprendizaje. Lo anterior se debe a la cantidad de información que será usada para construir nuevo conocimiento (Carrión, 2016) y, por ende, nuevas prácticas docentes. De esta forma, se reconoce que estos objetos de aprendizaje no tienen como finalidad la formación y de procesos de aprendizaje para estudiantes, sino que los docentes pueden ver en ellos una fuente de información y capacitación en las temáticas de su interés personal o profesional.

Por lo anterior, se entiende que la constitución del MOOC de capacitación docente en lectura crítica tiene la finalidad de profundizar en los procesos lectores y críticos de los docentes para que, de esta forma, su práctica en lectura crítica sea más completa. Así, el curso no está dirigido únicamente hacia docentes del área de lenguaje, sino que, por el contrario, a cualquier docente interesado en la auto capacitación en lectura, pues ésta se entiende como un proceso transversal en la escuela. De esta manera, el MOOC está abierto a cualquier docente interesado en lectura crítica y sus fundamentos conceptuales son aplicables a cualquier tema y contexto de pensamiento crítico. El curso de capacitación está dirigido a los docentes, pues éstos deben desarrollar procesos de lectura crítica para fomentarla en el aula desde el interés y la motivación, no desde la obligación. De ahí que las actividades de aprendizaje planteadas, autorreflexión y

resolución de problemas, busquen reforzar los conocimientos adquiridos para que los docentes tengan más herramientas para el abordaje de la lectura crítica con sus estudiantes.

De esta forma, el MOOC presenta dos partes, teórica y didáctica, orientadas a la capacitación docente en lectura crítica. Esta capacitación pretende el surgimiento de reflexiones alrededor de la concepción de lectura crítica, lo que invita a los docentes a reflexionar sobre la forma en la que la están entendiendo y la contrasten con la concepción presentada a lo largo de la capacitación. Además, las actividades propuestas están diseñadas teniendo en cuenta al docente, lector crítico, como sujeto, cuya experiencia y conocimientos previos aportan valor teórico y didáctico a su actualización. Es decir, las actividades giran en torno a la reflexión sobre los procesos de lectura crítica propios y a la resolución de situaciones problema en relación con la unidad correspondiente. Así, la práctica docente, los conocimientos previos y la experiencia del sujeto permitirán un proceso de actualización constante con respecto a la lectura crítica, pues la comprensión de ésta varía según los sujetos por su carácter dinámico. Así, el MOOC busca una actualización y capacitación en torno a la lectura crítica por parte de los docentes a la luz de componentes que influyen los procesos de comprensión y que atañen a todo lector.

4.2 Fundamentación Pedagógica

La fundamentación pedagógica que rige la utilización del MOOC es la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP), debido a que es una colección de situaciones diseñadas para generar reflexiones y discusión según el tema y conceptos propuestos (Vizcarro y Juárez, 2008). De esta forma, los sujetos que aprenden son capaces de resolver el problema al mismo tiempo que aprenden a aprender de forma progresiva y autónoma, aunque se tiene guía y orientación por parte del docente a cargo. Esta metodología de aprendizaje permite que el

aprendiz utilice sus conocimientos previos y los articule con los nuevos para resolver la situación problema. Cabe aclarar que la resolución conlleva tiempo, pues el sujeto debe reflexionar sobre sus conocimientos y organizarlos de forma sistemática y pertinente, así como también debe buscar información que considere relevante para la resolverlo. Generalmente, el ABP es una forma de aprendizaje individual trasladada a un ámbito grupal, por lo que la discusión y reflexión deben girar en torno al problema y su resolución de forma grupal. La discusión en grupo permite la mejor apropiación de conocimientos y tiene objetivos de tres tipos: intelectual, social y afectivo. Estos objetivos permiten que la resolución de las situaciones problema y, por ende, el aprendizaje colectivo y autónomo, creen un ambiente favorable de aprendizaje en donde todos los individuos propongan y aprendan.

Por otro lado, el ABP si bien es un proceso autónomo para, posteriormente, ser grupal, tiene que ser supervisado por un docente guía que oriente los procesos de búsqueda y discusión. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que haya clases magistrales, sino que, con información puntual que da el orientador sobre cierto tema, los sujetos que aprenden descubren y se apropian de nuevo conocimiento. Así, la relación entre el orientador y aquellos que aprenden tienen una relación basada en la igualdad y el respeto mutuo (Vizcarro y Juárez, 2008). De ahí que el verdadero responsable del aprendizaje sea el estudiante, pues este debe comprometerse con sí mismo y potenciar, a través del uso de recursos diversos, su adquisición y utilización del conocimiento. Esta adquisición se da a partir de un problema diseñado cuidadosamente. Así, Vizcarro y Juárez (2008) proponen que un problema típico del APB “es una narración breve, en lenguaje sencillo, cotidiano (no técnico) de una situación o un estado de cosas. Típicamente, no se formula en términos de problema ni se sugieren preguntas que los estudiantes tienen que contestar (Vizcarro y Juárez, p. 17, 2008).

Cabe resaltar que la resolución de problemas tiene un proceso que permite a los individuos resolver el problema con eficacia. Así, Moust, Bouhuijs y Schmidt (2007; citados por Vizcarro y Juárez, 2008) proponen los siguientes pasos para la resolución de problemas:

- Aclarar conceptos y términos.
- Definir el problema a resolver.
- Analizar el problema y sus componentes.
- Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones del análisis del paso anterior.
- Formular objetivos de aprendizaje, es decir, escoger los aspectos del problema que serán indagados.
- Buscar información adicional.
- Síntesis de la información recogida.
- Elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos.

De este modo, el ABP funcionará como hilo conductor que guiará el uso del MOOC. Así, cada unidad contará con información puntual sobre los conceptos nuevos a trabajar y problemas para resolver, generando así la reflexión por parte del docente y, a su vez, la apropiación del conocimiento. Es fundamental que posterior a la parte de fundamentación y de resolución del problema el docente en capacitación realice una síntesis, según instrucción, sobre los nuevos aprendizajes adquiridos y su experiencia a lo largo de la unidad. Asimismo, se entiende que los problemas a resolver requieren tiempo de reflexión sobre los propios conocimientos y los nuevos, por lo que la resolución puede tomar un tiempo. Así, el docente tendrá el tiempo necesario para realizar las actividades y las unidades de acuerdo con su disposición, pues es su proceso de capacitación. Lo importante es que este proceso sea realizado de forma consciente

para que las reflexiones y apropiación del conocimiento sean efectivas. Por último, las discusiones generadas a partir de las unidades del MOOC están pensadas para realizarse con base en las actividades propuestas y compartidas en la red de docentes. Para lo anterior, el docente encontrará una unidad cuyo objetivo es orientar la constitución de una red de docentes.

4.3 Caracterización General Del Artefacto De Innovación

A raíz de la conceptualización de un MOOC y la fundamentación pedagógica que orientan el diseño y el desarrollo del artefacto de innovación, se entiende que el curso busca la capacitación docente en un aspecto específico de la comprensión lectora: la lectura crítica. Así, las unidades del MOOC, tanto su conceptualización como actividades, serán orientadas a hacia la actualización y reflexión sobre la concepción del docente con respecto a ésta. De esta forma, el MOOC está constituido por cinco unidades de contenido que dan cuenta de la lectura crítica y una nueva concepción de ella. Se presenta una tarjeta de presentación en donde el aprendiz encontrará información general del curso como sus objetivos y uso. Posteriormente, se encuentran las cinco unidades en donde tres de ellas hacen parte de los subprocesos de la nueva concepción de lectura crítica; una cuarta que busca orientar los procesos de constitución de la red de maestros; y la quinta unidad funciona como un espacio de apropiación y reflexión de las unidades anteriores, los componentes de la lectura crítica. De esta forma, la unidad cinco abarca la perspectiva de sujeto, el componente ideológico e intertextual como elementos fundamentales para entender la nueva concepción de lectura crítica más allá de la toma de posturas. Por consiguiente, los docentes contarán con las bases necesarias para empezar sus procesos reflexivos sobre sus procesos lectores y sobre la lectura crítica, así como también su práctica docente en educación media.

Todas las unidades que componen el MOOC cuentan con una presentación, así como también una situación problema introductoria que da cuenta del contenido de la unidad. Estas situaciones problema invitan a la reflexión sobre el componente y su relación con la lectura crítica. Además, cada unidad presenta la tabla de contenido y los objetivos de aprendizaje. Asimismo, el aprendiz encontrará la conceptualización del contenido, actividades de reflexión y apropiación y una sección de material recomendado para dicha unidad. Así, se plantea la siguiente organización para desarrollar el MOOC:

Imagen 5. Unidades del MOOC.



De esta forma, estas unidades están orientadas a la actualización de conocimientos por parte de los docentes sobre los procesos de lectura crítica a través de la reflexión tanto de sus propios procesos lectores, como la concepción que tienen de la lectura. Se sugiere que los docentes cuya práctica docente sea educación media tomen el curso, pero esto no quiere decir que cualquier docente de otros grados escolares no pueda hacerlo. De igual forma, el curso no se enfoca en docentes de humanidades, sino que, por el contrario, cualquier docente, sin importar su

área del saber, puede tomarlo, ya que la lectura es transversal con respecto a los grados escolares y a las asignaturas. Así, el docente que se capacite con el presente MOOC tendrá a su disposición una nueva concepción de lectura crítica, la cual se orienta a la lectura del mundo, es decir, cualquier tipo de texto, así como estará en capacidad de comprender los fenómenos objeto de lectura más allá de una toma de posiciones crítica.

De igual manera, se plantea una secuencia recomendada para abordar las unidades, pues de esta forma, se entiende con mayor profundidad la relación y fundamentación de las unidades del MOOC. Sin embargo, está en el docente, que tenga a disposición el curso, navegar por sus unidades con un orden propio. Así, el docente encontrará, en su primer contacto, la página de presentación del curso, en la cual encontrará los objetivos de aprendizaje, la fundamentación pedagógica, el contenido del curso y cómo ingresar a las unidades. Asimismo, la culminación del MOOC se establece para cinco semanas, es decir, una unidad por semana. Sin embargo, el docente establecerá su ritmo y tiempo de aprendizaje. Por otro lado, cada unidad constará del índice de contenido, objetivos de aprendizaje, conceptualización, actividades de apropiación (las cuales se desarrollan a partir de la resolución de problemas) y material recomendado para profundizar el tema, así como también las orientaciones para la síntesis de información y una actividad final sobre los conocimientos adquiridos. De esta forma, el docente puede decidir qué información considera pertinente para su propia capacitación. Las unidades están organizadas de la siguiente manera:

1. Perspectiva de sujeto.
2. Componente intertextual.
3. Componente ideológico.
4. Orientaciones: red de maestros.

5. Lectura crítica

Así, las tres primeras unidades dan cuenta de los componentes que se proponen para la construcción de la concepción de lectura crítica para, posteriormente, presentar la unidad de orientación de la red de docentes en consecuencia con la fundamentación pedagógica que tiene como fin orientar y ejemplificar el proceso de construcción de conocimientos a través del diálogo y la reflexión colectiva. Por último, se propone la quinta unidad referente a la lectura crítica, dado que es el resultado de la comprensión y reflexión de los subprocesos anteriores y es la resignificación final de este tipo de lectura.

4.4 Orientaciones Para La Implementación Del Artefacto En Contexto

De esta forma, el docente que tenga a su disposición el MOOC se encontrará, en un primer momento, con una página web, realizada en Carrd, en donde encontrará la presentación y las generalidades del curso, así como también cinco botones equivalentes a las unidades anteriormente expuestas. Estos botones lo redireccionarán a una plataforma y espacio específico para cada unidad llamado Wakelet. Así, el docente tendrá a su disposición cada unidad al dar clic en el que sea de su interés. El enlace de esta página web se presentará más adelante (ver 4.5).

Imagen 6. Botones de redireccionamiento del MOOC.



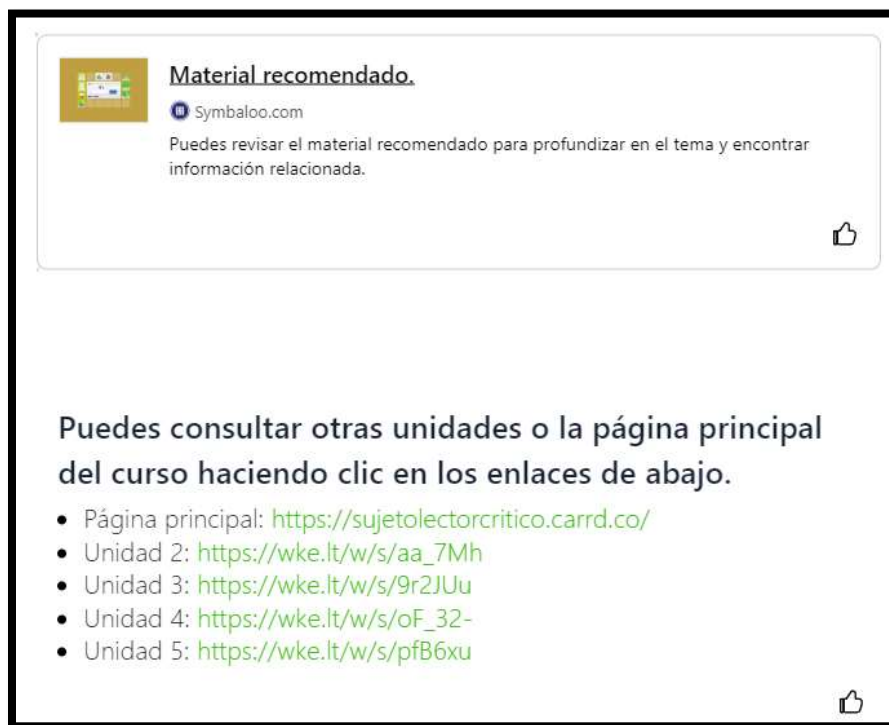
Asimismo, es importante mencionar que los docentes que ingresen a la plataforma de Carrd o a los enlaces de las unidades en Wakelet no tendrán que realizar ningún tipo de registro, pues las plataformas son de acceso libre. Como se mencionó con anterioridad, cada unidad será un componente fundamental para fortalecer el proceso de lectura crítica, por lo que encontrará información relacionada a este tipo de lectura y sus componentes, a los procesos lectores y de comprensión y al establecimiento de redes de docentes sea a nivel institucional o a través de redes sociales todo girando alrededor de la reflexión docente sobre sus procesos de lectura crítica y su práctica.

Así, al obtener el enlace de la página general, Carrd, los docentes tendrán acceso a toda la información del curso relacionada con la lectura crítica. Asimismo, se propone una estructura de lectura sugerida que permite la comprensión y secuencialidad de los contenidos. Sin embargo, está en el docente seguir la estructura que más le convenga en el momento, siempre teniendo en cuenta la finalidad del MOOC: la capacitación docente de educación media en lectura crítica. Por otro lado, el tipo de interacción que se propone es a través de una interfaz a través de botones y redireccionamiento a las páginas de las unidades. Cada uno de éstas funciona igual que la anterior, por lo que, si el docente quiere cambiar de unidad, tendrá que volver atrás en la pestaña para acceder a la siguiente. Además, se propone que la interfaz sea sencilla y con información concreta para que el docente pueda revisar la información en cualquier momento y el tiempo que desee.

Con respecto a las actividades para cada unidad, el docente encontrará, en un primer momento, la tabla de contenidos, la presentación de la unidad y un ejemplo resuelto de una situación problema. Asimismo, hay una situación problema introductoria, en términos teóricos o didácticos, respecto al contenido de dicha unidad que deberá desarrollar. Esta situación problema

servirá como un reconocimiento del conocimiento previo e introducirá el tema y la reflexión a lo largo del contenido de la unidad. Posterior a la conceptualización del contenido, el docente encontrará actividades, cuyo producto es un escrito según instrucción, a manera de apropiación y reflexión del conocimiento presentado. Igualmente, y en consecuencia con el APB que orienta el uso del artefacto, el docente deberá realizar una síntesis de aquel conocimiento adquirido. En adición a lo anterior, el docente deberá realizar una prueba final a manera de autoevaluación sobre el contenido presentado en la unidad y reflexionar sobre una última situación problema. Por último, el docente sabrá que ha concluido la unidad al encontrar el apartado de material recomendado y los enlaces a otras unidades, los cuales puede utilizar para agilizar el uso del artefacto.

Imagen 7. Conclusión de la unidad.



The image shows a digital interface with a white background and a black border. At the top left, there is a small yellow icon with a grid pattern. To its right, the text "Material recomendado." is displayed in a bold, black font. Below this, the logo for "Symbaloo.com" is visible, followed by the text "Puedes revisar el material recomendado para profundizar en el tema y encontrar información relacionada." In the bottom right corner of this section, there is a small thumbs-up icon. Below this section, the text "Puedes consultar otras unidades o la página principal del curso haciendo clic en los enlaces de abajo." is displayed in a bold, black font. Underneath, there is a list of five items, each starting with a black dot and followed by a URL in green text: "Página principal: <https://sujetolectorcritico.carrd.co/>", "Unidad 2: https://wke.lt/w/s/aa_7Mh", "Unidad 3: <https://wke.lt/w/s/9r2JUu>", "Unidad 4: https://wke.lt/w/s/oF_32-", and "Unidad 5: <https://wke.lt/w/s/pfB6xu>". In the bottom right corner of the entire interface, there is another small thumbs-up icon.

Por otro lado, se sugiere que el desarrollo del MOOC, es decir, del proceso de capacitación, sea de cuatro horas semanales, el equivalente a una unidad. Es decir, la duración del curso es de veinte horas en total. Sin embargo, se recalca que se respeta el ritmo de aprendizaje de cada usuario, por lo que los horarios para su uso son determinados por él mismo. Asimismo, el MOOC no tiene ninguna distinción de desarrollo en contextos de presencialidad, virtualidad o alternancia, ya que es un proceso autónomo por parte del docente que quiera capacitarse, por lo que sólo se tiene en cuenta su tiempo, celular o computador y conexión a internet. Es decir, el MOOC no está pensado para ser un proceso formativo en el aula, con estudiantes, sino se dirige a docentes independientemente de su área y de su nivel de estudio. De esta forma, el estudio del curso puede darse en cualquier momento dependiendo del contexto del docente interesado, y su objetivo es generar reflexiones que el docente pueda vincular con su práctica pedagógica, formación personal y socialización con sus pares.

4.5 Artefacto De Innovación

A continuación, se presenta de manera global el artefacto de innovación a través de una página de presentación. Dentro de esta página, encontrará cinco botones correspondientes a las siguientes unidades:

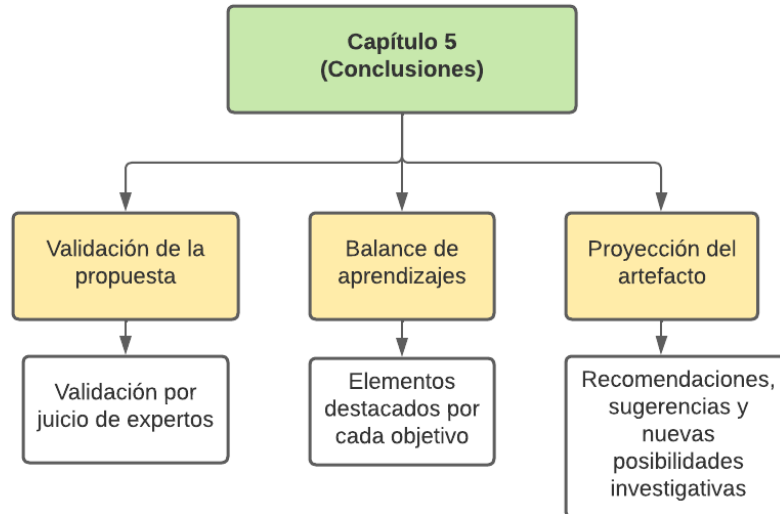
- Perspectiva de sujeto.
- Componente intertextual.
- Componente ideológico.
- Orientaciones: red de docentes.
- Lectura crítica.

El anterior es el orden recomendado para utilizar el MOOC, pero se reitera, que está en el uso que el docente considere pertinente para su capacitación. De esta forma, encontrará el enlace del curso, es decir, de la página principal con las cinco unidades que componen el MOOC. Sin embargo, se adjuntan también los enlaces de los módulos para avanzar directamente.

- **Página principal:** <https://sujetolectorcritico.carrd.co/>
- **Unidades:**
 - Perspectiva de sujeto: <https://wke.lt/w/s/J0gtL4>
 - Componente intertextual: https://wke.lt/w/s/aa_7Mh
 - Componente ideológico: <https://wke.lt/w/s/9r2JUu>
 - Orientaciones: red de docentes: https://wke.lt/w/s/oF_32-
 - Lectura crítica: <https://wke.lt/w/s/pfB6xu>

Capítulo 5. Conclusiones

Imagen 8. Elementos capítulo 5.



5.1 Validación De La Propuesta

La validación de la propuesta de innovación se dio a través de una socialización del artefacto y una entrevista semiestructurada. Los entrevistados fueron seis expertos divididos en dos grupos: estudiantes de la licenciatura en humanidades (cuatro) y profesores expertos en la materia (dos). De este modo, la entrevista a los expertos tuvo como fin validar la pertinencia de la propuesta pedagógica desde la experiencia docente. Es importante recalcar que la validación, en ambos grupos, se dividió en tres momentos, cuyo objetivo era la recolección de las expectativas y conocimientos en cuanto a los ejes principales de la propuesta, la organización y coherencia entre el contenido del artefacto y su diseño. La recolección de resultados se dio gracias al diligenciamiento de una matriz. Así, el primer momento respondía a preguntas semiestructuradas para abordar las expectativas y conocimientos previos en cuanto a la lectura

crítica y la capacitación docente; durante el segundo momento, se socializó y ejemplificó el artefacto de innovación y el diligenciamiento de matriz con los criterios a evaluar. Y, en el tercer momento, se dialogó, a manera de conclusión, sobre la pertinencia de la propuesta de innovación (ver anexo 2).

De esta forma, los criterios evaluados en la validación a través de la matriz de análisis fueron el desarrollo conceptual, el carácter de capacitación docente y el diseño del artefacto. El criterio de desarrollo conceptual tenía como fin revisar la coherencia entre los componentes en dos momentos: coherencia de los subprocesos entre sí y en relación con la concepción de lectura crítica. De igual forma, este criterio hacía referencia a la resignificación de la lectura crítica como un proceso más complejo que la toma de posturas. Así, los expertos afirman que existe una coherencia progresiva entre los componentes y la lectura crítica, ya que cada componente, si bien daba cuenta de un conocimiento teórico nuevo, también proponía, a su vez, una relación con el resto de elementos hasta resultar en la lectura crítica como concepto. Sin embargo, se cuestionó la relación entre los componentes de la lectura crítica en términos de la mirada teórica o perspectiva que los une, no obstante, a lo largo del tercer momento, se dialogó sobre los alcances conceptuales de la investigación, así como se registró la recomendación para próximas experiencias investigativas.

El segundo criterio evaluado, el carácter de capacitación, tenía como objetivo revisar si, posterior al desarrollo de la propuesta por parte de un usuario, había una transferencia al docente en términos teóricos y didácticos para la enseñanza de la lectura crítica en educación media. Asimismo, el criterio pretendía dar cuenta de la coherencia entre la fundamentación pedagógica del artefacto, ABP, y las unidades del mismo. De esta forma, la validación evidencia que hay una relación directa entre el uso y desarrollo del MOOC y el ABP, ya que las instrucciones dadas

están en sintonía con las características de dicha fundamentación pedagógica. Además, se anotó la sugerencia de que este proceso autónomo de transferencia conceptual y didáctico debe plantear tiempos específicos para cada actividad, por lo que instrucciones de acuerdo con tiempo de desarrollo de cada unidad deben ser explícitas. La transferencia, didáctica y teórica, se da en la medida en que el docente empieza procesos de reflexión sobre sus prácticas y la forma de entender una nueva lectura crítica del mundo, por lo que tiene a su mano actividades y ejercicios de aplicación en el aula.

El último criterio referente al diseño del artefacto hacía referencia a las instrucciones de navegación y desarrollo del artefacto, al diseño visual del mismo y al orden lógico de las unidades. Así, el orden de las unidades y las instrucciones son suficientes para la culminación efectiva del artefacto y de las actividades propuestas. A pesar de lo anterior, es necesario replantear el componente visual y de diseño, ya que, en consideración de los expertos, puede generar confusión en el usuario. Lo anterior se debe a que el usuario encuentra un espacio virtual de aprendizaje con instrucciones, pero no un apartado de interacción en donde pueda resolver preguntas que puedan surgir a lo largo del desarrollo del MOOC. En este sentido, es importante recalcar que algunos expertos mencionaron que, si bien el artefacto tiene instrucciones para cada momento y actividad a desarrollar, éstas pueden no ser suficientes, por lo que es necesaria la creación de un espacio de resolución de dudas e inquietudes en términos conceptuales y de desarrollo para evitar la deserción en la capacitación. Asimismo, se afirma que la presentación visual de los elementos podría ser más atractiva si hubiese ayudas visuales que permitan al usuario seguir la secuencia de las actividades.

De esta forma, se evidencia que, si bien hay recomendaciones y sugerencias para el mejoramiento del artefacto, estas recomendaciones se dan, en su mayoría, en términos de diseño.

Es decir, los expertos expresaron que las unidades de fundamentación y del objeto de estudio son coherentes entre sí, pero es necesario implementar procesos de interactividad y apoyo visual para evitar la confusión y el aburrimiento visual por parte de los usuarios. De ahí que se agregara un enlace de redireccionamiento en el menú principal del MOOC, atendiendo a las sugerencias de los expertos para facilitar la comprensión y claridad de los componentes del MOOC, así como el acceso a las unidades. De esta forma y con respecto al diseño, es importante mencionar que las plataformas utilizadas limitan la modificación del diseño de la plataforma, pero permiten que el acceso sea libre y sin ningún tipo de registro. Por esta razón, se mantiene el diseño para privilegiar la facilidad y el libre acceso que las plataformas ofrecen; sin embargo, se reconoce la importancia del componente visual e interactivo.

Asimismo, es importante recalcar que los tiempos de desarrollo de las actividades y, en esencial, del MOOC, son una proyección para su desarrollo. Si bien, hay recomendaciones que surgen a partir de la experiencia de los expertos, el tiempo de desarrollo se relaciona con el reconocimiento de la complejidad de cada actividad y el desarrollo por parte de cada usuario. De esta forma, se reitera que el desarrollo del MOOC es un proceso autónomo en donde es el usuario quien determina el tiempo dedicado a cada unidad. Por otro lado, a raíz de la validación se sugiere que haya garantías de que se hará una reflexión o discusión grupal cuando un docente no puede construir la red docente, dado que en la validación surgió la duda de si un docente no puede crear la red, no tendría posibilidad de participar en discusiones y reflexiones grupales (ver 5.3 Recomendaciones).

5.2 Balance De Aprendizajes

En este apartado se expondrán los aprendizajes que surgieron en el proceso de desarrollo de cada uno de los objetivos previstos en este trabajo investigativo. Así, el primer objetivo específico daba cuenta del desarrollo de reflexiones, a partir del artefacto, sobre la concepción de lectura crítica en la cotidianidad mediante procesos de fundamentación conceptual. Por consiguiente, el artefacto fue un espacio para la reflexión sobre la concepción de lectura crítica trasladándola a un contexto cotidiano. Lo anterior surgió gracias a que, en un primer momento, se presentaron componentes no tradicionales de la lectura crítica, lo cual no significó una negación a la lectura literal e inferencial, sino que se tomaron elementos que responden a un contexto actual y específico en los procesos lectores. Asimismo, a través de las unidades que presentaron los componentes de fundamentación (perspectiva de sujeto, componente ideológico e intertextual) se expusieron ideas y preguntas sobre los propios procesos lectores, el reconocimiento de las dimensiones de los sujetos y los textos que pueden ser sometidos a una lectura crítica.

En consecuencia, es importante resaltar la importancia que tiene el reconocimiento de la perspectiva de sujeto en los procesos de lectura y, específicamente, en los procesos de lectura crítica, dado que sus dimensiones son las que posibilitan la conexión la intertextualidad y la ideología en función de la lectura crítica. La perspectiva de sujeto es un componente fundamental a tener en cuenta para la construcción de mallas curriculares, módulos didácticos y programas educativos para evitar el aprendizaje, y procesos lectores, marcados por la obligación y la desmotivación.

Así pues, la discusión sobre una posible resignificación de lo vigente es fundamental, ya que estamos en un contexto global y dinámico en donde es necesario reflexionar sobre aquello que se nos presenta para adaptarlo a las necesidades de contextos específicos. De ahí que el

artefacto haya buscado una resignificación de lo vigente respecto a la lectura crítica. En este orden de ideas, es fundamental que en los procesos de formación superior aquello que se enseñe en las aulas tenga como objetivo la innovación. Por lo cual, los procesos de formación estarían orientados a la construcción de mundos y realidades adaptables a distintos contextos. De la misma manera, no basta que la innovación a raíz del estudio y análisis llevado a cabo en las universidades se quede en la educación superior, sino que, por el contrario, se expanda hacia la escuela y lo que se enseña en ella. Como resultado, desde la escuela se estaría motivando a la creación y resignificación de realidades a la luz de contextos específicos, no a la repetición de aquello que otras generaciones hicieron.

Con respecto al segundo objetivo acerca de la estructuración y fundamentación que orienta el uso del MOOC, es importante señalar que el aprendizaje basado en problemas (ABP) se relaciona con la noción de lectura del mundo y de lectura crítica, ya que las actividades presentadas eran situaciones problema que muchos docentes pueden encontrarse en su práctica profesional. De esta forma, la fundamentación pedagógica del ABP permitió y orientó reflexiones a lo largo de las unidades y, simultáneamente, orientaba las instrucciones del uso del MOOC. Lo anterior en consecuencia con los elementos de cada unidad como los ejemplos, la conceptualización, las actividades de reflexión individual y, posteriormente a través de la red docente y, por último, la síntesis de información como ejercicio de apropiación del conocimiento y herramienta fundamental del APB.

Asimismo, es importante recalcar que la fundamentación pedagógica seleccionada para el uso del artefacto es importante debido a su carácter reflexivo, tanto individual como grupal, ya que los resultados de dichas reflexiones tienen como objetivo la construcción colectiva del conocimiento. Lo anterior es fundamental para implementar procesos interdisciplinarios y

transversales en la construcción de currículos, normatividad y prácticas pedagógicas. De la misma manera, es importante resaltar que los procesos de formación, capacitación y profundización, orientados tanto a docentes como a estudiantes, deben adaptarse a las realidades y a los contextos específicos a través de situaciones reales. Es decir, teniendo en cuenta el carácter dinámico de la realidad y el contexto actual, los procesos formativos y pedagógicos deben anticipar y responder a las exigencias, por lo que el llevar a cabo procesos de capacitación basados en situaciones problema intenta responder al dinamismo de la realidad.

Por lo tanto, el pensar situaciones problema como elementos clave en la capacitación y formación docente y de estudiantes implica que haya una reflexión constante en las propias prácticas y conocimientos teóricos y didácticos. Así, el ABP puede ser una propuesta pedagógica que genera discusiones y apropiación del conocimiento en las aulas al vincular el mundo teórico con la vida cotidiana. Un ejemplo de lo anterior es la implementación, dentro de la escuela, de situaciones problemas de matemáticas saliéndose de situaciones imaginarias para pasar a la resolución de un problema de matemática financiera. De igual forma, los procesos formativos en pedagogía de la educación superior deben vincularse con la realidad y generar reflexión sobre distintos contextos educativos y a distintas poblaciones. Es así como reflexiones alrededor de la educación administrativa, hospitalaria y penitenciaria, con poblaciones con discapacidades físicas y cognitivas, poblaciones de distintas edades, por dar algunos ejemplos, deben tomar lugar en las aulas de educación superior.

El tercer objetivo, aquel que respondía a la orientación de la constitución de una red docente en consecuencia con el ABP, se cumplió ya que se presentó una unidad que buscaba responder a su construcción. Dentro de esta unidad se presentó la conceptualización de lo que es la red docente, un apartado de orientaciones e instrucciones para la creación de una a nivel

institucional y, posteriormente, una ejemplificación de red docentes a través de las TICs. Así, el docente que desarrolle la unidad tiene la información para construir e implementar una red docente y generar reflexiones y discusiones colectivas.

Por otro lado, es importante mencionar que la construcción de una red docente, más allá de ser un espacio colectivo de discusión y reflexión es, a su vez, el resultado de reflexiones que giran en torno a nuevas formas de construcción y difusión del conocimiento. Lo anterior no únicamente se refiere a un espacio colectivo y presencial, sino que, también, a un espacio virtual en donde las dinámicas de la construcción y la difusión del conocimiento cambian constantemente vinculando áreas del saber, usuarios de distintas edades y territorios y con experiencias educativas diferentes. De aquí que se considere importante crear este tipo de espacios colectivos para ampliar y expandir procesos de investigación y reflexión en torno al campo educativo. Además, las discusiones en la red docente son, a su vez, una forma de apropiarse de los conocimientos y experiencias propios, dotándolos de un valor que puede ser de utilidad para otros y, así, evitar la repetición y orientar prácticas, normatividad y programas educativos hacia la innovación. De esta forma, la necesidad e importancia de las redes docentes y, especialmente espacios de construcción y difusión colectiva del conocimiento, deben plantearse desde la escuela, pasando por la educación superior, para evitar la competencia y promover experiencias que puedan, como último fin, mejorar la calidad de la educación en los distintos contextos específicos.

En cuanto a las orientaciones de constitución de la red docente, es importante resaltar que para su ejercicio es fundamental, en un primer momento, la reflexión individual sobre los conocimientos y la experiencia pedagógica. A partir de dichas reflexiones el docente puede establecer elementos importantes para compartir con sus pares y mejorar un aspecto de la

educación. En un segundo momento, la red docente es un espacio de construcción colectiva del conocimiento, por lo que, al ser un espacio social, debe tener componentes que velen por el bien y la participación de todos los integrantes. Asimismo, como todo proyecto educativo, se debe establecer unos objetivos y horizontes junto con un calendario, para alcanzar el fin de espacio compartido de conocimiento en el que se basa la red. Así, este espacio compartido puede ser presencial, en términos institucionales con docentes y directivos interesados en esta forma de educación, como a través del uso de las TICs para fomentar la discusión grupal. Es importante recalcar que la participación en la red debe ser un proceso autónomo, por lo que los docentes o usuarios de ésta están en libertad de compartir sus conocimientos y experiencias en el momento que consideren oportuno.

5.3 Proyección del artefacto

Es necesario reconocer que los procesos de capacitación y formación docente en campos específicos son fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación, ya que, de esta forma, se atiende a las necesidades de contextos específicos. Asimismo, la formación docente y de estudiantes debe reconocer la construcción y difusión colectiva del conocimiento a través de distintos modelos y plataformas. De este modo, las redes de docentes, a nivel institucional o digital, son espacios en donde los docentes pueden desarrollar procesos de interdisciplinariedad y transversalidad que alimenten su práctica pedagógica.

Sin embargo, es necesario aclarar que una mejora para una siguiente etapa de diseño del MOOC es la creación de red docente para que los usuarios que no tengan la posibilidad de crear una tengan la oportunidad de compartir sus experiencias, preguntas y procesos de aprendizaje. Asimismo, esta red, que puede darse en formato de foro, y tendría como fin no sólo la creación

colectiva del conocimiento, sino también la resolución de preguntas o dudas con respecto al desarrollo de las unidades y actividades. Esta mejora daría cuenta de la red docente o espacio compartido para resolver dudas con respecto al proceso y actividades de capacitación. Asimismo, una institución o directivos docentes que estén interesados en la capacitación docente en lectura crítica podrán construir la red docente a nivel institucional para promover la apropiación y reflexión del conocimiento y evitar la deserción en la capacitación. Un segundo elemento para mejorar en una próxima etapa del MOOC daría cuenta del diseño y los elementos visuales para facilitar el desarrollo del curso. Así, es importante la búsqueda y traslado del contenido a otras plataformas que permitan más opciones de interacción en donde el usuario pueda medir su progreso. Sin embargo, se sugiere que dichas plataformas faciliten el acceso a los docentes, por lo que deben tener un proceso de simplificación al momento del registro e inicio del MOOC.

Por otro lado, si la presente investigación sirve como un punto de partida para próximas investigaciones, es importante mantener un contexto educativo establecido para valorar su pertinencia real. Esta evaluación de pertinencia se puede dar a través de un pilotaje con docentes de distintas áreas para analizar su experiencia con el artefacto de innovación. De igual manera, el uso de la concepción de lectura crítica que se expresa a lo largo del MOOC se puede entender como una manera de comprender los procesos de lectura en la actualidad, ya que se hacen explícitos componentes primordiales que se daban por hecho. De ahí se puede partir para diseñar currículos, actividades, programas y prácticas docentes para evitar procesos de lectura marcados por la obligación.

Además, la presente investigación deja abierto un panorama de resignificación de lo vigente, por lo que puede ser un punto de partida, a manera de ejemplificación, de cómo puede innovarse y reflexionar sobre aquello que parece estático, como lo suele ser la teoría. De esta

forma, la innovación y resignificación teórica debe ser un elemento fundamental en la concepción de las realidades, así como también debe llevarse a cabo en todas las áreas del saber. Por consiguiente, la presente experiencia de innovación educativa abre las puertas y transfiere a otros terrenos y campos de estudio un ejemplo de cómo puede resignificarse un concepto. Esta resignificación se puede dar a través de cursos de capacitación, talleres, guías, actividades dentro de cada asignatura que den cuenta, en últimas, de la intertextualidad de los sujetos.

Por último, las reflexiones complementarias que servirían como punto de partida para adelantar procesos de investigación e innovación en el campo de la lectura crítica y a partir de la presente propuesta giran en torno a los procesos de lectura en diferentes contextos educativos. Por consiguiente, es importante evaluar la pertinencia de los subprocesos presentados como parte de la lectura crítica y en relación con la importancia de su enseñanza dentro de la escuela, la forma en la que se pueden aplicar e implementar dentro de programas educativos y curriculares en la escuela y la relación de estos componentes con otros autores fuera y dentro del campo educativo. Por otro lado, también se necesita evaluar la transferencia específica de cada componente teórico evaluado en la actuación pedagógica de los docentes y cómo podrían utilizarlos en un contexto determinado. También es necesario estudiar la relación existente entre los procesos de lectores y de lectura crítica con otros aprendizajes dentro de la escuela y revisar si realmente existen una transversalidad de la lectura. Esta experiencia de innovación pedagógica buscó esclarecer, en cierta medida, el concepto de lectura trasladándolo a nuevos escenarios fuera del libro, sin embargo, el camino que queda por recorrer para comprender las razones por las que no se adelantan procesos de lectura es largo y que, inevitablemente, seguirán cambiando, dado el dinamismo del contexto.

Referencias

- Alvis, C., Merchán, F., (2017). *Acústicas discursivas: la canción, desarrollo de la lectura crítica*. [Trabajo de grado, pregrado en Licenciatura en español e inglés]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álzate, A., Pertuz, L., (2017) *Caracterización de las prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública del municipio de Medellín*. [Trabajo de grado, pregrado en Licenciatura pedagogía infantil]. Corporación universitaria Minuto de Dios.
- Araiza, A., González, A., (2016). *Género y violencia simbólica. Análisis crítico del discurso en canciones de banda*. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, Vol. 23, N° 41, 133-155.
- Arcos, R., (2019). *Elaboración de un MOOC para el desarrollo de la competencia digital en docentes de matemáticas*. [Trabajo de grado, maestría en Tecnología e innovación educativa]. Universidad Casagrande.
- Arias, G. (2018). *La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico*. *Boletín virtual*, 1, 86–94.
- Belalcázar, M. (2020). *Lectura crítica de la cotidianidad a través de la caricatura*. En R. Ramírez (Ed.), *Didácticas de la construcción del lector* (pp. 116–151). Universidad de Nariño.
- Bohórquez, J. C., (2016). *La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II*. [Trabajo de grado, maestría en Pedagogía de lengua materna]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Callejo Gallego, J., Agudo Arroyo, Y. (2018). *MOOC: valoración de un futuro*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 219.
<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20930>
- Callohuanca-Mamani, W. (2021). *Importancia de la lectura crítico-reflexiva para promover el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica*. Maestro Y Sociedad, 18(1), 326-334. Recuperado a partir de
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5341>
- Carbajal, L. (2014). *La ideología en Paul Ricoeur: imaginación en el plano del sujeto y las distorsiones de la intersubjetividad*. Agathos. 5 (1), 141-58.
- Caro, L. (2017). *Objetos virtuales de aprendizaje – ovas*. Fondo editorial Areandino.
<https://eresearch.areandina.edu.co/discover/display/n51700>
- Carrión, J., (2016) *Objetos virtuales de aprendizaje (ovas) en el desarrollo de listening y speaking del Idioma inglés en los niños y niñas de tercer grado de educación general básica, de la Unidad Educativa Santa María D. Mazarello Quito, periodo 2016*. [Trabajo de grado, pregrado en Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención inglés]. Universidad Central del Ecuador.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós. Barcelona.
- Cassany, D. (2017). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos u reflexiones*. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. (32), 113-32.
- Coloma, C., Tafur, R. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en educación*. Revistas PUCP, volumen 8 (16), 217 – 244.

- Cubides, C., Rojas, M., Cárdenas, R. (2017). *Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades*. *Saber, ciencia y libertad*, 12 (2), 184-197.
- Decreto 1278 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se expiden el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.
- Díaz, S., Medrano, D., (2020) *Prácticas de enseñanza de lectura crítica en la licenciatura en educación artística-música en la Universidad de Córdoba*. [Trabajo de grado, pregrado en Licenciatura en literatura y lengua castellana]. Universidad de Córdoba.
- Díaz, Y., Baena, M., Baena, G. (2017). *LMOOC en la educación: un acercamiento al estado de conocimiento en Iberoamérica, 2014-*. *RIDE*, 8 (15).
- Di Pasquale, M. (2012). *Notas sobre el concepto de ideología. Entre el poder, la verdad y la violencia simbólicas*. *Tabula rasa de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. (17), 95-112.
- Figuroa Cahn-Speyer, M, García Jaramillo, S, Maldonado Carrizosa, D, Rodríguez Orgales, C y Saavedra Pineda, A. (2018). *La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación*. Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
- Freire, P. (1984). *El mundo y la letra: una lectura crítica del entorno*. Recuperado de: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1134>
- Gómez, M., Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. (1.^a ed.). Pax. México.
- García, L. (2015). *¿... Y antes de los MOOC?* *Revista Española de Educación Comparada*. (26), 97-115.

ICFES (2018). *Marco de referencia para la evaluación*. Módulo de lectura crítica Saber 11°, Saber TyT, Saber Pro

Jiménez, A., Torres, A. (comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. ISBN: 958-8226-21-X.

Mendoza, V., Caicedo, L., (2017) *Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del colegio Tirso de Molina*. [Trabajo de grado, especialización en Pedagogía]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación. (2006). *Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Estándares Básicos de competencias en lenguaje.

Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos curriculares*.

Papalia, D., Martorell, G. (2015). *Desarrollo humano, 13a. Ed.* McGraw-Hill.

Pérez, C., (2018) *Lectura crítica y análisis del discurso*. [Trabajo de grado, pregrado en Licenciatura en español y lenguas extranjeras]. Universidad Pedagógica Nacional.

Pianda, J., (2019) *Aproximación al ACD, un camino hacia la argumentación*. [Trabajo de grado, pregrado en Licenciatura en español y lenguas extranjeras]. Universidad Pedagógica Nacional.

Puche, H., Montalvo, C., Sossa, F., (2019) *Análisis de canciones: un momento para reflexionar y mejorar la comprensión lectora*. [Trabajo de grado, maestría en Educación con énfasis en ciencias exactas, matemáticas y lenguaje]. Universidad de Cartagena.

- Raposo-Rivas, M., Martínez, E., Sarmiento, J., (2015). *Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos*. Comunicar: Revista Científica de Educomunicación, Vol. 22, N° 44, 27-35.
- Serrano de Moreno, S., Madrid de Forero, A. (2007). *Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica*. Acción Pedagógica, 16(1), 58 - 68.
- Solá, D., (2005). *En busca de un discurso identitario y canónico; la reescritura de Rhys y Coetzee en Wide Sargasso Sea y Foë*. [Trabajo de grado, doctorado en Humanidades]. Universitat Pompeu Fabra.
- Tobar, A., Álvarez, O., (2018) *Música como estrategia de enseñanza y comprensión lectora*. [Trabajo de grado, maestría en Educación]. Universidad de la Costa.
- UNICEF, (2015) *Una aproximación a la situación de los adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/informes/una-aproximaci%C3%B3n-la-situaci%C3%B3n-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>
- Vargas, R. (2008). *El concepto de ideología en Paul Ricoeur*. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. (119), 153-161.
- Veyta, M., Lara, R., García, O., (2018). *Objetos virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Eikasía, 209-221.
- Vizcarro, C., E., Juárez. (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?* (Éd.), El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. (p. 17-36). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Zapata-Ros, M. (2015). *El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados*. RED, (45).

Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Polis, (27), 355 - 366.

Informante experto 1.

Aspectos de validación

Categoría	Criterio	Calificación					Justificación	Recomendaciones
		1	2	3	4	5		
Desarrollo conceptual	Se presenta coherencia entre el contenido de las unidades y el objeto de estudio.					5		
	Es clara la resignificación del objeto de estudio (lectura crítica).					5		
	La unidad de orientación para la creación de red docente es coherente y concisa para la formación de una red.					5		
Capacitación docente	Hay beneficios o transferencia de contenidos en la práctica docente.					5		
	Los tiempos de desarrollo del MOOC son suficientes para el desarrollo del MOOC. Las indicaciones sobre el desarrollo de las unidades permiten el cumplimiento de los objetivos del MOOC.					5	Creo que los tiempos son pertinentes, pero están determinados sin tener en cuenta una situación específica.	Sugiero establecer una población específica para determinar los tiempos claros.
	Hay coherencia de la estructura didáctica de las unidades con respecto a la fundamentación pedagógica.					5		
Diseño	Las instrucciones son claras y concisas para el uso del artefacto.					5		
	Las unidades están ordenadas lógicamente para el correcto desarrollo del MOOC.					5		
	El diseño visual de las páginas permite una fácil interacción con el artefacto.		5				Si bien se encuentran bien diseñadas, en algunas son algo vacías y/o pequeñas.	Disponer de interfaces más interactivas o llamativas, visualmente hablando.

Informante experto 2.

Aspectos de validación

Categoría	Criterio	Calificación					Justificación	Recomendaciones
		1	2	3	4	5		
Desarrollo conceptual	Se presenta coherencia entre el contenido de las unidades y el objeto de estudio.					X	Cada unidad apunta a alguna subcategoría de la lectura crítica. Además, se reitera la resignificación de la lectura crítica a través de cada componente, por ejemplo, el componente ideológico.	
	Es clara la resignificación del objeto de estudio (lectura crítica).					X	Si, debido a que se hace hincapié en la lectura del mundo, es decir, la lectura crítica deja de ser una toma de postura y pasa a ser algo más ligado al contexto actual.	
	La unidad de orientación para la creación de red docente es coherente y concisa para la formación de una red.					X		
Capacitación docente	Hay beneficios o transferencia de contenidos en la práctica docente.					X	El hecho de resignificar la lectura crítica es un beneficio enorme porque se pueden empezar a cambiar muchas prácticas tradicionales y empezar a innovar desde pequeños lugares. Es decir, pensar en lectura crítica como lectura de mundo, puede llevar al docente a replantearse actividades, juegos educativos, etc. Además de esto, en el artefacto se encuentra mucho material para que el docente pueda empezar esta resignificación de algún lugar.	
	Los tiempos de desarrollo del MOOC son suficientes para el desarrollo del MOOC. Las indicaciones sobre el desarrollo de las unidades permiten el cumplimiento de los objetivos del MOOC.				X		Creo que se podría ampliar un poco más el tiempo para cada unidad, debido a que hay varias actividades que requieren de más tiempo que otras. Sin embargo, al ser una plataforma libre, se puede dejar al criterio del docente.	
	Hay coherencia de la estructura didáctica de las unidades con respecto a la fundamentación pedagógica.					X		
Diseño	Las instrucciones son claras y concisas para el uso del artefacto.					X		
	Las unidades están ordenadas lógicamente para el correcto desarrollo del MOOC.					X	Al ser un artefacto libre, es increíble ver que se puede empezar desde el componente que se desee, así el docente puede tener en cuenta sus necesidades de enseñanza o incluso las propias y así trabajar esta lectura crítica.	

Informante experto 3.

Aspectos de validación

Categoría	Criterio	Calificación					Justificación	Recomendaciones
		1	2	3	4	5		
Desarrollo conceptual	Se presenta coherencia entre el contenido de las unidades y el objeto de estudio.				X		Hay coherencia y relación progresiva entre el contenido de unidades y la lectura crítica.	Explicar de manera sencilla el objetivo de cada unidad.
	Es clara la resignificación del objeto de estudio (lectura crítica).				X			Debería estar más clara esa resignificación en el artefacto.
	La unidad de orientación para la creación de red docente es coherente y concisa para la formación de una red.		X				Para mí no fue clara la creación de la red, pues pensaba que no había interacción entre docentes.	Mostrar los mecanismos de interacción de manera más clara o como se plantearía.
Capacitación docente	Hay beneficios o transferencia de contenidos en la práctica docente.					X	Considero que el MOOC sería útil tanto para docentes como para estudiantes.	
	Los tiempos de desarrollo del MOOC son suficientes para el desarrollo del MOOC. Las indicaciones sobre el desarrollo de las unidades permiten el cumplimiento de los objetivos del MOOC.			X				Si bien es claro que el tiempo es autónomo y dependiente del docente, los tiempos planteados de una semana parecen cortos para todas las actividades planteadas.
	Hay coherencia de la estructura didáctica de las unidades con respecto a la fundamentación pedagógica.					X	Es muy clara la estructura didáctica y la relación con la ABP, asimismo las temáticas de las unidades también están acordé con la fundamentación.	
Diseño	Las instrucciones son claras y concisas para el uso del artefacto.				X			Podrías hacer más interactivo y más visual con ayuda de imágenes, mapas, etc. Para que no se vea tan plana la página.
	Las unidades están ordenadas lógicamente para el correcto desarrollo del MOOC.					X		
	El diseño visual de las páginas permite una fácil interacción con el artefacto.			X			Al solo ver una unidad y no ver los artefactos, si bien se entiende todo lo que	Para mi, le hacen falta interacciones visuales en el artefacto, de manera tal que sea más atractivo

Informante experto 4.

Aspectos de validación

Categoría	Criterio	Calificación					Justificación	Recomendaciones
		1	2	3	4	5		
Desarrollo conceptual	Se presenta coherencia entre el contenido de las unidades y el objeto de estudio.					X	Todas las unidades de la propuesta tienen coherencia tanto con los objetivos como con la justificación de la propuesta. En general queda clara la información.	
	Es clara la resignificación del objeto de estudio (lectura crítica).					X	Se evidencia claridad respecto a cómo la lectura crítica se verá modificada y mejorada a partir de la propuesta.	
	La unidad de orientación para la creación de red docente es coherente y concisa para la formación de una red.				X		La creación de la red docente es coherente y clara de manera conceptual.	Se recomienda revisar cuáles serían las implicaciones de la creación y respectiva aplicación de la red docente.
Capacitación docente	Hay beneficios o transferencia de contenidos en la práctica docente.					X	Se presenta una diversidad y variedad de contenidos y actividades a través de todas las unidades de la propuesta. Asimismo, esta variedad presenta beneficios a la hora de resignificar la lectura crítica en todas las ramas de la docencia.	
	Los tiempos de desarrollo del MOOC son suficientes para el desarrollo del MOOC. Las indicaciones sobre el desarrollo de las unidades permiten el cumplimiento de los objetivos del MOOC.					X	El tiempo definido es pertinente y permite desarrollar las actividades a cabalidad para cumplir con los objetivos del MOOC.	
	Hay coherencia de la estructura didáctica de las unidades con respecto a la fundamentación pedagógica.					X	Se evidencia que la estructura didáctica de la propuesta es coherente con los objetivos y fundamentación inicial de la propuesta ya que el MOOC responde claramente a las unidades de orientación para crear la red y parece cumplir con los objetivos de la propuesta.	
Diseño	Las instrucciones son claras y concisas para el uso del artefacto.				X		Las instrucciones son claras, sin embargo, existe la posibilidad de que al dejar la red docente abierta a un público tan grande, no sean del todo claras para algunas personas.	Se recomienda revisar de nuevo las instrucciones o añadir algún recurso audiovisual como soporte para algún docente que presente inconvenientes con la red. Si no es posible, se podría dejar algún dato para contactar al creador de la red o la propuesta y aclarar dudas.
	Las unidades están ordenadas lógicamente para el correcto desarrollo del MOOC.					X	Las unidades tienen un orden adecuado ya que se puede evidenciar una secuencialidad entre los contenidos y la estructura didáctica de cada unidad para así alcanzar el objetivo del MOOC.	
	El diseño visual de las páginas permite una fácil interacción con el artefacto.					X	Se evidencia una fácil interacción con el diseño de la página web. Es bastante intuitiva, está organizada y es llamativa.	

Informante experto 5.

Aspectos de validación

Categoría	Criterio	Calificación					Justificación	Recomendaciones
		1	2	3	4	5		
Desarrollo conceptual	Se presenta coherencia entre el contenido de las unidades y el objeto de estudio.				X			Se recomienda que haya un eje elemental que conecte la conceptualización de cada uno de los subprocesos de lectura crítica presentados.
	Es clara la resignificación del objeto de estudio (lectura crítica).				X			
	La unidad de orientación para la creación de red docente es coherente y concisa para la formación de una red.				X			La red docente está en consecuencia con la fundamentación pedagógica del MOOC. Sin embargo, es necesaria la creación o constitución de la red docente para que funcione como espacio de construcción colectiva del conocimiento y, a su vez, a manera de foro para acompañar en el proceso de capacitación docente.
Capacitación docente	Hay beneficios o transferencia de contenidos en la práctica docente.					X		El curso invita a la reflexión sobre la práctica docente alrededor de la lectura crítica, pero, se reitera, la red docente sería una materialización de dicha transferencia, ya que las reflexiones y conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo del MOOC serían de utilidad y objeto de discusión en la red.
	Las indicaciones sobre el desarrollo de las unidades permiten el cumplimiento de los objetivos del MOOC.				X			A pesar de las instrucciones dadas, el docente debe obtener un tipo de acompañamiento a lo largo de su capacitación, por lo que las instrucciones no serían suficientes. Para evitar esto, la red docente a manera de foro subsanaría dicho inconveniente.
	Hay coherencia de la estructura didáctica de las unidades con respecto a la fundamentación pedagógica.					X		
Diseño	Las instrucciones son claras y concisas para el uso del artefacto.				X		Cada actividad tiene su respectiva instrucción, pero se sugiere que haya mayor desarrollo de ejemplos para acompañar, de cierta forma, al usuario.	
	Las unidades están ordenadas lógicamente para el correcto desarrollo del MOOC.					X		
	El diseño visual de las páginas permite una fácil interacción con el artefacto.			X				Es importante mencionar que la misma simplicidad de la página para facilitar el desarrollo puede ocasionar que haya aburrimiento visual por parte del usuario. Por esto, se recomienda que haya una mejora en el diseño y organización de los elementos de las unidades.

Informante experto 6.

Aspectos de validación

Categoría	Criterio	Calificación					Justificación	Recomendaciones
		1	2	3	4	5		
Desarrollo conceptual	Se presenta coherencia entre el contenido de las unidades y el objeto de estudio.					X	Es clara la elección del contenido respecto al objeto de estudio.	
	Es clara la resignificación del objeto de estudio (lectura crítica).				X		Es clara la justificación de la resignificación que se quiere lograr. Sin embargo, considero que es algo que dependerá de los contenidos que se escojan para el instrumento y dependiendo si son relevantes o no para los profesores que buscan la capacitación y las áreas del saber en las que se desenvuelven.	
	La unidad de orientación para la creación de red docente es coherente y concisa para la formación de una red.			X			El concepto de red no queda muy claro. Más aún cuando es algo que dependerá del profesor que se está capacitando y no necesariamente a partir del instrumento propuesto.	
Capacitación docente	Hay beneficios o transferencia de contenidos en la práctica docente.			X			No se puede determinar el "beneficio" cuando los contenidos son tan generales y no se especifica en qué área del conocimiento están adscritos ni a qué profesores va dirigido.	Se podría generar la creación de una plataforma dependiendo del área del saber de los profesores que buscan la capacitación.
	Las indicaciones sobre el desarrollo de las unidades permiten el cumplimiento de los objetivos del MOOC.			x			Es difícil determinar el cumplimiento de los objetivos solo con las indicaciones. Tampoco es clara la manera de entregar retroalimentación por parte de la persona encargada de la "capacitación"	Se podría pensar en la generación de una rejilla de evaluación para determinar el grado de cumplimiento.
	Hay coherencia de la estructura didáctica de las unidades con respecto a la fundamentación pedagógica.					X	El diseño de la página demuestra la coherencia en términos visuales y de navegación de los contenidos.	
Diseño	Las instrucciones son claras y concisas para el uso del artefacto.					X	Las instrucciones dadas en las unidades son claras y permiten tener una buena navegabilidad dentro de la página diseñada.	
	Las unidades están ordenadas lógicamente para el correcto desarrollo del MOOC.					X	Los contenidos están bien distribuidos y permiten una fácil comprensión de la página.	
	El diseño visual de las páginas permite una fácil interacción con el artefacto.					X	El aspecto de la página es sencillo y no está sobrecargado con imágenes y texto innecesarios.	