



**AMERICANA**  
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



**SELLO EDITORIAL**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA



# GUÍAS

***Para el Uso de la Secuencia Didáctica y Metodologías  
Activas de Enseñanza y Aprendizaje Para el  
Desarrollo de Competencias de Lectura y Escritura***

**AUTORES**

***Yícera Ferrer Mendoza***

***Harold Serrano Castro***

**Para el Uso de la Secuencia Didáctica y Metodologías Activas de  
Enseñanza y Aprendizaje Para el Desarrollo de Competencias de  
Lectura y Escritura**

**AUTORES**

**Yicera Ferrer Mendoza**  
*Coordinadora UGCRA*

**Harold Serrano Castro**  
*Director UGCRA*

*Vicerrectoría Académica Nacional Barranquilla*

**Institución Universitaria Americana**  
**Unidad de Gestión Curricular y Resultados de Aprendizaje**  
*UGCRA-Vicerrectoría Académica*  
Barranquilla

Ferrer Mendoza, Yícera. Guías para el uso de la secuencia didáctica y metodologías activas de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias de lectura y escritura / Yícera Ferrer Mendoza y Harold Serrano Castro – Barranquilla : Sello Editorial Coruniamericana, 2023.

34 páginas, ilustraciones ; 17\*24 cm.  
ISBN: 978-958-5169-62-3 (digital)

1. Corporación Universitaria Americana – Proyectos de investigación. 2. Escritura – Enseñanza – Metodología. 3. Lectura – Enseñanza – Metodología. 4. Gamificación. 5. Métodos de enseñanza. 6. Pedagogía. I. Serrano Castro, Harold, coautor.  
378.007 C385 2023 SCD23 ed.

Institución Universitaria Americana - Sistema de Bibliotecas



**Institución Universitaria Americana ©**

Sello Editorial Coruniamericana©

ISBN Digital: 978-958-5169-62-3

**GUÍAS PARA EL USO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA**

**AUTORES:**

Yícera Ferrer Mendoza y Harold Serrano Castro

**Presidente**

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

**Rectora Nacional**

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

**Vicerrectora Académica Nacional**

MARIBEL YOLANDA MOLINA CORREA

**Vicerrector de Investigación Nacional**

RICARDO SIMANCAS TRUJILLO

**Coordinación Sello Editorial**

EVA LUNA CONTRERAS MARIÑO

Sello Editorial Coruniamericana

selloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

**Diagramación y portada:** Kelly J. Isaacs González

*Portada e imágenes internas: freepik.com*

**Corrección de estilo:** Eva Luna Contreras Mariño

**Revisión:** Maribel Yolanda Molina Correa

**1a edición:** 2023-11-03

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

# CONTENIDO

- 5 INTRODUCCIÓN
- 6 OBJETIVOS
- 7 SECUENCIA DIDÁCTICA
- 13 METODOLOGÍAS ACTIVAS
- 14 APRENDIZAJE COLABORATIVO
- 17 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)
- 19 IMPLEMENTACIÓN DE UN ABP
- 21 FLIPPEDCLASSROOM O AULA INVERTIDA
- 23 GAMIFICACIÓN
- 27 REFERENCIAS

## Lista de Tablas

- 21 **Tabla 1.** Recursos Complementarios ABP
- 23 **Tabla 2.** Recursos Complementarios Flipped Classroom
- 25 **Tabla 3 .** Recursos Complementarios Gamificación

**E**s evidente que tener habilidades sólidas de lectura y escritura resulta fundamental para lograr un desempeño académico sobresaliente durante la etapa universitaria, ambas competencias se constituyen en modos de construcción del conocimiento y, por tanto, son fundamentales en el desarrollo social, académico y profesional del ser humano.

En ese sentido, las competencias de lectura y escritura permiten que los estudiantes se integren en las comunidades discursivas disciplinares y que logren ser partícipes y exitosos en las tareas de análisis y producción textual, necesarias para su proceso de aprendizaje (Carlino, 2005). Es así, que diversas investigaciones se han preocupado por indagar sobre las deficiencias en los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad (Colectivo Comunicación, 2002; Flórez et al., 2005; Pérez y Rincón, 2013), ya que esta dificultad se relaciona con el fracaso académico y el abandono en la educación superior (Benítez et al., 2021; Guerrero, 2018; Mendoza et al., 2022; Olave-Arias et al., 2013).

Esta inquietud ha llevado a que diferentes universidades del país generen y apliquen distintas estrategias que permitan fortalecer estas competencias. Sin embargo, los docentes universitarios tienden a pensar que los estudiantes ya vienen con las destrezas de escritura que necesitan para la redacción de textos académicos y que no necesitan que los acompañen en el proceso, lo que evidencia una suposición muy arriesgada y limitante para las prácticas pedagógicas que involucran el uso adecuado de estrategias didácticas que fortalezcan estas competencias (Lara et al., 2022). En este sentido, las IES son las directamente responsables de crear acciones que proporcionen a los estudiantes durante su primer año, las destrezas requeridas para una adaptación exitosa al entorno académico y para lo que el dominio de la lectura y la escritura desempeña un papel primordial. Este texto representa una compilación exhaustiva e investigativa de prácticas educativas susceptibles de ser implementadas en la educación a nivel universitario, con el propósito de fomentar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura entre los estudiantes.

A partir de lo anteriormente mencionado, se generan las sugerencias de las estrategias pedagógicas innovadoras y didácticas aplicables en la educación universitaria con el propósito de fortalecer la literacidad de los estudiantes.

Por lo anterior, este documento constituye una pesquisa y compilación exhaustivas para sugerir actividades pedagógicas innovadoras y didácticas aplicables en la educación universitaria con el propósito de desarrollar las competencias Lectora y Escritora de los estudiantes.

# OBJETIVO

Proponer al docente un repositorio de Metodologías Activas de apoyo a la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias de lectura y escritura a partir de una secuencia didáctica modelo.

Es cierto que hay estudiantes con marcadas dificultades en las bases del proceso lector y escritor, así como también es cierto que es necesario reflexionar sobre el papel que los profesores universitarios tienen para brindar la pertinente retroalimentación a sus estudiantes, y esto porque “así como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta, deban saber leer y escribir en la universidad, también lo es que los docentes sepan enseñarlo” (Carlino, 2004, p.4)

Se reconoce que las tareas de revisión de textos pueden resultar complicadas, habitualmente tienden a requerir un período temporal mayor al esperado y suelen llevar más tiempo de lo esperado, además puede convertirse en un procedimiento retador para los propios estudiantes, quienes suelen arrastrar una deficiencia en sus competencias de lectura y redacción textual, sobre todo porque la tarea de escribir, especialmente hacerlo de manera correcta, demanda, en primer lugar, tiempo, paciencia y perseverancia; y, en segundo lugar, contar con guía y apoyo (Cassany, 1995).

En este orden de ideas, como profesores universitarios, es importante que exista el compromiso de brindar orientación y asesoría a los estudiantes en proceso formativo y esto implica que sus errores sean señalados desde una perspectiva formativa, reconociendo y ensalzando sus logros, confiando en sus habilidades y presentándoles desafíos que contribuyan al progresivo desarrollo de su competencia comunicativa (Álvarez, 2023; Boillos-Pereira, 2018; Kisilevsky y Cortés, 2019; Huarca, 2022; Lara et al., 2022; Tobón et al., 2010). Esta dificultad podría aumentar significativamente si no se brinda el apoyo pedagógico adecuado para ofrecer una retroalimentación y pertinente, junto con indicaciones precisas para la mejora de sus escritos (Moreno, 2021; Zambrano y Texier, 2019 ).

También resulta importante considerar que el acompañamiento docente para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura se debe dar paulatinamente para lograr un buen resultado, y en este sentido, Castelló (2014), destaca que es relevante que los estudiantes con dificultades puedan dar respuesta de manera apropiada a las diversas y amplias modalidades de lectura y escritura presentes en la educación superior.

Teniendo en cuenta que el camino que tienen profesores y estudiantes en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura representa un reto académico, se han realizado iniciativas que prestan atención a estas dificultades poniendo el foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje a

través de la formulación de estrategias didáctico-pedagógicas en el currículo de educación superior, que posibiliten el fortalecimiento de las competencias comunicativas cimentado en un andamiaje dado entre pares y profesores (Lara et al., 2022).

Es aquí cuando se hace pertinente brindar a los docentes disciplinares materiales como la **secuencia didáctica (SD)**, para lograr el desarrollo de la competencia en lectura y escritura, ya que el uso de la SD de escritura constituye una estrategia para potenciar la habilidad de escribir, que se basa en un método progresivo de creación y revisión de textos de manera constante, a partir de la lectura crítica (Blanca, 2022; del Río-Fernández, 2021). El desafío radica en transformar el texto inicial en una herramienta y base que permita refinar el pensamiento, estimular la creatividad y mejorar la claridad en la expresión.

Según Dolz (2011), las SD ofrece la posibilidad retadora de transformar el texto base en una herramienta que permita refinar el pensamiento, incitar la creatividad y pulir la claridad en la expresión. La finalidad es que los estudiantes logren entender que un buen escrito se genera a partir de una revisión consciente y sistemática del primer borrador. Es decir, que el proceso de escritura conlleva reescritura, transformación y perfeccionamiento (Cassany, 1995).

España (2012), sobre la SD, reitera la importancia de su uso en el aula, porque permite, por una parte el abordaje de la escritura a partir de géneros particulares y situados en contextos específicos y por otra; permitir que los profesores se centren en las necesidades formativas de los estudiantes que necesiten mejorar su competencia lingüística.

En tal sentido, la SD de escritura pone al docente en el punto central del aprendizaje porque promueve su autonomía, incentiva la colaboración entre pares y fomenta el pensamiento divergente; y desde una mirada pedagógica, la producción textual a través de una SD de escritura se presenta como una inapreciable ocasión para que los docentes implementen la evaluación formativa en el ámbito de la educación superior universitario (Hernández y López, 2019; Hidalgo Apunte, 2021).

La SD que se propone en esta guía, está fundamentada en la teoría de lenguaje y contexto aplicada a la educación (Martin, 1999; 2007b) y en la pedagogía de géneros textuales, formulada por investigadores de la Escuela de Sídney como un enfoque metodológico para enseñar lectura y escritura

(Rose y Martin, 2012) centrado en el currículo y la pedagogía como elementos claves y cuyo propósito central es brindarle a los estudiantes las herramientas requeridas para la comprensión y producción apropiada y autónoma de los géneros curriculares, a través de la enseñanza clara y propia de la forma estructural y del lenguaje particular de los textos, facilitando, a su vez la comprensión del contexto cultural, las fases y las herramientas lingüísticas presentes en los textos que analizan (Dreyfus et al., 20156; Rojas et al., 2016).

La Pedagogía de Géneros se enmarca en la Teoría de Géneros propia de la lingüística sistémico-funcional cuyo origen se da en Inglaterra en los años 60 (Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012); la sociología de la educación (Bernstein, 1998) y el enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1962). La teoría de géneros textuales o discursivos es un enfoque funcional que considera el lenguaje como un sistema para construir significados, y los géneros textuales como formas del lenguaje similares en las temáticas, en el estilo y en lo estructural, y que además son enseñables y susceptibles de ser aprendidos (Rose y Martin, 2012). En sí, los géneros discursivos se definen como una configuración repetitiva de significados que reflejan las prácticas sociales de una cultura específica (Navarro, 2019) y en palabras de Bazerman (2012), “un conjunto de géneros es la colección de tipos de textos que alguien en un rol particular probablemente produzca” (p. 134)

La Pedagogía de Géneros define 3 fases para la enseñanza y aprendizaje, que son: **deconstrucción de un texto modelo** con la finalidad de garantizar que el contenido es comprensible, su intención comunicativa y social, su organización estructural y las particularidades lingüísticas; **construcción conjunta** de un texto perteneciente a la misma categoría textual del que fue modelado en la que participan profesores y estudiantes, y la **construcción autónoma** de un nuevo texto con iguales particularidades del modelo, una vez que los estudiantes están en condiciones de hacerlos de manera independiente cuando ya los estudiantes pueden hacerlo solos (Rose y Martin, 2012). Esta estrategia se adapta a diferentes niveles formativos (Moyano, 2018), todas impregnadas por un debate sobre el contexto y el campo. Para su aplicación se debe tener en cuenta dos herramientas claves: modelaje y el andamiaje ambas desde el estricto acompañamiento del docente.

Durante la etapa preliminar de **la lectura previa**, el profesor contextualiza sobre el tema, género del texto, propósito social y el campo de estudio al que pertenece. También sintetiza cada una de las fases del texto previa a la lectura.



Durante la fase de **lectura minuciosa** se lee profundamente el texto, cada oración, y se prepara para la lectura autónoma en el nivel crítico, mediante la formulación de preguntas orientadas a que a los estudiantes lleguen a los diferentes niveles de comprensión textual que van desde lo literal (significados de palabras y oraciones en el texto); al nivel inferencial (Sentido de afirmaciones implícitas); hasta el nivel crítico textual, ( características del lenguaje y su relación con el contexto y la intención comunicativa).

En la fase de **preparación para la escritura**, se discierne el texto a partir de la toma de apuntes y ordenamiento de las ideas claves que permitan la construcción de un texto similar al modelado, para avanzar a la escritura conjunta guiada, tomando como base los apuntes tomados. En la fase de **reescritura independiente**, los estudiantes, tomando como base los apuntes derivados del texto original, producen de manera **independiente**, el texto nuevo, siguiendo las características del modelado. Posteriormente, los estudiantes se evalúan en la escritura independiente, en la que emplean lo aprendido en la lectura y la escritura de nuevos textos, que siguen el patrón de los que han venido estudiando.

En este sentido, el docente es quien modela en la fase conjunta del proceso lecto-escritor; controla los procesos de cognición relacionados con estas competencias y elige las opciones de género, recursos discursivos y léxico-gramaticales en la construcción textual y en la edición de los textos. La enseñanza es explícita y el apoyo del profesor se reduce gradualmente, avanzando del trabajo conjunto al trabajo en grupos más reducidos hasta que los estudiantes consoliden sus habilidades de escritura independiente

Básicamente se inicia deconstruyendo el texto de expertos, para el avance en la comprensión lectora y detección de los elementos utilizados por los autores: para que los estudiantes logren entender de qué forma se construye el significado haciendo uso de diversos recursos. Posteriormente, se da la producción textual en la que apliquen los recursos que identifican en la etapa previa. Finalmente, los estudiantes editan sus textos, con el fin de propender el desarrollo de habilidades para que autoevalúen sus propias producciones, considerando los recursos previamente trabajados en las fases anteriores.



Veamos un ejemplo de aplicación:

## Contextualización

1. Seleccionar un texto de lectura acorde a la disciplina.
2. Reflexión sobre el título del artículo (palabras claves, posible público, saberes previos).
3. Reflexionar sobre el tipo de género al que pertenece.
4. Analizar géneros textuales: (pedir que analicen ejemplos de diferentes géneros textuales (ensayos, informes, reseñas, cartas, entre otras.). Deben identificar las características distintivas de cada género, como la estructura, el lenguaje utilizado y el propósito comunicativo.
5. Identificar la estructura global propia del género.
6. Diferenciarlo de otros géneros que tengan la misma temática.
7. Comparación y contraste: Da a los estudiantes dos géneros textuales similares, pero con propósitos ligeramente diferentes (por ejemplo, una noticia periodística y un editorial sobre el mismo tema) y pídeles que comparen y contrasten cómo se presentan los argumentos y la información en cada uno.
8. Contexto de aplicación del género.

## Deconstrucción del texto

1. Propósito social del género (disciplina de aplicación, relación con el tema de la clase).
2. Análisis por apartado (introducción y sus partes: tema, tópico, problema a resolver, postura del autor).
3. Recursos y estrategias discursivas (citas de autoridad, enumeraciones, descripciones, juicios de valor, etc.).
4. Progreso temático (abordaje de los argumentos para el sustento de la tesis).
5. Reiteración de ideas.
6. Argumentos y contrargumentos.
7. Tipo de lenguaje utilizado (formal, informal, científico, coloquial, etc.).
8. Relación entre párrafos.
9. Ideas principales de cada párrafo.
10. Idea central del texto.
11. Planteamiento de la conclusión.

# Construcción Conjunta

1. Reconocer los pasos para construir un texto del mismo género.
2. Consulta de la información requerida.
3. Creación guiada de géneros: proporcionar a los estudiantes un género textual específico y guiarles en la creación gradual. A partir de la estructura básica de un informe, se les solicita que completen los detalles con contenido relevante.
4. Adaptación de géneros: solicitar a los estudiantes que tomen un texto existente y lo adapten a otro género. Por ejemplo, pueden convertir una noticia en un diálogo de obra teatral o transformar un cuento en un artículo de opinión.
5. Simulaciones de situaciones profesionales: Presenta a los estudiantes situaciones que podrían enfrentar en sus futuras carreras, como escribir un informe de investigación, una propuesta de proyecto o una carta formal. Indicarles que redacten estos documentos como si estuvieran en el entorno laboral.
6. Direccionar al grupo a partir de preguntas orientadoras.
7. Desarrollo de material de apoyo previa a la escritura (podcast, videos, infografías, mapas mentales, etc.).
8. Asignación de roles por equipos en los que se combinen tareas independientes y de responsabilidad compartida (Compilador, editor, expositor, ilustrador, etc.).

# Construcción independiente

1. Preparación para la escritura independiente.
2. Solicitar que enriquezcan el texto trabajado de forma conjunta.
3. Editar.
4. Reescribir.
5. Evaluación crítica.
6. Coevaluación.
7. Se les solicita que documenten el proceso.
8. Reflexión individual de avances, dificultades y fortalezas en el proceso escritural.
9. Revisión y edición colaborativa: Fomenta la colaboración al pedir a los estudiantes que intercambien sus escritos y proporcionen retroalimentación constructiva en función de los géneros textuales asignados.

En lo que respecta a las Metodologías Activas (MA), Brame (2016), afirma que distintas investigaciones sobre la implementación de MA, respaldan su efectividad para fomentar clases más incluyentes y de mayor productividad en el entorno universitario, permitiendo que se desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico y habilidades de lectura y escritura (Sivan et al., 2010) que fomentan la comunicación asertiva y eficaz de los estudiantes, a través del uso de mecanismos de participación (Calderón & Farrach, 2018).

Así mismo, en palabras de Granados et al. (2020), las MA constituyen, uno de los aportes más importantes, al proceso didáctico-pedagógico, porque facilita que el profesor se ocupe de su tarea con mayor efectividad y porque los estudiantes pueden alcanzar aprendizajes significativos de una manera más fácil, al darles la responsabilidad de ser ellos mismos los que construyan activamente sus nuevos conocimientos.

Guerrero y Delgado (2021), afirman que la implementación de las MA se traduce en una oportunidad efectiva que permiten potenciar la comprensión lectora, configurándose como herramienta esencial dentro del ámbito educativo al enfocarse en el progreso del estudiante en la comprensión de lo que lee. Esta misma autora señala que este proceso genera aprendizajes significativos que facilitan la asimilación de conocimientos.

Por su parte, Martínez y Riveros (2019), agregan que con las MA se propende generar un cambio de rol en los profesores como orientadores, en el que les permitan a los estudiantes realizar tareas de corte experimental que les conlleven a una mayor observación, predicción, medición, análisis, contrastación y comparación, siendo los propios estudiantes quienes propicien una mejor elaboración de su conocimiento. Todo esto podrá ser de estímulo para la colaboración entre pares orientada desde el trabajo cooperativo.

Según Bravo y Vigueras (2021), la no aplicación de estas metodologías terminan generando desmotivación, desinterés y por ende bajo rendimiento académico. El sustento teórico de las MA se basan en los postulados de Piaget, Vygotsky y Ausubel; quienes afirman que los docentes deben asumir un rol de mayor protagonismo en su aprendizaje (Pinto, 2015) ya que les permiten fortalecer sus habilidades para la lectura crítica desde un enfoque constructivista en el que el aprendizaje se basa en el hacer, y en el que se parte de un problema real, para que los estudiantes empiecen a pensar como profesionales, evidenciando que no existe una respuesta única y correcta,

pero sí hay leyes y modelos que componen el sustento teórico de la disciplina (Gómez et al., 2020). El estudiante formado bajo las MA se convierte en protagonista y podrá juzgar la dificultad de los problemas a resolver; evaluar su propia comprensión textual y progreso en su proceso de aprendizaje (Bruning 1995; Gálvez, 2013; Torres, 2019). Así mismo, en palabras de Filgueira y Gherab (2020) le permitirán “interactuar, aprender y evaluar en grupo, propiciando el desarrollo de nuevas capacidades y competencias” (p. 136).

## Aprendizaje Colaborativo

Es una MA que en palabras de Berrelleza et al. (2016), fundamentada en el modelo constructivista y el enfoque por competencias. En ese sentido, un estudiante se considera competente si logra evidenciar el conocimiento, valorando la utilidad de este, si el éxito de lo que se hace con el conocimiento tiene validez y si el conocimiento se produce colaborativamente. El aprendizaje colaborativo favorece la responsabilidad de cada integrante con los demás y con las actividades de aprendizaje que se ejecutan. Berrelleza et al. (2016), manifiesta que lo que se pretende es que el estudiante sea responsable y respetuoso de la opinión del otro para crear un nuevo conocimiento de forma conjunta, mediante el diálogo entre pares que favorece los procedimientos y competencias que requieren para diferentes tareas que impliquen la organización de tiempo, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, capacidad de innovación y creatividad.

Barkley et al. (2014) indican tres aspectos medulares del aprendizaje colaborativo: **Diseño intencional**, el profesor brinda un armazón para que los estudiantes creen su conocimiento. Cada tarea asignada pretende una finalidad que entrelazan la armazón con su aplicabilidad; **Carácter activo**, en el que se reparten las tareas, pueden ser diferentes o la misma según lo conveniente para la tarea y en el marco de la flexibilidad permitirle a los estudiantes, en una misma sesión, producir colaborativamente en algunos momentos y en otros se distribuyan diferentes aspectos de la estructura textual; **Construcción de artefactos culturales con un significado compartido**, teniendo en cuenta que el aprendizaje significativo se genera a partir del diálogo entre los estudiantes llegando a un acuerdo consensuado sobre el significado de palabras y frases o la forma en la que el discurso es producido.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo resulta útil en para actividades de escritura conjunta, generando dependencia en cuanto a cómo los estudiantes ponen por escrito sus ideas y cómo negocian el contenido como el proceso de redacción.

En este orden de ideas, el trabajo colaborativo comprende el proceso de construir aprendizaje entre los miembros del grupo de manera consensuada, compartiendo la autoridad y la responsabilidad entre todos y en el que la reciprocidad y la interdependencia resultan ser aspectos esenciales para el contraste de opiniones y para producir la construcción de conocimiento que den como resultado el logro de las metas de todos los integrantes que de forma conjunta trabajan, negocian, proponen y negocian durante el proceso de creación (Guitert y Jiménez 2000; Johnson et al., 1998)

## Características:

Implican, según Johnson et al. (1998):

1. **Interdependencia positiva:** En la que se vinculan el logro individual y grupal.
2. **Interacción promotora:** colaboración recíproca, estimula el aprendizaje.
3. **Responsabilidad individual y de grupo:** la responsabilidad recae en todos Los integrantes del grupo.
4. **Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo:** porque prima la colaboración y el consenso.
5. **Valoración del grupo:** Cada miembro del equipo deben evaluar la productividad grupal.

### En qué se basa:

- Basada en los fundamentos de la teoría sociocultural de Vigotsky, que deriva en el Constructivismo.
- La participación de los estudiantes conlleva a que la interacción facilita la elaboración de las estructuras mentales y la organización del aprendizaje significativo.
- El estudiante es el protagonista del proceso formativo.
- Necesita el diseño premeditado de las actividades de aprendizaje.

**Cómo se implementa:** El docente genera espacios participativos donde prime el diálogo que debe seguir los siguientes pasos:

1. Guiar a los estudiantes: reglas y procedimientos.
2. Conformar los grupos: clases, número de integrantes y miembros.
3. Diseñar las actividades de aprendizaje: motivar la participación a través del diseño motivador.
4. Promover la colaboración de los estudiantes: a través de la dinamización, el acompañamiento, la observación y el control.
5. Calificar y evaluar: en la que se garantice la responsabilidad.

**Estrategias e instrumentos del aprendizaje colaborativo:**

- Diversidad de técnicas e instrumentos, tales como el ABP, el Aprendizaje experiencial o la enseñanza compartida, entre otros.

**Beneficios del uso de estrategias colaborativas:**

- Hace énfasis en el fortalecimiento de competencias.
- Incrementa el deseo de aprender y la autorregulación.
- Comprobar lo aprendido, identificar necesidades, aspectos pendientes, confusiones, errores, entre otras.
- Optimiza la retroalimentación, regular la intervención pedagógica y ajustarla según lo que se vaya observando en el proceso.
- Acerca el ámbito académico al campo laboral.
- Se adapta a los diferentes estilos de aprendizaje.

En el trabajo colaborativo es necesario que el profesor asuma un rol de mediador en el que conforme los grupos de acuerdo con las habilidades de los integrantes porque en estas MA los estudiantes escogen los miembros de sus equipos, las tareas pueden ser más flexibles y entre los estudiantes pueden hacer acuerdos, y Así mismo, al profesor le corresponde en esta mediación pedagógica, organizar la tarea para que todos alcancen sus metas de aprendizaje y sociales.

En palabras de Lara et al. (2022) la escritura conjunta constituye una metodología de trabajo pertinente en la producción textual. La autora señala que es importante tener claro que la escritura conjunta comprende la producción de uno o más textos el que dos o más estudiantes, se convierten en coautores dado que la totalidad de la planeación, textualización y

revisión lo realizan conjuntamente; los roles pueden ser transitivos para una mejor organización y ser más productivos en la producción textual, porque mientras se está en el proceso de escritura de un texto, se puede dar retroalimentación, revisión y monitoreo de la estructura de un texto académico.

Los mismos autores señalan que es importante al momento de diseñar la escritura colaborativa, se considere la interactividad (profesor-estudiante) como un principio fundamental, y que la tarea estructurada debe generar y promover la interdependencia positiva para el fomento de la responsabilidad individual y conjunta a partir de una orientación instruccional que permita conocer los roles, una mejor organización y planificación de las acciones en relación con la tarea de escribir colaborativamente. De igual forma afirman que en esta MA se deben subdividir las tareas para el trabajo conjunto, generando espacios para compartir ideas de forma organizada y las coautorías. Estas coautorías dadas a través de un trabajo interactivo, complementario con mecanismos de lecturas, diálogos e intercambios, en el que se produzcan textos de carácter individual, desde un seguimiento en el rol de coescritores o coeditores, en mutua colaboración para producir textos de mejor calidad.

### **¿Cómo llevarlo al aula?**

Se subdividen las tareas y se trabaja la producción individual de sus propios textos a partir de un tema definido para luego compartir los derechos de autoría. En esta MA los papeles pueden ser rotativos: coescritores, coeditores, organizadores, generadores del conflicto entre otros, según señalan Storch, (2011) y Ubilla et al. (2017).

## **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

El trabajo por proyectos (ABP) es una estrategia fundamentada en el constructivismo que facilita el trabajo en equipo. Thomas (2000), conceptualiza el ABP como un modo de enseñanza y aprendizaje que se centra en tareas, que a su vez implica un proceso compartido de negociación entre quienes participan, que busca principalmente obtener un producto final, promoviendo el aprendizaje individual y autónomo dentro de un proyecto con objetivos y procedimientos claros y definidos

que puede además, adoptar una estructura de trabajo colaborativo, y en el que cada miembro debe responsabilizarse de su aprendizaje, descubriendo sus intereses, habilidades y ejecutando estrategias en el proceso formativo, participando en las decisiones relacionadas a los temas que contiene y a la evaluación del proyecto en sí.

Esta MA fomenta en los estudiantes habilidades para solucionar problemas reales y el desarrollo de productos propios (Cruz et al., 2021). El docente según, (Cyrulies y Shamme, 2021), tiene como responsabilidad la planeación adecuada del proceso en sus niveles y la orientación a los estudiantes que lo necesitan. Esta MA desarrolla en los estudiantes capacidades para estar motivados intrínsecamente, ser autónomos, flexibles y creativos para encontrar soluciones (Hennessey y Mueller, 2020).

Esta MA refuerza en los estudiantes la autopercepción de la capacidad para el alcance de los objetivos propuestos (Iwamoto, 2013); Por su parte, García-Varcácel y Basilotta (2017), indican que los proyectos fomenta la indagación de los estudiantes y son una manera distinta de trabajar en las clases, que tiene como intención formativa que los estudiantes se consideren útiles e importantes.

En sí esta MA, los estudiantes examinan y descubren intereses, cuestionan, planifican su trabajo, consultan distintas fuentes, presentan conceptos propios con relación a la nueva información, las pulen o las modifican, dan a conocer los resultados y elaboran propuestas.

Mergendoller et al. (2006), indican según, la evidencia práctica, que el ABP genera un resultado efectivo en el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, lo que les permite estar más comprometidos con su aprendizaje.

Por su parte, Brush y Saye (2008), sostienen que implementar el ABP es un auténtico desafío tanto como para los profesores, que les compromete a planificarlo y difundirlo eficazmente; como para los estudiantes que necesitan planificar su tiempo y cumplir con cada entregable e integrar significativamente la tecnología en los proyectos.

Lo que puede concluirse de estas aseveraciones es que el ABP es provechoso para los estudiantes por diversas razones, pero además necesita de la

formación previa de los profesores para poder implementarlo con calidad, así como la logística requerida a nivel institucional.

### **¿Cuáles son los componentes necesarios para diseñar un ABP?**

**Una idea o tema de interés de los estudiantes:** Debe estar relacionada con su contexto del estudiante para que genere interés en ellos.

**Criterios de evaluación:** Los resultados de aprendizaje deben estar claramente definidos en cada una de las fases del proyecto.

**Pregunta guía o desafío a resolver:** El tema se convierte en un desafío a través de un interrogante problematizador que involucre el saber disciplinar.

**Actividades de aprendizaje:** son cada una de las tareas que los estudiantes desarrollarán durante la puesta en marcha del proyecto.

**Producto final:** Corresponde al desafío que busca resolverse con el entregable final. El resultado esperado orienta el aprendizaje.

**Audiencia:** Corresponde al público final, tales como pares de otro nivel, directivos, familias, expertos y otros.

Para el diseño de un proyecto se debe iniciar con el final que se espera recibir, a partir de los resultados de aprendizaje definidos previamente para planificar cada una de las etapas del proyecto.

El proyecto concluye con la entrega de un producto, que debe tener sentido en el contexto real y no se queda en el resultado de una actividad de aprendizaje. Puede ser un texto escrito (una noticia, reseña, un informe...), un producto digital (un OVA, un vídeo, un podcast...), un servicio (estudiantes que enseñan a sus pares y otros). Pueden ser diferentes tipologías y dependerán de los aprendizajes.

Lo primero que debe realizarse es el diseño de la estrategia de evaluación con los aprendizajes requeridos y esto permitirá la delimitación del proyecto para demarcar la duración temporal, profundidad y alcance. Lo que conlleva a diseñar la estrategia evaluativa, identificando momentos claves para la recolección de evidencias de aprendizaje, los instrumentos y la técnica de evaluación en función del acompañamiento docente para poder identificar los puntos débiles y fuertes desde una mirada formativa.

# Implementación de un ABP

## **1. Activación**

Constituye inicio del proyecto. Para activar los saberes previos, el docente gestionará un evento inicial, en el que se explica el contexto en el que se desarrollará el proyecto, bien sea a través de un video, un artículo de opinión de interés y actualidad, una fotografía, caricatura, etc. Luego, formula la pregunta orientadora, que se constituirá en el desafío. Se diseñan las acciones pertinentes para lograr que los estudiantes se involucren y perciba lo importante de poder tomar decisiones en su proceso de formación.

Posteriormente el docente da a conocer el producto a desarrollar y resultados de aprendizaje esperados en esta travesía. Esta etapa de lanzamiento termina con la programación de actividades formativas que deben presentar y de los momentos evaluativos en que presentarán los entregables o productos intermedios para el debido acompañamiento del profesor.

Esta metodología de enseñanza experiencial y activa pone a prueba las competencias del estudiante en ambientes prácticos de aprendizaje. La fase de activación se puede dar atendiendo en un principio a la motivación a partir del diseño de una sesión o las que se requieran para crear el escenario que capte la curiosidad e interés de los estudiantes. Para esto, los profesores deben ser observadores, conocedores de los intereses de sus estudiantes y vincular esos intereses con los contenidos disciplinares para generar el aprendizaje, logrando convertir la información en que esta sea usada por los estudiantes para la creación de un nuevo conocimiento.

## **2. Investigación**

Para iniciar esta fase, se requiere que el estudiante tenga claro su saber previo y lo que no sabe, para que posteriormente planifique la forma en que lo averiguará. En esta parte es menester que el docente esté seguro de que sus estudiantes saben realizar esas pesquisas no solo en la web, sino que también puedan ir a fuentes orales, a través de entrevistas grabadas, o a fuentes directas, en trabajo de campo con evidencias fílmica. Los documentos que elaboren a partir de esa búsqueda exhaustiva podrán compartirlos organizadamente. El trabajo colaborativo estará presente a lo largo de todo el proyecto, permitiendo la comunicación y colaboración entre los estudiantes. En esta MA El contexto, la comunidad, archivos, familias y otros se constituyen

en fuente de información viva.

**3. Implementación y puesta en marcha**

En esta fase, se puede contar con expertos, que orienten el proceso. Esto permite reconocer los puntos fuertes y los que se deben fortalecer en el entregable inicial y ofrecer oportunidades de mejora, que contribuyan a la capacidad de superación y de la constancia.

**4. Presentación o difusión**

Después de la mejora del producto con aportes de todos, se socializa a un público externo para dar sentido real al proceso e incrementar el compromiso de los estudiantes en la preparación y difusión del evento. Se deben aprovechar los recursos multimedia para la socialización y divulgación del evento en todos los canales institucionales.

Definitivamente, el ABP como MA basada en la realidad del contexto, fortalece el saber hacer y por tanto resulta ser aplicable en cada disciplina del currículo.

*Si deseas profundizar un poco más escanea aquí estos recursos disponibles en la web*

**Tabla 1**  
*Recursos Complementarios ABP*

| Recursos Complementarios                                                                                    |                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          |            |
| Fuente: Aprendizaje Basado en Proyectos. Torneo Delibera 2015.Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN | Fuente: Aprendizaje basado en proyectos explicado por Como Craft. Autor: Eliud Gabriel Porras |

## Flippedclassroom o Aula Invertida

Esta metodología plantea un modelo pedagógico donde se intercambian los roles tradicionales en el entorno educativo y lo que se hace en casa. En esta MA el orden de una clase tradicional está invertido, por lo que el contenido se muestra previamente a la clase presencial (con videos breves, audios o lecturas, entre otros recursos), y los estudiantes revisan de manera independiente. Los estudiantes realizan las actividades evaluativas de manera presencial, a través de la revisión previa de los recursos que el profesor ha compartido, en esta fase tomando como partida el reconocimiento de la importancia del manejo del contenido, la comprensión ampliada se logra a través de la mediación del profesor cuando los estudiantes trabajan en la solución de la actividad de aprendizaje o tarea (Schneider et al., 2013).

### ***¿Cómo se implementa en el aula?***

El estudiante de manera independiente revisa el contenido que los profesores le compartan (videos, audios, infografías, y otros) antes de la clase presencial, lo que le permite la elección del tipo de material que mejor se ajusta a su tipo de aprendizaje, trabajando a su ritmo, porque puede construirlo a través de la búsqueda y síntesis de información, e integrándola con competencias comunicativas, indagación, pensamiento reflexivo, resolución de problemas y otras.

El estudiante bien sea, desde el rol de colaborador o experto, debe apropiarse de la información y convertirla en aprendizaje significativo y funcional para él.

Una vez en el salón de clases, el profesor formula preguntas concretas para direccionar el aprendizaje de los estudiantes, y para el fomento y comprensión del contenido. Ya en el desarrollo de la clase, el estudiante asumiendo una postura participativa y colaborativa con el grupo se dispone para realizar actividades prácticas que el profesor proponga. En este ambiente activo de aprendizaje se propicia la interacción, la ayuda entre pares, la autonomía y la comunicación.

Al término de la clase, el estudiante continúa aplicando el aprendizaje adquirido en atención a las pautas dadas por el profesor.

Otra forma de implementar esta MA es que los estudiantes aborden la

clase, previa revisión de los recursos de aprendizaje dispuestos por el profesor en la plataforma EVA y en la clase presencial el profesor aborde los conceptos en los que los estudiantes presentan dificultad. Esta forma de implementación sugiere la inclusión de una prueba diagnóstica virtual antes del inicio de cada clase, en la que se usen estrategias didácticas como la clase activa y la resolución de problemas. Después de la clase, los estudiantes pueden ir a realizar ejercicios de refuerzo temático (glosario, revisión entre pares, correcciones al entregable final, entre otras).

*Si deseas profundizar un poco más escanea aquí estos recursos disponibles en la web*

**Tabla 2.**  
*Recursos Complementarios Flipped Classroom*

| Recursos Complementarios                                                                                                                                 |                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Fuente: El Modelo Flipped Classroom (PDF). Revista Redalyc.org.</p> |  <p>Fuente: TEDX Rosario (Video)<br/>Autor; Miguél Sedoff.</p> |

## Gamificación

Según Malvido (2021), el concepto originado en el 2003 viene del vocablo inglés gamification, creado por Nick Pelling, quien popularizó el concepto, sosteniendo que el juego es un modo de revolución que está reprogramando la sociedad. De igual manera, los autores Joey J. Lee y Jessica Hammer (2011), afirman que la gamificación permite hacerle frente a la motivación y al compromiso, asimismo puede servir de apoyo a las áreas cognoscitiva: cuando el estudiante teniendo claro las reglas de juego, explora eficazmente y logra el hallazgo. Se proponen objetivos alcanzables, de los que se obtienen una premiación inmediata que los lleva a ganar; Emocional: los juegos proveen emociones positivas, en la que la derrota se ve como una oportunidad y Social porque el juego permite experimentar nuevos papeles, lo que empodera para la toma decisiones (Lozada y Betancur, 2017).

Incluir esta MA, permite la promoción del sentido de la responsabilidad con el cumplimiento de las actividades de aprendizaje, lo que genera como resultado un aprendizaje producto de la reflexión porque los estudiantes se centran en lo que desarrollan, analizan las técnicas con las que conseguirán las metas de su aprendizaje, lo que se relaciona con lo que es la andragogía, razón por la que se considera como una estrategia de enseñanza (Guzmán et al., 2020).

Esta forma de aprendizaje constituye una experiencia retadora para los estudiantes, que incide en su capacidad para autogestionar su proceso formativo y por consiguiente termina generando un aprendizaje significativo, que a su vez, fortalece las competencias requeridas en cada experiencia, ya que los profesores pueden ir incrementando el nivel de dificultad partiendo de lo básico a un nivel de mayor complejidad para que el estudiante pueda ir ganando confianza, tras el alcance gradual de los logros (García Hernández et al., 2019). En esta MA la dimensión lúdica como eje motivador, propende la asimilación y acomodación de la información dentro de las estructuras cognitivas de los docentes (Londoño y Rojas, 2020).

Es necesario tener claro el concepto de Breakout, MA que organiza y direcciona dándole un sentido lógico y emocionante a la herramienta creada en cualquiera de las aplicaciones usadas para tal fin:

aquí el objetivo consiste en abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados. Para conseguir los códigos que los abren es necesario resolver problemas, cuestionarios y enigmas. Una breve narrativa transforma a los participantes en agentes secretos, científicos, aventureros o cualquier personaje que imaginemos, ¡dispuesto a salvar al mundo entero! (Negre, 2017, p.4).



¿De qué manera y por qué es aplicable el Breakout al ámbito educativo? Para poder implementarlo eficazmente los retos deben ser alcanzables, para mantener la motivación a lo largo del proceso. Otro aspecto clave es que el tiempo sugerido es de una hora y realizable dentro del espacio de la clase. El desarrollo puede ser en grupos grandes o de pocos integrantes. Al tratarse de

un “Break Out” el profesor funge como mediador y acompañante del proceso (Miguel Ruiz, 2019).

Para implementar esta MA se sugiere el uso de herramientas como como: **Socrative** para crear cuestionarios; **@My class game**, de gran soporte a docente sobre la implementación de MA; **Brainscape** ofrece una gama de tarjetas digitales educativas sobre temáticas diversas; **Pear Deck**, Permite ayudar a mejorar la presentación. **Kahoot!**, para crear juegos de preguntas y respuestas; **Ciocode combat**, videojuego para aprender a programar, resolver algunos retos y problemas codificados para progresar, perfeccionar el nivel y equipamiento. **Quizlet**, permite la creación de tarjetas útiles para aprender y reforzar los conceptos. **Quizizz** para la creación de cuestionarios que se desarrollen en tiempo real o en casa. Además, permite compartir los cuestionarios con otros colegas. La herramienta es adaptable ya que permite incluir textos, imágenes o audios; **Genially**, presenta varias temáticas de gamificación. Permite la creación de infografías, presentaciones, catálogos, pósteres, mapas mentales e imágenes de manera fácil creativa e interactiva.

*Si deseas profundizar un poco más escanea aquí estos recursos disponibles en la web*

**Tabla 3 .**

*Recursos Complementarios Gamificación*

| Recursos Complementarios                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Fuente: Fundamentos de Gamificación. Autor: Oriol Borrás Gené. Universidad Politécnica de Madrid.</p>                  |  <p>Fuente: ¿Qué es Gamificación? ¿Cómo usar Gamificación en mis clases? (Video) Autor: Tendencia 20.</p> |
|  <p>Fuente: La gamificación en el proceso de Enseñanza y aprendizaje. Autor: UMDU, Universidad Católica de Valparaíso.</p> |                                                                                                                                                                                              |

Finalmente, se ha pretendido brindar al docente un repositorio de Metodologías Activas como apoyo a la planeación de las actividades para el desarrollo de competencias de lectura y escritura a partir de una secuencia didáctica modelo.

Se espera que este propósito sea considerado de ayuda e implementado con el ánimo de fortalecer los procesos de lectura y escritura en y desde el aula como parte del plan prospectivo Saber Pro, - T&T, en la transversalización del Plan Lector Institucional.

## Referencias

- Álvarez, G. Y. C. (2023). Estrategias institucionales y de aula para la orientación de la escritura académica en la universidad. En G. Álvarez. *Reflexiones sobre las competencias transversales en la educación superior*. Corporación Universitaria Remington
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Bazerman, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. *En Géneros textuales, tipificación y actividad*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 122-161.
- Benítez, T., Guariguata, Y. & Pérez, A. (2021). Pedagogía de géneros textuales para fomentar engagement en la escritura académica en educación superior. *Literatura y lingüística*, (43), 309-348. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112021000100309&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112021000100309&script=sci_arttext)
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación, crítica*. Paideia. <https://bibliotecadigital.uchile.cl/permalink/56UDC-INST/1uuvhmk/alma991006978969703936>
- Berrelleza Reyes, C., Osuna Martínez, I., Salazar Soto, D. Y. & Ruiz Xicotencatl, J. (2016). Estrategia colaborativa para lograr motivación y competencias en microbiología. Caso: podología UAS. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 388-405.
- Blanca, L. D. (2022). Escritura de la reseña académica: Secuencia didáctica desde la pedagogía de género. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 26(3), 298-318. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1720>
- Boillos-Pereira, M. D. M. (2018). La autopercepción de las habilidades escritoras en el inicio de la etapa universitaria. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*. 33(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

- Brame, C. (2016). *Active learning*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>.
- Bravo-Cobena, G. T. & Viguera-Moreno, J. A. (2021). Metodologías Activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 464-482. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2272>
- Bruning, R. H., Shraw, G. J. & Ronning, R. R. (1995). Creencias y cognición. *En Psicología cognitiva e instrucción* (2ª ed., págs. 129-153). Acantilados de Englewood, Prentice-Hall. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=46607>
- Brush, T. y Saye, J. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions About History. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(1), 21-56. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1052>
- Calderón, A. & Farrach, G. (2018). El mural como estrategia metodológica activa para el aprendizaje significativo. *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 7(26). <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i26.6427https://rcientificaesteli.unan.edu.ni>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la Escritura*. Barcelona: Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/287-la-cocina-de-la-escriturapdf-2vEUo-libro.pdf>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256>
- Christie, F. & Martín, J. (Eds.). (1997). *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. Continuum. [https://books.google.com.co/books?id=Q\\_kQBslnfs4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=Q_kQBslnfs4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Colectivo Comunicación (2002). *Comprensión y competencias lectoras en*

- Cruz, R. I., Serrano, C. L. & Rodríguez, B. J. (2021). Modelo de mejoramiento productivo: una aplicación de la fabricación digital incorporada al aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(2), 65-74. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000200065&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000200065&script=sci_arttext)
- Cyrulies, E. & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682021000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682021000100001&script=sci_arttext)
- del Río-Fernández, J. L. (2021). La secuencia didáctica de escritura como estrategia pedagógica para la mejora progresiva de la redacción y el fomento de la cohesión grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 47-59. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2799/2260>
- Dolz Mestre, J. (2011). Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula. *Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula*, 97-113. Université de Genève. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=3143324&publisher=FZZ231>
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. y Taylor, C. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. Palgrave Macmillan. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/66936/1/359.pdf>
- España, E. (2012). Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (2), 63-75.
- Filgueira Arias, C. Á. & Gherab Martin, K. J. (2020). APRENDIZAJE EN TRABAJO COLABORATIVO: La coevaluación a través de la revisión colaborativa. *EDU REVIEW: International Education & Learning Review/Revista Internacional de Educación & Aprendizaje*, 8 (3). 135-141. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2702>
- Flórez Romero, R., Torrado Pacheco, M. C., Arévalo Rodríguez, I., Mesa Guechá, C., Mondragón Bohórquez, S. & Pérez Vanegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, (18), 15-44. <http://www.>

[scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-338X2005000100001&script=sci\\_arttext](https://scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-338X2005000100001&script=sci_arttext)

Gálvez, E. (2013). *Metodología activa. Favoreciendo los aprendizajes*. Santillana S.A.

García Hernández, M.L., Porto Currás, M., Hernández Valverde, F.J. (2019). Flipped classroom in primary education teacher's degree: strength and weakness. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 89-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11076>

García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Project based learning (PBL): Assessment from the Perspective of Primary Level Students. *RIE-REVISTA DE INVESTIGACION EDUCATIVA*, 35(1), 113-131.

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. del P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación

Granados Romero, J.F., Vargas Pérez, C.V. & Vargas Pérez, R.A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100343&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100343&script=sci_arttext&tlng=en)

Guerrero, A. V. Z. & Delgado, J. T. C. (2022). Orientación para el desarrollo de la comprensión lectora mediante metodologías activas. *Revista Cognosis*. (EE (2B)), 235-252. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5630>

Guerrero, S. C. (2018). Caracterización de la deserción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el período 2008-2015. *Revista Lasallista de investigación*, 15(1), 16-28. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492018000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492018000100016&script=sci_arttext)

Guitert, M. & Jiménez, F. (2000). Aprender a colaborar. En A. Campiglio & R. Rizzi, (Eds). *Cooperar en clase: Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Eds. Madrid: M.C.E.P

Guzmán Rivera, M. Á., Escudero-Nahón, A. & Canchola-Magdaleno, S. L. (2020). “Gamification” of teaching science, technology, engineering and mathematics: Conceptual cartography. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-002)

- Hennessey, E. y Mueller, J. (2020). Enseñanza y aprendizaje del pensamiento de diseño (DT). *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43 (2), 498-521. <https://www.jstor.org/stable/26954696>
- Hernández, M. P. & López, L. M. T. (2019). Secuencia didáctica para el favorecimiento de la Competencia Lectora en Escuela Nueva. *Educación Y Ciencia*, (22), 291-304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982099>
- Hidalgo Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Huarca Flores, P. (2022). La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142022000100010&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142022000100010&script=sci_arttext)
- Iwamoto, D. H. (2013). *The effects of project-based learning on student achievement in psychology: An action research study* (Doctoral dissertation, Capella University). <https://search.proquest.com/openview/fbecb98467f85d061bd6b08e7526bb72/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: the magazine of higher learning*, 30(4), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>
- Kisilevsky, M. & Cortés, M. (2019). El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura. *FACES*, 25(53), 17-34. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3252/>
- Lara Villanueva, R. S., Moreno Olivos, T. & De Fuentes Martínez, A. (2022). La argumentación escrita y la estrategia de escritura colaborativa en el currículum de educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 521-530. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000400521&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000400521&script=sci_arttext)
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Acad. Exch. Q.*, 15(2). 146.
- Londoño Vásquez, L. M. & Rojas López, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y educadores*, 23(3), 493-512.

- Lozada-Ávila, C. & Betancur-Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. DOI: 10.22395/rium.v16n31a5
- Malvido, M. L. (2021). VIOLENCIA DE GÉNERO. En S. García & O. Islas, *La justicia penal en México. Balance de dos décadas (2000-2020)*. UNAM. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/6577-la-justicia-penal-en-mexico-balance-de-dos-decadas-2000-2020>
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282268823167360>
- Martínez-Velásquez, N. Y. & Riveros-Míguez, S. Y. (2019). La enseñanza de caída libre bajo la metodología de aprendizaje activo. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (45), 35-56. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142019000100035&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142019000100035&script=sci_arttext)
- Mendoza, K. L. G., Heras, J. R., Mendoza, Y. F. & Torres, Z. C. F. (2022). Deserción estudiantil en Colombia: un análisis de los factores predictores y sus indicadores. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. (Extra), 297-310. <http://www.encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/277>
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L. y Bellisimo, Y. (2006). La eficacia de la instrucción basada en problemas: un estudio comparativo de los métodos de instrucción y las características de los estudiantes. *Revista interdisciplinaria de aprendizaje basado en problemas*, 1 (2), 49-69. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ijpbl/article/view/28108>
- Miguel Ruiz, (2019). Visible en: GlobaLNET Solutions. Break Out: el poder educativo del juego y la digitalización. <https://www.globalnetsolutions.es/blog/tag/gamificacion/>
- Moreno, T. (2021). La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. (Tesis de pregrado, Escuela De Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico). *División de Ciencias de la Comunicación*. <http://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1927>
- Moyano, E. I. (2018). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), 47-72.

<https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>

- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Negre, C. (2017, 27 de julio). 'BreakoutEdu', microgamificación y aprendizaje significativo. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455-471. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942013000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942013000300004&script=sci_arttext)
- Pérez Abril, M. & Rincón Bonilla, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. <http://red.uao.edu.co/handle/10614/12182>
- Pinto, E. (2015). Percepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la universidad piloto de Colombia, seccional del alto magdalena. Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/1453>
- Rojas García, I., Olave Arias, G. & Cisneros Estupiñán, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional: Una experiencia de trabajo. *Revista signos*, 49(Supl. 1), 224-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D. y Martín, JR (2012). *Aprender a escribir, leer para aprender: Género, saber y pedagogía en la Escuela de Sydney*. Londres: Equinoccio.
- Schneider, E. I., Suhr, I. R. F., Rolon, V. E. & de Almeida, C. M. (2013). Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes*, 8(16), 68-81. <https://doi.org/10.22169/revint.v8i16.499>
- Sivan, A., Leung, RW, Woon, CC y Kember, D. (2010). Una implementación del aprendizaje activo y su efecto en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. *Innovaciones en educación y formación internacional*, 37 (4), 381-389. <https://doi.org/10.1080/135580000750052991>

- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 4059. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000320>
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
- Tobón, S. T., Pimienta, J. H. P. & García, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación. [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/287206904\\_Secuencias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_y\\_evaluacion\\_de\\_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf)
- Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8). 3-16. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/153311>
- Ubilla, L., Gómez, L. & Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 331-348. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 415-433.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press. [https://toc.library.ethz.ch/objects/pdf03/e01\\_978-0-262-51771-3\\_01.pdf](https://toc.library.ethz.ch/objects/pdf03/e01_978-0-262-51771-3_01.pdf)
- Zambrano, J. & Texier, J. D. (2019). Laboratorio de escritura: Dispositivos de acompañamiento en escritura para los estudiantes de la UNdeC. In *I Congreso Internacional de Ingeniería Aplicada a la Innovación y Educación-Asamblea General de ISTEAC* (Córdoba, Argentina, 20 al 22 de noviembre de 2019). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97819>