



Lectura y Escritura Disciplinar: Experiencia de Diseño Instruccional de un Curso MOOC

Disciplinary Reading and Writing: The Instructional Design of a MOOC course

Vicky Ariza Pinzón , Rosalba Leticia Olguín Díaz , Samuel Sánchez Hernández 
vicky.ariza@correo.buap.mx, rosalba.olguin@correo.buap.mx, samuelsan76@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de la Sierra Sur
Puebla, México

Resumen

En esta investigación se presentan los principios del diseño instruccional para la organización de un curso MOOC sobre habilidades de literacidad académica en una universidad pública de México para llevar a cabo el proceso de admisión y formación en algunas habilidades intelectuales requeridas en la universidad. El objetivo de este estudio es doble. El primero es mostrar el procedimiento de diseño de un curso MOOC enfocado en el desarrollo de habilidades de literacidad académica masiva en línea. El segundo es evaluar la pertinencia de dicho curso desde la perspectiva de 21,282 estudiantes que concluyeron el curso y participaron en este estudio. El diseño del curso estuvo guiado a partir de la integración de la pedagogía de género de la escuela de Sidney y de los modos de interacción del modelo tMOOC. Para abordar su evaluación se siguieron estrategias cualitativas y cuantitativas. Para ello, se utilizaron dos instrumentos: el foro de dudas dentro del curso MOOC, y la encuesta de salida al finalizar todos los contenidos del curso. Se realizó un análisis temático para las respuestas abiertas de la encuesta y una escala nominal para las respuestas cerradas. Los resultados destacan el impacto que tiene el carácter recursivo de las tareas en la percepción de los alumnos sobre lo que implica leer y escribir en la universidad. También se destaca la relevancia de la presencia del maestro en los videos como elemento indispensable para favorecer el aprendizaje de la escritura en un curso MOOC. Por su parte, la autogestión, el trabajo en pares y la logística del curso representan los mayores desafíos en un curso masivo de escritura en línea. Este trabajo contribuye con las pautas para la planificación de cursos de escritura a gran escala y su sistematización para la investigación.

Palabras clave: escritura, lectura, pedagogía, géneros, tMooc.

Abstract

This research presented the principles guiding the instructional design for the organization of a MOOC course about academic literacy abilities at a public university in Mexico, both for the admission process and for the promotion of some intellectual abilities required in higher education. This is a double-objective study. The first objective is to show the procedure for the design of a MOOC course focused on the development of academic literacy abilities online, and in a massive manner. The second objective is to assess the pertinence of the MOOC course from the perspective of 21,282 students who finished the course and participated in the study. The instructional design was guided by the integration of the Genre Pedagogy from the Sydney School and the interactional modes of the tMOOC model. Qualitative and quantitative strategies were applied as a means to assess the course's instructional design. Two instruments were used for this purpose: a Q&A Forum in the MOOC course and an exit survey after the completion of the contents of the course. A thematic analysis was done on the open answers of the survey and a nominal scale was used on the closed answers. The results highlight the impact of the tasks recursivity on students' perceptions about the implications of reading and writing in higher education. Moreover, the presence of the teacher in the videos stands out as a relevant element that favors the learning of writing in a MOOC course. Nonetheless, autogestion, peer assessment, and the logistics of the course present the major challenges in a massive online course of writing. This work contributes to the planning of writing courses and their systematization for large-scale research.

Key words: writing, reading, pedagogy, genres, tMooc.

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.144>

Recibido 9 de diciembre de 2022

Aceptado 30 de abril de 2023

Publicado 1 de julio de 2023

Cómo citar este artículo: Ariza Pinzón, V., Olguín Díaz, R. L., y Sánchez Hernández, S. Lectura y Escritura Disciplinar: Experiencia de Diseño Instruccional de un Curso MOOC. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura.*, 8.2 (2023): 1–23.
<https://doi.org/10.36799/el.v8i2.144>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

Introducción

En tiempos recientes, diferentes ámbitos de la vida se vieron colapsados por el surgimiento de la pandemia. El sector educativo se transformó de manera abrupta con la intempestiva llegada de la virtualidad y con ello ‘el trabajo de oficina’ o ‘la escuela en casa’. En el contexto de la educación superior en México, las universidades se enfrentaron a diversas necesidades como el proceso de admisión y el seguimiento de cursos en línea propios de cada semestre. El funcionamiento de las universidades se vio afectado y se requirió buscar alternativas virtuales para evitar el contacto social y continuar con las actividades académicas y administrativas. Es así, como en el 2020, en una universidad pública de México surgieron los *cursos preuniversitarios* como una modalidad emergente para llevar a cabo el proceso de admisión y formación en algunas habilidades intelectuales requeridas en la universidad.

Los *cursos preuniversitarios* consistieron en dos cursos masivos en línea y abiertos (MOOC por sus siglas en inglés) y dos cursos curriculares en la plataforma Blackboard. La estrategia sirvió para dos propósitos. Por un lado, diseñar un proceso de admisión para salvaguardar la salud de los estudiantes, y por el otro, brindarles la oportunidad de experimentar las prácticas académicas de la universidad mediante habilidades de literacidad, independientemente del resultado del proceso de admisión. Es decir, un proceso que tradicionalmente ha fungido como filtro de acceso, podría ser considerado también como una herramienta de aprendizaje para un mejor desenvolvimiento al ingreso a la universidad. La aplicación de este curso MOOC permitió atender aproximadamente a 73,112 aspirantes para el ingreso a dicha universidad completamente en línea.

Ante este panorama, la encomienda institucional para los autores del presente artículo fue diseñar el curso MOOC: *habilidades de literacidad académica*, montarlo en la plataforma Open edX y con ello dar acceso remoto a los contenidos del curso a todos los aspirantes de la convocatoria 2020.

Simultáneamente, en otras regiones las instituciones educativas universitarias también consideraron la utilidad de los cursos MOOC como una estrategia educativa para el nivel terciario. Por ejemplo, Fernández-Martínez, Martín-Padilla y Luque de la Rosa (2021) realizaron un monitoreo de plataformas de cursos MOOC que surgieron en los primeros semestres de la pandemia de Covid y al mes de junio del 2020, encontraron: “120 en la plataforma Coursera, 7 en la Plataforma EdX y 2 cursos en la plataforma Miriadax”. En el reporte de la investigación se ofrecen algunas descripciones de las plataformas, las temáticas generales y las universidades que dieron acceso abierto, pero no se reporta cuántos alumnos participaron en estos



cursos. Por su parte, en la plataforma educativa edX.org/es en español, donde colaboran más de 160 instituciones, se ofrecieron cursos abiertos gratuitos de comunicación a ciudadanos del mundo global con diversos niveles académicos, algunos relacionados con una práctica profesional. Si bien tanto las universidades públicas como privadas están innovando para atender las necesidades de educación a distancia y masiva a través de MOOC, ninguna de estas propuestas ha considerado al curso MOOC como una alternativa para el proceso de admisión a la universidad. Del mismo modo, aún falta diseñar cursos masivos para atender a estudiantes con determinadas necesidades de mejora y aprendizaje en la comunicación, provenientes de contextos regionales particulares.

En lo que refiere al diseño de cursos MOOC, en contexto de pandemia de Covid y enfocados a la lectura y la escritura, está la propuesta de Suárez Ramírez (2021). Este curso se aplicó en la Universidad de Valladolid, en diversas universidades de España y dos Politécnicos en Portugal. Este curso MOOC respondió a las necesidades particulares de escritura únicamente en el área de la comunicación y cuyo propósito fue brindar una herramienta intelectual crítica para el procesamiento de la información en el contexto social e histórico de la crisis por la pandemia. El artículo estuvo centrado en la descripción del diseño del curso, pero no reporta resultados de evaluación por parte del alumnado. Al igual que en los cursos MOOC generales, este curso persigue una estrategia pedagógica más que una estrategia institucional como el examen de admisión.

Las plataformas MOOC citadas son una oferta disponible para el docente y el estudiante, cada uno en su función. Sin embargo, los cursos ofertados pueden estar distantes de las necesidades particulares del alumno de una región, y por ese motivo los docentes involucrados requieren del diseño de cursos MOOC más adecuados a su contexto. Por tanto, este artículo tiene un doble propósito. Por un lado, mostrar el procedimiento de diseño de un curso MOOC enfocado en el desarrollo de habilidades de literacidad académica como base de partida. Por el otro, evaluar la pertinencia de dicho curso desde la perspectiva de los participantes del estudio.

En los siguientes apartados expondremos las decisiones teórico-pedagógicas y tecnológicas del diseño instruccional (Belloch, 2012) que informaron esta propuesta. En seguida abordaremos los desafíos enfrentados en la selección de contenidos para la enseñanza de la escritura disciplinar, el diseño de materiales, las secuencias didácticas y los criterios de evaluación, así como su traslado a un entorno virtual para la construcción de conocimiento especializado (Maton, 2014). Posteriormente, se presentarán resultados de este estudio exploratorio mediante el análisis de las encuestas de salida y del foro de discusión dentro de



la plataforma. Finalmente, presentaremos las implicaciones del diseño de un curso masivo MOOC sobre literacidad académica para informar el diseño instruccional para la lectura y escritura en México más allá de la situación del COVID-19.

Antecedentes teóricos

En este apartado se abordan dos nociones principales que convergen a lo largo de la propuesta para informar el diseño instruccional del curso masivo en línea y abierto. En primer lugar, la pedagogía de género de la escuela de Sídney cuyo objetivo es la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa del conocimiento mediante el desarrollo de la lectura y la escritura (Rose y Martin, 2012). En segundo lugar, la caracterización de los MOOC como gestores del trabajo autónomo y autogestivo (Cabero Almenara et al., 2014; Sánchez Garza y Cabral Parra, 2010). Ambas nociones se integran para fomentar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos académicos de diferentes disciplinas.

Pedagogía de género

En su definición más básica la pedagogía de género se refiere a las estrategias de enseñanza para la lectura y la escritura y su integración en el currículo en diferentes contextos educativos desde un enfoque social cuyo fundamento primordial es la democratización del conocimiento (Rose y Martin, 2012). Esta pedagogía se sustenta en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) desarrollada por Halliday y subsecuentemente otros investigadores (Halliday y Matthiessen, 2014; Martin, 2008; Martin y Rose, 2007; Rose y Martin, 2012). Esta lingüística promueve una visión holística del lenguaje cuyo sistema semiótico social permite estudiar y describir variedades del lenguaje que representan conocimiento dentro de las diferentes disciplinas académicas como las que se abordarán en el MOOC. Para los propósitos de este artículo nos centraremos en la descripción de la pedagogía de género denominada Leer Para Aprender (LPA) (Rose y Martin, 2012) ya que informa el diseño instruccional del curso en cuestión.

Leer para aprender

El diseño instruccional se concibe como “un proceso sistémico con actividades interrelacionadas que nos permiten crear ambientes que realmente faciliten, de forma mediada, los procesos de construcción del



conocimiento” (Belloch, 2012, 11). En este sentido, la pedagogía de género propone un tratamiento sistemático a los textos mediante la lectura y la escritura que permite diversas formas de interacción entre el profesor, el alumno y el texto para la construcción del conocimiento disciplinar (Rose y Martin, 2012). En esta pedagogía la escritura se desarrolla en tres etapas: deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente cuyo fin es ayudar al estudiante a manejar de manera crítica e independiente el conocimiento de los textos meta (Dreyfus et al., 2016).

La *deconstrucción* consiste en descomponer el texto en sus partes. Es decir, identificar la estructura del género y sus rasgos lingüísticos. En esta etapa, la primera instancia de reflexión se centra en el proceso de preparación de la escritura y diseño de un nuevo texto perteneciente al género estudiado. Se involucra la inmersión del alumno en el contexto del tema a desarrollar, así como al propósito social del texto (Dreyfus et al., 2016). Este proceso de deconstrucción donde se discuten los elementos del texto puede repetirse tantas veces como sea necesario. La *construcción conjunta* consiste en la realización de tareas y actividades guiadas por el profesor para llegar a la escritura individual. Esto no significa que al abordar cada género se trabajará siguiendo esta secuencia, sino que el profesor decidirá en cada caso cuál es la estrategia adecuada en cada momento del proceso. Finalmente, la etapa de *construcción independiente* está orientada explícitamente al desarrollo de habilidades discursivas críticas, de modo que se estimula a los estudiantes retrabajar los textos a la luz de su propia subjetividad y autonomía según los cambios contextuales del texto y producirán, por lo tanto, variantes del género en cuestión.

Este modelo se ha utilizado de manera efectiva para la promoción y el desarrollo de la escritura disciplinar en contextos de nivel superior en Latinoamérica (Moyano, 2007; Álvarez Uribe et al., 2018) principalmente en la modalidad presencial. Sin embargo, su implementación en entornos virtuales es aún incipiente. Las etapas de la pedagogía de género en intervenciones previas sientan las bases para la organización de las actividades de los módulos del MOOC de literacidad. Sin embargo, también es importante analizar las características del MOOC y su pertinencia para la enseñanza de la escritura según la pedagogía Leer Para Aprender. En el siguiente apartado se analizan críticamente aquellos aspectos de los MOOC que hagan posible la transición de modelos presenciales aprendidos para la enseñanza de la escritura académica y de pequeña escala a modelos virtuales masivos en un contexto de confinamiento social impuesto por la pandemia.



Características de los MOOC

Originalmente, los cursos masivos en línea y abierta (MOOC), fueron considerados como una práctica educativa tecnológica (Cabero Almenara et al., 2014), cuyo fin era el de construir conocimiento de manera abierta, masiva y accesible (Escudero-Nahón y Nuñez-Urbina, 2020). A medida que pasa el tiempo estos rasgos se han ido transformando para responder a nuevas demandas. Entre otras, las visiones sobre enseñanza-aprendizaje y autogestión (Sánchez Garza y Cabral Parra, 2010), la visión de gratuidad y masividad como forma de acceso equitativo al conocimiento (Escudero-Nahón y Nuñez-Urbina, 2020) y las teorías de aprendizaje implícitas de cada modelo de MOOC (Cabero Almenara et al., 2014). Independientemente de la visión del MOOC que se adopte es importante conocer sus características distintivas y sus implicaciones en el diseño instruccional.

Los MOOC se clasifican también por sus modos de interacción al interior del mismo; de este modo surgen los xMOOC, los cMOOC y los tMOOC. Los primeros son cursos tradicionales en la educación superior que se trasladan al contexto virtual. El foco de estos cursos es en el aprendizaje de contenidos primordialmente de corte memorístico. Los cMOOC por su parte se centran en la noción de comunidad de práctica donde el conocimiento se construye de forma colaborativa. En este tipo de cursos prima la interacción entre aprendices e instructores mediada por la tecnología. Ambos se destacan por el desarrollo de competencias diferentes (Cabero Almenara et al., 2014). Finalmente, los tMOOC se consideran un modelo híbrido que retoma planteamientos de ambos modelos. Este tipo se centra en el desarrollo de tareas y “se hace especial hincapié en la resolución de determinados tipos de tareas y actividades por parte del estudiante, que debe ir realizando progresivamente para poder ir avanzando a lo largo del curso” (Cabero Almenara et al., 2014, 21). Este último modelo coincide con la visión constructivista de la pedagogía de género *Leer Para Aprender* y en el desarrollo de la escritura por etapas; deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente. Cada etapa consta de tareas o actividades que el alumno puede desarrollar conjuntamente con el profesor, con sus pares o de manera independiente hasta lograr un dominio escritural de los textos meta. En este sentido, tanto el modelo tMOOC como la pedagogía de género permiten la realización de tareas de manera progresiva y dosificada a lo largo del curso.

De manera general, en un entorno virtual, y en particular en los cursos en línea, se busca generar aprendizaje significativo y autónomo dado que el estudiante depende exclusivamente de los contenidos alojados en la plataforma educativa para que los trabaje a su propio ritmo y sin las restricciones apremiantes de los entornos presenciales (Sáinz, 2015). Entre los ejemplos de cursos MOOC que promueven la



autonomía se encuentra el de la Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia, cuyo propósito era promover la escritura de manera autónoma e independiente a través de textos, videos explicativos, foros de discusión y evaluaciones por módulo (López Gil y Chacón Peña, 2020). Caso similar es el MOOC de Psicología Educativa, Educación Inicial y Educación Básica en la Universidad Técnica del Norte de Ecuador en donde los resultados se centran en el impacto de los materiales y actividades dentro del curso. Los participantes reportaron que materiales tales como los vídeos, los foros de discusión y las lecturas fueron de gran ayuda para fortalecer su conocimiento en el área (Ojeda-La Serna et al., 2018). Otro caso que ilustra el acceso y dinamización del aprendizaje es el MOOC diseñado por Jiménez et al. (2020) para funcionarios públicos en el sector educativo de Colombia y cuyo objetivo era el desarrollo de destrezas tecnológicas y de gestión organizacional y se ofrecía una constancia al finalizar el curso. El MOOC consistió en contenidos interactivos y herramientas tecnológicas bajo la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP). Los resultados en término de la asistencia y participación fueron positivos con una alta tasa de certificación y una baja tasa de deserción. Los ejemplos de arriba ilustran lo que Sánchez Garza y Cabral Parra (2010) denominan como ‘autogestión del aprendizaje’. Es decir, la autogestión implica reflexión profunda, autoconciencia y descubrimiento para poder gestionar el acceso al curso, el uso libre de los materiales abiertos y la versatilidad en su uso (Palazio, 2015). La orientación de un MOOC autogestivo es priorizar el aprendizaje gratuito, masivo, con contenidos significativos e interactivos que además de estar al alcance de la población promuevan el aprendizaje colaborativo (Bartolomé-Piña y Steffens, 2015).

Además de lo autogestivo, los cursos en línea pueden, en su gran mayoría, contar con un tutor a cargo y cuyo rol es facilitar y ofrecer apoyo personalizado. Sin embargo, el rol más importante del tutor en un ambiente virtual es el de mantener constante comunicación con el alumno para ofrecer el seguimiento pertinente en su proceso de aprendizaje (Silva, 2010). El alumno, a su vez, debe de comprender que es parte de una comunidad en donde se construye el aprendizaje y el conocimiento por medio de la interacción con otros (Sáinz, 2015). A diferencia de los cursos en línea estándares, los cursos MOOC han surgido como una variante y en su gran mayoría no tienen la presencia de un tutor. Sánchez Medina et al. (2017) exploraron este aspecto en un curso MOOC en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde los alumnos reportaron que la falta de un tutor no incidió de manera negativa en su desempeño, por el contrario, consideran que esto les permitió una mejor autogestión de sus tiempos porque no había un tutor que los apremiaba para terminar las tareas en la plataforma. Sin embargo, en otra investigación hay que destacar que la figura de un tutor resulta ser imprescindible en los MOOC como lo



reporta un estudio realizado con maestros Normalistas en Navojoa, Sonora (Ballesteros Ibarra et al, 2020). Los maestros Normalistas debían tomar un MOOC, diseñado por la Secretaría de Educación Pública, para mejorar sus habilidades docentes y tecnológicas. Al final del curso, uno de los elementos a evaluar era si la falta de un asesor había afectado su aprendizaje a lo que los docentes mencionaron que la falta de un tutor les afectó al no sentirse acompañados ni recibir retroalimentación personalizada.

Diseño del Curso desde la Pedagogía de Género

En este apartado, se describe la etapa del diseño instruccional, la cual incluye la integración de la pedagogía de género con los rasgos de los tMOOC. La pedagogía de género fue importante para identificar los textos para el desarrollo del curso, el diseño de material y formas de intervención, mientras que los rasgos del MOOC fueron de utilidad para el diseño de protocolos de aprendizaje digitales.

Selección de textos

La selección de textos obedeció no solo a los principios rectores de la pedagogía de género sino también en la pertinencia de estos para adaptarse al contexto virtual, a los procesos cognitivos y estilos de aprendizaje de los aspirantes, así como al nivel educativo y área del conocimiento de su preferencia. Los criterios que se consideraron para la selección de los textos fueron los siguientes:

- 1) relacionar los textos muestra con alguna de las cuatro áreas disciplinares de la oferta educativa, a saber: las ciencias sociales y las humanidades, la ingeniería y las ciencias exactas, las ciencias económico-administrativas y las ciencias naturales y de la salud de las cuales se desprenden las 81 carreras de la oferta educativa.
- 2) identificar los géneros textuales que constituyeron la propuesta del curso y definir, sin ambigüedad, cada uno de ellos. Debido a que estos géneros siempre están abiertos a la interpretación se decidió adoptar la nomenclatura lingüística propuesta por Rose y Martin (2012).
- 3) definir la profundidad de análisis lingüístico de los textos pertinente no solo para la enseñanza de la escritura sino también para su adecuación en el espacio virtual de un curso tMOOC. Los análisis se enfocaron en las fases del discurso en términos de género, en los recursos léxico-gramaticales más relevantes del texto y en su propósito social de acuerdo con las convenciones disciplinares (Rose y Martin, 2012).



La selección de géneros quedó conformada por el procedimiento, la explicación, el relato, el argumento y el artículo de investigación. En la tabla uno se aprecian algunos ejemplos de textos, disciplinas de procedencia, y los recursos lingüísticos que se abordaron de cada género.

Tabla 1.
Selección de textos para el diseño de material del curso MOOC.

Género	Disciplina	Título del texto	Recursos lingüísticos
Procedimiento	Enfermería	Recogida de exudado faríngeo	Patrones verbales, vocabulario técnico.
Explicación	Medio ambiente	Clasificación de los contaminantes	Taxonomía de clasificación (términos técnicos), procesos relacionales.
Relato	Mercadotecnia	Desarrollo de estrategias y planes de marketing	Relaciones de causa-efecto, nominalizaciones.
Argumento	Turismo y Geografía	La complejidad del turismo residencial en la protección de las tortugas marinas	Desarrollo temático, evidencias integrativas (patrones de citación).
Artículos de Investigación	Química	Influencia de la carbonatación en morteros de cemento Portland y ceniza volante.	Estructura genérica del artículo de investigación. Introducción, Método, Resultados y Discusión (IMRyD).

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de textos y las categorías de géneros textuales

Diseño de protocolos de aprendizaje digitales

La muestra de textos y los análisis lingüísticos respectivos constituyeron el insumo para la siguiente etapa del diseño instruccional que consistió en el desarrollo de los objetivos del curso y contenidos de las lecciones y cuya secuencia debía trasladarse a la plataforma Open edX. La plataforma permitió el uso de distintos recursos audiovisuales y de lectura para realizar progresivamente las tareas y actividades dentro del marco de un diseño autogestivo y masivo como se plantea en un tMOOC (Cabero Almenara et al., 2014). Dentro del curso se detalló el cronograma de actividades, los objetivos del curso, el temario, los criterios de evaluación y dos foros para la socialización de los estudiantes y para resolver sus dudas. La organización general del curso consistió en seis lecciones distribuidas en diez semanas para cubrir un total de 40 horas. Cada lección contiene lo siguiente:

- 1 Instrucciones de la lección correspondiente.
- 2 Un video explicativo para contextualizar al estudiante sobre la temática del género y la disciplina.
- 3 Un primer texto auténtico para la lectura detallada y aquellos términos más relevantes del género acompañado de ejercicios de consolidación.



- 4 Un segundo video para explicar los rasgos del lenguaje presentes en los géneros académicos tales como patrones de palabras y cláusulas. Además de ejercicios de consolidación.
- 5 Un segundo texto auténtico para practicar y aplicar lo revisado con anterioridad, ejercicios de comprensión para repasar la estructura esquemática del texto y los recursos lingüísticos del género.
- 6 Una tarea integradora que representaba la consolidación del ciclo de lectura y escritura.
- 7 Una autoevaluación que consistía en una serie de preguntas que abarcaban holísticamente todo lo visto en la lección.
- 8 Un Manual descargable PDF para facilitar el acceso al material a aquellos estudiantes con internet limitado.

Metodología

En los apartados anteriores se mostraron los procedimientos metodológicos para el diseño del curso MOOC a partir de la pedagogía de géneros (Rose & Martin, 2012), incluyendo la selección de material y el diseño de protocolos de aprendizaje atendiendo al primer objetivo. En este apartado se abordará el segundo objetivo que es evaluar la pertinencia del curso *MOOC de habilidades de literacidad académica* desde la perspectiva de los participantes del estudio a partir de los procedimientos metodológicos tanto cualitativos como cuantitativos. El interés por la evaluación del curso MOOC es conocer las afectaciones positivas o negativas en los participantes. Aunque el contexto de pandemia nos obligó a trabajar a distancia, los aprendizajes del diseño instruccional pueden conservarse en una situación de post pandemia.

Consideramos que para conocer la pertinencia del curso MOOC lo más conveniente fue escuchar la opinión de los participantes directos, mediante una encuesta de salida como mecanismo para la recolección de los datos. Los datos recabados se examinaron desde un enfoque cualitativo con la técnica del análisis de contenido y desde un enfoque cuantitativo con una descripción nominal. De esta manera, los resultados reportados sobre el curso MOOC fueron procesados con neutralidad y distancia. Estos procedimientos se describirán a detalle en los siguientes apartados.

Participantes

Los participantes de este estudio son aspirantes a ingresar a la universidad a cualquiera de los 81 programas ofertados en las áreas de ciencias sociales y humanidades, ingeniería y ciencias exactas, ciencias económico-administrativas y ciencias naturales y de la salud. Principalmente vienen del estado de Puebla zona centro y



zona rural (73.3%), aunque también participan estudiantes de toda la república. De un estimado de 73,112 alumnos que participaron en la convocatoria de admisión, solo 57,252 se inscribieron al curso MOOC “Habilidades de Literacidad Académica”. Durante el curso, solamente 36,724 participaron activamente en la plataforma de los cuales 21,282 terminaron el curso en tiempo y forma. La mayoría de los participantes contó con un celular y/o computadora, 90.4% y 72% respectivamente para conectarse al curso. El 82.3% de los participantes tuvo datos o internet desde su casa. En promedio el 74% de participantes interactuó sin complicaciones tecnológicas.

Recolección de datos

El propósito de la recolección fue recabar información sobre las percepciones de los aspirantes referente al diseño del curso descrito en el apartado anterior. Para ello, se utilizaron dos instrumentos: el foro de dudas dentro del curso MOOC, y la encuesta de salida al finalizar todos los contenidos del curso. El foro de dudas se visualizó como un espacio libre y colaborativo en donde los participantes pudieran ofrecer opiniones o dudas con respecto al contenido y funcionamiento del curso. Esto sirvió como retroalimentación entre pares para responder a las tareas y actividades de escritura dentro de la plataforma Open edX Studio. A su vez, el foro guardó un registro de datos cualitativos para dar seguimiento al curso, modificar o corregir aspectos que pudieran afectar el desempeño general de los estudiantes durante el curso y para futuras ediciones.

La encuesta de salida comprendió 15 preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta con el propósito de recabar sugerencias. Las preguntas de opción múltiple evaluaron aspectos con respecto a las diversas actividades dentro de cada lección y su pertinencia para su aprendizaje. Las primeras cinco fueron sobre datos generales de los participantes, la pregunta 6 y 7 indagaron por los dispositivos y conexión de internet disponibles para los participantes, y la interacción directa con la plataforma, Las pregunta 8 exploró la factibilidad de la plataforma para gestionar la autodisciplina de trabajo. La pregunta 9, en particular, preguntaba sobre aquellas tareas y actividades solicitadas en el curso que habían significado un mayor aprendizaje. Las preguntas 10 hasta la 14 recuperan las opiniones sobre el diseño del curso y los beneficios obtenidos por los participantes. En cuanto a la pregunta 15, esta sirvió para identificar la pertinencia de las actividades que tuvieron un mayor impacto en los participantes y su aprendizaje. Esta fue la única pregunta abierta la cual apeló a que los participantes ofrecieran sugerencias o áreas de oportunidad con relación al diseño del curso y sus distintos componentes. De un total de 21,282 encuestas realizadas aleatoriamente, sobre esta cantidad de encuestas se realizó una descripción del porcentaje de las preguntas cerradas. En



cuanto a la pregunta abierta se tomó una muestra representativa para este estudio que consistió en 6,282 encuestas, es decir, un 29.5 %. Sin embargo, al dar lectura a las encuestas se contabilizó que solo 2,334 participantes habían respondido todas las preguntas incluyendo la única pregunta abierta. Es por ello que se decidió tomar en cuenta solamente las encuestas completas. Es decir, de la muestra representativa de 6282 encuestas, solo 2,334 sirvieron para el análisis cualitativo de la pregunta abierta y las cuales representan el 10.9% del total de las encuestas seleccionadas aleatoriamente.

Análisis de contenido

Debido a lo masivo de los datos, y como se describió anteriormente, sólo se consideraron las 2334 respuestas de la encuesta de salida. Los comentarios del foro de dudas se utilizaron para triangular la información recabada. El procedimiento de análisis de contenido se siguió como lo sugieren (Drisko y Maschi, 2016). En primer lugar, se realizó una codificación abierta en donde se leyeron y agruparon las respuestas espontáneas y abiertas de los participantes en donde se identificaban ideas recurrentes además de palabras clave que proporcionaban más información. En seguida, se procedió con una codificación cerrada. Es decir, se agruparon los códigos iniciales en temáticas recurrentes lo que resultó en tres categorías principales; a saber, el carácter recursivo del curso para el desarrollo de la lectoescritura, la presencia del maestro en línea y la autogestión y logística del curso. Todos los datos de las preguntas abiertas fueron analizados con el procedimiento de codificación abierta y cerrada pues el propósito fue el de interpretar dichos mensajes de manera sistemática y obtener resultados confiables. En el apartado siguiente se presentan los principales hallazgos.

Escala nominal

En cuanto a la estrategia cuantitativa, la medición de la percepción y la evaluación de los participantes con respecto al curso fue a escala nominal. Las categorías cerradas de la entrevista se procesan en términos de frecuencia y porcentajes mediante la estadística descriptiva básica integrada en el formulario digital OneDrive donde se recabaron los datos. De esta manera se presenta una visión global de la tendencia y percepción de los participantes (Espinosa Garzón, 2017, p. 45). Las variables nominales captaron las preferencias del uso de materiales y actividades a través de una selección jerárquica de los participantes que presentan mayor o menor aprendizaje. Las variables nominales fueron dependientes del tipo de pregunta. Por este motivo se le asignaron diferentes opciones de las cuales el participante podía elegir la que mejor representara su preferencia.



Resultados

En este apartado se abordan los resultados más significativos que dan cuenta de las percepciones de alumnos preuniversitarios sobre la implementación de un curso MOOC de habilidades de literacidad académica. En primer lugar, se presentan aquellos resultados en donde se percibe que el curso favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura donde resaltan temas como la recursividad de los contenidos para la enseñanza-aprendizaje de escritura masiva en línea y la presencia del profesor mediante la herramienta de videos. En segundo lugar, se presentan aquellos resultados en donde se perciben los mayores desafíos y se pone de relieve el tema de la autogestión y la logística de la plataforma como aspectos centrales para mejorar el funcionamiento del curso MOOC.

Carácter recursivo del curso para el desarrollo de la lectoescritura

Como se ha mencionado anteriormente, el diseño instruccional o la organización de contenidos se fundamentó en el proceso de desconstrucción del texto de la pedagogía de género y la forma de organización de tareas del modelo tMOOC. El propósito primordial fue descomponer el texto en sus partes pasando por la macroestructura del texto hasta los rasgos lingüísticos particulares tantas veces como fuera necesario. Este rasgo de recursividad, característico de la pedagogía de género, se replicó en cada lección del curso MOOC incluyendo diferentes tareas, materiales y modalidades. En este respecto los estudiantes calificaron la propuesta como clara, sencilla e interesante cuya organización facilitó su aprendizaje, como lo reporta un participante: “me parece que el curso está muy bien hecho, ya que está estructurado de una forma muy sencilla y resumida, lo que facilita la comprensión y hace que no se vuelva pesado o aburrido”. En algunos casos, los alumnos lograron identificar el propósito pedagógico de la recursividad de las lecciones para promover el aprendizaje de la lectura y escritura disciplinar como lo apunta el siguiente alumno: “en comparación con las demás materias, esta me pareció mejor organizada pues aporta información en varias formas, y eso ayuda a usar el material de preferencia y refuerza el aprendizaje además las actividades son muy buenas y fáciles de llevar a cabo”.

Además de percibir el propósito pedagógico del curso MOOC, los participantes mostraron una percepción positiva para el desarrollo de la lectura y la escritura pues consideraron que los materiales del curso les brindaron “herramientas para la vida académica”. Los alumnos reportaron reconocer los rasgos genéricos del argumento: “ahora sé identificar textos argumentativos, algo que en el pasado se me hacía imposible”.



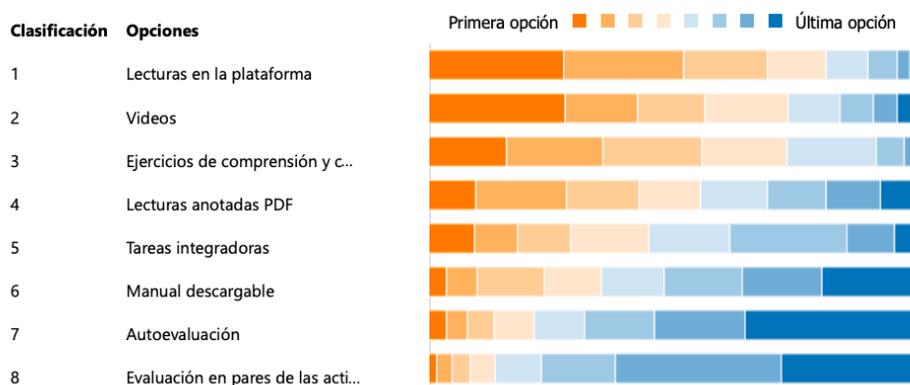
Así mismo, los alumnos relacionaron los géneros textuales abordados “para obtener un producto final, es decir el artículo de investigación”. Entre otras cosas, recomendaron ampliar las temáticas de las lecturas disciplinares, abordar más disciplinas e incluir más lecturas y ejercicios. Se percibió un énfasis en la inclusión de textos de medicina y pocas actividades de ortografía y puntuación. Igualmente, hubo un número mínimo de alumnos quienes consideraron la recursividad del material como repetitivo o innecesario.

Con base en los resultados de la encuesta, las actividades como Lecturas en plataforma y Lecturas anotadas en PDF, Actividad de escritura y ejercicio de comprensión tuvo una aprobación arriba del 96%; en contraste el 35% consideró innecesaria la actividad de Evaluación en pares. En otro rubro, el 87% de los participantes consideró que el curso de habilidades de Literacidad Académica le proporcionó herramientas útiles para el aprendizaje de la lectura y escritura en su disciplina. Un 12 % de ellos deja abierta la posibilidad de un beneficio positivo al responder “Tal vez”. Únicamente el 2% enfáticamente negó un beneficio derivado del curso. De manera global el 82% tuvo un alto grado de satisfacción personal por lo aprendido en el curso; un 16%, poca. Solo el 1 % no obtuvo satisfacción alguna.

Creando la presencia del maestro en línea

Uno de los rasgos característicos del MOOC es la ausencia frecuente de los profesores. Quienes participan de los cursos son conscientes de que el instructor puede o no estar presente en sus cursos. Sin embargo, en un curso donde esta modalidad fue nueva para un gran número de estudiantes la ausencia del profesor fue notable, más aún para abordar temas de lectura y escritura. No obstante, los alumnos resaltaron la presencia de la profesora en los videos explicativos como una forma de acompañamiento que facilitó su aprendizaje e hizo el curso más amigable. Los estudiantes hicieron evidente la necesidad de acompañamiento docente para el aprendizaje de la lectura y escritura académica. Resaltaron que a pesar de ser un curso en línea lograron percibir un acercamiento al docente y a las clases presenciales como lo expresan las siguientes citas: “...muchas gracias por esforzarse, tomarse su tiempo para introducirnos con los vídeos al tema y sentirnos un poquito más cerca de las clases presenciales”, “...en general me gustó este curso pues se sintió diferente a todos los autogestivos, como si se estuviera interactuando con algún profesor”, “...me ha parecido muy bueno que integran los videos, pues no hace todo esto tan artificial”. Como se puede apreciar el video fue no solamente un material recursivo para ayudar a los alumnos a consolidar la comprensión de la lectura, sino además tuvo el propósito de construir la noción de presencia para situar el tú y yo, el aquí y el ahora (Hood, 2020) en el espacio virtual en un curso MOOC.



Figura 1.*Actividades que representaron mayor y menor aprendizaje*

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta de salida

La preferencia por los videos como material de apoyo se corrobora con la pregunta 9 sobre las actividades que representaron mayor aprendizaje para los estudiantes entre las que se encuentran los videos y las lecturas en plataforma, seguido de los ejercicios de comprensión y consolidación (ver figura 1).

Autogestión y logística del curso

La autogestión y logística del curso fueron dos temáticas recurrentes que presentaron los mayores desafíos para los participantes del curso. Por un lado, la autogestión fue percibida como una actividad abierta y ajustable a las dinámicas laborales y personales de los alumnos quienes reportaron dificultades para completar las tareas del curso en tiempo y forma. No obstante, la flexibilidad y apertura institucional para habilitar la entrega de tareas a lo largo del curso permitió completar dichas actividades. Una vez instalados en el curso MOOC: habilidades de literacidad académica, la encuesta reporta que el diseño del curso facilitó el trabajo de las tareas en la plataforma. De acuerdo con la encuesta aplicada, el 84.8% de los participantes preparó sus tareas con anticipación a la fecha de entrega. Sólo el 14.9% hizo los ejercicios un día antes o el mismo día de entrega. Estos resultados indican que los alumnos reconocieron la autogestión como forma de trabajo organizado. Sin embargo, el instrumento no indagó si se alcanzaron niveles de autoconciencia, reflexión y descubrimiento para la gestión de nuevos conocimientos y para generar aprendizaje significativo y autónomo (Sáinz, 2015).



Por otro lado, la logística inicial con respecto a las fechas de entrega y a la organización de los tiempos de trabajo dentro de la plataforma representó otra limitante. Por ejemplo, para nuestro curso las fechas de apertura y cierre de actividades junto con la secuencia en que los cursos fueron ordenados y seriados fueron limitantes evidentes. Los participantes reportan que desconocían que había fechas de entrega en un curso autogestivo y que al estar el curso de literacidad al final de la serie de los cursos MOOC, los hizo pensar que era el último en cursarse. Esto se tradujo en un contratiempo constante para las actividades de aprendizaje según se aprecia en la siguiente cita: “En mi caso, me confié de los tiempos y plazos de entrega ya que al iniciar con los cursos "autogestivos" no contaba con que se requiriera algún tipo de evaluación extra por parte de compañeros”. La recomendación para futuras ediciones es programar notificaciones o recordatorios para la entrega de tareas para compaginar la entrega de tareas con otras actividades laborales paralelas al curso.

De manera general, el porcentaje de culminación de este MOOC fue de 37.1%, un porcentaje muy alto comparado con los bajos registros de culminación de los MOOC en general (Escudero-Nahón y Nuñez-Urbina, 2020; López Gil y Chacón Peña, 2020). No obstante, es importante no perder de vista que el alto índice de culminación puede deberse al carácter institucional del curso, y cuyo propósito era brindar la posibilidad de obtener un espacio de ingreso a la universidad. A diferencia de los cursos MOOC abiertos al público en general.

Discusión

Es innegable que la pandemia del Sars-Covid-19 nos orilló a una virtualidad que determinó, en gran medida, las decisiones teóricas y metodológicas para el diseño de un curso MOOC enfocado en la literacidad. Nos obligó a repensar nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar, pero esta vez mediadas totalmente por la tecnología. El reto mayor se centró no solo en el diseño del curso sino también en acercar este conocimiento, representado en textos académicos y disciplinares, a más de 73,112 aspirantes a la educación superior en un contexto donde los estudios de escritura aún se encuentran en desarrollo. Consideramos que el acercamiento de la escritura disciplinar a los estudiantes se logró, al menos en la etapa de la deconstrucción del texto, dadas las circunstancias del contexto y de los recursos disponibles en la plataforma Open Edx para implementar el modelo Leer Para Aprender. Se percibió el conocimiento de las



partes constituyentes de un determinado género discursivo como argumentar, explicar, describir y contar una historia; conforme a las características lingüísticas y discursivas propias de cada género.

En cuanto a la plataforma Open edX Studio permitió el diseño recursivo del curso y la operatividad de la pedagogía de género al ofrecer un abanico de características y opciones para el trabajo en línea y adecuar las actividades propuestas (Belloch, 2012). Como resultado, las actividades que conformaron cada lección se presentaron en formatos audiovisuales, interactivos y descargables, los cuales aludían a distintos estilos de aprendizaje. La recursividad es una característica de la pedagogía de género que se expresa en fases lo que permite que el proceso de escritura se construya dentro de un ciclo de enseñanza aprendizaje recurrente (Rose y Martin, 2012) coincidente con el marco de un diseño autogestivo y masivo de un tMOOC y la adecuación de distintos recursos audiovisuales (Cabero Almenara et al., 2014) para la promoción de la lectura y la escritura.

Sin embargo, muchos de los participantes no identificaron esta recursividad como positiva sino más bien como redundante. Como lo apunta Siemens (2013), la trayectoria o secuencia de aprendizaje generalmente se presenta de manera lineal lo cual dificulta la adaptabilidad de las actividades según las necesidades particulares de una gran mayoría.

En cuanto al rol de la participación docente dentro de los MOOC, ésta alude a priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza mediada a través de la tecnología. Es evidente que la presencia del docente sigue siendo pieza clave para el acompañamiento del estudiante por lo menos en lo que respecta a la enseñanza de la escritura en nuestra investigación. Un ejemplo claro fueron los videos explicativos que permitieron construir una noción de presencia dentro del espacio virtual (Hood, 2020) lo cual implica cercanía entre el estudiante y el docente lo que indudablemente incide positivamente en el aprendizaje de la escritura y sus distintas etapas de la pedagogía de género. La demanda del acompañamiento docente para la resolución de dudas y retroalimentación (Margaryan et al., 2015; Sáinz, 2015) fue una constante que el video no pudo solventar.

Aunque también existen posturas contrarias como la de Sánchez Medina et al. (2017) quienes señalan que la ausencia del tutor no es necesaria ni requerida por los estudiantes en un curso MOOC, en nuestra investigación los estudiantes dieron juicios positivos de la presencia diferida del docente o tutor a través de los videos. Y se puede declarar que suple una necesidad de comunicación más personalizada, que es requerida sobre todo cuando de la escritura se trata. Como fue el caso del clamor registrado por la ausencia



de tutor en una investigación de Ballesteros Ibarra et al (2020) sobre un diseño de Mooc diseñado por la Secretaría de Educación Pública impartido a maestros normalistas.

En lo que respecta a la autogestión, es importante destacar que es el estudiante quien se apropia de su ruta de aprendizaje, establece conexiones y puntos de vista y proporciona retroalimentación al interior de su comunidad (Silva, 2010; Sánchez et al., 2017). Sin embargo, un reto evidente residió precisamente en la falta de comprensión del significado de la autogestión, pues lo comprendieron como un curso sin restricciones de tiempo, con fechas abiertas de entrega que se conflictuaba con la evaluación en pares. Estos resultados coinciden con los encontrados por López Gil y Chacón Peña (2020); y Capristán (2016) sobre la reticencia al trabajo entre pares. Aunado a esto, es importante mencionar el hecho de que un gran porcentaje de los aspirantes reportaron no tener ni el conocimiento de los recursos tecnológicos (López Gil y Chacón Peña, 2020) ni los dispositivos adecuados para enfrentar un curso de esta magnitud por primera vez en el contexto de pandemia. Aunque los participantes fueron conscientes de lo masivo del curso y de la ausencia de tutores o docentes a cargo, la insistencia de acompañamiento pone de manifiesto la necesidad de entrenamiento previo sobre lo que involucra un curso autogestivo (Capristán, 2016) además de las implicaciones inherentes de autonomía y gestión del conocimiento (López Gil y Chacón Peña, 2020).

Por otro lado, hay que recalcar que en general, a excepción del trabajo entre pares, la respuesta para llevar a cabo el resto de las actividades fue positiva, ya que no solo sociabilizaban sobre dudas del curso, sino también sobre el proceso de admisión en sí. La variedad de actividades y contenidos permitieron que la experiencia de aprendizaje fuera más significativa (Muñoz-Merino et al., 2015) dadas las circunstancias de la modalidad.

Finalmente, la experiencia obtenida de la implementación del curso *MOOC: habilidades de literacidad académica* en la pandemia del Sars-Covid-19 puede ser aprovechada para el diseño de cursos en situaciones de post pandemia, ya que la necesidad de mejorar la competencia de comunicación académica continua en México y Latinoamérica. La enseñanza masiva y a distancia es una alternativa ante la falta de recursos humanos especializados y el corto presupuesto económico para los programas remediales o de capacitación en literacidad.

En el caso de México, los MOOC pueden contribuir a resolver una contradicción en la política educativa de las universidades. Por un lado, las universidades públicas de México carecen de docentes con un perfil adecuado para impartir los cursos de primera lengua; muchas veces se sustituye con la participación de un docente con un perfil próximo, formados en ciencias sociales o humanas. Por el otro, las instituciones



de educación pública, aun si hubiera docentes disponibles, no están dispuestas a invertir en la contratación de personal docente con un perfil idóneo en primera lengua para atender a los estudiantes.

En este contexto, podemos enfatizar que el curso MOOC de *habilidades de literacidad académica* resolvió en su momento una necesidad determinada ya citada de una universidad pública de México. También permitió explorar una solución a una necesidad anterior a la pandemia, a saber: la atención masiva de alumnos en la enseñanza de Primera Lengua en un contexto de una universidad pública de México y Latinoamérica.

Conclusiones

El curso MOOC *habilidades de literacidad académica* surgió como una alternativa para promover el aprendizaje de la lectura y escritura académica. La transición de lo presencial a lo virtual supuso incluir la tecnología como un reto ‘novedoso’ para transformar la enseñanza presencial a virtual. Sin embargo, esto puso de relieve una problemática de antaño sobre desigualdad y acceso al conocimiento en el campo de la escritura académica y disciplinar para los estudiantes inscritos en la educación superior en México; así como la desigualdad en la disposición de equipo de trabajo para la producción de materiales didácticos como audiovisuales, edición de manuales y cuadernos de ejercicios, por parte de los diseñadores del curso.

La falta de dispositivos electrónicos, conexión a internet y desconocimiento en el uso de plataformas digitales puso en desventaja a la gran mayoría de los participantes para ajustarse a las características de un curso en línea, autogestivo, masivo, y que además era parte del proceso de admisión a una universidad. La falta de tecnologías de la información por parte de los estudiantes implica restricción al conocimiento y un impedimento para participar en la educación pública y más aún dentro de la educación superior. Sin embargo, y a pesar de dichas desventajas sociales, el curso MOOC mostró una alta tasa de éxito ya que un gran porcentaje de los aspirantes concluyeron satisfactoriamente en el tiempo señalado. Cabe mencionar que, aunque este resultado se debe, en cierta medida, al hecho de que formaba parte de los requisitos de admisión y por ende la tasa de deserción fue baja, esto no resta valor a los resultados obtenidos en términos de la aceptación de los materiales y contenidos, pero sobre todo a la pertinencia del diseño del MOOC para promover la escritura académica y disciplinar en la educación superior.

El diseño de los cursos MOOC suelen ser creados por un equipo ideal de trabajo conformado por especialistas en el tema y personal técnico para editar materiales audiovisuales. Sin embargo, los docentes adscritos a unidades académicas con bajo presupuesto económico pueden producir sus propios materiales



didácticos para el curso MOOC como video grabaciones de orientación teórica y materiales didácticos editados y curados. Otra condicionante es también poder contar con un buen equipo de cómputo para grabar y editar materiales de calidad. La segunda condición de creación del MOOC fue nuestra experiencia de trabajo. Dadas las circunstancias bajo las cuales trabajamos en el diseño del curso, los resultados obtenidos con respecto a la evaluación de los materiales y contenidos diseñados exclusivamente para este curso MOOC hablan de que estos fueron comprensibles, pero sobre todo congruentes con el propósito del MOOC.

Finalmente, consideramos que a pesar de que los MOOC facilitan ciertas formas de conocimiento, es importante reconocer que para el desarrollo de la escritura académica es necesaria la cercanía y la interacción social implícitas en la pedagogía de género. El uso de recursos multimodales es una estrategia que puede coadyuvar en esto al menos de manera parcial. Sin embargo, hay que recalcar que la escasa familiaridad de los aspirantes preuniversitarios con los cursos MOOC y sus implicaciones puso de manifiesto que se necesita desarrollar la autonomía en el aprendizaje en lo que respecta a la mediación tecnológica. Si bien este estudio presentó algunas limitaciones en cuanto a la logística del curso, la falta de herramientas tecnológicas por parte de los aspirantes y la limitante de no poder contar con acompañamiento docente debido a lo masivo del curso, ofrecen directrices para futuros diseños instruccionales en la escritura académica y disciplinar.

Referencias

- Álvarez Uribe, Sergio, Teresa Benítez Velázquez, y Nayibe Rosado Mendinueta. "Español Académico Para Aprender En Las Disciplinas: Perspectivas De La Implementación De Un Programa Institucional Para El Desarrollo De La Competencia Comunicativa En La Educación Superior." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, vol. 12, no. 24, 2018, pp. 32-55, doi: <https://doi.org/10.26378/rnlael122438>
- Ballesteros Ibarra, María Lorena, Martín Alonso Mercado Varela, Nancy Janett García Vázquez, y David Glasserman Morales Leonardo. "Experiencias de aprendizaje profesional docente en MOOC: profesores de Sonora, México que participaron en la Colección de Aprendizajes Clave." *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 13, no. 3, 2020, pp.79-102. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577165121006>
- Bartolomé-Piña, Antonio, y Karl Steffens. "¿Son Los Mooc Una Alternativa De Aprendizaje?" *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar.*, vol. 22, no. 44, 2015, pp. 91-99, doi: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-10>
- Belloch, Consuelo. "Diseño Instruccional." Monografía, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, 2012. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki>



- Cabero Almenara, Julio, María del Carmen Llorente Cejudo, y Ana Isabel Vázquez Martínez. "Las Tipologías De Mooc: Su Diseño E Implicaciones Educativas." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, no. 1, 2014, pp. 13-26, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662002>
- Capristán, Beatriz. "Diseño Instruccional En Los Mooc: ¿Qué Aspectos Tomar En Cuenta?" *Revista Digital Universitaria*, vol. 17, no. 2, 2016, pp. 1-15. <https://www.revista.unam.mx/vol.17/num2/art15/index.html>
- Dreyfus, Shoshana J., Sally Humphrey, Ahmar Mahboob, y James Robert Martin. *Genre Pedagogy in Higher Education. The Slate Project*. Palgrave Macmillan, 2016.
- Drisko, James, y Tina Maschi. *Content Analysis*. Oxford University Press., 2016.
- Escudero-Nahón, Alexandro y Alicia A. Nuñez-Urbina. "Análisis Crítico Al Término « Masivo » En Los Mooc: Una Cartografía Conceptual « Masivo » " *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 9, no. 1, 2020, pp. 188-212, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12252>
- Espinosa Garzón, Angela María. *Estadística para las Ciencias Sociales y Humanas I*. Fundación Universitaria del Área Andina, 2017. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1218>
- Fernández-Martínez, María del Mar, Antonio Luque de la Rosa, e Isabel Ana Eguizábal-Román. "La tecnología en el ámbito educativo ante el COVID: una apuesta por los MOOC como estrategia formativa en el contexto universitario." *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 2021, pp. 130-142. doi: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5133>
- Halliday, Michael Alexander K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed., E. Arnold, 1994.
- Halliday, Michael Alexander K., y Christian Matthiessen. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed., Routledge, 2014.
- Hood, Susan. "Live Lectures: The Significance of Presence in Building Disciplinary Knowledge." *Accessing Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*, edited by J. R. Martin et al., Routledge, 2020, pp. 211-35.
- López Gil, Karen S. y Sergio Chacón Peña. "Escribir Para Convencer: Instructional Design Experience in Digital Contexts of Self-Learning." *Apertura*, vol. 12, no. 1, 2020, pp. 22-38, doi: <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1807>
- Margaryan, Anoush, Manuela Bianco, y Allison Littlejohn. "Instructional Quality of Massive Open Online Courses (Moocs)." *Computers & Education*, vol. 80, 2015, pp. 77-83, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>.
- Martin, James Robert. "Construing Knowledge: A Functional Linguistic Perspective." *Language, Knowledge and Pedagogy*, edited by Frances Christie and James R. Martin, Continuum, 2008, pp. 34-64.
- Martin, James Robert, y David Rose. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd ed., Bloomsbury Academic, 2007.
- Maton, Karl. *Knowledge and Knowers, Towards a Realist Sociology of Education*. Routledge, 2014.



- Moyano, Estela. "Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto universitario: una aproximación desde la LSF." *Revistas Signos*, vol. 40, no. 65, 2007, pp. 573-608, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Muñoz-Merino, Pedro J., José A. Ruipérez Valiente, Juan Luis Sanz Moreno, y Carlos Delgado Kloos. et al. "Assessment Activities in Massive Open on-Line Courses: Assessment Activities in Moocs." *Furthering Higher Education Possibilities through Massive Open Online Courses*, edited by A. Mesquita and P. Peres., IGI Global., 2015, pp. 165-92. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8279-5.ch008>
- Ojeda La Serna, Vivian, Andrea Verenice Basantes Andrade, y Mari Carmen Caldeiro Pedreira. "La competencia mediática y los cursos MOOC en estudiantes de la UTN: implicaciones, retos y potencialidades." *Revista Científica ECOCIENCIA* 5.6, 2018, pp. 1-20, <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/133>
- Palazio, Gorka. "Sobre El Modelo Mooc: Filosofía, Costo Y Estructura." *Tecnología, Ciencia y Educación*, no. 1, 2015, pp. 31-38, <https://doi.org/10.51302/tce.2015.37>.
- Rose, David, y James Robert Martin. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing, 2012.
- Siemens, George. "Massive Open Online Courses: Innovation in Education?" *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*, edited by Rory McGreal et al., Athabasca University Press., 2013, pp. 5-15. <http://oasis.col.org/handle/11599/486>
- Silva, Juan. "El Rol Del Tutor En Los Entornos Virtuales De Aprendizaje." *Innovación Educativa*, vol. 10, no. 52, 2010, pp. 13-23, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>
- Sáinz, Peña, Rosa María. *Los Mooc En La Educación Del Futuro: La Digitalización De La Formación*. Fundación Telefónica y Editorial Ariel., 2015.
- Sánchez Garza, Jaime A., y Rodolfo Cabral Parra. "Procesos De Autogestión Del Conocimiento Orientado Hacia Una Educación Integral Pluricultural." *Didasc@lia: Didáctica Y educación*, vol. 1, no. 4, 2010, pp. 59-72. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/31>
- Sánchez, Medina, Ricardo, Belén B. Vizcarra Martínez, Consuelo R. Rosales Piña, y David J. Enríquez Negrete. "Evaluación De La Calidad De Un Curso En Línea Autogestivo." *Revista Electrónica de Psicología Iztacala.*, vol. 20, no. 3, 2017, pp. 1078-102, <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/61755>
- Suárez Ramírez, Sergio. "Diseño y coordinación de un MOOC sobre lectura y escritura en el ámbito de la comunicación." *RPC*, (1), 2021, pp. 135-143. doi: <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2358>

