

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN ESTUDIANTES DEL CURSO
VIRTUAL HABILIDADES DE COMUNICACIÓN LECTO-ESCRITA

(INVESTIGACIÓN DOCENTE)

MAGDALENA DELGADO MORENO

DIRECTORA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA Y FONOAUDIOLOGIA

BOGOTÁ D. C., NOVIEMBRE DE 2011

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN ESTUDIANTES DEL CURSO
VIRTUAL HABILIDADES DE COMUNICACIÓN LECTO-ESCRITA
(INVESTIGACIÓN DOCENTE)

ESTUDIANTES

CELIS CAMACHO ROSALBA

ORTEGA LEIDY JOHANNA

QUEVEDO NOPE ANYELA ASTRID

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA Y FONOAUDIOLOGÍA
BOGOTÁ, D.C. NOVIEMBRE 2011

ACTA DE APROBACIÓN

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA CENTRO DE INVESTIGACIONES

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA Y FONOAUDIOLOGIA

Los suscritos Vicerrectora académica, Director del Centro de Investigaciones y Decana de la Facultad de Fonoaudiología hacen constar que previa revisión y discusión en el Comité de Ciencia y Tecnología, se le otorgó al trabajo titulado:

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN ESTUDIANTES DEL CURSO VIRTUAL HABILIDADES DE COMUNICACIÓN LECTO-ESCRITA

El concepto de_____

Para constancia se firma a los_____días del mes de
de 20_____

Ana María Botero
Vicerrector Académico

Sandra Patricia Torres
Decano Facultad de Fonoaudiología

Patricia López Obando
Director Centro de Investigaciones

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	7
Introducción	9
Marco metodológico	51
Tipo de estudio	51
Diseño	51
Participantes	52
Instrumentos	52
Procedimiento	54
Resultados	56
Discusión	78
Referencias	85
Anexos	87

INDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas manejo ambientes virtuales de aprendizaje pre test	56
Figura 2. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas manejo ambientes virtuales de aprendizaje post- test	58
Figura 3. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas manejo ambientes virtuales de aprendizaje pre y post- test	59
Figura 4. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de planeación pre-test	60
Figura 5. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de planeación post-test	61
Figura 6. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de planeación pre test y post-test	62
Figura 7. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de supervisión pre test	63
Figura 8. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de supervisión post test	64
Figura 9. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de supervisión pre y post test	65
Figura 10. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de evaluación pre test.	66
Figura 11. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de evaluación post test.	67
Figura 12. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de evaluación pre y post test.	68
Figura 13. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel literal pre test.	69
Figura 14. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel literal post - test.	70
Figura 15. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel literal pre y post - test.	71
Figura 16. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión inferencial pre - test.	72
Figura 17. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión inferencial post - test.	72
Figura 18. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel inferencial pre y post - test.	73
Figura 19. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel inferencial pre – test	74
Figura 20. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel crítica post - test.	75
Figura 21. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel crítica pre y post - test.	75

INDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Cuestionario manejo de ambientes virtuales de aprendizaje	87
Anexo B Encuesta aplicación de estrategias metacomprendivas	88
Anexo C Texto para el cuestionario de comprensión de lectura	90
Anexo D. Cuestionario comprensión de lectura	92
Anexo E Matriz de registro cuestionario manejo AVA	96
Anexo F Matriz de registro cuestionario comprensión de lectura	98
Anexo G Plan de curso Habilidades lecto –escritas II	99
Anexo H Resultados validación de instrumentos	103
Anexo I Consentimiento informado	112

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN ESTUDIANTES DEL CURSO VIRTUAL HABILIDADES DE COMUNICACIÓN LECTO-ESCRITA

Magdalena Delgado Moreno¹

Celis Camacho Rosalba, Ortega Leidy Johanna²,
Quevedo Nope Anyela Astrid³
Corporación Universitaria Iberoamericana

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo Identificar los cambios que se presentan en la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de la CUI, a través de la implementación de estrategias metacomprendivas en un curso virtual. Se contó con una población de 69 estudiantes de todas las facultades los cuales desarrollaron completamente el curso y diligenciaron antes y después del mismo los instrumentos planteados para la investigación. Se encontró que los estudiantes fortalecieron el nivel de comprensión de lectura después del curso de habilidades de comunicación lecto escrita, evidenciado en las estrategias de: identificación de definiciones con un 8,7% (6), seguido de la identificación de conceptos con un 4,3% (3), por último la identificación de la idea principal con un 2,9% (29). A nivel literal. Inferir la secuencia de ideas con un 14,5% (10), seguido de asociación de significados con un 13% (9), planteamiento de hipótesis 11,6% (8) e inferencias de hipótesis con un 10,1% (7). A nivel inferencial. Y a nivel crítico se observa que el mayor cambio se dio en el reconocimiento valorativo con un 11,6% (8), seguido de juicio de realidad con un 10,1% (7) e identificación de superestructura con 4,3% (3). De esta forma se proporciona información confiable y precisa sobre el impacto del curso en modalidad virtual sobre la comprensión de lectura de los estudiantes universitarios.

Palabras claves: metacompreensión, comprensión, estrategias, planeación, supervisión, evaluación, ambientes virtuales.

¹ Cdto. Mgs en Educación, Fonoaudióloga. Investigadora Grupo de Investigación Comunicación Humana Interpersonal. Docente Corporación Universitaria Iberoamericana. mm.delgadam@laibero.net

² Estudiantes asistentes de investigación Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana.

³ Estudiante asistente de investigación Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana.

STRATEGIES IN STUDENT METACOMPREHENSIVE COURSE
VIRTUAL COMMUNICATION SKILLS-WRITTEN READING

Magdalena Delgado Moreno¹

Celis Camacho Rosalba, Ortega Leidy Johanna²,
Quevedo Nope Anyela Astrid³
Corporación Universitaria Iberoamericana

Abstract

This study aimed to identify changes that occur in reading comprehension in a group of students from the CUI, through the implementation of strategies in a virtual course metacomprendivas. It had a population of 69 students from all faculties who fully developed the course and fill out before and after the instruments proposed for the investigation. Students were found to enhance the level of reading comprehension after the course of reading and written communication skills, evidenced in the strategies of: identification of definitions in 8.7% (6), followed by the identification of concepts with a 4, 3% (3), finally identifying the main idea with 2.9% (29). A literal level. Infer the sequence of ideas with a 14.5% (10), followed by association of meanings with 13% (9), 11.6% scenario approach (8) and inferences of hypotheses with a 10.1% (7). Inferential level. And critical level shows that the biggest change was in the evaluative recognition with 11.6% (8), followed by reality testing with a 10.1% (7) and identification of superstructure with 4.3% (3). This will provide reliable and accurate information on the impact of the course in virtual mode on the reading comprehension of college students.

Keywords: metacomprehension, understanding, strategies, planning, monitoring, evaluation, virtual environments.

¹. Magister candidate in education, speech, Development Research Group research and interpersonal communication disability-study approach. Teaching Iberoamericana University Corporation. . mm.delgadam@laibero.net

² Students Faculty research assistants Human Communication and Speech Therapy. Specialization in Audiology. Corporación Universitaria Iberoamericana.

³ Students Faculty research assistants Human Communication and Speech Therapy. Corporación Universitaria Iberoamericana

Introducción

Los estudiantes universitarios tienen que leer, comprender y valorar lo leído. Ser capaces de seleccionar la información relevante para sus propósitos, asociar estructuras previas de conocimientos, recuperar información para usarla apropiadamente en situaciones o tareas nuevas, integrarla y almacenarla en un todo coherente. Se espera pues, y se exige, que los estudiantes lean y escriban de manera intencional, autónoma y reflexiva para responder a los requerimientos académicos.

Gonzales (2009) afirma que al llegar los estudiantes a la universidad, parecen como incapaces de leer, porque tienden a comportarse como novatos al tener que enfrentarse a formas de lectura que desconocen. Agrega que, aunque un estudiante tenga un buen nivel de lectura, debe hacer un esfuerzo para aprender a leer de ingeniería o derecho al llegar a la universidad.

Adicionalmente afirma que, los reportes de pruebas internacionales, como Pisa (Programme for International Student Assessment) que mide la capacidad de interpretar el lenguaje matizado, analizar textos de forma crítica y formular hipótesis a partir de una lectura, no son alentadores en cuanto a esa lectura no especializada. Los resultados colombianos de la prueba realizada en el 2006 (la primera participación nacional) señalan que el 55 por ciento de los estudiantes de 15 años se ubican en el nivel mínimo, es decir que solo son capaces de reconocer el tema principal y hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano.

Al respecto es importante considerar que a nivel universitario, las instituciones se han empeñado en mejorar el nivel de comprensión de sus estudiantes, dadas las dificultades que manifiestan para habituarse al ritmo que les exige el nuevo contexto, aprender a organizar información, consultar fuentes, evitar el plagio y hacer textos propios del mundo académico. Porque en esta etapa, así como al comienzo de la vida escolar, los universitarios

inicialmente deben aprender a leer, pero ahora desde una óptica profesional. Y así, cada vez que asuman un nuevo reto.

En este sentido, Gutiérrez (2009) informa que en la Universidad Central se implementó el curso virtual de lectura en donde se desarrollaron una serie de módulos encaminados a que el estudiante realizará Autodiagnóstico de su proceso lector, desarrollo de estrategias de lectura acorde con la naturaleza del texto, construcción de sentido del mismo. El análisis del proceso de virtualización del módulo de lectura, permitió establecer que es evidente el analfabetismo informático, acrecentando el distanciamiento y la resistencia. A su vez los estudiantes manifiestan estar cambiando sus hábitos de lectura y su interés por leer otros textos no impuestos por la academia, demuestran un buen nivel de comprensión textual comparado con el de la prueba diagnóstica. Finalmente el autor afirma que las herramientas virtuales ofrecidas son un buen complemento para el proceso de aprendizaje y autorregulación de los procesos de lectura.

Consciente de la necesidad que tienen los futuros egresados por desarrollar habilidades comunicativas básicas para su desempeño profesional y de la importancia que estas habilidades tienen en la vida académica para el acceso y la generación de conocimiento, el programa de fonología de la Corporación Universitaria Iberoamericana (en adelante (CUI)), desarrolla el componente de habilidades comunicativas dentro del cual se inscribe el curso de habilidades comunicativas lecto-escritas, cuya importancia radica en el conocimiento, aplicación y la transferencia efectiva de las estrategias de metacomprendivas antes, durante y después de la lectura de textos de acuerdo con su vida académica.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante NTIC) en la educación, buscan incluir Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Desde hace dos años el curso de habilidades de comunicación lecto-escrita se ha desarrollado en modalidad virtual en donde se ofrece una amplia gama de alternativas en la adquisición de

competencias, habilidades y destrezas, utilizando el diseño de AVA para dar la posibilidad de interacción entre los actores del proceso educativo, más allá de limitaciones como la distancia o el tiempo, permitiendo el aprendizaje autorregulado y ofreciendo los espacios para la comunicación con otros, el trabajo colaborativo, cooperativo y la reflexión conjunta sobre los temas de interés que involucren la participación activa de estudiantes y docentes.

Como antecedente a este proyecto es importante resaltar que en el segundo semestre del 2008 el equipo de docentes de habilidades de comunicación lecto-escrita aplicó una encuesta denominada “favorita” predeterminada por la plataforma Moodle, con el fin de que los estudiantes autoevaluaran su proceso de aprendizaje a través de la experiencia que obtuvieron en la plataforma virtual. Las dificultades que se manifiestan se centran en tres aspectos básicos: adquisición o refinamiento del conocimiento sobre el proceso de lectura y de comprensión de textos, toma de conciencia de la necesidad de controlar y de regular el propio proceso y, en consecuencia, de asumirlo como tal y por último falta de motivación frente al proceso de lectura.

De otro lado, en el campo de la investigación fonaudiológica, Varón (2009) destaca que los AVA constituyen en una oportunidad dado que son escenarios privilegiados para la interacción comunicativa a través de la modalidad escrita. La actividad de escritura no se presenta alejada del acto de leer; al contrario se complementan e enriquecen a través de diversos modos. Dentro de las actividades observadas en la investigación se confirma que los aprendices escriben mejor si tienen que leer y releer; los estudiantes que participaron con más dedicación en las actividades de lectura propuestas, produjeron textos más coherentes, consistentes con corpus mucho más elaborado.

Así mismo la observación de las prácticas y profesionales en el programa de Fonoaudiología de la CUI del año 2009, dejan en evidencia el

poco uso de tecnologías blandas o duras en la intervención terapéutica con las dificultades de lectura que presentan los usuarios en educación superior.

Al indagar sobre los aportes desde otras disciplinas, Henao (2004) afirma que existen vacíos en cuanto al aprovechamiento y uso de los AVA dado que estos son recursos que ofrecen muchas posibilidades a los docentes para cualificar e innovar estrategias orientadas a la formación por competencias de comprensión lectora. Así mismo el texto electrónico y los materiales multimediales están generando transformaciones en el acto de leer y escribir.

Por otra parte tal como lo afirma Cuervo (1999) “las fonoaudiólogas colombianas deben ponerse al día e instituciones prestadoras de servicios – en material de tecnología, en particular aquella diseñada para promover la autonomía comunicativa” pp. 306. Sin embargo la realidad actual del desarrollo tecnológico colombiano al servicio del ejercicio profesional, es alarmante, pues aún la investigación fonaudiológica se encuentra en deuda con estas exigencias que se le imponen. Prueba de ello es el material que usan en su práctica profesional diaria; aunque se cuenta con instrumentos entre otros como los que se emplean en audiología y en el área miofuncional; a la hora de observar el recurso para la intervención en el área de lectura en adultos, es evidente la falta de tecnología dura y blanda para dar respuesta a las necesidades en materia de lectura de los usuarios, y que a su vez se ajuste a las demandas de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC).

Es importante destacar que si no se realiza investigación fonaudiológica que caracterice las estrategias metacomprendivas de un grupo de estudiantes de la CUI para la comprensión de un texto, continuará presentándose escasez en el conocimiento y de esta manera no se podrá responder con las exigencias actuales en los procesos de lectura y escritura en educación superior.

Identificar el cambio en la comprensión de lectura de un grupo de estudiantes de la CUI a través del desarrollo de un curso virtual de estrategias metacomprendivas de planeación, supervisión y evaluación permitirá determinar el cambio en el uso de las estrategias para la comprensión de textos antes y después del curso virtual; el rol del docente fonoaudiólogo como diseñador de un curso de lectura a través de un AVA; la cualificación permanente del curso en a la luz de las exigencias actuales de las TIC`S para la educación superior.

Así mismo, los resultados obtenidos en esta investigación aportarán de manera significativa a consolidar información válida y confiable para la Fonoaudiología, en términos de estudios dirigidos a identificar el impacto de un curso virtual de comprensión de lectura en estudiantes universitarios, lo que en el futuro permitirá avanzar en la implementación de estrategias metacomprendivas dirigida a la población mencionada anteriormente.

Adicionalmente otro de los aportes está dirigido a alimentar los estudios a alrededor del grupo de investigación: Desarrollo y Discapacidad de la comunicación interpersonal desarrollo y competencia específicamente en la línea desarrollo y competencia de la Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Es importante considerar en el presente estudio los antecedentes investigativos que den cuenta de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos, se retoman para el presente documento el estudio “Metacognición, lectura y construcción de conocimiento” desarrollado por López (2004). El objetivo era describir que nivel de comprensión de lectura alcanzan los estudiantes después de desarrollar un curso con base en estrategias metacognitivas en tres momentos antes, durante y después.

La autora concluye que se pudo evidenciar diferencias significativas al inicio del curso y al finalizarlo. Los estudiantes presentaron mayor claridad en el proceso de lectura, hacen reconocimiento de sus estrategias, aumentaron el uso de sus conocimientos previos y del texto mismo en la construcción del

sentido de lo que leen, mayor autocontrol y autorregulación de su proceso lector.

En el contexto de la CUI Torres (2008) en su investigación: “cambios de las características textuales de los escritos en universitarios de la CUI después de tomar el curso de: Habilidades de Comunicación Escrita en modalidad virtual”, utilizó un diseño cuasi-experimental con el propósito de caracterizar el cambio en los aspectos textuales de los escritos de estudiantes universitarios antes y después de haber tomado el curso. De acuerdo con los resultados encontrados, es posible evidenciar que la mayor variación se observa en el criterio de adecuación de textos que fueron presentados en forma virtual. El criterio de coherencia de los textos presentados en forma presencial es mayor que el virtual. No se encontró variación significativa en la cohesión de los textos presentados tanto virtual como presencialmente.

Para este proyecto es importante considerar los aportes dados por Arboleda, (2005) quien afirma que, dentro de la gran multidireccionalidad del ciberespacio configurado por Internet existe una relación interactiva entre las rutas de navegación, que exigen al lector una serie de procesos metacognitivos de autorregulación y autoaprendizaje. Surge una serie de rutas que al usuario le exige emprender la navegación de los nodos, hipervínculos, hipertextos que va encontrando, con la posibilidad de detenerse en una parte dentro del mismo documento o parar a leerlo en un determinado punto del recorrido para ir a otro documento o consultar el material relacionado.

El autor define que la principal característica del proceso lector dentro del ciber espacio que consiste en la posibilidad de libre elección de lectura por parte del usuario, la relación interactiva entre las rutas de navegación, la lectura que poseen estos medios para el aprendizaje autónomo e independiente. Es importante considerar que para el éxito del proceso lector

se debe tener en cuenta conocer y aplicar una serie de estrategias metacognitivas.

Por otro lado Coiro (2004) en su artículo comprensión de lectura en internet, afirma que los nuevos procesos de comprensión de lectura a través de Internet imponen habilidades y destrezas que superan el tradicional entendimiento de lecturas lineales. Con los hipertextos, la lectura se convierte en una acción cognitiva, estética, interactiva, motivante. Este proceso de lectura no lo impone el libro, sino la palabra clave, debido a la limitante del ojo humano y la fosforescencia de la pantalla que obliga a escanear las palabras claves y no a leer de manera lineal, debe estar leyendo el concepto del sistema, la operabilidad del software y la aplicación concreta que manifiesta el sistema.

Existen algunos estudios que se han realizado con el fin de establecer el estado de la comprensión lectora en estudiantes universitarios y el papel de la metacognición y las estrategias metacognitivas en este proceso. Al respecto, estudios hechos en Colombia por Barletta (2002) permitieron medir el nivel de la comprensión lectora, en una muestra seiscientos estudiantes, el 54% sólo es capaz de parafrasear las ideas de los textos leídos, el 7% realizan inferencias, y el 22% lograron identificar la progresión temática de los textos. Lo anterior indica que presentan un nivel de bajo desempeño en sus procesos de lectura comprensiva.

De otro lado, estudios sobre la lectura de la educación superior, hechos por Taboada (2005) revelan que los estudiantes utilizan estrategias metacognitivas para entender materias del contenido. Los estudiantes que las utilizan de manera eficiente pueden construir una representación global del significado del texto. El lector estratégico vincula la información recibida a partir del texto con estructuras de conocimiento previo, a las que apela para facilitar la comprensión.

De acuerdo con Romero (2002) son varios los estudios que sobre la metacognición se han hecho, al respecto existen investigaciones que se

centran en el estudio de la comprensión de lectura y la solución de problemas. De acuerdo a lo anterior la metacognición en la lectura implica cuatro variables: el texto, la tarea, las estrategias y las características del aprendiz (Pogliolli, citado por Romero, 2002) y las estrategias más usadas son: clarificar los propósitos de lectura, identificar los propósitos más importantes de un mensaje, centrar la atención en el contenido principal y no en detalles, monitorear las actividades para ver si se está cumpliendo con la comprensión.

Esta investigaciones arrojan como resultado que los lectores deficientes tienen dificultad con el conocimiento y el control de las cuatro variables anteriormente descritas, lo que trae como consecuencia que el entrenamiento en las estrategias metacognitivas pueda tener efecto positivo en los resultados.

Hasta aquí se ha realizado una revisión conceptual de la naturaleza del proceso lector y el papel de la metacognición en la comprensión lectora, a partir del análisis de los aspectos, cognitivos para la lectura y metacomprendivos que demanda el acto de leer. También se realizó una presentación de investigaciones que se han efectuado alrededor del la metacognición y su incidencia en la en los procesos de lectura. Asimismo, se expuso la importancia de los AVA siempre como medios que fortalecen las habilidades comunicativas tanto en la escritura como en la lectura.

Dentro de este contexto vale la pena aclarar que el profesional de Fonoaudiología se interesa en el óptimo desarrollo de las habilidades comunicativas de las personas, de tal forma que el uso que de ellas se haga, contribuya al desarrollo social y humano de una manera eficiente y eficaz durante el proceso de la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior el fonoaudiólogo planea y ejecuta acciones de intervención terapéutica encaminadas a velar por el bienestar comunicativo de las personas en las habilidades para hablar, oír, escribir y leer. Al respecto ve la comunicación humana como una esfera del desarrollo

humano, susceptible de ser mejorada y optimizada. Asimismo comprende que la comunicación humana interpersonal se materializa en modalidades como lo son la oral, escrita y viso gestual.

Se puede inferir que la comunicación lectora es atendida como un proceso interpersonal y comunicativo, que permite descubrir el sentido oculto del texto y el subtexto, proponiéndose una actitud dialogante con el autor del texto. La comunicación lectora permite al hombre obtener una visión frente al mundo y no a la reducción del mundo en sus partículas más elementales, es decir, una visión de mundo que se construye en aquella relación íntima entre el lector y el objeto del mundo.

Al ser la comunicación interpersonal y sus desórdenes el objeto de interés del fonoaudiólogo, corresponde a este profesional promover el bienestar comunicativo, para este caso particular a nivel de la comunicación lecto-escrita y en un grupo poblacional, que de acuerdo con las investigaciones reportadas en este proyecto se encuentran en riesgo, pues sus desempeños lectores afectan directamente sus procesos de aprendizaje. En consecuencia la labor de este profesional se orienta en promover las habilidades necesarias para que los usuarios de la comunicación lectora, puedan experimentar un óptimo desempeño a la hora de enfrentarse a la lectura de textos.

Por lo anterior, en el presente estudio se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué cambios se presentan en la comprensión de lectura a través del uso de estrategias metacomprendivas en un grupo de estudiantes de la CUI después del desarrollo del curso virtual habilidades de comunicación lecto – escrita?

De la cual surgieron las siguientes subpreguntas de investigación: ¿Qué estrategias metacomprendivas usan un grupo de estudiantes de la CUI para la comprensión de un texto antes de iniciar el curso virtual habilidades de comunicación lecto-escrita?

¿Qué estrategias metacomprendivas usan un grupo de estudiantes de la CUI para la comprensión de un texto después de iniciar el curso virtual habilidades de comunicación lecto-escrita?

¿Existen diferencias en las estrategias metacomprendivas usadas por un grupo de estudiantes de la CUI al inicio y al final del curso virtual de habilidades de comunicación lecto-escrita?

Con el interés de responder a cada una de las subpreguntas de investigación se realizó una revisión teórica orientada a indagar alrededor de lectura, estrategias metacomprendivas, niveles de comprensión y la relación de éstas con las Tecnologías de la Información y la comunicación TIC's.

En la última década se ha insistido en el concepto leer para aprender y con el cual se reconoce la esencia del proceso lector. Esta concepción, a su vez, implica un pensamiento reflexivo, analítico, crítico, de parte de un lector -aprendiz potencial- intencional, autónomo e independiente y, en consecuencia, agente activo y responsable de su propio aprendizaje.

La función integral de la lectura en el proceso de aprender a aprender permite que el individuo, a través de ella, logre el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos que lo lleven a un desempeño académico tal que promueva la construcción de conocimiento y de desarrollo científico para contribuir así a la transformación de la sociedad. La lectura posibilita, además, la reafirmación y modificación de los valores personales y sociales, convirtiéndose en una experiencia a la luz de la cual se expanden horizontes, se organizan experiencias y se establecen relaciones entre ideas de diversas fuentes. Las fallas en este proceso, en consecuencia, limitan el desarrollo integral del individuo. López (2004)

De acuerdo con el autor aprender a leer y a escribir han sido siempre objetivos prioritarios de la educación y se espera que al final del nivel básico de escolaridad los estudiantes puedan leer textos adecuados a su edad de manera autónoma. A medida que se avanza en la escolaridad, aumentan las

exigencias de una lectura independiente de los estudiantes y se espera que la usen como medio de acceso al aprendizaje de contenidos nuevos.

El interés en la lectura y la comprensión de textos no es algo nuevo, su estudio se ha abordado con mayor intensidad en las últimas dos décadas y se ha avanzado bastante en cuanto al conocimiento del proceso de lectura. Al respecto hay diversas posiciones, perspectivas y definiciones que corresponden a diferentes formas de enfocar el asunto, pero es innegable que se ha enriquecido con aportes teóricos y prácticos muy valiosos y el conocimiento en el área se ha profundizado y mantenido en evolución. Nuevas herramientas y nuevos instrumentos de análisis y conceptos más claros han contribuido a una mejor explicación del proceso, de sus componentes, del papel esencial del lector y de las estrategias que entran en juego.

López (2004) afirma que actualmente se hace mayor énfasis en los procesos de construcción del sentido del texto y, sin negar la importancia de la decodificación, la asume como un medio y no como un fin en sí misma. La lectura se concibe como un proceso de creación de sentidos por parte del lector a partir de sus conocimientos previos, en confrontación permanente con el texto; en la anterior, el significado estaba en el texto y la tarea del lector consistía en extraerlo. La lectura se ve ahora como un proceso realmente activo y flexible de uso de estrategias, que dependen de un propósito previo de lectura y del texto.

Como lo expresa Mayor (1993) la lectura no es, entonces, solo decodificación sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto en la búsqueda y construcción de significados. La lectura se constituye en la mediación, en el continuo conformado por la comprensión en un lado y por el aprendizaje en el otro.

De la misma forma es importante considerar la concepción de la comprensión lectora como un verdadero proceso y no como un producto final o acto mecánico de descifrado; como un proceso intencional y no

incidental o accidental; interactivo, que no depende exclusivamente de lo que el texto dice; gradual, ya que se va construyendo desde un comienzo y refinándose durante el proceso mismo y estratégico, orientado al logro de unos propósitos específicos.

Sumado a lo anterior el autor afirma que la lectura es intencional puesto que implica partir de unos propósitos o metas específicas, establecidas previamente, que se pretenden lograr durante el proceso lector. Estos propósitos permiten no solo hacer la selección adecuada del texto que se va a leer, sino también, una vez seleccionado el texto, decidir cómo leerlo y, además, ir evaluando durante el proceso mismo si se están logrando o no los objetivos pretendidos.

La construcción de sentidos es, además, el resultado de la interacción entre el texto, el lector y el contexto en sus varios niveles: lingüístico, situacional, actitudinal, etc. y todo lo anterior hace de la comprensión un proceso interactivo. Esta visión del proceso no se centra ni exclusivamente en el texto, ni en el lector, aunque sí da a este último el papel esencial como constructor activo de sentidos. El lector, entonces, hace uso de su conocimiento del mundo a través del texto, del procesamiento de la información que el texto provee y construir su representación de los contenidos. En este sentido, la activación y el uso adecuado del conocimiento previo del lector son actividades fundamentales a las que hay que acudir permanentemente durante la lectura para el procesamiento y comprensión López (2004).

De acuerdo con el autor, la comprensión de textos es un proceso gradual que se va construyendo desde el momento mismo en que el lector lo enfrenta y aún antes, desde que éste toma la decisión de leerlo y comienza a crearse expectativas y a formular hipótesis sobre sus contenidos. En su intento de construir el sentido del texto, el lector elabora una representación mental de sus contenidos. Esta representación, inicialmente vaga, incompleta y, a veces, hasta incorrecta, va completándose, revisándose y refinándose

durante el proceso mismo hasta llegar a ser una representación coherente y adecuada de lo que él dice. La comprensión, entonces, no se obtiene automáticamente, hay que construirla y para lo cual no hay que esperar a terminar de leer el texto, ésta se va construyendo en el proceso mismo.

En función del proceso en la lectura es importante considerar tres niveles de comprensión, definidos por (Jurado 1988, citado por López 2004), como: literal, inferencial y crítico-intertextual. La división de lectura por niveles es una forma de caracterizar los modos de leer de los estudiantes para establecer estados en su competencia lectora, pero esta división no implica límites estrictos entre un nivel y el otro, es más una opción metodológica que permite un seguimiento puntual de algunos aspectos del proceso.

El nivel literal se define como el nivel que da información sobre los elementos básicos, fundamentales para la comprensión del texto. En este nivel se pueden encontrar dos tipos de literalidad, una que retoma los conceptos y definiciones, tal como en él se expresan, y la otra que lo parafrasea, es decir, la respuesta se corresponde con lo que dice pero expresado con otras palabras. Así, las preguntas relacionadas con este nivel determinan el grado de comprensión de la información superficial que el lector debe manejar para poder comprenderlo. De acuerdo con el autor, este primer nivel se caracteriza por una lectura en el marco del diccionario o de los significados estables integrados a las estructuras superficiales como: reconocimiento de detalles, translación de ideas explícitas, identificar conceptos, ideas e identificar ideas principales

El nivel inferencial es aquel en el que se manejan las relaciones internas del texto y del éste con el conocimiento previo del lector. Las preguntas relacionadas con este nivel exigen del lector procedimientos propios de la presuposición, basados en su conocimiento previo, para suplir la información no explícita, pero necesaria para construir su sentido, por ejemplo; identificar la secuencia de ideas, plantear hipótesis, identificar la intención , establecer

relaciones y asociaciones entre significados (implicaciones, causalidad, inclusión, etc.).

Además de llenar vacíos con la información necesaria para poder interpretar los contenidos, las inferencias cumplen otras funciones específicas, como la de ayudar a determinar la importancia relativa de las ideas, la de resolver posibles ambigüedades o incoherencias y la de integrar la información pertinente en los esquemas de conocimiento previo del lector, dando como resultado el cambio en el estado de su conocimiento. Los procesos inferenciales permiten, además, establecer la intención del texto y la actitud del autor ante el tema tratado, aspectos éstos usualmente no explícitos en el texto, pero básicos para emprender una lectura crítica. (Jurado 1988, citado por López 2004)

El nivel crítico-intertextual se caracteriza por: la lectura desde la enciclopedia; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del sujeto empírico” (Jurado 1998, citado por López 2004)

Este nivel de mayor complejidad implica más esfuerzo cognitivo por parte del sujeto para poder construir el sentido de los contenidos del texto, antes de pasar al reconocimiento valorativo del mismo. Es decir, el lector necesita involucrarse en un proceso de análisis que implica distinguir y separar las partes del todo para entender sus propiedades y funciones, para luego integrarlas en un todo significativo. En este nivel se incluye el establecimiento de: relaciones, juicios de adecuación y validez, identificar la superestructura, juicios de realidad; además el resumen del texto, parafraseo. Para elaborar un resumen apropiado, el lector debe haber

comprendido el texto a partir del procesamiento de la información nueva provista por el mismo y de la confrontación con sus propios esquemas.

En el presente estudio es importante considerar la relación existente entre la comprensión y el aprendizaje. Martínez (1999) destaca que esta relación se facilita cuando se puede asociar la información previa de los esquemas del lector con la información nueva del texto. El aprendizaje es posible cuando se puede interpretar la información nueva en términos de conocimientos y conceptos adquiridos previamente, son éstos los que permiten al lector entender e interpretar la información y elaborar una representación mental coherente de lo que en él se describe.

El autor afirma que el conocimiento que el sujeto trae es fundamental para que pueda hacer algo con lo nuevo que se le presenta, ya que es a partir de lo que sabe y de lo que cree sobre eso que puede involucrarse en operaciones cognitivas como el planteamiento de hipótesis, la elaboración de inferencias, el establecimiento de relaciones, que debe comprobar comparando sus propias elaboraciones con lo que se le presenta como nuevo, para así llegar a una representación coherente del conocimiento.

Martínez (1999) afirma que en ese proceso de comprobación, es posible que necesite reelaboraciones frecuentes, lo que hace del aprendizaje un proceso de permanentes modificaciones cognitivas, característica que permite la construcción de conocimientos cada vez más sofisticados y más generalizables para poder ser usados en situaciones nuevas. Es esta característica simultáneamente retrospectiva -activación de conocimiento previo- y prospectiva -búsqueda de lo nuevo que ofrece el texto- del proceso de lectura la que permite que el conocimiento y la lengua misma evolucionen.

Por otro lado se afirma que los lectores eficientes cambian su modo de procesamiento adaptándolo al tipo de texto, a las demandas de la tarea, a las dificultades encontradas y a las metas de lectura. Ahora bien, según (Gutiérrez 1992, citado por López 2004), los esquemas tienen que ver con distintos tipos de conocimiento. Por un lado, con conocimiento declarativo, es

decir, con el almacén personal de conocimientos conformado a partir de experiencias previas. En este caso, se tienen en cuenta los siguientes esquemas:

Contenido o conceptuales. Estos incluyen los conceptos del mundo en general: físico, cultural y social; de distintas áreas específicas de conocimiento; de nosotros mismos y también de las relaciones entre los diversos conceptos.

Formales o estructurales. Incluyen las diversas estructuras textuales, de los distintos tipos de señalización utilizados y de las distintas formas en que la información es organizada y presentada en diferentes tipos de textos.

Por otro lado, el autor afirma que, los esquemas tienen que ver también con conocimiento procedimental, es decir, con los pasos que se siguen para lograr metas determinadas. Se tiene entonces:

Estratégicos. Referidos a las estrategias apropiadas para involucrarse activamente en el procesamiento de textos, especialmente cuando no hay familiaridad conceptual o estructural suficiente para procesar el texto. Estos esquemas permiten, además, saber cómo y cuándo usar las distintas estrategias y evaluar el texto en cuanto a su consistencia interna (congruencia con lo que el mismo texto dice) y externa (congruencia con el conocimiento en general). Permiten también reinstaurar el sentido cuando, debido a una carga conceptual muy compleja, pueda verse bloqueada la comprensión.

Pero los esquemas no solo incluyen conocimiento organizado estructuralmente, sino que, además, especifican las redes de interrelaciones entre sus constituyentes y también las indicaciones sobre cómo utilizar ese conocimiento. Es importante precisar que para manejar con propiedad los contenidos del texto se trata no solo de poseer el conocimiento o los esquemas adecuados, sino también de saber activar esos esquemas y de saber cómo utilizarlos de manera eficiente.

(Gutiérrez 1992, citado por López 2004), además afirma que precisamente en esto radica una de las diferencias cruciales entre lectores eficientes y no eficientes. Los lectores no eficientes no llegan a involucrarse en un proceso verdaderamente interactivo de comprensión debido, entre otras cosas, a que no poseen el conocimiento previo adecuado con el cual puedan asociar lo nuevo que le ofrece el texto. Este tipo de lector tiende, entonces, a centrar su atención en lo conocido y procesa superficialmente lo no conocido. Además, debido también a su falta de esquemas adecuados, no son flexibles en su manera de procesarlo y tienden a confiar excesivamente en un procesamiento ascendente, a partir de los datos, sin ajustar el procesamiento a sus necesidades y a un propósito de lectura previo. Los lectores no eficientes, en consecuencia, no logran comprender los contenidos o llegan a interpretaciones no adecuadas o incoherentes.

De acuerdo con el autor, la comprensión como proceso de construcción de sentidos depende en gran medida de la existencia, de la accesibilidad y del uso apropiado de los esquemas -de todo tipo- del lector. Pero estos esquemas no solo permiten el procesamiento y la comprensión del texto durante el proceso lector, sino que, a la vez, como resultado, se actualizan durante el mismo proceso. Una vez actualizado el conocimiento, se da la integración semántica y este nuevo conocimiento resultante se almacena nuevamente de manera organizada en la memoria a largo plazo donde queda disponible para su uso en situaciones posteriores.

Disponer de esquemas pertinentes permite también dedicar mayor atención y recursos cognitivos a lo inesperado y novedoso, a aquello que da lugar a conflictos o incertidumbres conceptuales y comprensión y aprendizaje forman, de esta manera, un continuo en el cual la lectura cumple un papel esencial Solé (2005). Cuando se comprende lo que se lee se está aprendiendo, lo que nos permite decir que toda lectura -dentro de los términos planteados aquí- es un proceso de aprendizaje. Cada vez que se lee de alguna manera se aprende y construye conocimiento en mayor o

menor grado. Si el lector no usa activamente sus esquemas, una parte muy significativa del proceso de comprensión no se puede dar y, por lo tanto, la construcción del sentido del texto es deficiente, incompleta o errónea; sin una adecuada comprensión no es posible el aprendizaje.

En los procesos de comprensión y de producción textual, la construcción del sentido, se fundamenta en la interacción permanente del sujeto con el texto, por lo tanto, este último y sus características contribuirán también a hacer que los procesos sean más o menos difíciles.

Para (Van Dijk 1996 citado por Solé 2005), el texto es: una unidad lingüística mayor que la oración, no es tampoco la sucesión simple de oraciones, es de carácter semántico, representa una opción, es lo que se quiere decir, seleccionando entre una serie de opciones que constituyen lo que se puede decir; un potencial de significado realizado, constructo teórico que subyace o se realiza en el discurso, el cual sí es observable, como es observable una acción; para estudiar el discurso hace referencia a la superestructura y macroestructura.

La superestructura, es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global el texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. Las superestructuras son las estructuras globales que caracterizan los tipos de texto, dentro de ellas se encuentran los textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos.

Para la siguiente clasificación se retoman los aportes dados por Solé (2005). Los textos descriptivos representan por medio del lenguaje la imagen de objetos, materiales e inmateriales, personas y demás seres vivos, paisajes, situaciones y los diversos aspectos de la realidad, para señalar sus dimensiones, formas, relaciones, perspectivas, cualidades y características. El objetivo es suscitar en la imaginación del lector una impresión similar a la impresión sensible que pudieran provocar las cosas descritas.

Según el autor existen dos tipos de textos descriptivos: objetivo y subjetivo. El primero hace referencia a una descripción científica, técnica didáctica y se basa en el propósito de dar conocer la realidad u objeto tal cual es, depurando al máximo las apreciaciones subjetivas del autor. El subjetivo, por el contrario, predomina la interpretación personal de la realidad, donde lo más importante es la capacidad expresiva, de tal forma que se logre impresionar la sensibilidad del lector.

Los textos narrativos buscan: redactar hechos verídicos o ficticios, situados en un lugar de tiempo en que participan los personajes, históricos o imaginarios, encadenar los hechos o acontecimientos relatados, por tanto, su estructura o secuencia se articula en función a unos hechos iniciales, la trama o el nudo y el desenlace. Existen dos clases de narración: ficticia (en donde los hechos, los personajes y el ambiente son creación del autor), y la narración verídica (propia de la historia, la crónica, las noticias y los reportajes periodísticos).

Los textos expositivos ofrecen conceptualizaciones o formas de construir conocimiento acerca del mundo, sintetizar la información procedente de diversas fuentes, clasificar y categorizar este conocimiento en distintas formas jerárquicas, y representar lo que se sabe en estructuras convencionales. Son utilizados comúnmente como fuentes de adquisición de nueva información pues en ellos se incluyen elementos informativos, explicativos o argumentativos. Se utilizan habitualmente en aquellas situaciones en las que los estudiantes no poseen un conocimiento previo suficiente, pero donde se espera que este nivel de conocimiento pueda aumentar como resultado de su lectura.

Según el autor el texto expositivo se caracteriza por: tener como función principal presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etcétera); proveer de una buena cantidad de explicaciones y

elaboraciones de la información provista y por último ser directivos, en el sentido de proveer al lector de una guía basada en claves explícitas.

Por otro lado los textos argumentativos son aquellos cuyo esquema básico es la secuencia HIPÓTESIS (premisa) – CONCLUSIÓN. Esta estructura se encuentra tanto en las conclusiones formales, como en las enunciaciones argumentativas del lenguaje cotidiano. Para explicar la estructura argumentativa debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión. Una categoría de este tipo se denomina garantía o legitimidad, que autoriza a alguien a llegar a una conclusión determinada a partir de los argumentos expuestos.

Específicamente en la formación profesional universitaria los estudiantes se enfrentan con diversos géneros (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico) y con textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos. Se espera que ellos logren efectuar una lectura comprensiva, crítica e intertextual de estos textos relacionados con sus áreas específicas y que, por tanto, puedan evaluar textos científicos e identificar la validez de los argumentos que estos exponen o defienden.

Para el desarrollo de la presente investigación, se tomarán en cuenta los textos expositivos y argumentativos, respondiendo en primera instancia a las demandas de estos tipos de texto en el ambiente universitario y en segunda instancia a las habilidades que los estudiantes deben dominar para lograr una competencia lectora acorde con las exigencias, contextos y situaciones en los cuales se desenvuelve un estudiante universitario.

Actualmente las investigaciones se han centrado en el estudio de la metacognición como uno de los factores importantes a la hora de leer comprensivamente. Como elementos teóricos básicos para este estudio se conceptualizarán los siguientes aspectos: la metacognición y las estrategias de lectura; y finalmente, la lectura y el aprendizaje.

El concepto de metacognición en sí mismo es antiguo y se ha aplicado en distintos campos: memoria, atención, solución de problemas, estrategias, comprensión del lenguaje, aprendizaje, pero en los últimos años ha tenido particular auge en relación específicamente con la lectura y los procesos de comprensión de textos. Dentro de este último campo, la metacognición hace especial énfasis en el papel activo del lector desde el momento mismo en que se enfrenta a un texto y durante todo el proceso de comprensión.

Mayor, (1993) afirma que de los hallazgos en esta línea, se destaca la necesidad de tener en cuenta las variables, tanto metacognitivas como de control en el comportamiento del sujeto en tareas de procesamiento y de comprensión de textos. Lo anterior permitirá entender mejor la insuficiencia o eficacia relativa de las estrategias de lectura y estudio convencionales; tomar en cuenta los aspectos extratextuales, más propios del contexto que del texto mismo y que se relacionan más con el lector, con sus esquemas previos y con las estrategias que utiliza en función de la situación en particular; entender que ante la variedad de propósitos y de tareas se utiliza una variedad de actividades coordinadas y orientadas a esos propósitos y tareas; establecer que los conocimientos previos del lector y todo lo que éste aporta al proceso de lectura son fundamentales; y, finalmente, mostrar la necesidad de presentar y practicar un gran número de estrategias orientadas tanto al logro cognitivo en el proceso de lectura, como al control y supervisión del proceso.

En lo relacionado con la metacognición y lectura para la comprensión del texto, como proceso estratégico, supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible que pueda ir ajustando a ese propósito, al tipo, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos. Entonces, además de las actividades usualmente llevadas a cabo para que el proceso sea realmente eficiente, el lector debe participar además en otra serie de actividades directamente relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación del proceso. Para

lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de lectura para aprender, es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde se habla entonces del papel que juega la metacognición. Mayor (1993)

Si lo cognitivo es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo metacognitivo es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste; en otras palabras, saber lo que sabemos y no sabemos, así como también lo que conocemos sobre nuestro propio sistema cognitivo: capacidades y limitaciones y, por lo tanto, lo que tenemos que hacer para llegar a saber. Así, mientras la cognición tiene que ver con procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión, la metacognición se ocupa de la metapercepción, la metatención, la metamemoria y la metacompreensión (Baker y Brown 1984, citados por Mayor 1993).

De acuerdo a lo anterior, la metacompreensión le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Además, y más importante aún, el lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces. Se ha observado que las estrategias en este caso, de la misma manera que las de comprensión, son específicas a cada texto y al propósito de lectura, pero pueden, sin embargo, generalizarse a tipos de textos. (Mayor 1993, citado por López 2004).

Continúa el autor afirmando que estos dos aspectos, cognitivo y metacognitivo, están estrechamente ligados y en permanente interacción. En el caso de la lectura, llegan incluso a superponerse en algunas actividades como las que tienen que ver con los procesos inferenciales, la focalización de lo esencial y la elaboración de resúmenes, por ejemplo, ya que actividades

como éstas suponen no solo el manejo de unos contenidos específicos, sino también, una supervisión permanente de lo que se va logrando con estas actividades para poder reflejar de manera adecuada lo que el texto comunica.

En cuanto a los modelos que explican la metacognición, se encuentran los de (Flavell 1973 citado por Mayor, 1993) en donde afirma en primer lugar la existencia del *conocimiento metacognitivo* definido como: el proceso que el conocimiento y las creencias sobre el conocimiento y sobre cómo se conoce en general, además del conocimiento sobre las capacidades y carencias propias para conocer y se construye a partir de tres variables:

Sobre las personas, como individuos conocedores y pensantes. Incluye: conocimiento de carácter universal, conocimiento intraindividual e interindividual; La tarea y la estrategia que de acuerdo con el autor, es importante aclarar que más que una simple recolección de datos o de hechos separados acerca del conocimiento, el conocimiento metacognitivo es un sistema altamente complejo, en el que la información de las tres variables interactúa formando una red muy intrincada. Así que este conocimiento incluye, además, conciencia sobre el modo en que el conocimiento sobre las tres variables se interrelacionan para la consecución de las metas cognitivas. El conocimiento metacognitivo está almacenado en la memoria a largo plazo y es evocado como guía de las actividades cognitivas.

En segundo lugar (Flavell 1981, citado por Mayor, 1993) reconoce la importancia de definir experiencias metacognitivas. Estas se desarrollan a partir de la experiencia como sujetos conocedores y tienen que ver con los conocimientos propios y la conciencia sobre los asuntos cognitivos: son reacciones o reflexiones espontáneas del "aquí y ahora" y juegan un papel muy importante especialmente cuando el lector detecta fallas cognitivas en su intento de procesar un texto y éstas le ayudan a remediar la situación.

En tercer lugar el uso estratégico. Qué procedimiento es el más adecuado para la consecución de las metas. Generalmente tiene que ver con

el uso de recursos cognitivos y metacognitivos adecuados para remediar el fracaso cognitivo percibido el nivel: cognitivo es decir lo que necesito hacer para lograr progreso cognitivo; metacognitivo: lo que necesito hacer para controlar ese progreso, en términos de supervisión, solución de dificultades y evaluación de las soluciones.

(Flavell 1981 citado por mayor 1993) plantea una interacción permanente y bidireccional entre estos tres aspectos y las metacognitivas. Según él, el conocimiento metacognitivo resulta principalmente de las experiencias metacognitivas; éstas permiten al lector tomar conciencia de sus capacidades y carencias, de las exigencias de diferentes tareas y de las estrategias adecuadas en diferentes casos. Pero, al tiempo que las experiencias metacognitivas hacen que el conjunto de conocimientos metacognitivos del individuo se active, aumente o se modifique, este conocimiento, a su vez, se constituye en la base para nuevas experiencias y nuevas acciones estratégicas.

Por otra parte, de acuerdo con López (2004), tanto las experiencias como el conocimiento metacognitivo llevan al individuo a decidir qué acciones estratégicas (uso) son las más adecuadas: seleccionar, revisar, evaluar y descartar estrategias antes, durante y después de sus procesos cognitivos.

Antes, permiten planificar el proceso de acuerdo con las demandas de la tarea, el propósito y el tiempo disponible. Durante el proceso, facilitan la supervisión permanente de los logros cognitivos y la búsqueda de soluciones adecuadas en caso necesario. Después, permiten activar nuevas estrategias: cognitivas, para lograr una mejor comprensión, y metacognitivas, para evaluar la comprensión lograda. Finalmente, el uso de estrategias metacognitivas produce nuevas experiencias y nuevos conocimientos metacognitivos.

De acuerdo con (Garner 1987 citado por López 2004) se dice que el conocimiento metacognitivo de las tareas de procesamiento del texto es esencial para llevar a cabo un proceso de lectura eficaz. Este conocimiento

metacognitivo permite al lector saber que no es necesario retener cada uno de los elementos de información del texto, cierta información del texto es esencial y otra no lo es, la información esencial requiere mayor atención, lo trivial no requiere mayor atención y no debe incluirse en la macroestructura o resumen del texto.

En cuanto al control, (Brown 1978 citado por López 2004) resalta el papel de la experiencia y los conocimientos metacognitivos, concede más importancia a los actos de control. De acuerdo al autor, los lectores menos eficientes supervisan y dirigen sus actividades cognitivas en menor medida que los más expertos.

Tanto (Flavell 1981, Brown 1978 citados por López 2004), consideran dos componentes fundamentales en la metacognición en primer lugar el conocimiento (conciencia): sobre la actividad y el funcionamiento cognitivo. Corresponde al qué y es lo que se conoce como conocimiento declarativo, ya que se puede “declarar”, verbalizar explícitamente. Es relativamente estable, se desarrolla evolutivamente e incluye el conocimiento que una persona tiene sobre los distintos dominios de la realidad. Y en segundo lugar el control de los procesos y actividades cognitivas: supervisión y autorregulación. Corresponde al cómo y es lo que se conoce como conocimiento procedimental. Es difícilmente verbalizable, está determinado por la tarea, es regulable y no depende necesariamente de la edad, tanto niños como adultos pueden controlar unos procesos y no hacerlo con otros.

De la misma manera que los esquemas cognitivos, las estrategias de lectura cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión, de producción de textos y de aprendizaje, ya que permiten el uso orientado y coordinado del conocimiento relevante para establecer relaciones significativas con los contenidos, así como el desarrollo de mejores procesos de retención y de aprendizaje. En este proceso es importante la adecuada selección y el uso flexible de estrategias que van a estar determinadas por

los propósitos, por el texto mismo y por la tarea propuesta. Se entiende por estrategia la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto. (Weinstein 1988, citado por López 2004).

De acuerdo con López (2004) en términos generales, los procesos de lectura no eficientes pueden caracterizarse porque los sujetos usualmente no participan activa ni estratégicamente, no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o al usarlas no lo hacen flexiblemente en un intento de ajustarlas a la consecución de sus metas. Se limitan, entonces, a la decodificación del texto. Es importante, por lo tanto, llevar a cabo un trabajo sistemático y explícito de enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión que permita a los estudiantes no solo involucrarse con los textos de manera adecuada a sus propósitos, sino que también les faciliten el control, la evaluación y la regulación de sus propios procesos durante su ejecución.

En el caso de la comprensión de textos, se dice, entonces, que las estrategias son los procedimientos que se seguirán para la eficacia del proceso. Se trata de alcanzar unas metas específicas, de una manera óptima, a través de acciones específicas encaminadas al procesamiento y la comprensión del mismo.

De acuerdo con el autor en estos procesos intervienen una serie de factores cognitivos constituidos por todo aquello que tiene que ver con el conocimiento y que permite el logro cognitivo y otros metacognitivos que tienen que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste; saber lo que sabemos y lo que no sabemos; lo que conocemos sobre nosotros mismos y sobre nuestro propio sistema cognitivo, nuestras limitaciones y fortalezas; lo que nos permite conocer y lo que necesitamos para llegar a conocer.

La reflexión metacognitiva sobre los procesos, durante su desarrollo, juega un papel importante especialmente para detectar dificultades cognitivas

y ayuda también a remediar la situación. Un problema frecuente en la lectura es que los sujetos no han desarrollado la capacidad de detectar sus propias dificultades o no las interpretan de manera adecuada, asumiendo, por ejemplo, que han comprendido el texto cuando realmente no se ha dado. A su vez, la falta de claridad sobre lo que el texto dice no permite que el sujeto tenga la claridad conceptual necesaria para involucrarse en un adecuado proceso de escritura.

De acuerdo a lo planteado se puede inferir que las estrategias metacognitivas en la lectura permiten tomar conciencia de qué es lo que se necesita para comprender un texto, qué está pasando –a nivel cognitivo- mientras se lleva a cabo el proceso, si se está comprendiendo o no, si se están consiguiendo las metas. Más importante aún, el sujeto puede, en consecuencia, regular sus procesos y, en caso de que sea necesario, si su proceso no está siendo eficiente, puede decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas o procedimientos más eficaces. Las estrategias, en cada caso, serán específicas al texto y al propósito, pero pueden, sin embargo, y esto es lo deseable, ser generalizables a otras situaciones.

Según López (2004), el desarrollo de estrategias de metacompreensión permite, entonces, que el sujeto controle y regule sus procesos de comprensión, en términos de supervisión y de detección, solución de dificultades y evaluación de las mismas. El control y regulación, que incluye poder seleccionar, revisar, evaluar y descartar estrategias, debe ser permanente, es decir, antes, durante y después del proceso. Antes del proceso, las estrategias permiten su planificación de acuerdo con el propósito de lectura, las demandas de la tarea, el tipo de texto y el tiempo disponible. Durante el proceso, supervisar permanentemente los logros cognitivos y buscar soluciones adecuadas en caso necesario; así mismo, activar nuevas estrategias para lograr un mejor proceso. Después, evaluar lo logrado, el procedimiento seguido y su eficacia.

Sumado a lo anterior el autor afirma que para la comprensión de cualquier texto comienza con la identificación de las marcas o claves que remiten a la situación de comunicación que lo originan: su contexto. Es importante, entonces, comenzar por establecer: la fuente (de dónde se extrajo el texto y por qué), la audiencia (a quién se dirige –explícita o implícitamente), la intención comunicativa (propósito) del autor y su posición, y el tipo de texto.

Para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de lectura para aprender, es necesario, entonces, que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde entran en juego las metacomprendivas. (Mayor 1993 citado por López 2004) presenta a continuación una síntesis de estas estrategias, agrupadas alrededor de las tres etapas del desarrollo de la metacompreensión:

Planificación - Antes del proceso: Precisar los propósitos de lectura y los objetivos específicos, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que se usarán dependiendo del texto, del lector mismo y de las condiciones ambientales, el lector debe tener claro y presente el propósito de la lectura para poder, entonces, (a) establecer unos objetivos específicos y (b) anticipar las demandas de la tarea. Y decidir qué se necesita hacer para lograr el propósito y los objetivos: qué estrategias usar, qué procedimiento seguir.

Supervisión – Durante el proceso: Comprobar si se está llevando a cabo lo planificado y verificar la eficacia del proceso y la adecuación de las estrategias a los objetivos. El lector debe tener en cuenta enfocar selectivamente la atención, tomar notas, subrayar, hacerle preguntas al texto, tener conciencia de la posibilidad de tener fallas en la comprensión, tomar decisiones acerca de la necesidad o conveniencia de hacer los correctivos pertinentes. Este punto en particular supone:

Identificar la fuente de las fallas. En el texto mismo, formales o conceptuales, o en el lector, conocimiento previo necesario, activación y uso del mismo, actitud, estrategias apropiadas. Decidir qué hacer: no hacer nada (puede ser más conveniente si la dificultad no tiene que ver con información esencial para la comprensión.). Dejar la dificultad pendiente y seguir leyendo para buscar más información. Elaborar soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto. Releer selectivamente el texto. Consultar otras fuentes.

Evaluación – Después del proceso: Determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos, tanto en el nivel de comprensión como en la eficacia del procedimiento seguido: Evaluación del producto (logro cognitivo). Proceso: su eficacia, estas estrategias no deben asumirse como una secuencia lineal, sino como operaciones recurrentes y en interacción. Es la tarea, el propósito de lectura y los objetivos específicos los que orientan al lector a decidir qué estrategias utilizar y en qué orden. (Mayor 1993 citado por López 2004)

Según estos planteamientos, el desarrollo de estrategias de metacomprensión permite, entonces, que el sujeto controle y regule sus procesos de comprensión, en términos de supervisión y de detección, solución de dificultades y evaluación de las mismas.

Por otra parte, existe una relación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de lectura y las prácticas en torno a dicho procesos en el ámbito educativo. En la educación actual comienza a ser normal hablar de aprendizaje virtual, en línea y a distancia. Este tipo de ambientes se incorporan día a día a las prácticas presenciales que se conocen, enriqueciendo en gran medida, con el potencial de los medios y la tecnología, las posibilidades de enseñanza en todos los ámbitos.

Es indudable que dentro de un ambiente de aprendizaje presencial un proceso que siempre se lleva a cabo es la comunicación y algo que es cierto, es que la interactividad sólo se da dentro de los medios de comunicación. La

interactividad en los medios presenciales permite ver, sentir, tocar, etc., cosa que no podemos hacer en un ambiente virtual. Actualmente la combinación de la Web y los sistemas de software multimedia han creado ambientes de aprendizaje interactivos, los cuales permiten la interacción entre los alumnos que comparten un curso, así como la interacción entre ellos y sus profesores. Arboleda (2005).

Dentro de este contexto, en el presente documento es importante considerar la relación existente entre los ambientes virtuales de aprendizaje AVA y los procesos de lectura en términos de las estrategias metacomprendivas con el objetivo de identificar los elementos, características o limitaciones que se tienen que tomar en cuenta para que estas nuevas tecnologías puedan implementar óptimos procesos de enseñanza – aprendizaje.

La educación con medios electrónicos es considerada una de las alternativas más prometedoras para hoy y el futuro educativo, es por esto que el desarrollo de ambientes de aprendizaje está incrementando. Uno de los principales retos de las instituciones educativas, públicas y privadas, es aprovechar la tecnología y adecuarla a las necesidades de los estudiantes, prestando de esta forma capacitación a la población en general.

De acuerdo a Arboleda (2005) un ambiente virtual de aprendizaje consiste en un espacio digital, en el cual se interrelacionan diversos aspectos comunicacionales, pedagógicos, tecnológicos y afectivos, los cuales ayudan a los estudiantes a aprender. Desde la perspectiva de educación en línea, el profesor se enfatiza en la preparación del escenario propicio para el logro de aprendizajes, aquí la relación entre alumnos y profesores se establece de forma asíncrona y sincrónica en algunos momentos.

Los AVA exigen a los participantes una serie de habilidades basados en materiales interactivos, digitales, con características de diseño instruccional, que puede ser usada, reutilizada o referenciada durante el aprendizaje soportado en computadora, con el objetivo de generar

conocimientos, destrezas y actitudes en función de las necesidades particulares. Además proporcionan al usuario facilidades como la navegación, retroalimentación y evaluación, así como la colaboración. Arboleda (2005)

La introducción de los AVA ha dado como resultado la aparición de nuevos géneros textuales: el hipertexto, el chat, la multimedia, la literatura digital, los textos publicados en la Web. Estos nuevos géneros combinan lenguajes, música e imágenes como un nuevo código, donde el significado es constantemente construido por el usuario a partir del uso de los hiperlinks, donde el texto se vuelve una superposición de textos que ofrecen una infinita red de posibilidades de lectura.

Arboleda (2005), afirma que cada usuario decide el camino de su lectura a partir de las conexiones a las que acceda, haciendo uso de ciertas estrategias que le permitan apropiarse de su proceso, y a su vez desencadenar procesos de comprensión más intensa, en la que el lector debe poner mayor esfuerzo en la construcción de las relaciones entre las diferentes partes que constituyen el texto. Sin embargo, los resultados en ocasiones no pueden ser los mejores, ya que el lector, muchas veces, no logra reconstruir la información en su totalidad.

Si se considera al lector como el generador de su propio conocimiento a partir de la aplicación de estrategias de lectura, las técnicas utilizadas en la lectura virtual son útiles para saber buscar la información, seleccionarla, identificar relevancias, desarrollar el análisis de alternativas, y dominar las herramientas de comprensión en los diferentes medios.

En consecuencia y teniendo en cuenta lo anterior se pretende desde el marco de referencia planteado desarrollar la presente investigación cuyo objetivo general es: Identificar los cambios que se presentan en la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de la CUI a través de la implementación de estrategias metacomprendivas en un curso virtual de habilidades de comunicación lecto – escrita.

Para efectos del mismo, se plantean los siguientes objetivos específicos: Identificar el nivel de comprensión de lectura inicial para determinar el uso de estrategias metacomprendivas en un grupo de estudiantes de la CUI que cursan habilidades de comunicación lecto-escrita en modalidad virtual.

Identificar el nivel de comprensión de lectura final para determinar el uso de estrategias metacomprendivas en un grupo de estudiantes de la CUI que cursan habilidades de comunicación lecto-escrita en modalidad virtual.

Determinar las diferencias que existen entre las estrategias metacomprendivas utilizadas por un grupo de estudiantes de la CUI al inicio y al final del curso virtual de habilidades de comunicación lecto-escrita.

Con base en el planteamiento anterior se plantea como hipótesis investigativas las siguientes:

Existen cambios en la comprensión de textos a través del uso de estrategias metacomprendivas en un grupo de estudiantes de la CUI después del desarrollo del curso virtual habilidades de comunicación lecto – escrita

No existen cambios en la comprensión de textos a través del uso de estrategias metacomprendivas en un grupo de estudiantes de la CUI después del desarrollo del curso virtual habilidades de comunicación lecto – escrita.

Existen cambios en la comprensión de textos a través del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto - escrita en modalidad virtual

No existen cambios en la comprensión de textos a través del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto - escrita en modalidad virtual

Antes del desarrollo del curso virtual de habilidades de comunicación lecto –escrita los estudiantes hacen uso de estrategias metacomprendivas de planeación para la comprensión de textos.

Después del desarrollo del curso virtual de habilidades de comunicación lecto –escrita los estudiantes hacen uso de estrategias metacomprendivas de planeación para la comprensión de textos.

Antes del desarrollo del curso virtual de habilidades de comunicación lecto –escrita los estudiantes hacen uso de estrategias metacomprendivas de supervisión para la comprensión de textos.

Después del desarrollo del curso virtual de habilidades de comunicación lecto –escrita los estudiantes hacen uso de estrategias metacomprendivas de supervisión para la comprensión de textos.

Antes del desarrollo del curso virtual de habilidades de comunicación lecto –escrita los estudiantes hacen uso de estrategias metacomprendivas de evaluación para la comprensión de textos.

Después del desarrollo del curso virtual de habilidades de comunicación lecto –escrita los estudiantes hacen uso de estrategias metacomprendivas de evaluación para la comprensión de textos.

Con base en lo anterior se establecen las variables definidas en la tabla 1.

Tabla 1

Definición de variables

Variable independiente			Variable dependiente		
Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Metacomprensión	Secuencia de actividades intencionales que le permiten al lector planear, supervisar y evaluar su proceso de comprensión	Hacer uso de estrategias de planeación, supervisión y evaluación en el proceso lector	Comprensión de lectura	COMPRENSIÓN LITERAL Localización e identificación de elementos superficiales en la estructura del texto	Reconoce los detalles tal como se plantea en él.
Estrategias metacomprendivas	Planeación del curso de la acción cognitiva, es decir, organizar y seleccionar	Planificación: Hacer precisión de los propósitos de lectura			Traslada las ideas explícitas. Identifica conceptos. Identifica definiciones. Identifica idea principal

	estrategias que al desarrollarlas, lleven a alcanzar alguna meta. Aquí están incluidos el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional.	Activa conocimientos previos Precisa los objetivos de lectura Precisa los conocimientos sobre el tema Precisa el plan de lectura Precisa las acciones dependiendo del texto.		COMPRENSIÓN INFERENCIAL Manejo de las relaciones internas del texto y del texto con el conocimiento previo del lector. Este nivel exige del lector procedimientos propios de la presuposición, basados en su conocimiento previo, para suplir la información no explícita en el texto, pero necesaria para	Realiza inferencias macropragmáticas Realiza inferencias micropragmáticas Realiza inferencias genéricas asocia significados Realiza inferencias organizacionales Realiza inferencias macrosemánticas Realiza inferencias microsemánticas intención del texto
--	--	---	--	--	---

		Precisa las acciones dependiendo del texto de las condiciones ambientales Anticipa la demanda de la tarea de lectura Decide qué se necesita hacer para lograr el propósito y los objetivos Decide qué estrategias debe usar		construir su sentido. COMPRENSIÓN CRÍTICA Tomar distancia del contenido del texto para establecer un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores; emitiendo juicios de realidad o fantasía y juicios de valor.	Planteamiento de hipótesis Establece el sentido del texto relaciones micro semánticas Establece el sentido del texto relaciones macro semánticas Establece proceso de análisis y síntesis de la Información Separa las partes del todo dentro del texto.
--	--	---	--	--	---

		Decide qué procedimiento seguir.			Procesa la información y establece la macro estructura
		Decide, qué procedimiento seguir.			Procesa la información y establece la superestructura.
		Supervisión			Procesa la información y la confronta con sus propios esquemas.
	Supervisión implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias: monitoreo	Subraya la información de manera selectiva			Procesa la información y la confronta con sus propios juicios de valor.
		Comprueba si se está llevando a cabo lo planificado			Procesa la información y la confronta con su propia realidad.

	(supervisión sobre la marcha). Es el proceso de estar evaluando continuamente cómo de cerca se está de la meta o subtema planeada.	Realiza notas al margen del texto de manera selectiva Verifica la eficacia del proceso Verifica la adecuación de las estrategias a los objetivos planteados Enfoca selectivamente la atención.			Esquematiza la información de manera selectiva
--	---	--	--	--	---

		Identifica las posibles fallas de comprensión. Toma decisiones acerca de la necesidad o conveniencia de hacer los correctivos pertinentes. Identifica la fuente de las fallas. Decide qué hacer No hace nada			
--	--	---	--	--	--

		Deja la dificultad pendiente y seguir leyendo para buscar más información. Elaborar soluciones hipotéticas Consulta otras fuentes Evaluación			
	Evaluación es realizar la valoración de los productos y	Verifica si los propósitos de cumplieron o no			

	procesos regulatorios de lo que se está aprendiendo. Incluye valorar tanto las metas como las submetas que se han propuesto en el proceso de planificación. Parece ser que el conocimiento metacognitivo y habilidades de regulación como la planificación están relacionadas con la evaluación	Verifica los conocimientos que tenía del tema Verifica el plan de lectura Evalúa las acciones dependiendo del texto. Evalúa las acciones que planteó dependiendo del texto y de las condiciones			
--	---	---	--	--	--

		ambientales Evalúa la demanda de la tarea de lectura Decide qué estrategias debe corregir Decide qué procedimiento deberá seguir.			
--	--	---	--	--	--

Marco Metodológico

Tipo de estudio

El presente estudio es explicativo en tanto se propone “explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste. Implica como los propósitos (exploración, descripción y correlación), además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.” Hernández (2006). Lo que se pretendió fue determinar el cambio en la comprensión de lectura de un grupo de estudiantes de la CUI, a través de la implementación de estrategias metacomprendivas en el curso virtual de habilidades lecto – escritas.

Diseño

Considerando la naturaleza de los datos y el tratamiento requerido para el procesamiento de la información, el estudio empleó un diseño pre-experimental. Dado que en este se llevan a cabo en ambientes naturales y los grupos son de carácter natural. Tiene un grado de control mínimo de variables. Este tipo de diseño consiste en administrar un tratamiento o estímulo en la modalidad de pre-prueba-post prueba. Hernández (2006)

Diseño de pre prueba – pos prueba con un solo grupo

Este diseño se diagramaría así:

G O1 X O2

G: Grupo de estudiantes de la CUI

O1: Pre-prueba

X: curso habilidades lecto-escrita modalidad virtual

O2: pos prueba

Al grupo de estudiantes que cursaron habilidades de comunicación lecto-escrita II en modalidad virtual se le aplicó una prueba de comprensión de lectura, cuestionario de estrategias metacomprendivas y un cuestionario de manejo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje antes y después del desarrollo del curso

Este diseño permitió establecer un punto de referencia para ver qué nivel tenía el grupo en la (s) variable(s) dependiente(s) antes y después del curso. Es decir hay un seguimiento del grupo. Sin embargo, no se establecerá

causalidad, no habrá manipulación, ni grupo de comparación. Hernández (2006).

Participantes

Se contó con una población de 432 estudiantes pertenecientes a las facultades de: Fonoaudiología, Administración y Finanzas, Contaduría pública, Tecnología en logística, Psicología y Fisioterapia; distribuidos en 17 cursos de habilidades de comunicación lecto-escrita II. De los 432 se excluyeron 79 estudiantes repitentes con lo cual la población se redujo a 353 estudiantes sobre esta población se calculó la muestra con un nivel de confianza del 90%, y un coeficiente de 1,65 de lo cual se obtuvo como muestra final 101 estudiantes de los cuales 69 desarrollaron completamente el curso y diligenciaron antes y después del mismo los instrumentos planteados para la investigación: cuestionario Manejo de ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), estrategias metacomprendivas y prueba de comprensión de lectura.

Instrumentos

Encuesta de auto diagnóstico validada por jueces expertos y cuyo objetivo era que el estudiante determinara que tan listo se encuentra para tomar un curso en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Este diagnóstico contempló las consideraciones de orden técnico/tecnológico, acceso a internet, habilidades en el manejo de AVA y habilidades de manejo de TIC's. Con una escala de calificación de los ítems, dicotómica para unificar las características de calificación de la variable. Para el montaje de la prueba se utilizó la herramienta cuestionario la cual fue administrada de la siguiente manera: intentos uno (1) retroalimentación general (usted se encuentra en un nivel alto, para desarrollar un curso en AVA), límite de tiempo en minutos (120, minutos), límite de tiempo en días (cierre en 8 días), barajar preguntas (no), barajar dentro de la pregunta (no), mostrar en ventana segura (no). Calificación 0/100. (Ver anexo A).

Encuesta metacomprendiva validada por jueces expertos y que tenía como objetivo fundamental determinar el conocimiento que los estudiantes manifiestan tener sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio, para identificar el procedimiento que siguen

y las estrategias que utilizan. Se tomó como punto de partida al estudiante desde los elementos que se consideraron fundamentales para la lectura, concebida como el proceso descrito previamente, esto es, la toma de conciencia del sujeto lector sobre su proceso de comprensión y el control del mismo: planificación, supervisión y evaluación del proceso. Dentro de este marco la encuesta constó de 40 preguntas agrupadas en consideraciones de planeación, supervisión y evaluación del proceso lector y una escala de calificación de los ítems, dicotómica para unificar las características de calificación de la variable, a su vez para el montaje de dicho instrumento se utilizó la herramienta cuestionario administrada de la siguiente manera: intentos uno (1) retroalimentación general, (usted hace uso excelente, adecuado, aceptable, regular, insuficiente de las estrategias metacomprendivas...), calificación (0/100), tiempo límite de tiempo en minutos (120, minutos), límite de tiempo en días (cierre en 16 días), barajar preguntas (no), barajar dentro de la pregunta (no), mostrar en ventana segura (no). (Ver anexo B)

Prueba de lectura validada por jueces expertos, esta se construyó con el fin de determinar el nivel de desempeño lector (literal, inferencial y crítico) en relación al texto argumentativo antes y después del desarrollo del curso. Los resultados permitieron determinar el impacto del curso en el desempeño de los estudiantes, tanto en su competencia lectora como en la autorregulación de sus procesos. (Ver anexo C)

La prueba de comprensión de lectura, validada por jueces expertos, constó de un texto y 15 preguntas agrupadas en los niveles: literal, (5) Inferencial, (5) crítico. (5). Para el montaje de la prueba se utilizó la herramienta cuestionario la cual fue administrada bajo los siguientes parámetros: intentos uno (1) retroalimentación por pregunta, (su respuesta se encuentra en el nivel...), límite de tiempo en minutos (120, minutos), límite de tiempo en días (cierre en 16 días), barajar preguntas (si), barajar dentro de la pregunta (si), mostrar en ventana segura (no). Calificación 0/50. Por otra parte el texto del cual debían contestar la prueba de comprensión de lectura se encontraba como un recurso en una nueva ventana con formato pdf. Es decir que el estudiante podía mantener abierto el texto y contestar las preguntas del cuestionario.

Con el fin de sistematizar la información arrojada por las pruebas se tendrá conto con matrices de registro cuyo objetivo era sistematizar la información obtenida

Matriz de registro cuestionario AVA conformada por una tabla distribuida en N° de participante, N° de pregunta y casillas por pregunta en donde se consignaban las respuestas si ó no, según correspondiera (Ver anexo D)

Matriz de registro cuestionario comprensión de lectura conformada por una tabla distribuida en N° de participante, N° de pregunta y casillas por pregunta en donde se consignaban las respuestas correctas. (Ver anexo E)

Matriz de registro cuestionario metacomprensión conformada por una tabla distribuida en N° de participante, N° de pregunta y casillas por pregunta en donde se consignaban respuestas si ó no, según correspondiera. (Ver anexo F)

Plan de curso habilidades de comunicación lecto –escrita II, implementado en el II del 2010 en el cual se identifica: competencias del curso, dimensiones de las competencias, unidades temáticas, sistema de evaluación (Ver anexo G).

Validación de instrumentos: en este apartado se presentan los resultados obtenidos después del pilotaje y validación por jueces expertos de los instrumentos: Cuestionarios manejo de AVA, metacomprensión y comprensión de lectura (Ver anexo H).

Consentimiento informado, en el cual se describió el objetivo de la investigación, los procedimientos, y la aprobación voluntaria de la persona para participar en el estudio. Adicionalmente se especifica que la información solo será utilizada con fines investigativos (ver anexo I).

Procedimiento

Fase 1 Conceptualización

Construcción del marco de referencia en el cual se tuvieron en cuenta los siguientes ejes temáticos: Lectura, comprensión de lectura, niveles de comprensión, texto, tipos de texto, metacognición, estrategias metacognitivas y la relación entre lectura en Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).

Fase 2 Diseño del instrumento

Diseño preliminar de las encuestas de auto diagnóstico: Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) y Estrategias metacomprendivas cuyo objetivo es que el estudiante determine que tan listo se encuentra para tomar un curso en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y el nivel de conocimiento que los sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio. Prueba de lectura para medir los niveles de competencia lectora literal, inferencial y crítico-reflexivo para corroborar, en la práctica misma, la información suministrada en la encuesta.

Fase 3 Validación

Con el fin de evaluar, garantizar la confiabilidad y validez de los instrumentos se realizó un pilotaje con los estudiantes que desarrollaron el curso virtual habilidades de comunicación lecto-escrita II en el periodo comprendido del I del 2010. Se realizaron los ajustes y validación por jueces expertos. (Ver anexo H)

Fase 4 Ajustes

De acuerdo con los resultados del pilotaje y validación por jueces expertos, se realizaron las modificaciones para obtener la versión final de los instrumentos.

Fase: 5 Recolección de datos

Recolección de datos: Los instrumentos se habilitaron por dos semanas en la plataforma con el fin de que los estudiantes los diligenciaran al iniciar y al finalizar el curso: encuesta auto diagnóstico AVA, metacomprendiva y la prueba de comprensión lectora.

Fase 6

Análisis de resultados y elaboración del informe final

Con el fin de determinar las estrategias metacomprendivas utilizadas por un grupo de estudiantes para la comprensión de un texto, antes y después de cursar virtualmente habilidades de comunicación lecto-lecto escrita II se utilizó la estadística descriptiva.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación, los cuales corresponden a la medición inicial y final de las variables involucradas: Manejo de AVA, estrategias metacomprendiva y comprensión de lectura. Los datos que se muestran corresponden al grupo de estudiantes de la CUI (69) que desarrollaron el curso de habilidades de comunicación lecto escrita II en el periodo II del 2010 y a su vez diligenciaron los instrumentos propuestos para la investigación al inicio y al final del curso.

Es importante tener en cuenta que se contó con una población de 432 estudiantes pertenecientes a las facultades de: Fonoaudiología, Administración y Finanzas, Contaduría pública, Tecnología en logística, Psicología y Fisioterapia; distribuidos en 17 cursos de habilidades de comunicación lecto-escrita II. De los 432 se excluyeron 79 estudiantes repitentes con lo cual la población se redujo a 353 estudiantes sobre esta población se calculó la muestra con un nivel de confianza del 90%, y un coeficiente de 1,65 de lo cual se obtuvo como muestra final 101 estudiantes de los cuales 69 desarrollaron completamente el curso y diligenciaron antes y después del mismo los instrumentos planteados para la investigación.

A continuación se presentan los resultados con base en las respuestas dadas ANTES de iniciar el curso, estos fueron consolidados en matrices, analizados y tabulados estadísticamente.

El primer instrumento: Encuesta de *auto diagnóstico Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)* se diseñó con el fin de que los estudiantes determinaran qué tan listos se encontraban para tomar un curso en dicho ambiente. Este diagnóstico contempló las consideraciones de orden técnico/tecnológico como el nivel de confort con computadores, habilidades en el manejo de TIC'S. (Ver figura 1)

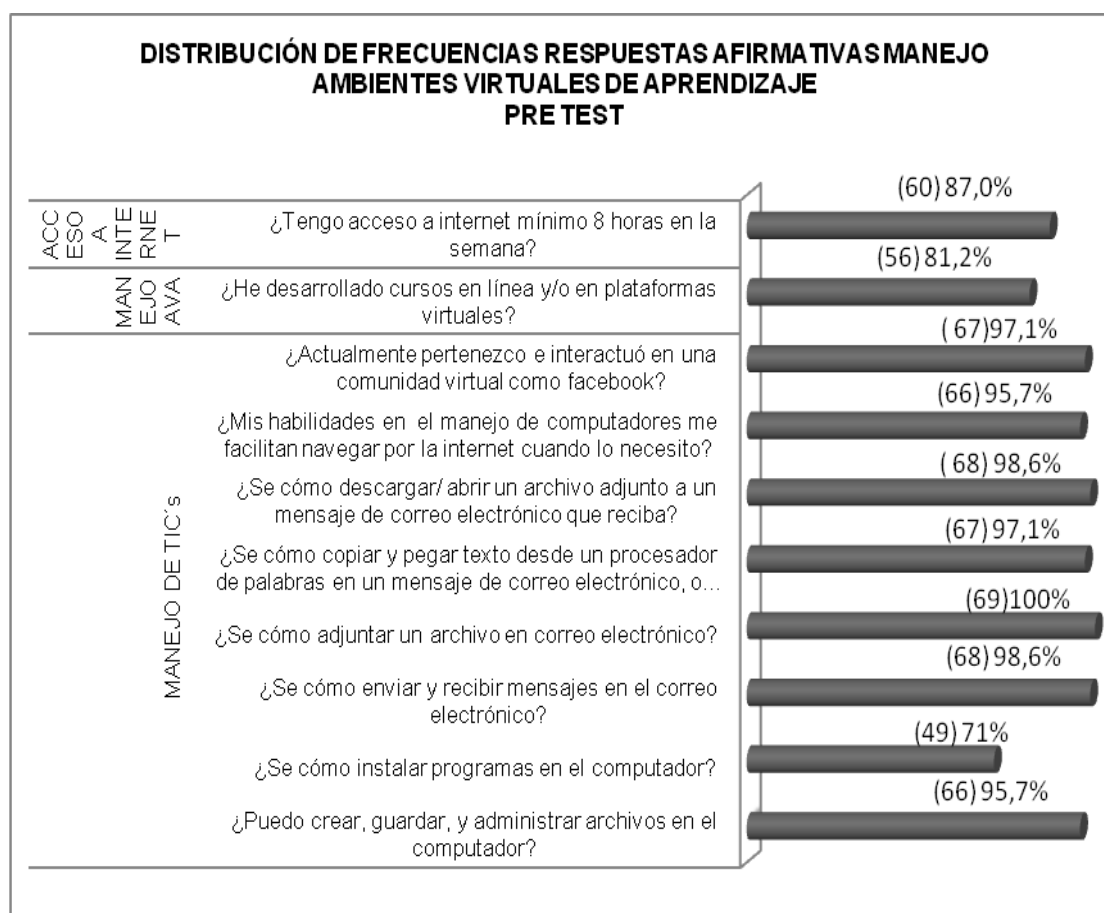


Figura 1. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas manejo ambientes virtuales de aprendizaje pre test

Antes de iniciar el curso de habilidades de comunicación lecto-escrita II se evidencia que de los 69 estudiantes en la categoría acceso a internet el 87% afirman tener acceso a internet más de 8 horas a la semana.

En la categoría manejo de AVA el 81,2% han desarrollado cursos en modalidad virtual.

Dentro de la categoría manejo de las TIC's se evidencia que un 100% saben adjuntar un archivo, un 98,6% afirman que saben descargar y abrir un archivo desde su correo electrónico, enviar y recibir mensajes en correo electrónico. Un 97, 1% los estudiantes afirman que: Actualmente pertenecen e interactúan en una comunidad virtual como Facebook, saben copiar y pegar información a un mensaje de correo electrónico. El 95,7% afirman tener habilidades para navegar por internet y pueden crear, guardar y archivos en el computador. Por último el 71% sabe instalar programas en su computador.

Después de desarrollar el curso de habilidades de comunicación lecto-escrita II se evidencian los siguientes resultados a partir de las respuestas dadas por los 69 estudiantes en la encuesta *auto diagnóstico Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)*.

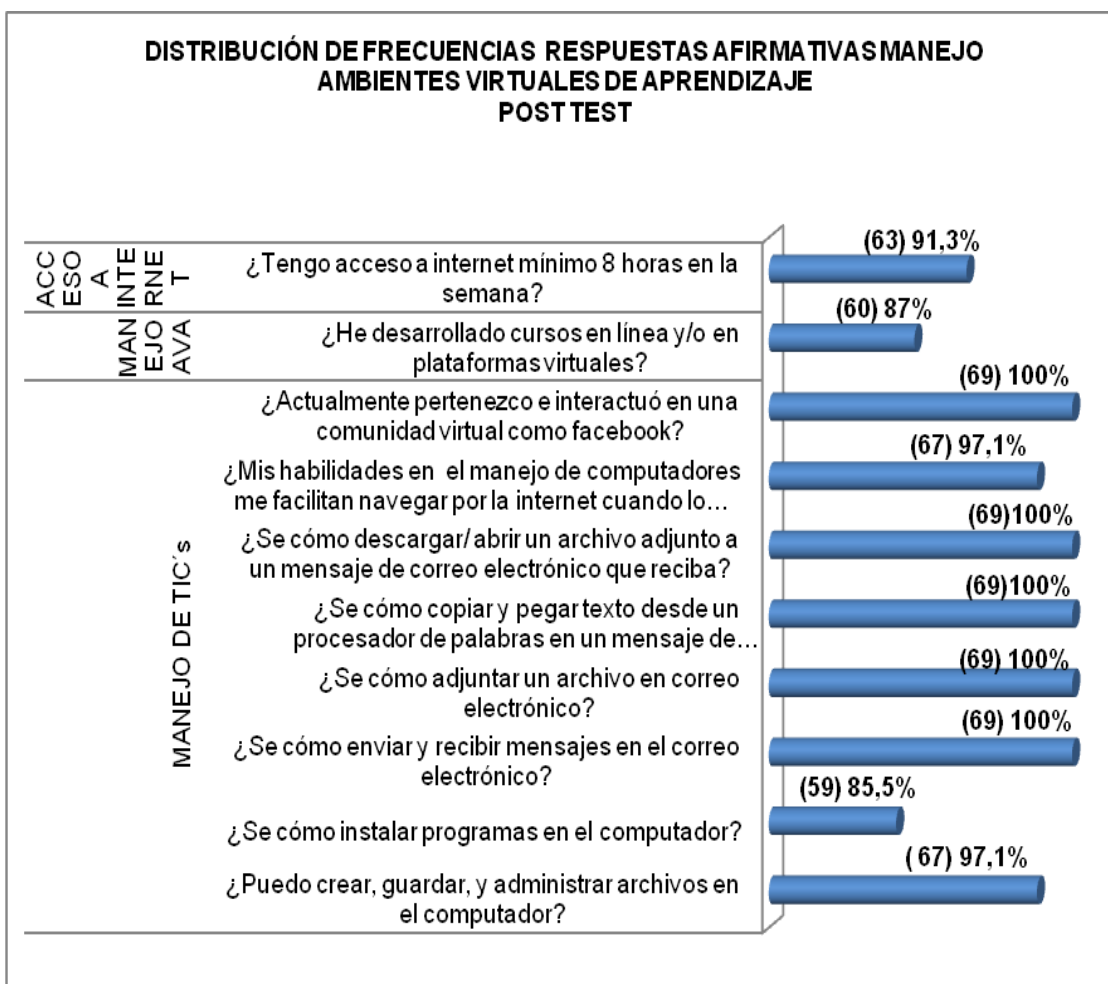


Figura 2. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas manejo ambientes virtuales de aprendizaje post- test

En la categoría acceso a internet el 91,3% afirman tener acceso a internet más de 8 horas a la semana.

En la categoría manejo de AVA el 87% han desarrollado cursos en modalidad virtual.

Dentro de la categoría manejo de las TIC's se evidencia que el 100% Pertenecen a comunidades virtuales como Facebook, saben descargar y abrir un archivo desde su correo electrónico, saben copiar y pegar información a un mensaje de correo electrónico, adjuntar un archivo, y enviar - recibir mensajes

en el correo electrónico. El 97,1% afirman que pueden crear, guardar y administrar archivos en el computador. Finalmente el 85,5% puede instalar programas en el computador.

A continuación se presenta la comparación de los resultados obtenidos antes y después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en modalidad virtual.

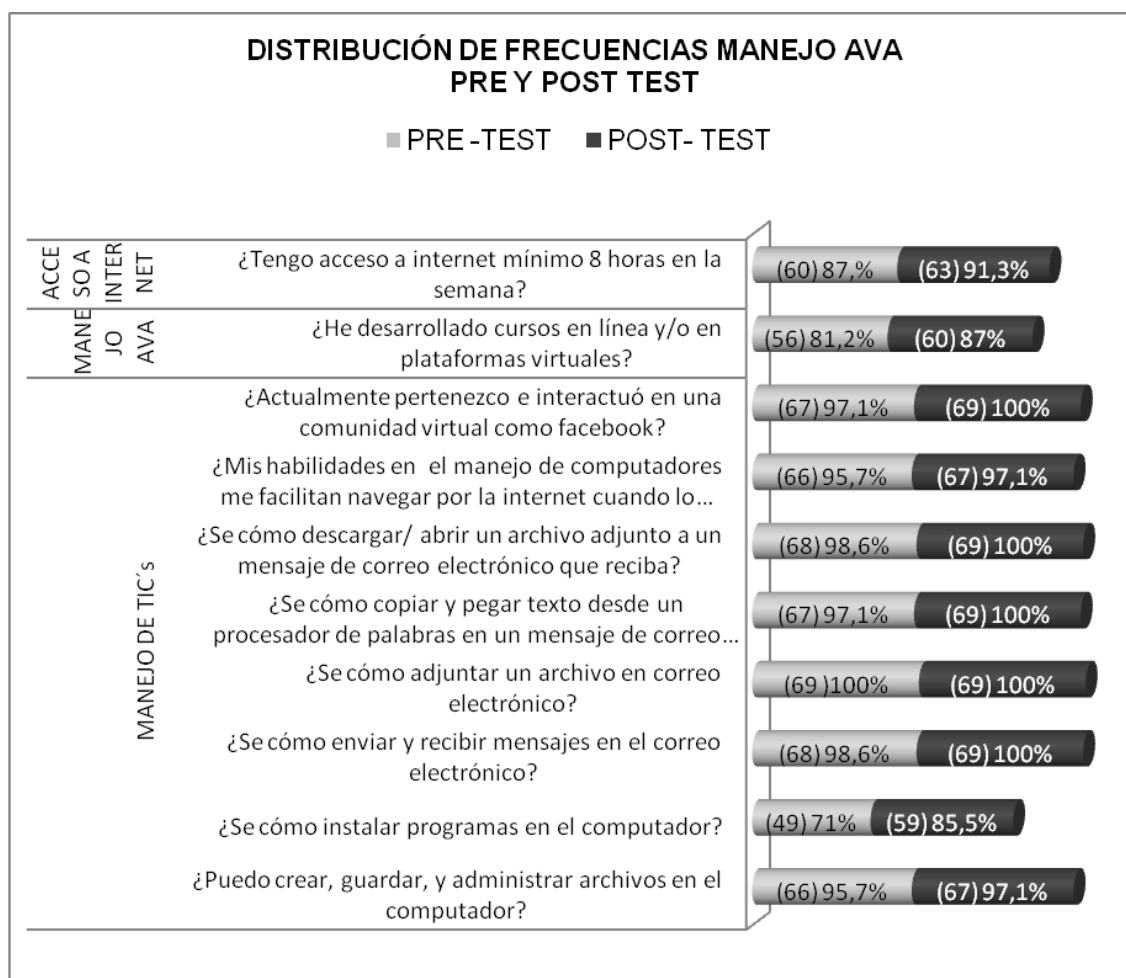


Figura 3. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas manejo ambientes virtuales de aprendizaje pre y post- test

Después de desarrollar el curso y de acuerdo con las categorías establecidas se logró evidenciar que hubo un aumento en cada una de ellas así:

El acceso a internet por más de 8 horas a la semana se incrementó de un 87% a un 91,3%.

El desarrollo de cursos en línea y/o virtuales se incrementó de un 81,2% a un 87%.

Manejo de TIC's: El 100% de los estudiantes afirman que pertenecer e interactúan en una comunidad virtual como Facebook, descargar / abren un archivo adjunto a un mensaje de correo electrónico, copian y pegan texto desde un procesador de palabras en un mensaje de correo, adjuntan un archivo a un mensaje, envían y reciben mensajes en el correo electrónico.

Por último la habilidad de instalar programas en el computador se incrementó de un 71% a un 85,5%.

La habilidad para crear, guardar y administrar archivos en el computador se incrementó de un 95,7% a un 97,1%

A continuación se presentan los resultados obtenidos antes del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto-escrita referidas al instrumento “encuesta de estrategias metacomprendivas” cuyo objetivo era determinar el nivel de autoconocimiento que tienen los estudiantes sobre sus procesos de planeación, supervisión y evaluación para la comprensión de un texto. Inicialmente se presentan los datos obtenidos en la categoría de Planeación

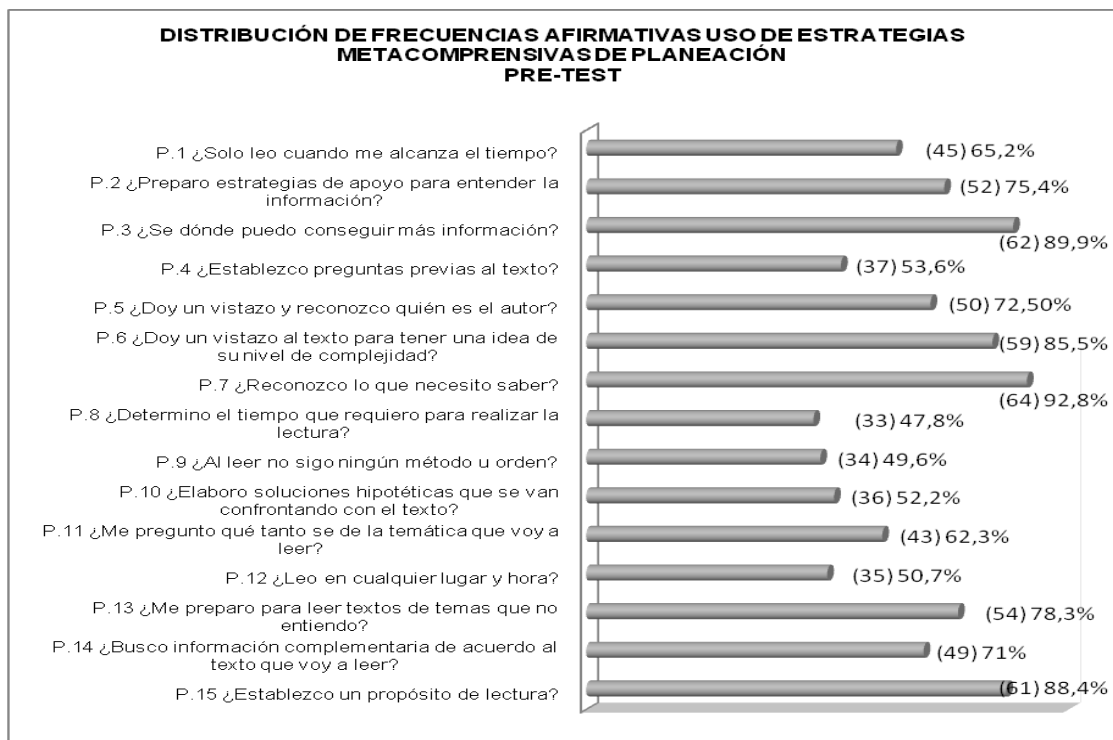


Figura 4. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de planeación pre-test

Antes de iniciar el curso de habilidades de comunicación lecto-escrita II se evidencia que los estudiantes (69) afirman que hacen uso de estrategias de planeación para la comprensión de textos distribuidos así:

Con un alto porcentaje reconocimiento de lo que necesita saber antes de iniciar la tarea de lectura con un 92,8%, seguido de la estrategia de búsqueda de información con un 89,9% y por último con un 88,4% establecen un propósito de lectura.

Adicionalmente aplican estrategias de apoyo evidenciado en que un 78,3% estudiantes afirman que se preparan para leer textos que no entienden, un 75,4% preparan estrategias de apoyo para comprender la información, el 72,5% dan un vistazo general al texto y busca información complementaria de acuerdo con lo que va a leer.

Por otra parte el 65,2% afirman que solo leen cuando les queda tiempo y un 62,3% se preguntan qué tanto saben de la temática que van a leer. Un 53,6 Establecen preguntas al texto; 52,2% elaboran soluciones hipotéticas para confrontarlas con el texto. Finalmente un 49,6% afirman que no hacen uso de metodologías para leer y el 47,8% determinan el tiempo de lectura que requieren para realizar la lectura.

A continuación se presentan los resultados obtenidos después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto-escrita referidas al instrumento “encuesta de estrategias metacomprendivas” específicamente los datos obtenidos en la categoría de Planeación.

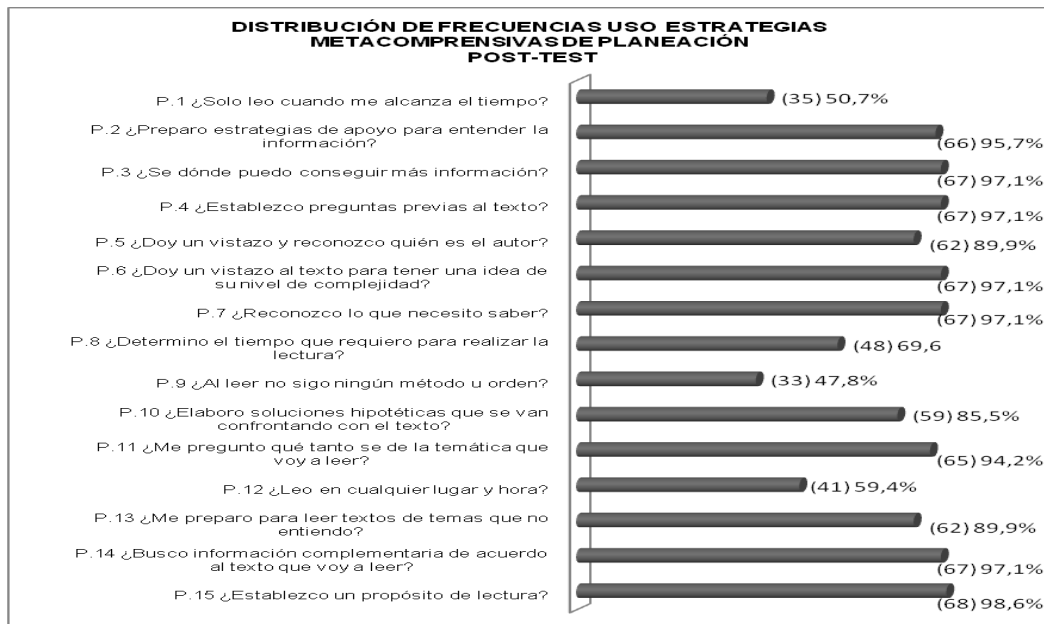


Figura 5. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de planeación post-test

Después de desarrollar el curso y de acuerdo con la categoría de planeación se evidencia que hubo un aumento en cada una de las estrategias así:

El mayor porcentaje es la estrategia de establecer un propósito de lectura con un 98,6%, seguido de un 97,1% para las estrategias de búsqueda de información, establecer preguntas previas, escaneo, reconocer lo que necesita saber. Preparar estrategias de apoyo para entender la información alcanzó un 95,7%. Dar un vistazo y reconocer al autor y preparar estrategias de apoyo para leer textos que no conoce alcanzaron un 89,9%. Determinar el tiempo que requiere para realizar la lectura obtuvo un 69,6% seguido de leer en cualquier lugar y hora con un 59,4%; solo leo cuando me alcanza el tiempo 50,7% y finalmente con un 47,8% al leer no sigo ningún método.

A continuación se presenta la comparación de los resultados obtenidos antes y después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en modalidad virtual de acuerdo con la estrategia de planeación.

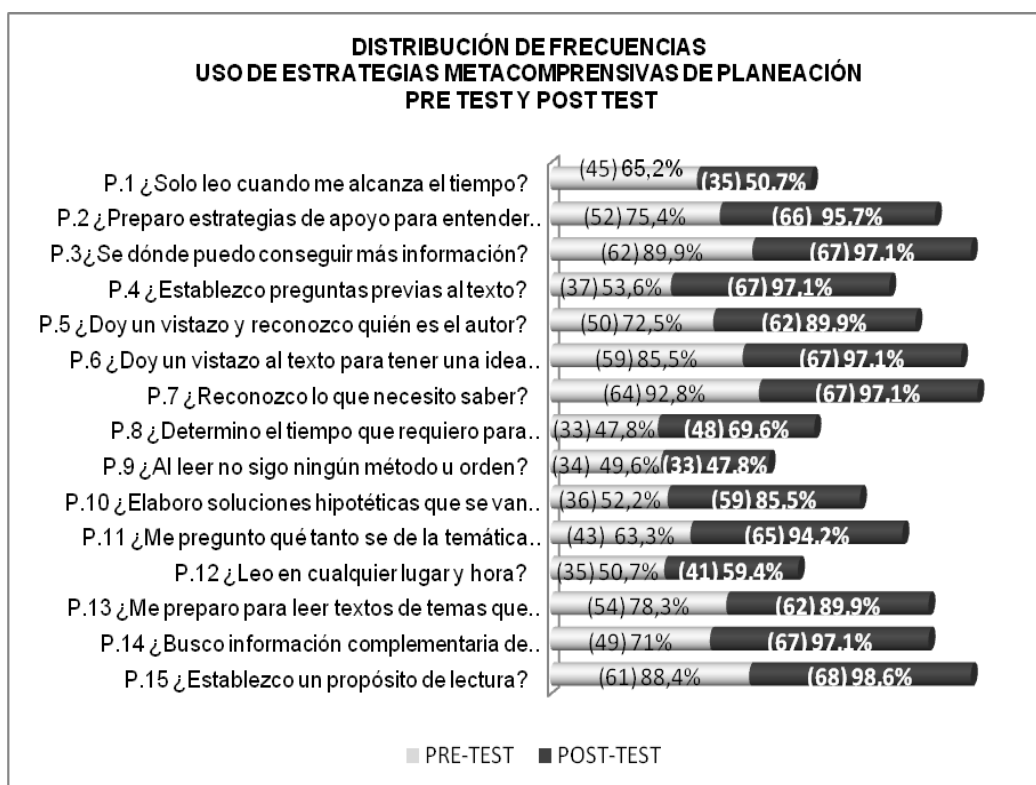


Figura 6. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de planeación pre test y post-test

De acuerdo a lo anterior se observa que del 100% (69) el mayor cambio está en la estrategia de establecer preguntas previas al texto dado que pasaron de un 53,6% a un 97,1%. Seguido de la elaborar soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto en donde de un 52,2% pasaron a un 85,5% y de preguntarse qué tanto se de la temática que se va a leer pasaron de un 63,3% a un 94,2%. Lo anterior indica que los estudiantes después del desarrollo del curso logran establecer preguntas previas para poder comprender el texto.

Otros de los cambios destacados fueron en las estrategias de: buscar información complementaria de acuerdo al texto que va a leer dado que de un 71% pasaron a un 97,1%, seguido de determinar el tiempo que requiere para realizar la lectura de un 47,8% pasaron a un 69,6%, y preparar estrategias de apoyo para entender la información de un 74,4% pasaron a un 95,7%.

Después del desarrollo del curso se evidencia que los estudiantes incrementan el uso de las estrategias así: vistazo general y reconocer quién es el autor dado que pasan de un 72,5% a un 89,9%; establecer un propósito de lectura de un 84,4% a un 98,6%; dar un vistazo al texto para tener una idea de su nivel de complejidad pasan de un 85,5% a un 97,1%, al igual que prepararse para leer textos de temas que no conoce de un 78,3% a un 89,9%.

Por último se evidencian cambios no tan significativos así:

En la estrategia Leer en cualquier lugar y hora pasa de un 50,7% a un 59,4%. Saber dónde conseguir mayor información pasa de un 89,9% a un 97,1% y reconocer qué es lo que necesita saber pasa de un 92,8% a un 97,1%.

Se evidencia disminución en el uso de las estrategias así: solo leo cuando me alcanza el tiempo dado que iniciaron de 65,2% y pasaron a un 50,7%; al leer no siguen ningún método u orden pasan de un 49,6% a un 47,8%.

A continuación se presentan los resultados obtenidos antes del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto-escrita referidas al instrumento “encuesta de estrategias metacomprendivas” en la categoría de Supervisión.

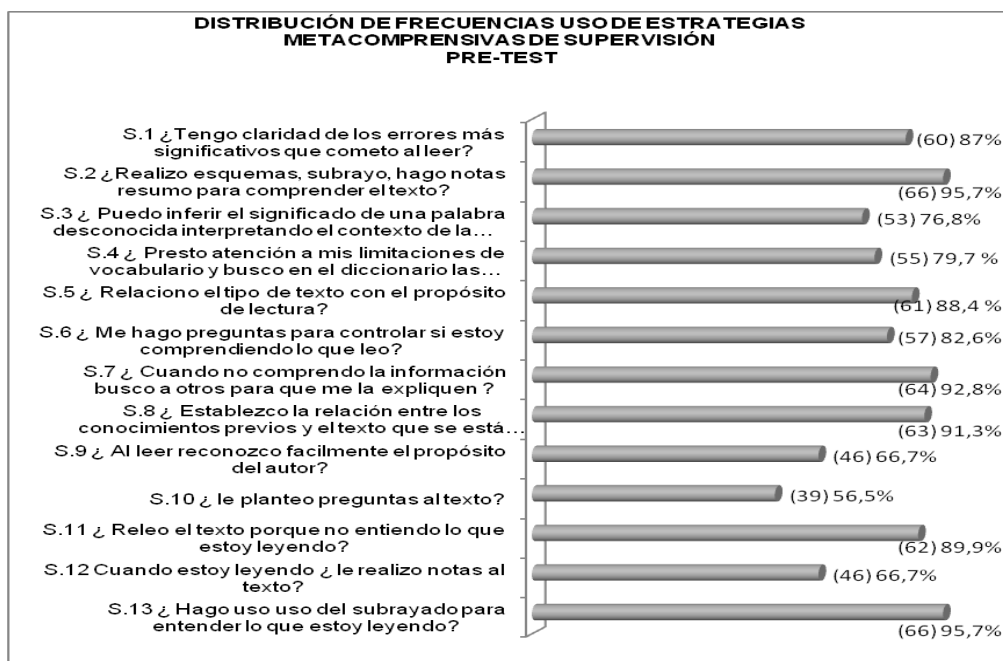


Figura 7. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de supervisión pre test

Con base en lo anterior se logra evidenciar porcentajes altos en las estrategias de: realizar esquemas, subrayado, hacer notas, resumir para comprender con un 95,7%, seguido de buscar a otros cuando no comprenden la información 92,8% establecer la relación entre los conocimientos previos y el texto que se está leyendo 91,3%.

Por otro lado El 89,9% de los estudiantes afirmaron hacer uso de relectura, relacionar el tipo de texto con el propósito de lectura 88,4%, tener claridad de los errores más significativos que cometen al leer 87%, hacerse preguntas para controlar si se está comprendiendo 82, 6%.

El 79,6% de os estudiantes afirman que prestan atención a las limitaciones de vocabulario y busca en el diccionario las palabras desconocidas, 76,8% infieren el significado de una palabra desconocida interpretando el contexto de la frase.

Por último se evidencia iguales porcentajes en las estrategias de realizar notas al texto y reconocer fácilmente el propósito del autor con un 66,7%. Y el menor porcentaje se evidencia en la estrategia de plantearle preguntas al texto con un 56,5%.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a las estrategias metacomprendivas de supervisión después de que los estudiantes desarrollaron el curso.

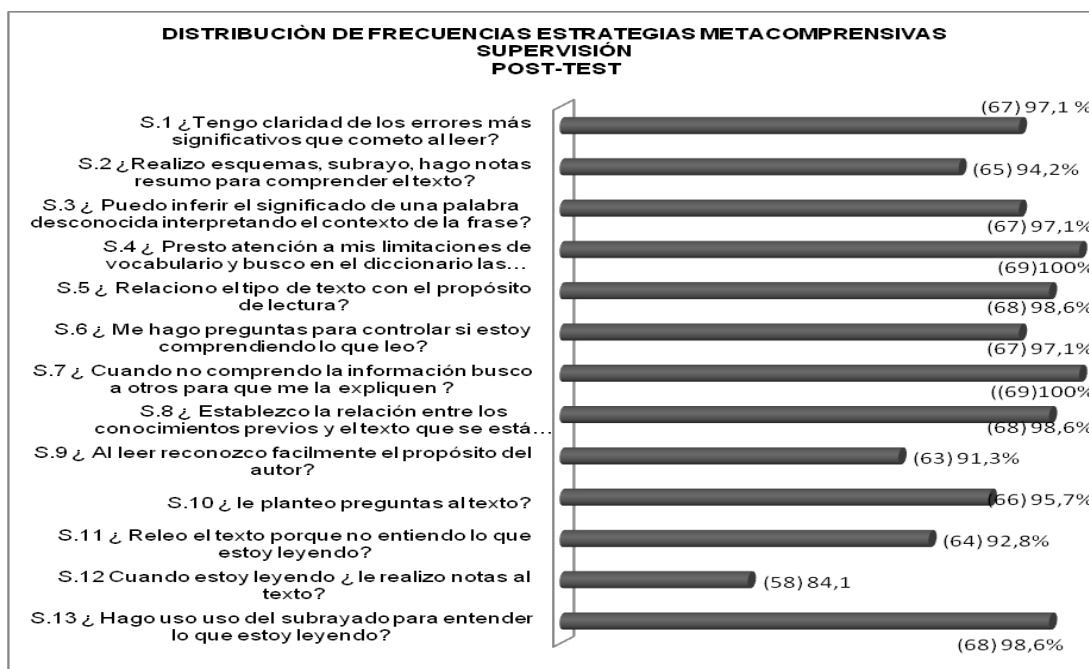


Figura 8. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de supervisión post test

Con base en lo anterior que el 100% de los estudiantes afirman hacer uso de estrategias de: buscar a otros para que les expliquen la información que no entienden, prestar atención a las limitaciones de vocabulario y buscar en el diccionario las palabras desconocidas. El 98,6% de los estudiantes hacen uso del subrayado para entender lo que están leyendo, establecen la relación entre los conocimientos previos y el texto que se está leyendo, y relacionan el tipo de texto con el propósito de lectura.

El 97,1% de los estudiantes afirman han uso de las siguientes estrategias: hacerse preguntas para controlar si están comprendiendo lo que leen, inferir el significado de una palabra desconocida interpretando el contexto de la frase, y tener claridad de los errores más significativos que cometen durante la lectura.

El 95,7% le hace preguntas al texto, 94,2% realizan esquemas, subrayado, notas, resumen para comprender el texto. Y por último un 84,1% afirma que realizan notas al texto.

A continuación se presenta la comparación de los resultados obtenidos antes y después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en modalidad virtual de acuerdo con la estrategia de supervisión.

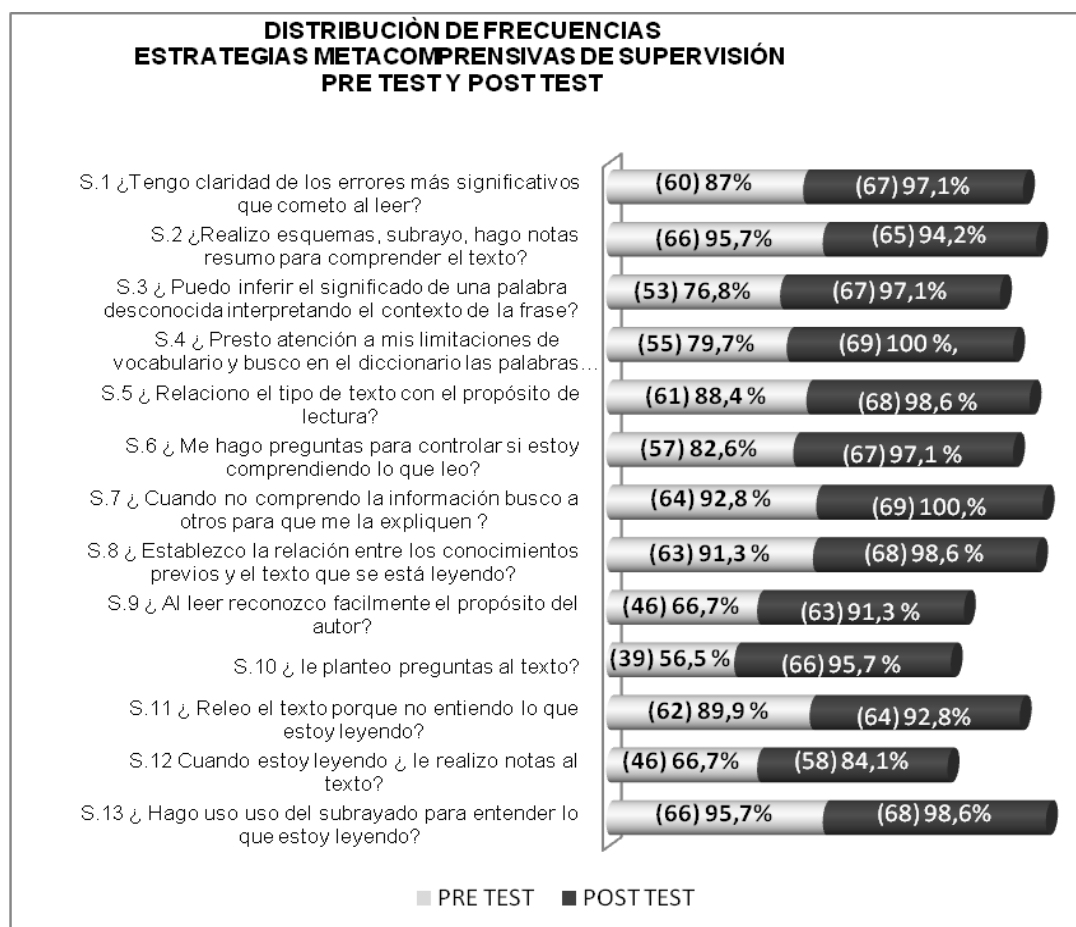


Figura 9. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de supervisión pre y post test

De acuerdo lo anterior se observa que los mayores cambios fueron en las estrategias de: plantear preguntas al texto dado que pasaron de un 56,5% a un 95,7; seguido de leer y reconocer fácilmente el propósito del autor, de un 66,7% a un 91,3%. Las estrategias que cambiaron en igual porcentaje fueron: prestar atención a las limitaciones de vocabulario dado que pasó de un 76,8% a un 97,1% y buscar en el diccionario las palabras desconocidas poder inferir el significado de una palabra desconocida interpretando el contexto de la frase de un 79,7 a un 100%.

Otros cambios destacados se dieron así:

Cuando están leyendo ¿le realiza notas al texto?, de un 66,7% pasó a un 84,1%. De un 82,6% pasó a un 97,1% la estrategia de hacer preguntas para

controlar si está comprendiendo lo que lee; De un 88,4% a un 98,6 paso la estrategias de relacionar el tipo de texto con el propósito de lectura y de un 87% a un 97,1% la estrategia de tener claridad de los errores más significativos que comete al leer.

Los menores porcentajes de cambio se evidencian así:

Establecer la relación entre los conocimientos previos y el texto que se está leyendo pasó de un 91,3% a un 98,6% y Cuando no comprende la información busca a otros para que se la expliquen pasó de un 92,8% a un 100%. Hacer uso del subrayado para entender lo que está leyendo, de un 95,7% a un 98,6; y releer el texto porque no entiende lo que está leyendo de un 89,9% a un 92,8%.

Por último se evidencia una disminución mínima en el uso de la estrategia de realizar esquemas, subrayado, hacer notas, resumir para comprender el texto dado que pasó de un 95,7% a un 94,2%.

A continuación se presenta los resultados obtenidos antes del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en modalidad virtual de acuerdo con la estrategia de evaluación.

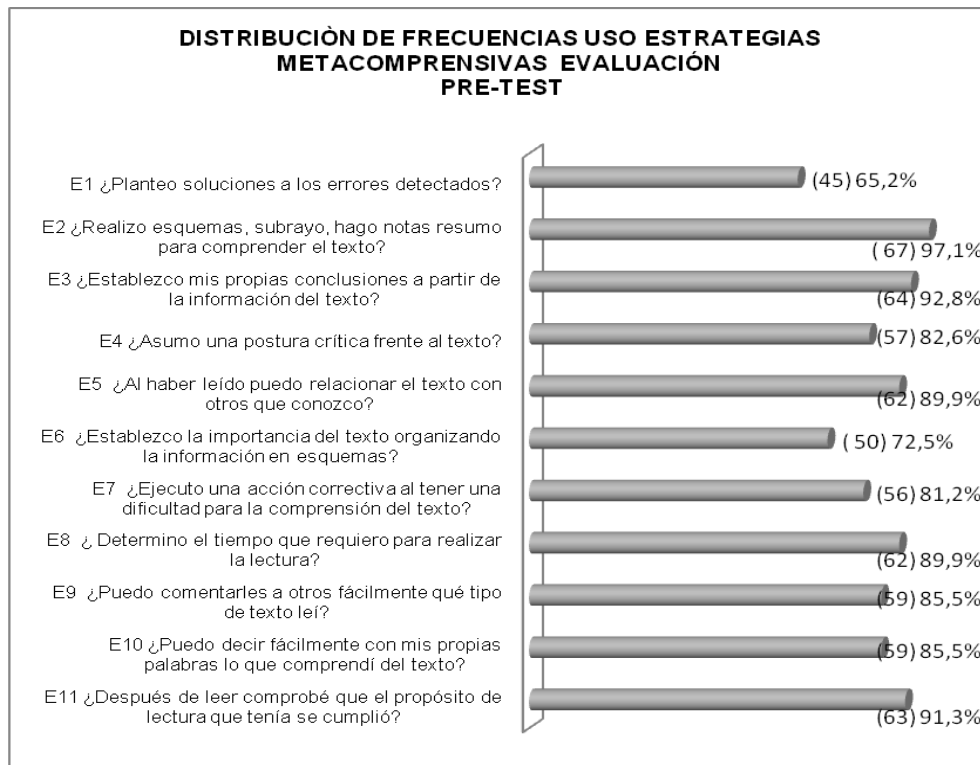


Figura 10. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de evaluación pre test.

Los mayores porcentajes se evidencian en las estrategias de: realizar esquemas, subrayado, hacer notas, resumir para comprender el texto con un 97%, seguido de establecer sus propias conclusiones a partir de la información del texto 92,8%. Después de leer comprobar que el propósito de lectura que tenía se cumplió 91,3%.

Otros resultados importantes a tener en cuenta son los relacionados con las estrategias de: determinar el tiempo que requiere para realizar la lectura, al haber leído pueden relacionar el texto con otros que conozcan obtuvo el 89,9%. Poder decir fácilmente con sus propias palabras lo que comprendió del texto, comentarles a otros fácilmente qué tipo de texto leyó obtuvo el 85,5%. Asumir una postura crítica frente al texto 82,6%. Ejecuto una acción correctiva al tener una dificultad para la comprensión del texto 81,2%.

Por último las estrategias con los menores porcentajes fueron: establecer la importancia del texto organizando la información en esquemas 72,5%, plantear soluciones a los errores detectados 65,2%.

A continuación se presenta los resultados obtenidos después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en modalidad virtual de acuerdo con la estrategia de evaluación.

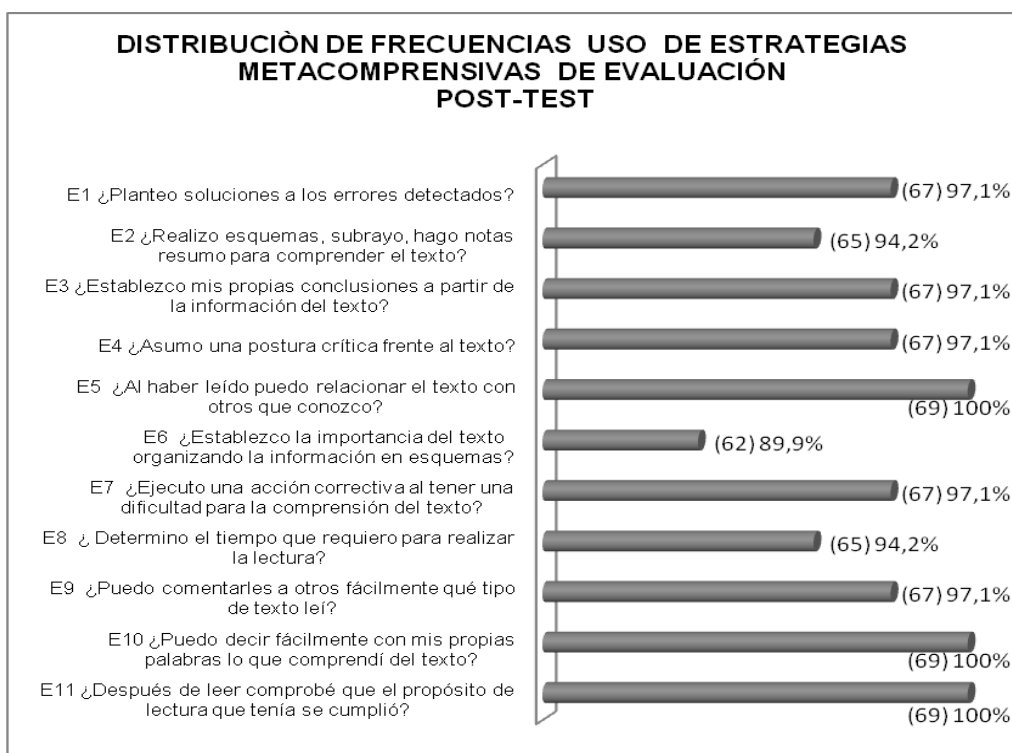


Figura 11 Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de evaluación post test.

El 100% de los estudiantes alcanzaron las estrategias de: después de leer comprueban que el propósito de lectura que tenían se cumplió, poder decir fácilmente con sus propias palabras lo que comprendió del texto, al haber leído pueden relacionar el texto con otros que conozco. El 97,1% pueden comentarles a otros fácilmente qué tipo de texto leyeron, ejecutan una acción correctiva al tener una dificultad para la comprensión del texto, asumo una postura crítica frente al texto, establecen sus propias conclusiones a partir de la información del texto, y plantean soluciones a los errores detectados.

Un 94,2% de los estudiantes afirman que hacen uso de las estrategias de: Determinar el tiempo que requieren para realizar la lectura, realizar esquemas, subrayo, hacer notas, resumir para comprender el texto se observa un. Por último los estudiantes establecen la importancia del texto organizando la información en esquemas en un 89,9%

A continuación se presenta la comparación de los resultados obtenidos antes y después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en modalidad virtual de acuerdo con la estrategia de evaluación.

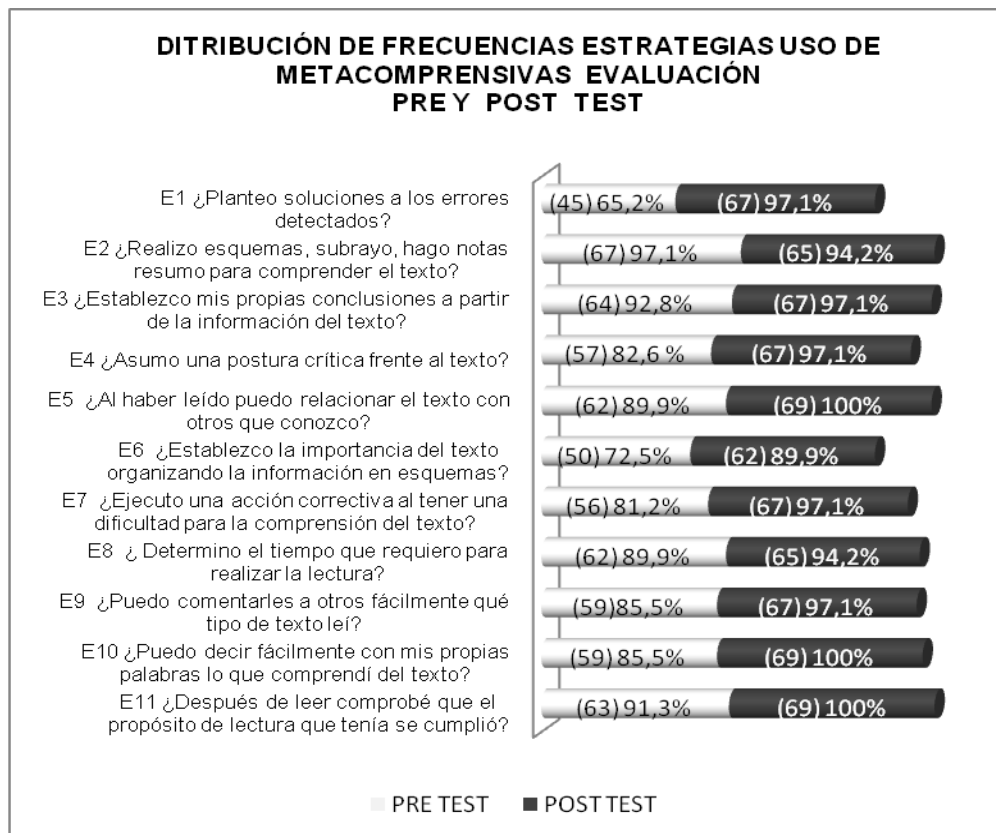


Figura 12. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de evaluación pre y post test.

Los cambios más altos se evidenciaron en la estrategia de: Plantear soluciones a los errores detectados dado que pasa de un 65,2% a un 97,1%. La estrategia de establecer la importancia del texto organizando la información en esquemas pasa de un 72,5% a un 89,9%. Ejecutar una acción correctiva al tener una dificultad para la comprensión del texto pasa de un 81,2% a un 97,1%.

Otros cambios importantes se evidenciaron así: asumir una postura crítica frente al texto pasó de un 82,6% a un 97,1%. Poder decir fácilmente con sus propias palabras lo que comprendió del texto pasó de un 85,5% a un 100%. Poder comentarles a otros fácilmente qué tipo de texto leyeron pasó de un 85,5% a un 97,1%. Pueden relacionar el texto con otros que conoce pasó de un 89,9% a un 100%.

Se evidenciaron cambios poco significativos así: La estrategia de poder comprobar que el propósito de lectura que tenían se cumplió, pasó de un 91,3% a un 100%. Determinar el tiempo que requiero para realizar la lectura, de un 85,5% a un 100%. Establecer las conclusiones a partir de la información del texto 92,8% a un 97,1%.

Por último disminuyó mínimamente el uso de la estrategia de realizar esquemas, subrayado, hacer notas resumir para comprender el texto dado que de un 97,1% bajo a un 94,2%.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del tercer instrumento *Prueba de lectura* cuyo fin era determinar los niveles de competencia lectora literal, inferencial y crítico antes del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto-escrita.

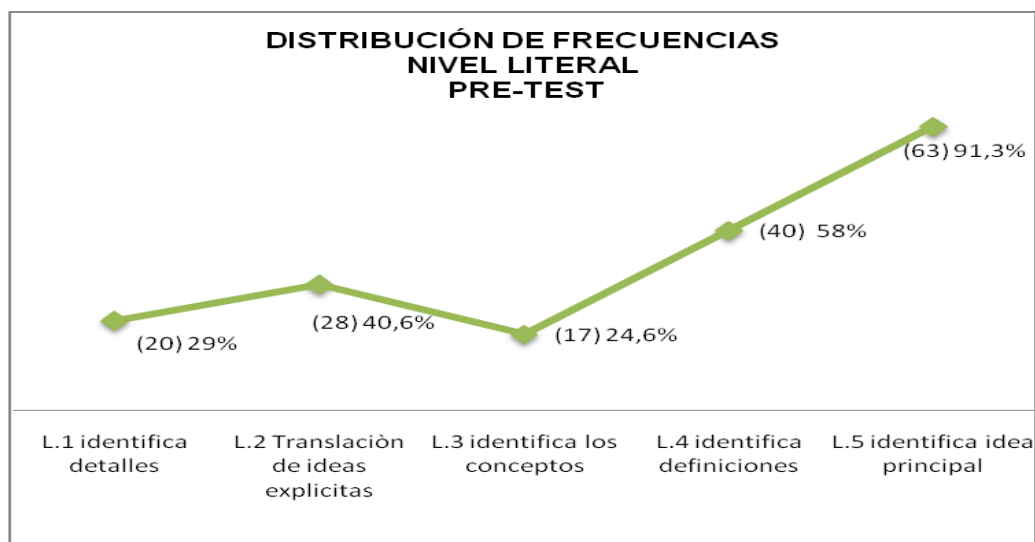


Figura 13. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel literal pre test.

De acuerdo a los resultados obtenidos se logra evidenciar que el mayor porcentaje lo obtuvieron en la habilidad para identificar la idea principal con un 93,1% seguido de identificar definiciones con un 58%. Un 40,6% logran translación de ideas explícitas, 29% identifican detalles y con el menor porcentaje 24,6% identifican conceptos. Lo anterior indica que los estudiantes antes de iniciar el curso ya tienen habilidades específicas en el nivel literal para la comprensión del texto.

A continuación se presentan los resultados obtenidos después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en el nivel literal de comprensión.

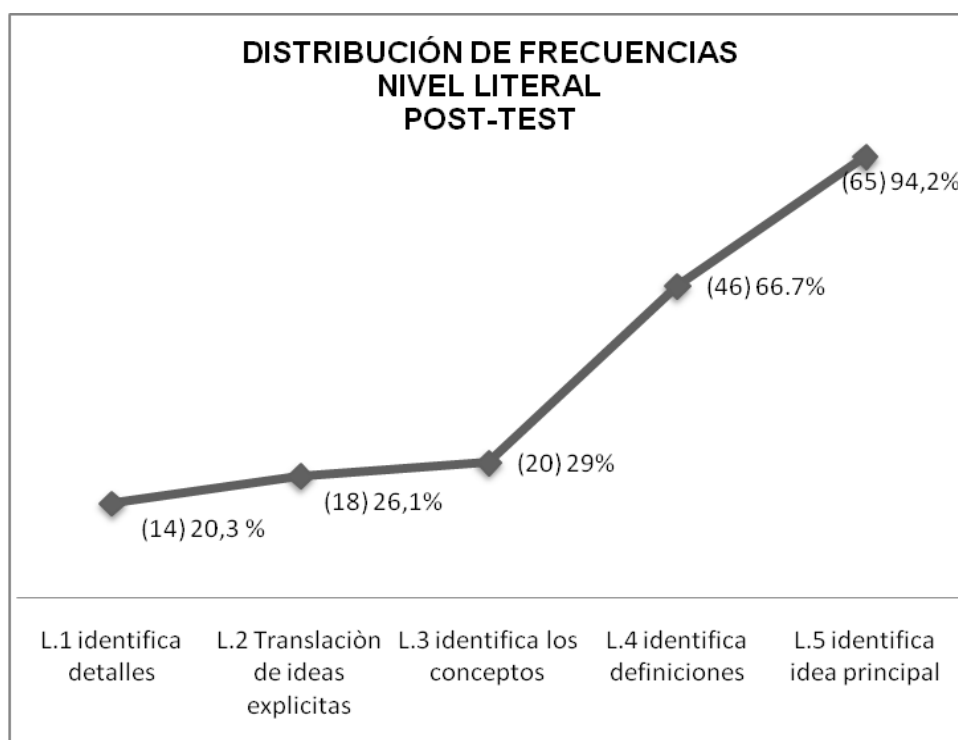


Figura 14. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel literal post - test.

Se observa el 94,2% logran identificar la idea principal, seguido de la identificación de definiciones con un 66,7%. Además un 29% identifican los conceptos. EL 26% hacen translación de ideas explícitas y por último el 20,3%

identifican detalles. Lo anterior indica que los estudiantes después del desarrollo del curso incrementan habilidades específicas en el nivel literal para la comprensión del texto.

A continuación se presenta la comparación de los resultados obtenidos antes y después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita en modalidad virtual de acuerdo con la el nivel literal de comprensión.

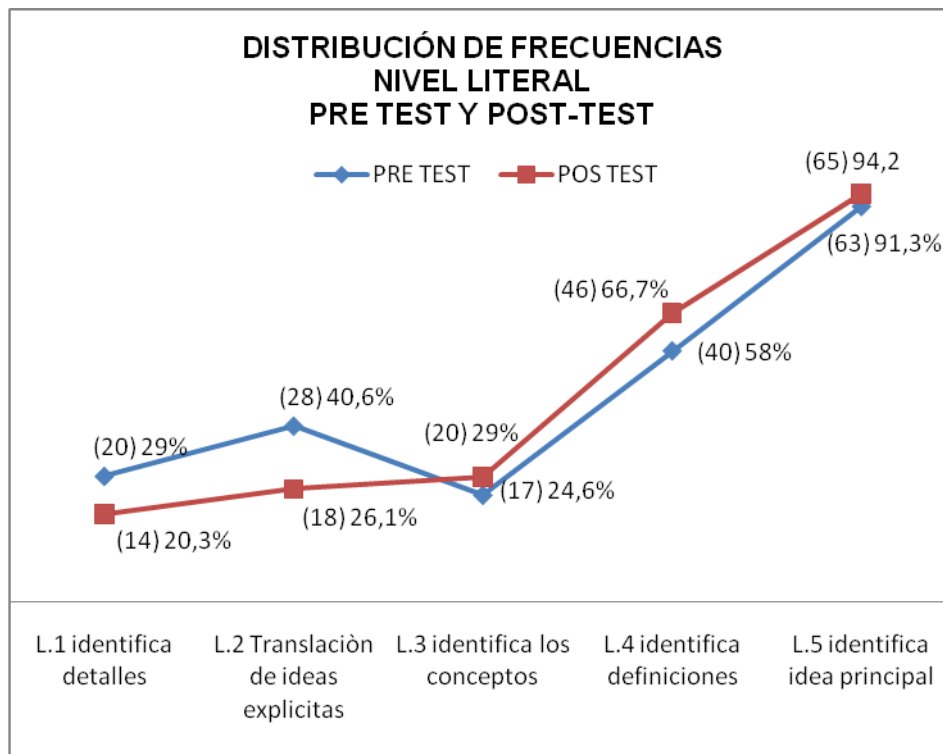


Figura 15. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel literal pre y post - test.

Los cambios más significativos se observaron así: La habilidad para trasladar ideas explicitas pasó de un 26,1% a un 40,6%. Identificar definiciones de un 58% pasó a un 66,7%.

Se evidenciaron leves cambios en las habilidades para identificar los conceptos de un 24,6% pasó a un 29%. Identificar la idea principal pasó de un 91,3% a un 94,2%.

Por último disminuyo mínimamente la habilidad para identificar detalles dado que pasó de un 29% a un 20,3%.

Los desempeños en las estrategias cognitivas de: traslación de ideas explicitas, identificación de detalles tuvieron mejor desempeño antes de iniciar Lo cual indica que los estudiantes tienen habilidades pre establecidas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes a nivel inferencial antes de iniciar el curso de habilidades se pueden apreciar en la siguiente figura.

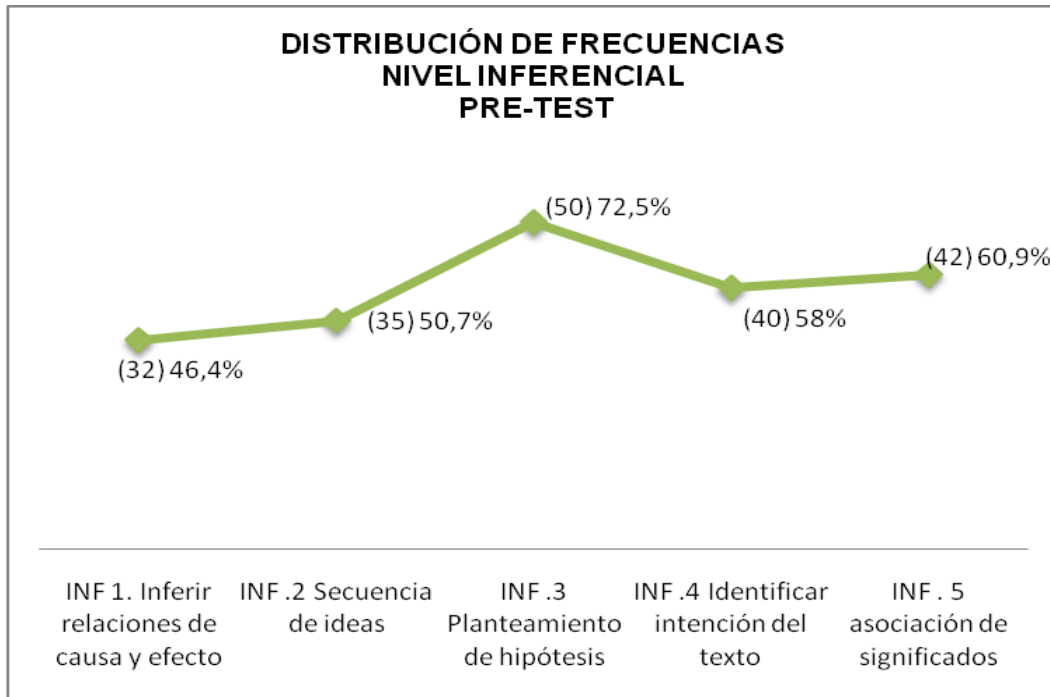


Figura 16. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión inferencial pre - test.

Se logra evidenciar que el 72,5% plantean hipótesis de acuerdo al texto siendo este el mayor desempeño, seguido realizar asociación de significados con un 60,9%. A su vez el 58% de los estudiantes identifican la intención del texto, el 50,7% infieren la secuencia de ideas y por último el 46,4% establecen relaciones causa efecto.

A continuación en la siguiente figura N°17 se presentan los resultados del nivel inferencial después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación lecto escrita

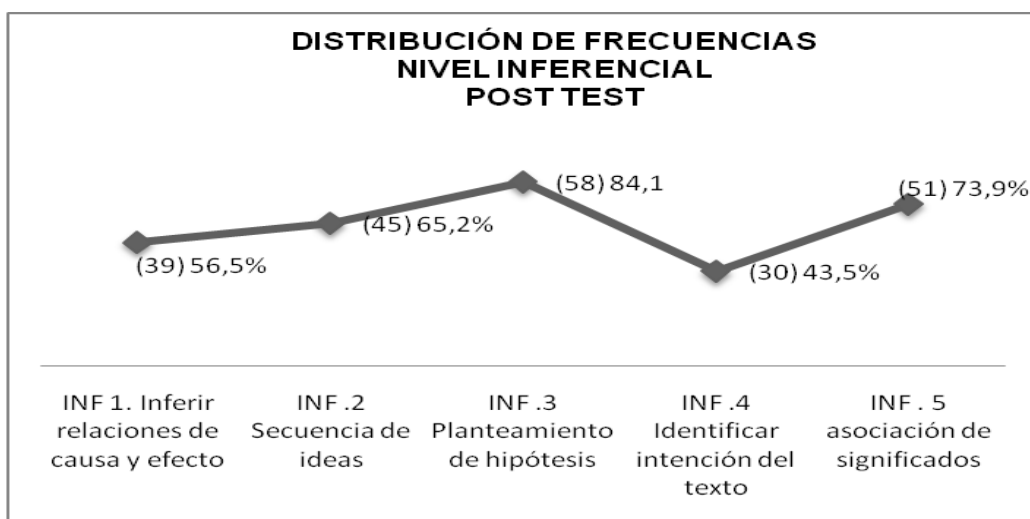


Figura 17. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión inferencial post - test.

Se logra observar que el 84,1% alcanza el mayor porcentaje en la estrategia de planteamiento de hipótesis, seguido de la asociación de significados con un 73,9%. Un 65,2% para la secuencia de idea y un 56,5% para inferir las relaciones de causa efecto. El menor desempeño se observa en la habilidad de identificar la intención del texto con un 43,5%.

A continuación se presenta la comparación de los resultados obtenidos antes y después del desarrollo del curso de habilidades de comunicación en el nivel inferencial de comprensión.

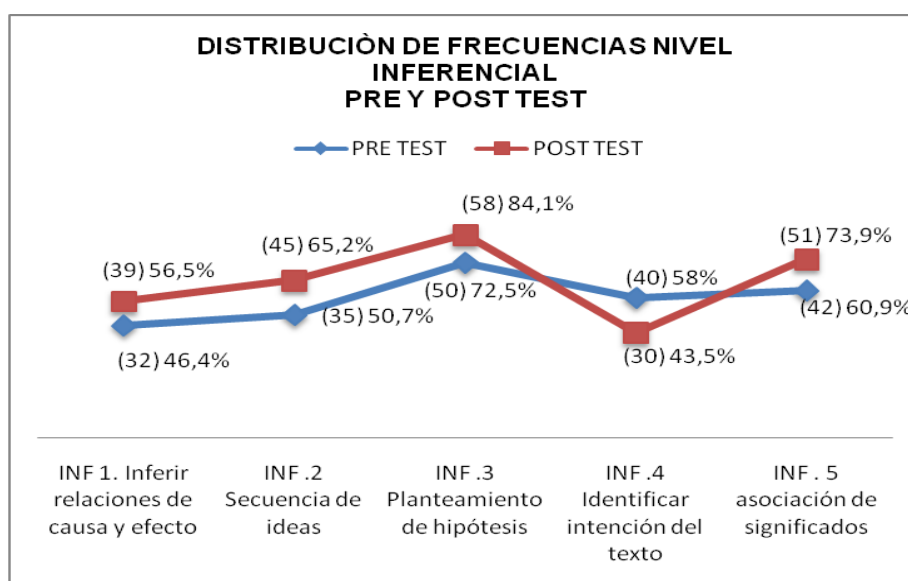


Figura 18. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel inferencial pre y post - test.

Se puede observar que los resultado más significativo fueron en las habilidades de: secuencia de ideas dado que pasó de un 50,7% a un 65,2%, e identificar la intención del texto de un 43,5 pasó a un 58%.

Otros cambios importantes se dieron así: la habilidad para asociar significados pasó de un 60,9% a un 73,9%. Planteamiento de hipótesis de un 72,5% pasó a un 84,1% y la habilidad de identificar la relación causa efecto pasó de un 46,4% a un 56,5%.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a nivel de comprensión lectora crítico de los estudiantes frente al texto argumentativo antes del inicio del curso habilidades de comunicación lecto-escrita.

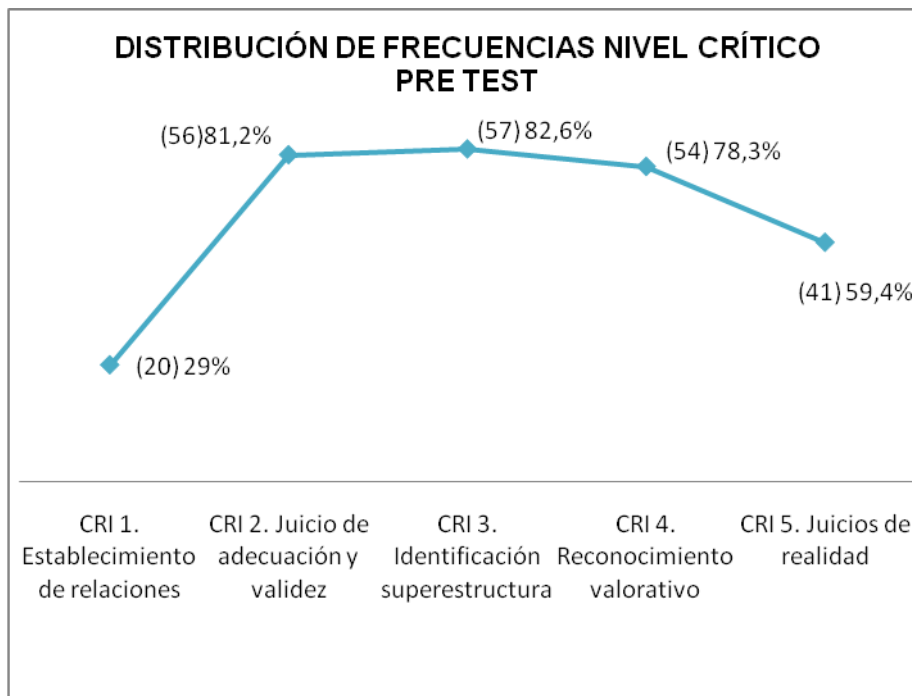


Figura 19. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel inferencial pre - test.

De los resultados encontrados se puede observar que los estudiantes lograron un alto desempeño en la identificación de la superestructura con un 82,6%; seguido de la habilidad para identificar los juicios de adecuación y validez con un 81,2% y reconocimiento valorativo con un 78,3%. Por otra parte logran un desempeño del 59,4% para establecer juicios de realidad. Y por último se evidencia bajo desempeño en el establecimiento de relaciones con un 29%.

La siguiente figura presenta los resultados obtenidos por los estudiantes después de desarrollar el curso de habilidades de comunicación lecto escrita en el nivel crítico de comprensión.

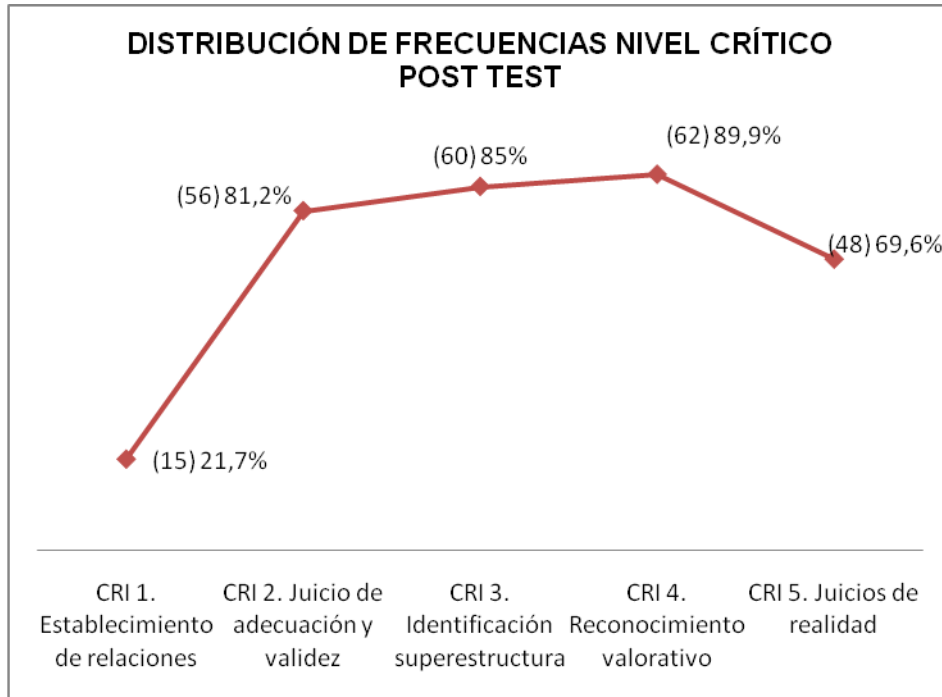


Figura 20. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel crítica post - test.

El 89,9% alcanzó un nivel alto de desempeño en la habilidad para el reconocimiento valorativo seguido de la identificación de la superestructura con un 85% y un 81,2% para el juicio de adecuación y validez. Por otra parte se evidencia un 69,6% en la identificación de juicios de realidad y en menor desempeño el establecimiento de relaciones con un 21,7%.

En la siguiente figura se presenta la comparación de los resultados obtenidos de acuerdo con el nivel crítico:

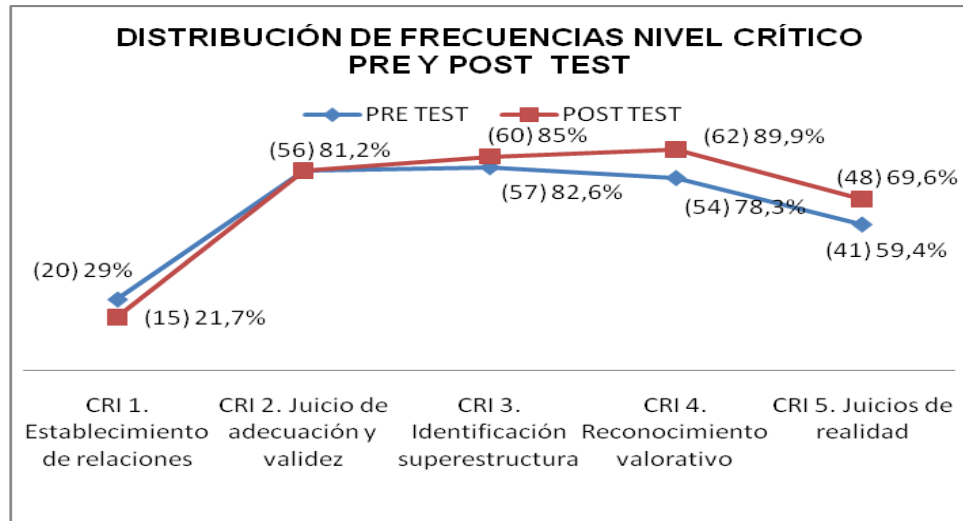


Figura 21. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel crítica pre y post - test.

Se observa que el cambio más significativo en la habilidad para el reconocimiento valorativo dado que pasó de un 78,3% a un 89,9%; seguido de la habilidad de establecer juicios de realidad de un 59,4% pasó a un 69,6%.

Otros cambios se dieron en la habilidad de establecimiento de relaciones pasó de un 21,7% a un 29%.

La habilidad para identificar superestructura tuvo un cambio mínimo puesto que paso de un 82,5% paso a un 85%.

Por último la habilidad para establecer juicios de valor y validez se mantuvo en un 81,2%.

DISCUSIÓN

De acuerdo con las hipótesis planteadas en la presente investigación se confirma que si existen cambios en la comprensión de textos de los estudiantes a través del uso de estrategias metacomprendivas implementadas en el curso virtual habilidades de comunicación lecto – escrita.

La introducción de los AVA ha dado como resultado la aparición de nuevos géneros textuales: el hipertexto, el chat, la multimedia, la literatura digital, los textos publicados en la Web. Estos nuevos géneros combinan lenguajes, música e imágenes como un nuevo código, donde el significado es constantemente construido por el usuario a partir del uso de los hiperlinks, donde el texto se vuelve una superposición de textos que ofrecen una infinita red de posibilidades de lectura.

Arboleda (2005), afirma que cada usuario decide el camino de su lectura a partir de las conexiones a las que acceda, haciendo uso de ciertas estrategias que le permitan apropiarse de su proceso, y a su vez desencadenar procesos de comprensión más intensa, en la que el lector debe poner mayor esfuerzo en la construcción de las relaciones entre las diferentes partes que constituyen el texto.

En cuanto a la segunda hipótesis los estudiantes después del desarrollo del curso virtual de habilidades de comunicación lecto –escrita hacen uso de estrategias metacomprendivas. Confirma lo planteado por Arboleda (2005). Si se considera al lector como el generador de su propio conocimiento a partir de la aplicación de estrategias de lectura, las técnicas utilizadas en la lectura virtual son útiles para saber buscar la información, seleccionarla, identificar relevancias, desarrollar el análisis de alternativas, y dominar las herramientas de comprensión en los diferentes medios.

De acuerdo a Arboleda (2005) un ambiente virtual de aprendizaje consiste en un espacio digital, en el cual se interrelacionan diversos aspectos comunicacionales, pedagógicos, tecnológicos y afectivos, los cuales ayudan a los estudiantes a aprender. Desde la perspectiva de educación en línea, el profesor se enfatiza en la preparación del escenario propicio para el logro de

aprendizajes, aquí la relación entre alumnos y profesores se establece de forma asíncrona y sincrónica en algunos momentos.

Los AVA exigen a los participantes una serie de habilidades basados en materiales interactivos, digitales, con características de diseño instruccional, que puede ser usada, reutilizada o referenciada durante el aprendizaje soportado en computadora, con el objetivo de generar conocimientos, destrezas y actitudes en función de las necesidades particulares. Además proporcionan al usuario facilidades como la navegación, retroalimentación y evaluación, así como la colaboración. Arboleda (2005).

Adicionalmente es importante considerar lo planteado (Mayor 1993 citado por López 2004) dado que en la presente investigación se confirma que: para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de lectura para aprender, es necesario, entonces, que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde entran en juego las metacomprendivas. Los estudiantes lograron realizar:

Planificación - Antes del proceso: Precisaron los propósitos de lectura y los objetivos específicos, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que se usarán dependiendo del texto, del lector mismo y de las condiciones ambientales, el lector debe tener claro y presente el propósito de la lectura para poder, entonces, (a) establecer unos objetivos específicos y (b) anticipar las demandas de la tarea. Y decidir qué se necesita hacer para lograr el propósito y los objetivos: qué estrategias usar, qué procedimiento seguir.

Supervisión – Durante el proceso: Comprobaron si se está llevando a cabo lo planificado y verificar la eficacia del proceso y la adecuación de las estrategias a los objetivos. Tuvieron en cuenta enfocar selectivamente la atención, tomar notas, subrayar, hacerle preguntas al texto, tener conciencia de la posibilidad de tener fallas en la comprensión, tomar decisiones acerca de la necesidad o conveniencia de hacer los correctivos pertinentes. Este punto en particular supone:

Identificaron la fuente de las fallas. En el texto mismo, formales o conceptuales, o en el lector, conocimiento previo necesario, activación y uso del mismo, actitud, estrategias apropiadas. Decidir qué hacer: no hacer nada (puede ser más conveniente si la dificultad no tiene que ver con información

esencial para la comprensión.). Dejar la dificultad pendiente y seguir leyendo para buscar más información. Elaboraron soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto. Releyeron selectivamente el texto. Consultaron otras fuentes.

Evaluación – Después del proceso: Determinaron los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos, tanto en el nivel de comprensión como en la eficacia del procedimiento seguido: Evaluación del producto (logro cognitivo). Según estos planteamientos, el desarrollo de estrategias de metacomprensión permitió, entonces, que el estudiante controlara y regulara sus procesos de comprensión, en términos de supervisión y de detección, solución de dificultades y evaluación de las mismas.

De igual manera se lograron los objetivos de la investigación dado que se identificaron los cambios que se presentan en la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de la CUI a través de la implementación de estrategias metacomprendivas en un curso virtual de habilidades de comunicación lecto – escrita y se logró determinar las diferencias que existen entre las estrategias metacomprendivas utilizadas por un grupo de estudiantes de la CUI al inicio y al final del curso virtual de habilidades de comunicación lecto-escrita.

Es importante resaltar que los estudiantes desarrollaron el curso de habilidades de comunicación lecto-escrita II en 5 unidades temáticas que contemplaron:

UT1. Autodiagnóstico: encuesta de manejo de ambientes virtuales de ambientes virtuales de aprendizaje, encuesta aplicación de estrategias metacomprendivas y prueba de comprensión de lectura.

UT2. Conceptualización: lectura, niveles de comprensión, tipología textual y estrategias metacomprendivas. Actividad quiz control de lectura de los textos base y complementarios

UT3. Metacomprensión literal: conceptualización a través de guía didáctica y actividad con guía de trabajo que exigía el desarrollo de una rejilla con preguntas generadoras a la comprensión de un texto discriminadas en planeación, supervisión y evaluación. Prueba de integración parcial implicaba el desarrollo de una prueba de comprensión de lectura a nivel literal.

UT4. Metacomprensión inferencial: conceptualización a través de la guía didáctica y dos guías de actividades una dirigida a la comprensión inferencial,

en la cual se exigía el desarrollo de una rejilla con preguntas generadoras para la comprensión de textos y otra a la clasificación de inferencias. Prueba de integración parcial implicaba el desarrollo de una prueba de comprensión de lectura a nivel inferencial.

UT5. Conceptualización a través de la guía didáctica y dos guías de actividades una dirigida a la comprensión crítica, en la cual se exigía el desarrollo de una rejilla con preguntas generadoras para la comprensión de textos y otra a la clasificación de argumentos con base en textos relacionados con su carrera. Prueba de integración parcial implicaba el desarrollo de una prueba de comprensión de lectura a nivel crítico.

De acuerdo con los resultados obtenidos se confirma que después del desarrollo del curso los estudiantes lograron cambios significativos que permitieron fortalecer las estrategias preconcebidas en otros cursos como el de habilidades de comunicación lecto escrita I cuyo objetivo está encaminado a fortalecer habilidades meta cognitivas para la lectura y la escritura.

Los resultados de la investigación sustentan los aportes dados por (Flavell 1973 citado por Mayor, 1993) en donde se afirma que el conocimiento metacognitivo es un sistema altamente complejo, en el que la información de las tres variables planeación, supervisión y evaluación interactúan formando una red muy intrincada. Así que este conocimiento incluye, además, conciencia sobre el modo en que el conocimiento sobre las tres variables se interrelacionan para la consecución de las metas cognitivas.

A su vez plantea una interacción permanente y bidireccional entre estos tres aspectos y las metas cognitivas. Según él, el conocimiento metacognitivo resulta principalmente de las experiencias metacognitivas; éstas permiten al lector tomar conciencia de sus capacidades y carencias, de las exigencias de diferentes tareas y de las estrategias adecuadas en diferentes casos. Pero, al tiempo que las experiencias metacognitivas hacen que el conjunto de conocimientos metacognitivos del individuo se active, aumente o se modifique, este conocimiento, a su vez, se constituye en la base para nuevas experiencias y nuevas acciones estratégicas.

Para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de lectura para aprender, es necesario, entonces, que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí

donde entran en juego las metacomprendivas. Estas estrategias no deben asumirse como una secuencia lineal, sino como operaciones recurrentes y en interacción. Es la tarea, el propósito de lectura y los objetivos específicos los que orientan al lector a decidir qué estrategias utilizar y en qué orden.

Según estos planteamientos, el desarrollo de estrategias de metacomprensión implementadas en el curso virtual permitió, entonces, que los estudiantes controlaran y regularan sus procesos de comprensión, en términos de supervisión y de detección, solución de dificultades y evaluación de las mismas.

Con el fin de obtener mejores resultados en los diferentes niveles de comprensión lectora y cualificar la propuesta planteada en la presente investigación, se realizan algunas recomendaciones:

- Realizar los ajustes pertinentes a la propuesta, teniendo como punto de referencia los resultados hallados, con el fin de lograr un mayor impacto en el desarrollo de las habilidades de traslación de ideas explícitas, identificación de detalles, planteamiento de hipótesis , establecimiento de relaciones causales.
- Establecer como modelo la propuesta de estrategias metacomprendivas con el fin de fortalecer los procesos cognitivos y metacognitivos de manera transversal y para todas las asignaturas
- Generar investigación alrededor del impacto de los cursos que tienen apoyo virtual ajeno a los de habilidades de comunicación.
- Generar conocimiento alrededor de las estrategias metacomprendivas utilizadas por los docentes universitarios que desarrollan los cursos de habilidades de comunicación.
- Realizar investigación comparativa entre los desempeños los estudiantes de las diferentes facultades de la universidad
- Continuar con el curso de habilidades de comunicación lecto-escrita II incorporando diferentes recursos tecnológicos y de multimedia.

CONCLUSIONES

A la luz de los objetivos planteados en la presente investigación:

Objetivo general: Identificar los cambios que se presentan en la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de la CUI a través de la implementación de estrategias metacomprendivas en un curso virtual de habilidades de comunicación lecto – escrita.

Objetivos específicos: Identificar el nivel de comprensión de lectura inicial para determinar el uso de estrategias metacomprendivas en un grupo de estudiantes de la CUI que cursan habilidades de comunicación lecto-escrita en modalidad virtual.

Identificar el nivel de comprensión de lectura final para determinar el uso de estrategias metacomprendivas en un grupo de estudiantes de la CUI que cursan habilidades de comunicación lecto-escrita en modalidad virtual.

Determinar las diferencias que existen entre las estrategias metacomprendivas utilizadas por un grupo de estudiantes de la CUI al inicio y al final del curso virtual de habilidades de comunicación lecto-escrita.

Se puede concluir que:

A nivel literal los cambios más significativos se observaron así: La habilidad para trasladar ideas explícitas pasó de un 26,1% a un 40,6%. Identificar definiciones de un 58% pasó a un 66,7%.

Se evidenciaron leves cambios en las habilidades para identificar los conceptos de un 24,6% pasó a un 29%. Identificar la idea principal pasó de un 91,3% a un 94,2%.

Por último disminuyó mínimamente la habilidad para identificar detalles dado que pasó de un 29% a un 20,3%.

Los desempeños en las estrategias cognitivas de: traslación de ideas explícitas, identificación de detalles tuvieron mejor desempeño antes de iniciar. Lo cual indica que los estudiantes tienen habilidades pre establecidas.

A nivel inferencial se pudo observar que los resultados más significativos fueron en las habilidades de: secuencia de ideas dado que pasó de un 50,7% a un 65,2%, e identificar la intención del texto de un 43,5% pasó a un 58%.

Otros cambios importantes se dieron así: la habilidad para asociar significados pasó de un 60,9% a un 73,9%. Planteamiento de hipótesis de un

72,5% pasó a un 84,1% y la habilidad de identificar la relación causa efecto pasó de un 46,4% a un 56,5%.

Por último a nivel de comprensión lectora crítico de los estudiantes frente al texto argumentativo antes del inicio del curso habilidades de comunicación lecto-escrita. Se observa que el cambio más significativo en la habilidad para el reconocimiento valorativo dado que pasó de un 78,3% a un 89,9%; seguido de la habilidad de establecer juicios de realidad de un 59,4% pasó a un 69,6%.

Otros cambios se dieron en la habilidad de establecimiento de relaciones pasó de un 21,7% a un 29%.

La habilidad para identificar superestructura tuvo un cambio mínimo puesto que paso de un 82,5% paso a un 85%. Y la habilidad para establecer juicios de valor y validez se mantuvo en un 81,2%.

Existen conocimientos previos en el manejo de AVA sin embargo después del desarrollo del curso se evidenciaron cambios notorios en los aspectos referidos a: pertenencia a redes sociales, habilidades en el manejo del computador para la navegación en internet, descargar un archivo desde el correo electrónico, copiar y pegar textos desde el computador, adjuntar archivos a correos electrónicos a un 100% (69). Estos aspectos son necesarios para el desarrollo del curso en plataforma Moodle. Otros cambios significativos fueron: acceso a internet en un 87% (60), desarrollo de cursos virtuales en un 87% (60) los 9 restantes no contestaron a esta pregunta.

El desarrollo del curso en modalidad virtual con base en estrategias metacomprendivas permitió fortalecer en los estudiantes aspectos como la autorregulación, la toma de decisiones, la reflexión sobre sus propios procesos antes, durante, y después de una tarea. A su vez permitieron en los estudiantes tomar conciencia de qué es lo que se necesita para comprender un texto, qué está pasando –a nivel cognitivo- mientras se lleva a cabo el proceso, si se está comprendiendo o no, si se están consiguiendo las metas. Más importante aún, el estudiante pudo, en consecuencia, regular sus procesos y, en caso de que sea necesario, si su proceso no está siendo eficiente, pudo decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas o procedimientos más eficaces. Las estrategias, en cada caso, serán específicas al texto y al propósito, pero pueden, sin embargo, y esto es lo deseable, ser generalizables a otras situaciones.

Referencias

- ARBOLEDA, Torres Nestor, *Abc de la educación virtual y a distancia*, Bogotá 2005, Filigrana.
- Barletta, M. Norma (2002). Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Disponible en:
<http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/article/view/64/76>.
 Última vista 6 de diciembre 2011
- Coiro, Julie. Comprensión de lectura en Internet. 2004.
 Disponible en: <http://ctell1.uconn.edu/coiro/artanal.html>
 Última vista 6 de diciembre 2011
- Cohen, R. J., y Swerdlik, M. E. (2000). Pruebas y Evaluación Psicológicas. México: McGraw Hill. (pp. 535 a la 541)
- Cuervo C, *La profesión de Fonoaudiología, Colombia en perspectiva internacional*, Bogotá 1999. Universidad Nacional de Colombia
- Gonzales, Blanca Y, (2009) Dominar la lectura es una capacidad que requiere adaptaciones según el contexto. Red de lectura y escritura en educación superior.
 Disponible en: <http://ascun-redlees.org/18-07-09>
 Última vista 6 de diciembre 2011
- Gutiérrez, M, Aleyda N, (2009) Enseñanza de la lectura con apoyo en ambientes educativos virtuales. Disponible en:
<http://www.ribiecol.org/ocho/ponencias/trabajos/14/Universidadcentral.pdf>
 Última vista 6 de diciembre 2011
- Henao A, Octavio, *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial* Colombia 2002, Universidad de Antioquia Colombia.
- HERNANDEZ, Sampieri Roberto, *Metodología de la investigación*, México 2006, Mc Graw Hill.
- López, J Gladys (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. Disponible en:
http://objetos.univalle.edu.co/files/Metacognicion_lectura_y_construccion_de_conocimiento.pdf Última vista 6 de diciembre 2011

Martínez, F. Reinaldo., (1999). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología
Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1006104-091520//Tesis_fonal.pdf.
Última vista 6 de diciembre 2011

MAYOR, Juan, *Estrategias metacognitivas*, Madrid 1993, Síntesis.

ROMERO, Fernando, *Habilidades de lectura & entorno educativo*, Colombia 2000, Papiro.

SOLÉ, Inés, *Estrategias de lectura*, Madrid 2005, Grao.

Taboada. Ana (2005) la lectura en materias de contenido: Lo que sabemos y o que necesitamos saber Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637 N° 1 2005, págs. 6 – 13.

Torres, S. Sandra P., (2009). Cambios de las características textuales de los escritos de universitarios a través de un curso de habilidades de comunicación escrita apoyado en medios digitales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de investigación en Educación superior N° 1 enero – diciembre de 2009 Págs. 50-54.

Varón, R. Gina L., (2009). Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. Revista Estudios en educación y comunicación, N° 1 Bogotá 2009, Págs. 20 – 25.

ANEXO A

CUESTIONARIO MANEJO DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE
(AVA)

Instrucción:

El siguiente auto diagnóstico está diseñado para ayudarle a determinar con claridad si usted se encuentra listo(a) para tomar un curso en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Este diagnóstico cubre las consideraciones de orden técnico/tecnológico. Esta es estrictamente una herramienta de autoevaluación, por lo cual es necesario que responda de forma honesta.

CATEGORIA	Nº	PREGUNTA	RESPUESTA	
			SI	NO
ACCESO A INTERNET	1	¿Tengo acceso a Internet mínimo 8 horas en la semana?		
MANEJO AVA	2	¿He desarrollado cursos en línea y/o en plataformas virtuales?		
MANEJO DE TIC'S	3	¿Se cómo instalar programas en el computador?		
	4	¿Puedo crear, guardar, y administrar archivos en el computador?		
	5	¿Se cómo enviar y recibir mensajes en el correo electrónico?		
	6	¿Se cómo adjuntar un archivo en correo electrónico?		
	7	¿Se cómo copiar y pegar texto desde un procesador de palabras en un mensaje de correo electrónico, o un nuevo archivo?		
	8	¿Se cómo descargar/ abrir un archivo adjunto a un mensaje de correo electrónico que reciba?		
	9	¿Mis habilidades en el manejo de computadores me facilitan navegar por la Internet cuando lo necesito?		
	10	¿Actualmente pertenezco e interactúo en una comunidad virtual como facebook?		

ANEXO B

ENCUESTA "APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOMPRENSIVAS"

Tiempo: 120 minutos

Instrucción:

Esta encuesta metacomprendiva tiene como objetivo determinar el nivel de autoconocimiento que usted tiene sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio. Esta es estrictamente una herramienta de autoevaluación, por lo cual es necesario que responda de forma honesta.

N°	PREGUNTA	RESPUESTA	
		SI	NO
1	¿Establezco un propósito de lectura?		
2	¿Busco información complementaria de acuerdo al texto que voy a leer?		
3	¿Me preparo para leer textos de temas que no entiendo?		
4	¿Hago uso del subrayado para entender lo que estoy leyendo?		
5	Cuando estoy leyendo ¿le realizo notas al texto?		
6	¿Releo el texto porque no entiendo lo que estoy leyendo?		
7	¿le planteo preguntas al texto?		
8	¿Al leer reconozco fácilmente el propósito del autor?		
9	¿Establezco la relación entre los conocimientos previos y el texto que se está leyendo?		
10	¿Cuando no comprendo la información busco a otros para que me la expliquen?		
11	¿Leo en cualquier lugar y hora?		
12	¿Me pregunto qué tanto se de la temática que voy a leer?		
13	¿Elaboro soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto?		
14	¿Me hago preguntas para controlar si estoy comprendiendo lo que leo?		
15	¿Relaciono el tipo de texto con el propósito de lectura?		
16	¿Presto atención a mis limitaciones de vocabulario y busco en el diccionario las palabras desconocidas?		
17	¿Puedo inferir el significado de una palabra desconocida interpretando el contexto de la frase?		
18	¿Me concentro mientras leo?		
19	¿Al leer no sigo ningún método u orden?		
20	¿Después de leer comprobé que el propósito de lectura que tenía se cumplió?		
21	¿Puedo decir fácilmente con mis propias palabras lo que comprendí del texto?		
22	¿Puedo comentarles a otros fácilmente qué tipo de texto leí?		
23	¿Determino el tiempo que requiero para realizar la lectura?		
24	¿Determino el tiempo que requiero para realizar la lectura?		
25	¿Ejecuto una acción correctiva al tener una dificultad para la comprensión del texto?		

N°	PREGUNTA	RESPUESTA	
		SI	NO
25	¿Ejecuto una acción correctiva al tener una dificultad para la comprensión del texto?		
26	¿Establezco la importancia del texto organizando la información en esquemas?		
27	¿Al haber leído puedo relacionar el texto con otros que conozco?		
28	¿Asumo una postura crítica frente al texto?		
29	¿Establezco mis propias conclusiones a partir de la información del texto?		
30	¿Resuelvo los interrogantes que me planee en la lectura?		
31	¿Realizo esquemas, subrayo, hago notas resumen para comprender el texto?		
32	¿Reconozco lo que necesito saber?		
33	¿Tengo claridad de los errores más significativos que cometo al leer?		
34	¿Doy un vistazo al texto para tener una idea de su nivel de complejidad?		
35	¿Planteo soluciones a los errores detectados?		
36	¿Doy un vistazo y reconozco quién es el autor?		
37	¿Establezco preguntas previas al texto?		
38	¿Se dónde puedo conseguir más información?		
39	¿Preparo estrategias de apoyo para entender la información?		
40	¿Solo leo cuando me alcanza el tiempo?		

ANEXO C

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

La escritura en la economía de Salomón Kalmanovitz

El espectador, 22 de febrero del 1992



La facultad de economía de la Universidad de Stanford reformó recientemente su currículo de pregrado: aumentó los requisitos de matemáticas e introdujo un seminario obligatorio de redacción sobre temas de política económica. “La economía de hoy –reza la sustentación– es inescapablemente matemática, pero aún así, estamos convencidos de que la enseñanza de la comunicación por escrito de argumentos técnicos es una de las habilidades más valiosas que podemos transmitir”.

Donald McCloskey tiene un opúsculo que se llama igual al título de esta columna en el que señala el poco reconocimiento que tiene la escritura en algunas facultades de los Estados Unidos. El argumento con que defiende el desinterés por la comunicación es que es más importante el contenido que la forma. ¡Equivocado!, replica McCloskey: el contenido, por bueno que sea, puede perderse parcial o incluso totalmente cuando se expone con mala sintaxis, errores ortográficos, pautas de citación improvisadas, series estadísticas y gráficos mal organizados o un estilo farragoso que aburre tanto al lector que éste opta por abandonar la lectura.

McCloskey insiste en que la claridad de estilo coincide generalmente con claridad mental. Así como la economía o las matemáticas son lógicas con sus propias leyes de operación, el lenguaje está basado en una lógica que en sus bases no es tan distinta a las demás. Por ello no debe ser difícil para un matemático, o para un economista, expresarse claramente, si tan sólo gana conciencia de que debe apropiarse la lógica del lenguaje y desarrollar un estilo para comunicarse con los demás. Además de claridad es necesario seducir al lector con buena información, ritmo y desenlace interesante.

A veces me encuentro con estudiantes de Economía que vienen de la Ingeniería y de las Ciencias quienes sufren de una especie de dislexia, pues enfrentan el lenguaje escrito como enemigo, acostumbrados como están a acortar sus raciocinios con rudimentarios telegramas matemáticos.

Les cuesta un enorme trabajo apropiarse del buen uso del lenguaje y sobre todo hacerse entender por los que no comparten su formación disciplinaria. Una vez experimentan con el uso de lógicas más verbales y especulativas, como las que se encuentran en filosofía y en ciencias sociales, y que entienden que pueden extrapolar su lógica matemática a la escritura, que además, hacerse entender produce mucha satisfacción personal, superan el escollo y desarrollan su estilo con facilidad.

Lo más frecuente es encontrar inconsciencia del estudiante que cree que no tienen nada que aportar a la disciplina y no sabe cómo se proyecta cuando escribe, lo cual tiene que ver con la escasez de experiencias con la palabra y con el ensayo que encuentran a lo largo de su carrera. Es deplorable el poco desarrollo verbal que tienen los estudiantes en la primaria y secundaria del promedio de colegios en el país y el problema no se enfrenta siquiera en la inmensa mayoría de universidades.

Profesores los hay que no leen ni escriben. Ellos son incapaces de comunicar la necesidad de hacerlo y no exigen la escritura como forma de evaluar a sus estudiantes; califican simplemente por medio de exámenes y tesis la capacidad de retener información de unos pocos textos o de su sagrada palabra en clase o sea de memorizar, repetir sin avanzar.

El ensayo es, sin embargo, la forma más desarrollada de evaluación posible. Obliga a un trabajo más extenso, intenso y creativo que cualquier otra prueba, reproduce las condiciones del profesional como analista o investigador pero a un nivel mucho más complejo del que enfrenta en su trabajo.

El ensayo desarrolla además un sinnúmero de habilidades como organizar la información que absorbió y organizó con la aplicación de la teoría. Pero es sobre todo una prueba en libertad que contribuye a que el estudiante se vaya tornando en adulto y necesite cada vez menos del profesor.

CUESTIONARIO COMPRESIÓN DE LECTURA

La presente prueba tiene como propósito determinar el uso de estrategias metacomprendivas para la comprensión de un texto. Lea a continuación el texto y conteste las preguntas.

Tiempo: 120 minutos

1. En la Universidad de Stanford se cree que es importante que los estudiantes de economía estudien:

- a. estadística y ortografía
- b. matemáticas y redacción
- c. gramática y matemática.
- d. redacción y claridad mental

2. A los estudiantes se les dificulta enfrentarse al lenguaje escrito porque habitualmente:

- a. tienen mala ortografía
- b. sufren de dislexia
- c. utilizan un estilo rudimentario
- d. enfrentan el lenguaje formal

3. Donald McCloskey considera que en la comunicación escrita es más importante:

- a. la sintaxis que las gráficas
- b. el contenido que la forma
- c. la claridad mental que el estilo
- d. la forma que el contenido

4. El lenguaje está basado en:

- a. una lógica exclusivamente tradicional
- b. una lógica similar a la lógica matemática
- c. leyes comunicativas y matemáticas
- d. una buena comunicación matemática

5. La forma más desarrollada de evaluación de acuerdo con el autor es:

- a. descripción
- b. cuento
- c. ensayo
- d. poesía

6. De la lectura se puede deducir que los estudiantes.

- a. Insisten en la calidad de su escrito
- b. Piensan con su propia lógica
- c. Saben transmitir sus ideas
- d. Escriben mal los ensayos

7. Teniendo en cuenta la idea central del texto, puede decirse que un artículo titulado:

“Facultades de economía preocupadas por los resultados de las pruebas ECAES”

- a. la complementa
- b. la contradice
- c. la dice
- d. No tiene relación con ella

8. De acuerdo con el texto los estudiantes podrían considerar

- a. Fortalecer habilidades comunicativas
- b. Ensayar varios tipos de textos
- c. Desarrollar cursos de economía y matemáticas
- d. Apropiarse de la lógica matemática.

9. Cuando el autor dice: “que el estudiante se vaya tornando en adulto “quiere decir que tiene:

- a. Autonomía.
- b. Dependencia

- c. Capacidad.
- d. Titulación.

10. De acuerdo con el autor el ensayo:

- a. Obstaculiza la comunicación
- b. Permite la libertad de expresión
- c. Complejiza la creatividad.
- d. Desarrolle el vocabulario

11. Usted tiene que escribir un texto para criticar el texto anterior, ¿cuáles de los siguientes libros escogería?

- a. Economía para el s. XXI
- b. Manual de ortografía, redacción
- c. Guía de lógica del lenguaje
- d. Pautas para escribir un buen ensayo

12. Con respecto al texto usted podría concluir que un Ministerio de Educación debería:

- a. Evaluar las capacidades de redacción de los egresados de economía
- b. Diseñar una cátedra de redacción en todas las universidades
- c. Promover las habilidades comunicativas desde los primeros cursos de primaria hasta la universidad. Publicar lineamientos para la correcta redacción de textos académicos

13. El tema tratado por el autor se puede considerar como:

- a. Una discusión sobre las ciencias de la economía y la matemática en la universidad
- b. un informe sobre la formación en las universidades norteamericanas
- c. Un análisis del lugar que ocupa la lectura y la escritura en la formación de los estudiantes universitarios.
- d. Una burla a los estudiantes universitarios porque no saben leer y escribir.

14. El texto anterior contribuye a la reflexión sobre la escritura en la universidad porque

- a. Explica estrategias para la producción de textos académicos en la vida universitaria
- b. Recomienda la libertad de expresión como una forma de enseñar a escribir
- c. resalta la importancia de la escritura argumentativa en cualquier proceso de formación profesional
- d. Explica las dificultades de los docentes para enseñar gramática en la universidad

15. La polémica que genera el texto se encuentra relacionada con:

- a. Hábitos escriturales de los estudiantes y la forma de enseñanza de los docentes
- b. La importancia de la escritura en la vida académica y el desconocimiento de su importancia en el sistema educativo
- c. Los estudiantes de economía y los estudiantes de matemáticas.
- d. Las prácticas de redacción en la universidad y las curriculares en el proyecto educativo.

ANEXO D

MATRIZ DE REGISTRO CUESTIONARIO AVA

[illegible]

ANEXO E

MATRIZ DE REGISTRO CUESTIONARIO COMPRENSIÓN DE LECTURA

[illegible]

ANEXO F

MATRIZ DE REGISTRO CUESTIONARIO METACOMPRENSIÓN

[illegible]

ANEXO G
CURSO
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN LECTO ESCRITA II
PROGRAMA ANÁLITICO

PROGRAMA: Habilidades de comunicación lecto-escrita II – facultad de comunicación humana y fonoaudiología

NOMBRE DEL CURSO: Habilidades de comunicación lecto-escrita II

MODALIDAD: virtual

CICLO DE FORMACIÓN: básico. **ÁREA DE FORMACIÓN:** común institucional

CONDICIÓN: obligatorio **PERIODO ACADÉMICO:** II-2010

ACTIVIDAD ACADÉMICA:

PRESENCIAL 2 HORAS AUTÓNOMO 4 HORAS

NÚMERO DE CRÉDITOS: 2

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN: VIRTUAL

2. COMPETENCIAS DEL CURSO

Finalizado el curso el estudiante será competente para:

1. Comprender que las *estrategias de metacompreensión* permiten, controlar el proceso de comprensión de manera sistemática, en términos de planeación, supervisión de dificultades y evaluación de las mismas.
2. Identificar y aplicar estrategias de Planeación (antes), supervisión (durante) y evaluación (después) de la lectura, que permitan la comprensión a nivel literal, inferencial y crítico – reflexivo, de textos informativos, expositivos y argumentativos
3. Identificar y aplicar herramientas de interacción e interactividad en AVA

3. DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS

COGNOSCITIVA

AXIOLÓGICA PRAXIOLÓGICA

Comprender el concepto de lectura como un proceso cognitivo comunicativo, así como las estrategias metacomprendivas de planeación, supervisión y evaluación de la lectura.

Identificar los problemas más frecuentes que puede presentar en cada uno de los momentos de lectura.

Valorar la importancia de la lectura como una forma de interacción comunicativa, fundamental para el desempeño académico y profesional.

Asumir una actitud positiva frente a la lectura como proceso.

Explicar la importancia de la lectura como proceso.

Elaborar y explicar su perfil como lector identificando en cada uno de los subprocesos los problemas más frecuentes que puede presentar y las fortalezas.

Comprender los elementos fundamentales para la aplicación de estrategias de planeación de la lectura.

Valorar la importancia de elaborar de manera rigurosa una lectura previa, anticipación del texto, visualización, verificar conocimientos previos, preguntas al texto, con el fin de orientar la aplicación de estrategias de planeación de leer el texto.

Aplicar estrategias para la generación de ideas que sustenten la toma de decisiones relacionadas con las estrategias de planeación de la lectura.

Identificar, comprender e integrar las características y estrategias de supervisión para la composición de textos, relacionadas con subrayado, notas a pie, planteamiento de preguntas, uso del diccionario, sinonimia, antonimia, radicación, contextualización.

Mostrar una actitud positiva y propositiva ante el reconocimiento y aplicación de estrategias empleadas en la supervisión de la lectura.

Aplicar estrategias que permitan la comprensión de textos relacionadas con las estrategias de supervisión la lectura.

Comprender e integrar las características y estrategias de evaluación de la lectura como: parafraseo, resumen, organizadores gráficos (mapa conceptual)

Asumir una actitud autónoma y flexible ante la aplicación de estrategias de evaluación de la lectura.

Revisar el texto a partir de la selección y uso de las estrategias de evaluación de la lectura para la comprensión de textos, considerando el significado, el sentido, la precisión y la claridad del escrito, teniendo como base los aspectos identificados durante los momentos antes y durante la lectura.

4. UNIDADES TEMÁTICAS

UT1. La lectura. Conceptualización DX: Aplicación de encuesta y prueba sobre estrategias metacomprendivas. Conceptualización sobre leer para aprender Estrategias metacomprendivas. Tipología textual, niveles de comprensión.

UT2. Estrategias Metacompreñión literal Subprocesos de: planeación, supervisión y evaluación. Activar el conocimiento previo Ojear, escanear y predecir. Hacer preguntas al texto y redes de vocabulario. Nivel lectura literal.

UT3 Estrategias: Metacompreñión inferencial Subprocesos de: planeación, supervisión y evaluación. Leer, releer y recontar Hacer notas al margen y seleccionar partes confusas. Seleccionar vocabulario desconocido y palabras claves (técnica de subrayado y uso de Símbolos) Ajustar y comprobar predicciones, y responder y formular nuevas preguntas Seleccionar ideas principales y secundarias. Nivel de lectura inferencial

UT4 Estrategias: Metacompreñión crítica Tomar distancia del texto, leer, releer, inferir, parafrasear. Nivel de lectura critico reflexivo

5. METODOLOGÍA

Este curso es de modalidad virtual, estos ambientes virtuales de aprendizaje promueven el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes como es la auto formación, el trabajo colaborativo, la autoevaluación (APRENDER – APRENDER) El curso emplea diversas actividades que le permitirá participar activamente en su ejecución estas son:

Foros académicos (Propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas)

Tareas virtuales (cualquier trabajo escrito, labor o actividad que se asigna al alumno. una presentación con diapositivas, una imagen gráfica y un video)

Cuestionarios (Son evaluaciones en línea que el docente programa. Esta herramienta está diseñada para valorar los aprendizajes adquiridos del estudiante en forma cuantitativa y cualitativa. Compuestos por preguntas de opción múltiple, verdadero/falso y preguntas con respuestas cortas, entre otras opciones).

6. ENFOQUES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para el curso se concibe la evaluación como un proceso permanente de valoración del estudiante y como una herramienta fundamental, que promueva no solo la obtención de resultados esperados, sino al análisis del proceso.

Para tal efecto se implementará la evaluación en los siguientes niveles:

1. Evaluación inicial (diagnóstica): Al inicio del semestre se indagará sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes sobre su actitud frente a la lectura, las debilidades y fortalezas que identifican en la lectura, no tendrá porcentaje cuantitativo y servirá como línea base del grupo.

2. Evaluación de proceso:

La evaluación de proceso se llevará a cabo sobre el grado de desarrollo de las competencias con base en el seguimiento sobre los indicadores de logro establecidos en cada una de las dimensiones.

Esta evaluación se llevará a cabo a través de:

- a. Seguimiento al trabajo independiente del estudiante
- b. Pruebas control: pruebas escritas, informes, talleres, ejercicios prácticos, entre otras

3. La evaluación de resultado: Se propone la realización de evaluaciones de integración parcial de tipo cognoscitivo y praxiológico en las cuales el estudiante tendrá la oportunidad de demostrar la comprensión de los diferentes conceptos y el nivel de desarrollo de las competencias. En cada uno de los cortes de evaluación se realizará una evaluación de proceso y resultados cuyos porcentajes se distribuirán de la siguiente forma:

PRIMER: 30% Metacomprensión literal

Quiz: Identificación de conceptos básicos **7.5%**

Guía de trabajo: Metacomprensión literal **7.5%**

I PRUEBA DE INTEGRACIÓN: Cuestionario comprensión de lectura **15%**

SEGUNDO 30%: Metacomprensión nivel inferencial

Guía de trabajo: análisis del texto **7.5%**

Guía de trabajo: película **7.5%**

II PRUEBA DE INTEGRACIÓN: Cuestionario comprensión de lectura **15%**

TERCER 40% Metacomprensión crítica

Análisis crítico propuesta del texto: **10%**

Análisis crítico tipos de argumentos: **10%**

EXAMEN FINAL: Cuestionario comprensión de lectura **20%**

ANEXO H

RESULTADOS VALIDACIÓN INSTRUMENTOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación, los cuales corresponden a la medición inicial de las variables involucradas: Manejo de AVA, estrategias metacomprendiva y comprensión de lectura. Los datos que se muestran corresponden a la aplicación de los instrumentos del pre-test que antecede al inicio del curso “Habilidades de Comunicación Lecto-escrita II” propuestos en la presente investigación: encuesta manejo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA); encuesta estrategias metacomprendivas y prueba de comprensión lectora.

Finalizando el periodo I – 2010 los instrumentos fueron sometidos a un primer nivel de validación con un pilotaje en el que participaron 482 estudiantes de las facultades: fonoaudiología, Administración y finanzas, Contaduría pública, Tecnología en logística, Psicología y fisioterapia; distribuidos en 22 cursos de habilidades de comunicación lecto-escrita II. El desarrollo de cada uno de los instrumentos consideró 120 minutos (2 horas) y una semana para su desarrollo. Los resultados del pilotaje permitieron hacer los siguientes ajustes:

El primer instrumento: Encuesta de *auto diagnóstico Ambientes Virtuales de Aprendizaje* (AVA) se diseñó con el fin que el estudiante determinara qué tan listo se encontraban para tomar un curso en dicho ambiente. Este diagnóstico contempló las consideraciones de orden técnico/tecnológico como el nivel de confort con computadores, habilidades de manejo de Internet. Además las consideraciones de estilo y hábitos de aprendizaje.

El ajuste fundamental de este instrumento se realizó en la reagrupación de las preguntas de acuerdo a las temáticas o constructos por los que indagan. Dentro de este marco se ajustaron 16 preguntas agrupadas en 4 temáticas:

1. Nivel de confort con computadores
2. Acceso a internet
3. Habilidades en el manejo de internet
4. Consideraciones y hábitos de estudio.

A una encuesta de 10 preguntas reagrupadas en sólo tres items:

1. Acceso a internet

2. Habilidades en el manejo de AVA
3. Habilidades en el manejo de la internet

La segunda encuesta aplicada fue “*estrategias meta comprendivas*” cuyo fin era determinar el nivel de autoconocimiento que el estudiante tiene sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio. El cuestionario estaba conformado por 87 preguntas de las cuales se escogieron 50 agrupadas en tres temáticas y considerando elementos fundamentales del sujeto, de la tarea y de la estrategia, además con escala de satisfacción de tipo likert: nunca, ocasionalmente, frecuentemente, casi siempre, siempre.

Con los resultados de la aplicación, se procedió a reagrupar 40 preguntas en los 3 aspectos de planeación, supervisión, evaluación, teniendo en cuenta preguntas dirigidas al sujeto, a la tarea y a la estrategia. Adicionalmente el instrumento sufrió modificaciones en la escala de calificación de los ítems, pasando de una escala ordinal a una dicotómica para unificar las características de calificación de la variable. Para esta encuesta se suprimieron las opciones anteriormente mencionadas y se sustituyeron por las opciones SI y NO.

En cuanto al tercer instrumento: *prueba de comprensión de lectura* cuyo propósito es determinar el uso de estrategias metacomprendivas para la comprensión de un texto. Esta estaba constituida por 3 textos; el primer texto tenía dos preguntas de selección múltiple con única respuesta el segundo 2 con las mismas características y el tercero 11 preguntas las dos últimas abiertas.

De acuerdo a los resultados del pilotaje el instrumento se ajustó a un texto tipo argumentativo con 15 preguntas agrupadas en nivel: literal Inferencial y crítico. Al inicio del periodo II del 2010 este instrumento pasó por validación de jueces expertos arrojando los siguientes resultados.

Tabla N° 1 validación por jueces expertos del texto

	Pertinencia	Suficiencia	Calidad	Coherencia
--	-------------	-------------	---------	------------

N° Docentes	9	9	10	9
Nivel Acuerdo	0,80	0,80	1,00	0,80

De acuerdo con el resultado se evidencia que el texto cumplió con los criterios de pertinencia, suficiencia, calidad y coherencia logrando en nivel de acuerdo mínimo (0,62) descrito por Cohen (2002) para el número total de jueces participantes (10)

Además las observaciones y sugerencias dadas por los jueces se caracterizaron por:

1. Revisar la redacción del texto
2. El texto es actualizado e interesante además se relaciona con el proceso de escritura
3. El texto propicia la reflexión acerca de la importancia del proceso de escritura
4. Revisar otros textos relacionados con los procesos de metacompreensión de lectura.
5. Es un texto interesante sin embargo es importante considerar textos altamente generalizables en su temática para todas las facultades.

En cuanto al cuestionario de 15 preguntas los resultados de la evaluación por jueces expertos se muestran en la tabal N° 2

Tabla N° 2 tabla de frecuencias valoración por jueces expertos del grupo de preguntas de acuerdo con el nivel de comprensión: literal, Inferencial y crítico.

CORRESPONDENCIA NIVEL DE COMPRENSIÓN				
GRUPO DE PREGUNTAS	1 A 5		6 A 10	11 A 15
	NIVEL	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
	N° docentes	8	9	9

Nivel acuerdo	0,68	0,84	0,84
---------------	------	------	------

De acuerdo con los el resultado se evidencia que el grupo de preguntas cumplió con los niveles: literal, Inferencial y crítico; logrando el acuerdo mínimo (0,62) descrito por Cohen (2002) para el número total de jueces participantes (10)

A su vez los jueces expertos calificaron las preguntas de acuerdo con siguientes criterios:

Pertinencia: las preguntas corresponden al nivel de comprensión.

Suficiencia: las preguntas son adecuadas para el nivel de comprensión

Calidad: las preguntas guardan en conjunto las condiciones de coherencia y cohesión.

Coherencia: las preguntas semánticamente son consecuentes con el nivel de comprensión.

Cohesión: Las preguntas sintácticamente son consecuentes con el nivel de comprensión.

Tabla N° 3 frecuencias valoración por jueces expertos del grupo de preguntas (1 a 5) de acuerdo con los criterios de: pertinencia, suficiencia, calidad, coherencia, cohesión

CORRESPONDENCIA CRITERIOS					
GRUPO DE PREGUNTAS	1 A 5				
	PERTINENCIA	SUFICIENCIA	CALIDAD	COHERENCIA	COHESIÓN
docente	9	9	8	8	8
Nivel acuerdo	0,80	0,80	0,60	0,60	0,60

Las observaciones por parte de los jueces se caracterizaron por:

1. Es importante revisar la pregunta N° 2 dado que tiene fallas de cohesión y por ende afecta la coherencia

2. La pregunta N° 3 no es clara así que se sugiere revisarla en coherencia y cohesión.

Tabla N° 4 frecuencias valoración por jueces expertos del grupo de preguntas (6 a 10) de acuerdo con los criterios de: pertinencia, suficiencia, calidad, coherencia, cohesión

GRUPO DE PREGUNTAS	CORRESPONDENCIA CRITERIOS				
	6 A 10				
	PERTINENCIA	SUFICIENCIA	CALIDAD	COHERENCIA	COHESIÓN
	10	9	9	9	9
	1	0,8	0,8	0,8	0,8

Las observaciones por parte de los jueces se caracterizaron por:

1. Es importante considerar el cambio de la palabra inferir por deducir en la pregunta N° 6 y N° 10

2. Se debe revisar la pregunta N° 7 para considerar el cambio de la palabra tesis

3. En la pregunta N° 9 se debe cambiar el término “adultez”

Tabla N° 5 frecuencias valoración por jueces expertos del grupo de preguntas (11a 15) de acuerdo con los criterios de: pertinencia, suficiencia, calidad, coherencia, cohesión

GRUPO DE PREGUNTAS	CORRESPONDENCIA CRITERIOS				
	11 A 15				
	PERTINENCIA	SUFICIENCIA	CALIDAD	COHERENCIA	COHESIÓN
	10	7	9	8	9
	1	0,4	0,8	0,6	0,8

Las observaciones por parte de los jueces se caracterizaron por:

1. La pregunta N° 13 presenta errores de coherencia y cohesión dado que no es suficiente y coherente

2. Las opciones de respuesta de la pregunta N° 15 no son suficientes ni cohesivas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior más las observaciones dadas por los jueces expertos se realizaron los ajustes correspondientes a las preguntas: 2, 3, 13 y 15

Iniciando el período II – 2010 se realizó la fase de implementación de los instrumentos con los ajustes correspondientes. Se contó con una población de 432 estudiantes de las facultades: fonoaudiología, Administración y finanzas, Contaduría pública, Tecnología en logística, Psicología y Fisioterapia; distribuidos en 17 cursos de habilidades de comunicación lecto-escrita II. De los 432 se excluyeron 79 estudiantes repitentes con lo cual la población se redujo a 353 estudiantes sobre esta población se calculó la muestra con un nivel de confianza del 90%, y un coeficiente de 1,65 de lo cual se obtuvo como muestra final 101 estudiantes como se muestra en la tabla N° 6.

Tabla N° 6 distribución de la muestra por cada uno de los grupos de cursos de habilidades de comunicación lecto-escrita II

N°	GRUPO	MUESTRA	FACULTAD
1	20	8	FISIOTERAPIA
2	21	5	FISIOTERAPIA
3	23	7	FONOAUDIOLOGÍA
4	24	2	ADMINISTRACIÓN
5	25	7	CONTADURIA
6	26	6	FISIO/FONO
7	27	4	PSICO/FONO
8	28	9	CONTADURIA
9	29	2	CONTADURIA
10	30	6	EDUCACIÓN
11	31	11	FISIOTERAPIA
12	33	10	FISIOTERAPIA
13	34	7	FISIOTERAPIA
14	35	9	ADMINISTRACIÓN
15	36	4	TECNO/ADMINIS
16	37	3	FISIO/ADMINIS
17	38	1	FISIOTERAPIA

101

Para la medición de la variable de control relacionada con el dominio de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) la aplicación de la encuesta de Autodiagnóstico que tenía como fin determinar qué tan listo se encuentra un estudiante para tomar un curso en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

Este diagnóstico contempló las siguientes consideraciones: acceso a internet, habilidades en el manejo de un ambiente virtual de aprendizaje, y habilidades en el manejo de internet. Las cuales fueron medidas a través de 10 preguntas cerradas. Los estudiantes contaron con 120 minutos para el diligenciamiento del instrumento a través de la plataforma.

La tabla N° 7 presenta los resultados del cuestionario de autodiagnóstico sobre el dominio de un AVA por parte de los estudiantes.

Tabla N° 7 distribución de frecuencias del dominio de un AVA por parte de los estudiantes.

ESTUDIANTES	GRUPO DE PREGUNTAS					
	ACCESO A INTERNET		EXPERIENCIA EN AVA		MANEJO DE INTERNET	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
101	94%	6%	94%	6%	97%	3%

De acuerdo con los resultados se puede deducir que los estudiantes manifiestan tener alto dominio en el manejo de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) caracterizado por tener un 94% de acceso a internet más de 8 horas a la semana; 94% de experiencia en cursos den AVA dado que son estudiantes que en su mayoría cursaron el semestre pasado el curso de habilidades de comunicación lecto- escrita I y escritas y un 97% del manejo de los recursos de la internet.

El segundo instrumento fue encuesta de “*estrategias metacomprendivas*” cuyo fin era determinar el nivel de autoconocimiento que el estudiante tiene sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio. Esta consto de 40 preguntas agrupadas en subproceso de planeación, supervisión y evaluación teniendo en cuenta preguntas dirigidas al sujeto, a la tarea y a la estrategia. Para esta

encuesta las opciones de respuesta fueron dicotómicas (sí y no). Los resultados obtenidos fueron:

Tabla N° 8 distribución de frecuencias uso de estrategias metacomprendivas por parte de los estudiantes para la comprensión de textos antes de la aplicación del curso.

GRUPO DE PREGUNTAS						
ESTUDIANTES	PLANEACIÓN		SUPERVISIÓN		EVALUACIÓN	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	69%	31%	80%	20%	83%	17%

De acuerdo con lo anterior se deduce que los estudiantes manifiestan tener alto dominio en el uso de estrategias metacomprendivas para la comprensión de textos en (AVA) caracterizado por tener un 69% en planeación un 80% en supervisión y un 83% en evaluación dado que son estudiantes que en su mayoría cursaron el semestre pasado el curso de habilidades de comunicación lecto- escrita I y escritas.

El tercer instrumento: *prueba de comprensión de lectura* cuyo propósito era determinar el uso de estrategias metacomprendivas para la comprensión de un texto. Estaba constituido por un texto tipo argumentativo y 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta agrupadas en el nivel literal, Inferencial y crítico. Los estudiantes tenían dos horas y dos semanas para su desarrollo.

La siguiente tabla presenta la frecuencia absoluta y relativa por grupo de preguntas de acuerdo al nivel de comprensión literal, Inferencial y crítico obtenidos por los estudiantes evaluados.

Tabla N° 9 frecuencias preguntas correctamente contestadas

GRUPO DE PREGUNTAS						
ESTUDIANTES	LITERAL		INFERENCIAL		CRITICO	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
	42	42%	67	66%	82	81%

De acuerdo con lo anterior se deduce que los estudiantes evidencian un bajo desempeño en el nivel literal de comprensión con un 42%. A nivel Inferencial un desempeño medio con un 66% y en el nivel crítico un alto desempeño con un 81%.

Para concluir este análisis, es necesario resaltar que los resultados presentados pertenecen a la prueba inicial o de entrada, cuya aplicación final o de salida se dio en la semana del 10 al 28 de noviembre de 2010, actualmente está en proceso de sistematizando para su análisis.

ANEXO I

CONSENTIMIENTO INFORMADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____

Identificado (a) con CC N°/TI N° _____

Residenciado en la ciudad de _____

Estudiante de la Corporación Universitaria Iberoamericana, acepto participar en el la investigación titulado “Estrategias metacomprendivas en estudiantes universitarios curso virtual habilidades de comunicación lecto- escrita II”. En el estudio se realizará análisis de los cuestionarios Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), estrategias metacomprendivas y comprensión de lectura al inicio y al finalizar el curso en el periodo comprendido del II 2010.

La información recolectada será de uso **confidencial** en la investigación con el fin de describir las Estrategias metacomprendivas de los estudiantes que cursaron en modalidad virtual habilidades de comunicación lecto- escrita II, los resultados no podrán ser utilizados con fines diferentes a los expuestos en el presente documento.

En conformidad firman a los _____ del mes _____ año _____

ESTUDIANTE PARTICIPANTE

DIRECTOR DEL PROYECTO

ACTA DE CESION DE DERECHOS

MAGDALENA DELGADO MORENO mayor de edad, identificada con las cédulas de ciudadanía No. 52.060.191 de Bogotá, respectivamente, manifiesto en este documento la voluntad de ceder a la Corporación Universitaria Iberoamericana los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la ley de 1982¹, de la investigación denominada:

ESTRATEGIAS METACOMPREENSIVAS EN ESTUDIANTES DEL CURSO VIRTUAL HABILIDADES DE COMUNICACIÓN LECTO-ESCRITA

Producto de la actividad académica en la Corporación Universitaria Iberoamericana entidad sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada plenamente para ejercer los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a la que establece la ley 23 de 1982. Con todo, en nuestra condición de autoras nos reservamos los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la ley 23 de 1982. En concordancia suscribimos este documento en el momento mismo que hago entrega del proyecto al programa de fonoaudiología.

Magdalena Delgado Moreno
CC 52.060.191 de Bogotá.

¹ “los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas en las cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o la forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático musicales; las obras coreográficas y las pantomimas; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematográficas; a las cuales se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía inclusive los videogramas, las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotográficas a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo a la fotografía ; las obras de artes plásticas, las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografía, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias, toda producción del dominio científico, literario o artístico que pueda reproducirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonograma, radiotelefonía, o cualquier otro medio conocido o por conocer” (artículo 72 de la ley 23 de 1982)

