

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN



**EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PARA LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ENTORNOS VIRTUALES DE
APRENDIZAJE**

Autora: Licenciada Julia Esther Montoya Jiménez

C.I. 7.925.976

Tutora: M.sc. Carmen Alicia Brioli

CARACAS, 2012

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN

Maestría en Educación
Mención: Tecnologías de la Información y la Comunicación

**EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PARA LA COMPRENSIÓN DE
LECTURA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

Autora: Julia Esther Montoya Jiménez

Trabajo que se presenta para optar al
grado de Magister Scientiarum en
Educación. Mención: Tecnologías de la
Información y La Comunicación.

Tutora

M. Sc. Carmen Alicia Brioli
C.I. 3.811.680

Agradecimientos

A mi tutora, pero sobre todas las cosas mi amiga Carmen Alicia Brioli, por las palabras de aliento, por el apoyo incondicional, por su paciencia, por literalmente empujarme con su ejemplo y dedicación a la consecución de cada una de las metas planteadas.

A Daniela, Natalia y Edgar Abraham mis hijos, por ser mi fuente de inspiración.

A Edgar mi compañero de vida, por las palabras de aliento.

A Moraima mi madre por enseñarme que la voluntad es el resorte que mueve toda la potencialidad humana.

A mis amigos, colegas, compañeros de trabajo, especialmente al profesor Henry Suárez, por señalarme siempre el camino de la formación.

A la Doctora Marina Polo, actual Coordinadora de la Maestría, quien desde que fuese miembro del Comité Académico me mostró su comprensión ante los obstáculos enfrentados y me estimuló a través de las múltiples oportunidades ofrecidas para que finalmente se concretara la entrega de este trabajo.

A todos los expertos en Comprensión de Lectura quienes participaron en el trabajo de campo, gracias por su tiempo, esfuerzo y respuesta oportuna.

Dedicatoria

*A mi hija Daniela, por recordarme cada día el valor de la vida, gracias
hija por resistir, gracias a ti hoy soy un ser humano distinto. Doy gracias a
DIOS todos los días por mis tres tesoros: Natalia y Edgar Abraham mis
traviesos, ustedes también son parte de este maravilloso milagro.*

EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Autora: Julia Esther Montoya Jiménez

Tutora: M. Sc. Carmen Alicia Brioli (UCV)

RESUMEN

A partir del problema del bajo nivel de comprensión de lectura que presentan los aspirantes a ingresar a las instituciones universitarias y para intentar responder a las necesidades y requerimientos del contexto venezolano actual en materia de admisión e ingreso a este subsistema educativo, en el cual las tecnologías de la información y la comunicación podrían jugar un rol fundamental, para potenciar distintos tipos de conocimientos, entre ellos, las competencias de comprensión de lectura, en esta investigación se formularon dos objetivos generales: 1) Establecer, a partir del juicio de expertos en el área de la lectura, los procesos mentales involucrados en las competencias básicas de comprensión de lectura y 2) Diseñar y producir, bajo la modalidad educativa mixta (b-learning), un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) con la intención de propiciar el desarrollo de estos procesos. Este estudio abarcó una combinación de diversos tipos de investigación, como son: la investigación documental, la investigación de campo y la investigación tecnológica. Para el logro del primer objetivo, se seleccionó una muestra intencional de cinco (5) expertos en la enseñanza de la comprensión de lectura y se utilizó la técnica de la encuesta, empleándose un instrumento con formato lista de cotejo pero de carácter abierto (preguntas de desarrollo). La investigación documental permitió construir un referente teórico conceptual que sirvió de base a la investigación tecnológica relacionada con el diseño instruccional y la producción y publicación del curso en la Plataforma Moodle. Los resultados obtenidos fueron: la sistematización de los procesos mentales involucrados en las diez (10) competencias principales de comprensión de lectura; la selección y adaptación de un conjunto de criterios de calidad relacionados con el diseño instruccional y de la interfaz de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje que se aplicaron para describir, diseñar, producir y publicar el curso "Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura", producto final de este estudio. Finalmente se proponen lineamientos para llevar a cabo la evaluación formativa del curso a través del juicio de expertos, al igual que, su posterior validación con una pequeña muestra representativa que responda a las características de la audiencia a la cual va dirigido el curso. Esto último podría ser un tema que propicie la realización de otras investigaciones en la misma línea.

Descriptores: desarrollo de procesos mentales, competencias de comprensión de lectura, diseño instruccional, interfaz, entornos virtuales, aprendizaje y enseñanza.

Índice General

Introducción	1
CAPÍTULO I: SITUACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	
1.1.El contexto	4
1.2. Formulación y delimitación del problema objeto de estudio	12
1.3..Objetivos de la investigación	18
1.4. Justificación e importancia de la investigación	19
1.5. Alcances y limitaciones de la investigación	23
CAPÍTULO II: ANTECEDENDES, REVISIÓN DE LA LITERATURA Y MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes	25
2.2. Revisión de la literatura y marco teórico referencial	44
2.2.1. Bases teóricas y operativas para un programa de Admisión Nacional	44
2.2.2. Definición o concepto de lectura	51
2.2.3. La Lectura para el Estudio (Lectura Eferente) y la Lectura Recreativa (Lectura Estética).	52
2.2.4. La comprensión de lectura	53
2.2.5. Tipos de procesamiento que abarca el proceso de lectura	54
2.2.6. Los niveles de procesamiento en la lectura	56
2.2.7. El enfoque por competencias y taxonomías de competencias para la comprensión de lectura.	57
2.2.8. Definición conceptual y acciones a evaluar de las competencias de comprensión de lectura según el manual de pruebas de la OPSU-CNU	66
2.2.9. Entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de lectura	73
2.2.10. Fases en la lectura de un texto: actividades antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.	77
2.2.11. Las modalidades educativas: Modalidad Presencial, Modalidad A Distancia y Modalidad Mixta o Combinada	79

2.2.12. Las tecnologías de la información y la comunicación y los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje.	86
2.2.13. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVEA). El e-learning y El b-learning	91
2.2.14. El diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje	96
2.2.15. Posición teórica asumida con respecto a la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje	106
2.2.16. Los materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales.	122
2.2.17. La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales	123
2.2.18. Descripción de la plataforma utilizada para la implementación y publicación del curso	137

CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO

3.1. Tipo de investigación	141
3.2. Nivel de la investigación	147
3.3. Sujetos que participaron en la investigación de campo	148
3.4. Técnicas de investigación utilizadas	149
3.5. Criterios utilizados para la elaboración de los instrumentos y el diseño y producción del curso	150
3.5.1. Criterios para elaborar los instrumentos para recopilar información sobre los procesos mentales involucrados en la lectura.	150
3.5.2. Criterios para el diseño instruccional y de la interfaz del curso virtual y etapas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	152
3.6. Instrumentos y procedimientos utilizados	157
3.7. Validez y confiabilidad de los instrumentos	159

3.8. Fases de la investigación	161
3.9. Procesamiento, análisis, interpretación y aplicación de los datos	162

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Resultados relacionados con las respuestas de los expertos en cuanto a los procesos involucrados en cada una de las competencias evaluadas en las pruebas	165
4.2. Lineamientos y criterios para el diseño instruccional y la producción del Curso.	185
4.3. Aplicación de los criterios generales y específicos en el diseño instruccional y de la interfaz del curso	194
4.4. Lineamientos para la evaluación formativa y validación del curso	217

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones	219
5.2. Recomendaciones	224

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
-----------------------------------	------------

ANEXOS

ANEXO 1

232

Anexo 1 A Instrumento para expertos en comprensión de lectura

Anexo 1 B Comunicación enviada a expertos en lectura

Anexo 1 C Tabla de especificaciones entregada a los expertos

Anexo 1 D Modelo 2 de Subrueba de Comprensión de lectura
aplicado a los expertos en lectura

Anexo 1 E Formato de respuesta prueba modelo 2

ANEXO 2 Instrumentos completados por los 5 expertos

Anexo 2 A Respuestas del experto 1

Anexo 2 B Respuestas del experto 2

Anexo 2 C Respuestas del experto 3

Anexo 2 D Respuestas del experto 4

Anexo 2 E Respuestas del experto 5

Índice de figuras

Nº	Titulo	
Figura 1	Clasificación de las modalidades educativas	80
Figura 2	Descripción de la Experiencia (Modelo DPIPE)	98
Figura 3	Modelo de Desarrollo de Cursos en Línea (Modelo DPIPE)	100
Figura 4	Mapa del Curso. Elementos básicos de un curso en línea	101
Figura 5	Elementos constitutivos del aprendizaje en línea (e-learning	107

Índice de tablas

Nº	Titulo	
Tabla 1	Crecimiento de las instituciones de educación superior venezolanas durante el lapso 1965-2002	5
Tabla 2	Evolución de la matrícula de Educación Superior en Venezuela durante el lapso 1965-2000	6
Tabla 3	Tabla de especificaciones Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA entre 2003 y 2005	30
Tabla 4	Tabla de especificaciones Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA entre 2006 y 2008	33
Tabla 5	Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 1, 2 y 3 de la OPSU	67
Tabla 6	Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 4 y 5 de la OPSU	68
Tabla 7	Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 6, 7 y 8 de la OPSU	69
Tabla 8	Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 9 y 10 de la OPSU	70
Tabla 9	Diferencias entre las modalidades educativas presencial, a distancia y mixta	86

Tabla 10	Las competencias y habilidades que medía la Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA.	151
Tabla 11	Tabla de especificaciones Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA entre 2006 y 2008	159
Tabla 12	Respuestas de los expertos con relación a los procesos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 1 “Reconocer información explícita”.	166
Tabla 13	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 2 “Sustituir palabras y elementos de cohesión “	169
Tabla 14	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 2 nº 3 “Reconocer el propósito del autor “	170
Tabla 15	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 4 “Evaluar suficiencia e insuficiencia de información”	172
Tabla 16	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 5 “Reconocer la macroestructura del texto”	173
Tabla 17	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 6 “Reconocer la macroproposición de un párrafo”	174
Tabla 18	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 7 “Interpretar el sentido de una expresión”	175
Tabla 19	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 8 “Elaborar inferencias”	176
Tabla 20	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 9 “Reconocer la intención del autor”	178
Tabla 21	Respuestas de los expertos con relación a los procesos mentales involucrados en la competencia nº 10 “Relacionar contenidos”	179

Tabla 22	Tabla resumen de los procesos para las competencias c	181
	Comprensión de lectura N° 1, 2, 3, 4 y 5	
Tabla 23	Tabla resumen de los procesos para las competencias de	183
	Comprensión de lectura N° 6, 7, 8, 9 y 10	
Tabla 24	Número de criterios generales y específicos para cada	187
	componente y subcomponente	
Tabla 25	Criterios generales y específicos para el diseño instruccional	188
	del curso. Primer componente: Elementos constitutivos	
Tabla 26	Criterios generales y específicos para el diseño instruccional	189
	del curso. Segundo componente: Elementos Conceptuales	
	(subcomponente o dimensión referente teórico)	
Tabla 27	Criterios generales y específicos para el diseño instruccional	191
	del curso. Segundo componente: Elementos	
	Conceptuales (Subcomponente o dimensión.	
	Componentes específicos del diseño instruccional	
Tabla 28	Segundo componente: Elementos Conceptuales (dimensión:	192
	diseño de la Interfaz -expresión formal)	
Tabla 29	Segundo componente: Elementos Conceptuales (dimensión	193
	diseño de la interfaz-expresión visual)	

Introducción

Un análisis detallado de los resultados estadísticos y cualitativos a nivel nacional, obtenidos en la aplicación de las subpruebas de comprensión de lectura en el marco del proceso de admisión nacional de la Oficina de Planificación del Sector Universitario –Consejo Nacional de Universidades (OPSU-CNU) hasta el año 2007, ha permitido observar que el nivel que presentan los estudiantes en esta habilidad es bajo según los criterios técnicos de evaluación considerados para esta subprueba con, independencia de la procedencia geográfica, tipo de plantel y nivel socioeconómico.

En el año 2008 se eliminó la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y la tendencia actual parece ubicarse en la realización de esfuerzos para nivelar a estos estudiantes a través de cursos propedéuticos o introductorios que se dictarían a distancia haciendo uso de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), con la finalidad de ayudar a subsanar las deficiencias detectadas.

En tal sentido, debido a que todavía no existe una propuesta bien definida como la que aquí se intentó diseñar y ante la necesidad instruccional de tipo remedial en competencias, procesos y habilidades de comprensión de lectura, que presenta la gran mayoría de los bachilleres a nivel nacional, la cual ha sido reiteradamente comprobada, con esta investigación nos planteamos en primera instancia identificar los procesos, las habilidades, y subhabilidades que deben desarrollar los estudiantes preuniversitarios para incrementar su nivel de comprensión de lectura; y en segunda instancia, diseñar y producir un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) sobre la base de esos conocimientos, habilidades, subhabilidades y estrategias previamente identificados en términos de procesos mentales los cuales se establecieron a partir de la opinión de expertos en la enseñanza de la comprensión de lectura; entorno virtual o curso en línea producido utilizando la plataforma Moodle y que sería dictado bajo la modalidad mixta (B-Learning).

Este informe de investigación está organizado en cinco (5) capítulos:

En el primer capítulo se expone lo relativo a la situación objeto de estudio: el contexto, el planteamiento y la delimitación del problema, las interrogantes y objetivos de la investigación; al igual que, la justificación de la misma, sus alcances y limitaciones.

El capítulo II está formado por dos grandes secciones: en la sección 2.1 se presentan algunos antecedentes relacionados con el proceso de admisión nacional y cursos propedéuticos que han resultado exitosos; y en la sección 2.2, se exponen y analizan los fundamentos teóricos, provenientes de la revisión de la literatura, que sirvieron de base a este estudio en lo concerniente a la enseñanza de la comprensión de lectura, las modalidades educativas, las tecnologías de la información y la comunicación, los componentes del diseño instruccional; al igual que, la producción y evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo III se presentan los aspectos metodológicos que orientaron la realización del estudio en función de los objetivos generales y específicos propuestos y señalados en el capítulo I. En tal sentido, en este capítulo se desarrolla lo concerniente al tipo de estudio, el nivel de la investigación, la muestra seleccionada, las técnicas de investigación empleadas, los instrumentos utilizados, los criterios aplicados tanto para el procesamiento de datos cualitativos como para el diseño instruccional y la producción del curso; así como, las fases de la investigación.

En el capítulo IV se presentan dos grandes categorías de resultados: la primera categoría se relaciona con el análisis de las respuestas proporcionadas por los (5) cinco expertos encuestados en lo que se refiere a los procesos, habilidades y subhabilidades involucrados en la adquisición, consolidación y transferencia de las (10) diez competencias básicas de lectura que se incluyen en el curso. En la segunda categoría se presenta en detalle el diseño instruccional del curso en el que se aplican los componentes, dimensiones, subdimensiones e indicadores derivados

de la posición teórica asumida y señalados en el aparte correspondiente del marco metodológico.

El capítulo V incluye las conclusiones y las recomendaciones más importantes que se desprenden de la investigación.

Finalmente, después de las referencias bibliográficas se incluye una serie de anexos o apéndices relacionados con los instrumentos aplicados a los expertos en lectura.

Capítulo I

Situación objeto de estudio

1.1. El contexto

La instauración de la democracia en el país, al final de la década de los años 50, da inicio a un fenómeno que determinará el tamaño del sub.-sistema de Educación Superior. Se trata del fenómeno referido a la movilidad social de grupos emergentes, mediante la obtención de un título universitario. Durante la dictadura que se vivió el acceso a la Educación Superior era restringido, tal como corresponde a un régimen dictatorial: la confrontación de ideas es asunto negado. En 1958 se decretó una Ley de Universidades que obliga a generar políticas de protección social para los estudiantes y profesores y que establece la gratuidad de la enseñanza. Esto, aunado al prestigio que habían adquirido los profesionales, produce un proceso de masificación, que indudablemente impacta en la educación.

En términos generales la demanda ha aumentado año tras año y es siempre mayor al número de nuevos inscritos en las instituciones universitarias, lo que ha producido un déficit de cupos quedando aspirantes sin poder entrar al subsistema de Educación Superior.

Aunado a esto para el año 1958, año en que se derroca la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, el país contaba con seis (6) universidades: cuatro (4) oficiales y dos (2) privadas; y dos (2) institutos pedagógicos. En la Tabla 1 se muestra el crecimiento de las instituciones de Educación Superior venezolanas durante el lapso 1965-2001.

Tabla 1

Crecimiento de las instituciones de Educación Superior venezolanas durante el lapso 1965-2001

Años	Universidades		Instituciones y Colegios.	
	Oficiales	Privadas	Oficiales	Privados
1965	6	3	2	0
1975	11	4	22	11
1985	17	9	38	25
1995	17	15	51	39
2001	21	21	56	58

Fuente: Oficina Nacional del Sector Universitario –OPSU- (2001)

Si tomamos el año 2001 como ejemplo se puede observar que la Educación Superior Venezolana contaba para ese año con cuarenta y dos (42) universidades (veintiuna (21) oficiales y veintiuna (21) privadas), ciento catorce (114) instituciones no universitarias (cincuenta y seis (56) oficiales y cincuenta y ocho (58) privadas). A simple vista estos datos revelan una paridad en cuanto a la dependencia de las instituciones sin embargo en términos generales, no es así, porque al comparar ambos sectores en cuanto a matrícula, en el año 2000 se observó lo siguiente: Matrícula, sector oficial 73,2%, sector privado 26.8% tal como se demuestra en la Tabla 2

Tabla 2

Evolución de la matrícula de Educación Superior en Venezuela durante el lapso 1965-2000

Años	Universidades		Institutos y Colegios		Total	
	Oficiales	Privadas	Oficiales	Privados	Oficiales	Privados
1965	367.54	6.152	2.907	0	39.661	6.152
1975	166.155	19.363	33.499	5.564	199.654	21.927
1985	274.064	46.456	88.200	29.050	362.804	75.506
1995	342.974	55.137	68.624	145.864	411.598	201.001
2000	384.952	112.890	221.509	109.059	606.461	221.949

Fuente: Oficina del Planificación del Sector Universitario –OPSU- (2000)

El acceso a la Educación Superior surge como un problema en el momento en que se pasa del «modelo de acceso de élites» al modelo de «acceso de masas». En el modelo de élites la selección de aspirantes a la Educación Superior es implícita, pues se realiza en los niveles previos del sistema educativo, o se genera en forma natural como consecuencia de la autoexclusión por razones sociales. En el modelo de masas la selección es explícita, ya que se realiza mediante procesos o sistemas que se apoyan en variados criterios y procedimientos para determinar quiénes de los aspirantes están en mejores condiciones académicas, al menos en términos relativos, para ingresar a la Educación Superior (Aguilera, 2005, p. 3).

Esta situación, obviamente, condiciona la evolución de la Política de Admisión, la cual está constituida por un conjunto de decisiones tomadas por el consejo Nacional de Universidades, entre 1973 y 2002. Estas medidas son complementarias entre sí, lo cual en teoría garantiza la coherencia interna de la política y del proceso anual a través del cual se materializa.

La evolución de la política se ha producido por agregación, es decir que a medida que las decisiones fueron implementadas, se pudo introducir modificaciones que las mejoraran. En algunos casos se redefinió la conceptualización de las variables, se incorporaron nuevos instrumentos de medición, se experimentaron diseños de selección y finalmente se llegó al proceso de aplicación de esa política a la que se le han introducido tecnologías que facilitan la participación de los usuarios, hacen más dinámicos la captura y el procesamiento de la información y garantizan una mayor celeridad en la incorporación del aspirante al ambiente de la Educación Superior, todo lo cual se traduce en una mejor atención a los usuarios en términos de calidad y seguridad del proceso en que participan (Bonucci y Sarco Lira, 1998, p. 1).

El acceso a la Educación Superior sin duda tiene que ver con la legitimidad del sistema sociopolítico en Venezuela, es por ello que según el informe de la OPSU sobre el Proceso Nacional de Admisión (2000-2002), promover el acceso casi libre a este nivel educativo constituyó uno de los medios para fomentar la legitimidad del orden político y social instaurado en 1958. Sin embargo, desde la década de los años setenta el acceso a la Educación Superior en Venezuela ha estado limitada por falta de correspondencia entre la demanda y la oferta de plazas, lo que ha planteado la necesidad de diseñar e implementar algunos procesos que permiten la administración de cupos y selección de estudiantes por parte del Estado; así como, por cada una de las instituciones de Educación Superior.

Desde 1984 la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), utilizó la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en la selección de los aspirantes a ingresar en el subsistema de Educación Superior. La PAA es un instrumento de evaluación basado en ítems de selección múltiple, diseñado para estimar el nivel aptitudinal del aspirante en dos áreas: comprensión de lectura y razonamiento matemático. Sus resultados son utilizados con el objetivo de predecir el rendimiento académico. Al combinarlos con el promedio de notas de bachillerato, constituía un criterio para el ingreso de los aspirantes a la Educación Superior.

A pesar de los cambios realizados al instrumento que se utilizó hasta el año 2008 para medir las habilidades de comprensión de lectura; el cual en su última versión se encontraba estructurado por dos (2) textos y treinta (30) ítems asociados al contenido de los textos, a través del análisis de los resultados se pudo constatar reiteradamente que el nivel que presentan los estudiantes en esta habilidad es bastante bajo, independientemente de la procedencia geográfica, el tipo de plantel y el nivel socioeconómico, tal y como se ha evidenciado en los análisis estadísticos que se efectuaban todos los años.

En el año 2008, se elimina, la prueba de Aptitud Académica (PAA) como instrumento de selección para el ingreso a la Educación Superior en Venezuela, y desde ese entonces se están diseñando, a través de OPSU conjuntamente con las universidades, alternativas de ingreso entre las cuales se encuentran los cursos propedéuticos; por lo que el enfoque planteado para orientar este proyecto de investigación resulta pertinente y vigente tomando en cuenta que muchos autores consideran que la lectura es el eje central del proceso educativo y que de su dominio depende, en parte, el ingreso a la universidad y el éxito académico y profesional.

Algunas investigaciones realizadas por profesores de la Universidad Central de Venezuela han señalado la relación que existe entre las habilidades lectoras del estudiante con su rendimiento académico (Castro, 1985). También se han realizado trabajos que muestran la preocupación de los profesores en cuanto a las necesidades de ayudar a los estudiantes universitarios a mejorar sus competencias en lectura y escritura. Un ejemplo de ello, se encuentra en los trabajos realizados por la profesora Jáimez, entre los cuales destaca una investigación titulada “La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil” (Jáimez, 1997), cuyo objetivo fue identificar los patrones de organización global de algunos tipos de textos frecuentemente empleados en el ámbito académico universitario y determinar si la enseñanza de los patrones textuales inciden en el mejoramiento de la producción estudiantil. Los resultados obtenidos demostraron que la concientización, asimilación y uso de los patrones de organización sí inciden en el mejoramiento de la producción textual.

El estudiante universitario descubre que la lectura es una actividad decisiva en su trabajo académico, porque necesita ampliar, confrontar y reelaborar, a partir de una bibliografía, los conceptos que se trabajan en clase y en las asesorías.

Cada vez con mayor intensidad, la metodología de los cursos descansa, básicamente, sobre las actividades que llevan a cabo los estudiantes en relación con la elaboración de informes de lectura, ensayos, estudios, monografías y trabajos de investigación. Para cumplir con estos requerimientos en forma eficiente y productiva, el estudiante debe desarrollar al máximo su habilidad lectora y la capacidad para utilizar adecuadamente todos los servicios que prestan las bibliotecas y los centros de documentación, y adquirir criterios para seleccionar los materiales que necesita.

Nuestra experiencia docente en la universidad y en el bachillerato, y los planteamientos que hemos encontrado en artículos de revistas, periódicos y libros, nos indican que el estudiante que posee un buen desarrollo de la aptitud verbal logra un mejor rendimiento. El profesor colombiano Salomón Kalmanovitz, considera que la universidad no ha resuelto el problema de las deficiencias de lectura y de escritura que presentan sus estudiantes, lo que repercute directamente en la formación académica y en la baja calidad profesional de sus egresados, quienes salen sin capacidad para continuar su formación científica e innovar.

Guhl (1987), atribuye la considerable deserción de estudiantes de esta área a que ni en la primaria ni en el bachillerato se preparaba al estudiante para consultar, elaborar raciocinios ni estudiar por cuenta propia, actividades para las cuales es necesario un buen desarrollo de la habilidad lectora.

Ocampo (1987), afirma que el fracaso de la educación se evidencia en la dificultad que muchos estudiantes universitarios tienen para leer y escribir; comentaba que, como director de tesis de grado, se tenía que dedicar a corregir la redacción y la ortografía en lugar de dedicarse a los aspectos propiamente investigativos.

Los comentarios emitidos por los autores mencionados, todos ellos vinculados a la Educación Superior, nos permiten afirmar que la universidad no ha logrado compensar la falta de habilidades para leer y escribir que presenta la mayoría de los estudiantes que ingresan a ella. Con los planes de estudio vigentes es difícil superar a corto plazo este problema, ya que, por lo general, las carreras en Venezuela no tienen, cursos de lectura; y no siempre se hace énfasis en el desarrollo de la lectura y de la escritura.

En el mundo contemporáneo, existe una preocupación por elevar la calidad de la educación para formar profesionales competentes e investigadores capaces de resolver problemas. Se reconoce que para lograr este objetivo es necesario potenciar al máximo las habilidades para leer y escribir, porque son esenciales para el avance científico.

Aunque en la actualidad existen diversos trabajos de investigación relacionados con cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas y las habilidades generales de lectura, no hay un consenso general entre los expertos con relación a cuáles son las subhabilidades a desarrollar en términos de procesos mentales y actividades concretas relacionados con estos, para lograr el dominio de cada una de las competencias, por lo cual es necesario realizar más investigaciones en este aspecto.

Asimismo, debido a las características básicas de la sociedad actual denominada sociedad de la información y del conocimiento, la cual se caracteriza por el predominio de los medios audiovisuales, informáticos y telemáticos que están extendiéndose en todos los ámbitos de la vida y del quehacer humano incluyendo el ámbito educativo, también se hace necesario indagar acerca de cómo las denominadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden contribuir a buscar soluciones más viables y efectivas para desarrollar en los estudiantes preuniversitarios las competencias, habilidades y estrategias que conduzcan a mejorar las deficiencias presentes en la comprensión de lectura.

Para que todo esto sea posible es necesario que la agenda de la nueva generación de reformas universitarias en nuestro país, que se ha perfilado con la primera «ola de globalización», producto de la combinación entre relaciones de poder, políticas públicas y cambios institucionales por parte de las instituciones gubernamentales y dirigentes universitarios, autoridades públicas y autoridades universitarias, configuren, en base a la experiencia de los años noventa, un conjunto de áreas de política y de políticas en las que se "tematicen" los asuntos que requieren ser incluidos como parte de la nueva agenda de transformaciones. Si en la década de los noventa, la evaluación de la calidad, la diversificación, la eficiencia, y la competitividad, se convirtieron en las cuestiones críticas de la agenda, lo que hoy tenemos son preocupaciones en torno a temas como, "profundización" de la diferenciación institucional, "internacionalización" de la educación universitaria, "acortamiento" de los ciclos del pregrado, "descentralización" de la gestión institucional. La *revolución silenciosa* de la Educación Superior en estos tiempos se ha centrado en la «estratificación», el «financiamiento estable y adecuado», la «competencia», la «flexibilidad», «el ingreso de los estudiantes a las instituciones de educación universitaria», y en la vinculación con otros sectores.

Schwartzman (2000), propició un nuevo escenario para la educación universitaria de la región, donde las rutas de transformaciones sistemáticas e institucionales y los cambios de las políticas y en los paradigmas de políticas, pueden ser vistas no como productos de una relación virtuosa entre intenciones y resultados, diseñados desde las agencias gubernamentales u organismos financieros internacionales, sino como un producto de las relaciones de poder entre los distintos actores de la educación universitaria, cuya configuración en determinadas arenas y campos específicos se expresa en el ámbito de las políticas públicas.

La construcción de un nuevo «modelo» de universidad más acorde con las exigencias de la globalización, o la reforma del sistema de Educación Superior en su conjunto, no es una cuestión de planificación estratégica, de un «buen» diseño institucional de sus transformaciones, o de nobles intenciones y voluntad política,

sino que es una cuestión de poder ser entendida como la capacidad de emprender acciones por parte de redes políticas y de políticas en el campo de la Educación Superior, que implica estudiar la "traducción" de cómo el poder se convierte de una relación a una acción colectiva conjunta (Parsons, 1997).

En resumen, esta investigación se ubica en el contexto del subsistema de Educación Superior, particularmente en lo que se refiere a la búsqueda de soluciones prácticas en materia de admisión en este nivel, que según la opinión de la autora de este trabajo para ello es necesario que haya más que voluntad política.

1.2. Formulación y delimitación del problema objeto de estudio

De acuerdo a lo señalado en líneas anteriores podríamos afirmar que cuando los estudiantes ingresan a la Educación Superior, no poseen aún las competencias en lectura y escritura necesarias para acceder a los textos de la especialidad que les garanticen el éxito académico. Es por ello que el problema que aquí se plantea debe ser abordado desde dos aristas, sobre todo ante el debate actual acerca de las políticas de admisión a raíz de la eliminación de la prueba de aptitud académica en el año 2008.

La primera arista tiene que ver con la necesidad de nivelar a los estudiantes preuniversitarios a través de cursos propedéuticos, a fin de garantizar mayor equidad en la admisión, lo cual no invalida la inclusión de pruebas o evaluaciones que permitan comparar el nivel de entrada del estudiante en un pretest y el nivel de salida en un posttest para identificar el grado de conocimientos adquiridos. La segunda arista se refiere a mejorar la calidad de la preparación previa de aquellos estudiantes que logran ingresar a la universidad pero con una base mínima. Esto con el fin de contribuir a la prosecución en sus estudios y en cierta forma a un mayor éxito académico durante la carrera.

Lo que debe ser uno de los ejes de acción de las políticas públicas en Venezuela y en el mundo entero en relación a la Educación Superior es asegurar a cada estudiante, las mismas oportunidades en el ingreso a una carrera determinada,

independientemente de su condición social, procedencia geográfica, tipo de plantel, entre otras cosas; y para ello, no sólo se deben aplicar pruebas de admisión, sino que además se deberían diseñar cursos propedéuticos, introductorios y/o de nivelación que abarquen diversas áreas, una de las cuales, sería el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura, denominador común no solo en las pruebas de admisión nacional de la OPSU eliminadas en el año 2008 y en las pruebas internas de admisión aplicadas por las distintas facultades de universidades tanto públicas como privadas, sino también en programas de cursos propedéuticos, introductorios o de nivelación, que pretendan subsanar las carencias que traen consigo, de los niveles educativos anteriores, los bachilleres venezolanos; siendo el Programa Samuel Robinson, adscrito a la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela y que se ha venido realizando desde el año 1997 el más emblemático y exitoso.

Las políticas educativas dirigidas a mejorar la calidad de la educación deben estar orientadas principalmente a los niveles de Educación Primaria y Secundaria a los que les corresponde formar estudiantes altamente competentes en habilidades intelectuales, de pensamiento y razonamiento a través de la adquisición, la consolidación y la transferencia de estrategias para “aprender a aprender” de manera integrada con los procesos de lectura y escritura en el caso de la Educación Primaria, y un sólido conocimiento de los contenidos relativos a las diversas disciplinas, asignaturas o áreas del saber en el caso de la Educación Media o Secundaria, nivel en el cual los estudiantes deberían saber transferir y aplicar las competencias, habilidades y estrategias adquiridas y consolidadas en el nivel anterior (Educación Primaria). No obstante, es un hecho cierto y suficientemente comprobado que en los diferentes subsistemas educativos de nuestro País, lo que se acaba de afirmar no se refleja en la realidad.

En tal sentido se comparte la idea de Ramírez (2009) cuando señala que:

La solución viene por hacer que las escuelas públicas alcancen los niveles de calidad que poseen las más emblemáticas escuelas privadas, no solo porque los pobres tienen derecho a ello, sino porque es un derecho que debe disfrutar todo venezolano con independencia de su condición social....(p.82).

A pesar de la postura aquí asumida sobre la calidad de la educación en todos los niveles educativos, es un hecho comprobado tal y como se señaló en el aparte anterior que la realidad es otra: muchos bachilleres tanto de instituciones públicas como privadas egresan con graves y críticas carencias de toda índole.

Ante esta realidad nos preguntamos entonces qué hacer: ¿Debemos mantenernos indiferentes porque no es culpa de las instituciones de Educación Superior que los niveles educativos precedentes no preparen adecuadamente a los estudiantes para competir en condiciones de igualdad en el ingreso a la Educación Superior y como muchos piensan esto no le compete a las universidades? ¿Debemos únicamente aplicar pruebas de admisión para que ingrese solo el que cumpla con los estándares y criterios? o ¿Deben las instituciones de Educación Superior conjuntamente con el apoyo presupuestario, de logística e infraestructura adecuados, diseñar e implantar programas generales y específicos dirigidos a la nivelación de estos estudiantes al igual que hacer propuestas para mejorar la calidad de la educación en los niveles educativos precedentes?

Obviamente la última interrogante implica mayor inversión en materia educativa por parte de las instancias gubernamentales y la voluntad política de llegar a un consenso con el objeto trabajar mancomunadamente y bajo el enfoque de alianzas estratégicas.

Aunque estos planteamientos pueden ser considerados una utopía, el hecho es que estamos frente a un problema de gran magnitud y las propuestas consensuadas de las posibles soluciones, deben según el punto de vista de la autora de esta investigación, provenir de las instituciones de Educación Superior, por ser estas generadoras de conocimiento a través de la investigación.

La posición asumida en este trabajo es que además de aplicar pruebas de admisión se dicten cursos bajo un régimen anual que abarquen aspectos tales como orientación vocacional, medición de aptitudes con relación a las carreras y profesiones a las que los aspirantes deseen ingresar y ejercer en un futuro, nivelación en conocimientos de cultura general y conocimientos básicos en la

principales áreas del saber relacionadas con la carrera para la cual el estudiante sea considerado apto, y por supuesto en las competencias generales como estrategias para “aprender a aprender”, comprensión de lectura y expresión y producción escrita.

Para delimitar el objeto de estudio de esta investigación es necesario aclarar que la misma se centra en uno de los aspectos mencionados en el párrafo anterior, a saber: el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura como un subproceso del gran proceso de aprendizaje, tomando en cuenta los tipos de textos relacionados con las distintas disciplinas o carreras, puesto que reconociendo lo que plantea la profesora peruana Martha Isarra, la lectura no solo proporciona información (instrucción) sino que también forma (educa), creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración... y recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Una persona con hábito de lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está preparada para aprender por sí mismo durante toda la vida. En esta época de cambios vertiginosos en la cual los conocimientos envejecen con rapidez, es fundamental poseer un hábito lector que nos garantice tener conocimientos frescos o actualizados pues ello nos vuelve laboral y académicamente más eficientes y competentes en el campo laboral o académico. Tener una fluida comprensión lectora y poseer hábito lector, hoy en día, es algo más que tener un pasatiempo digno de elogio...es garantizar el futuro a las generaciones que en este momento están formándose en las aulas.

Veamos, a continuación, algunas de las razones por las cuales debemos optar por un proyecto lector serio y creativo:

- La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la redacción y ortografía.
- La lectura nos permite aprender cualquier materia desde física cuántica hasta matemática. No hay especialidad profesional en la que no se requiera de una práctica lectora que actualice constantemente los conocimientos para hacernos más competentes día a día.

- La lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales pues facilita el desarrollo de las habilidades sociales y promueve la comunicación y la comprensión de otras mentalidades al permitir explorar el universo presentado por los diferentes autores.
- La lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar. En el acto de leer, se establecen conceptos, juicios y razonamientos ya que, aunque no seamos conscientes de ello, estamos dialogando constantemente con el autor y con nuestra propia cosmovisión.
- La lectura es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas fundamentales: comparar, definir, argumentar, observar, caracterizar, entre otras.
- La lectura aumenta nuestro bagaje cultural; proporciona información y conocimientos de diferentes aspectos de la cultura humana. La lectura amplía los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes, experiencias y costumbres lejanas a él en el tiempo o en el espacio. Asimismo, estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.
- La lectura desarrolla la creatividad pues al ampliar nuestro horizonte lexicológico y cultural nos brinda el desarrollo de los principales indicadores de creatividad como son: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la sensibilidad.
- La lectura nos vuelve más tolerantes, menos prejuiciosos, más libres, más resistentes al cambio, más universales y más orgullosos de lo nuestro.
- La lectura es una afición que dura toda la vida y que puede practicarse en cualquier tiempo, lugar y circunstancia.

Con respecto a la producción del curso que se propone en esta investigación y su administración, a fin de garantizar mayor masificación, inclusión y democratización, sin menoscabo de la calidad, al intentar incluir a todos los aspirantes interesados a nivel nacional, se cree que hacer uso de las modalidades que han surgido gracias a la aplicación de las tecnologías de la Información y la comunicación y a la creación de plataformas para el diseño de cursos en línea, es pertinente para abarcar la mayor cantidad posible de zonas geográficas, aumentar

la flexibilidad en lo que se refiere al tiempo y reducir las distancia entre los facilitadores y los participantes y entre los mismos participantes, a través del uso de las herramientas de comunicación que ofrecen estas tecnologías y que han dado origen a otros tipos de modalidades educativas diferentes a la modalidad presencial, tales como: el aprendizaje electrónico (e-learning o educación virtual totalmente a distancia) o el aprendizaje mixto (b-Learning o blended learning) que sería una combinación de algunas sesiones presenciales y otros a distancia con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación.

A partir de todo lo antes expuesto, surgieron las siguientes interrogantes a las cuales se pretendió dar respuesta en esta investigación:

1. ¿Cuáles son los procesos mentales, conocimientos, habilidades, subhabilidades y estrategias que los estudiantes preuniversitarios aspirantes a ingresar a una institución de Educación Superior deben desarrollar para mejorar significativamente su nivel de comprensión de lectura?
2. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y tecnológicos en los que se debe sustentar el diseño instruccional de un curso en línea orientado a desarrollar los procesos, las habilidades y subhabilidades de lectura?
3. ¿Qué lineamientos o criterios específicos pueden orientar el diseño instruccional de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura?
4. ¿Cuáles serían los lineamientos para realizar la evaluación formativa por juicio de expertos de un curso de este tipo y su posterior validación a través de un estudio piloto?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivos Generales.

1. Identificar, a través del juicio de expertos en el área de la lectura, los procesos mentales, habilidades y sub-habilidades que los estudiantes deben adquirir y consolidar para lograr el dominio de las competencias principales involucradas en la comprensión de lectura.
2. Diseñar y producir un curso dirigido a estudiantes preuniversitarios que aspiran a ingresar a una institución de Educación Superior, a ser dictado en la modalidad educativa mixta (b-learning) y centrado en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos que pueden conducir al desarrollo de las competencias, habilidades, subhabilidades y estrategias de comprensión de lectura.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Establecer, a partir de un estudio de campo, basado en la opinión de expertos en la enseñanza de la comprensión lectora, los procesos mentales que el estudiante debe adquirir y consolidar con el propósito de desarrollar las distintas competencias, habilidades y estrategias para mejorar su nivel de comprensión de lectura.
2. Identificar los fundamentos pedagógicos y tecnológicos que deben orientar el diseño instruccional para la adquisición y consolidación de las competencias, procesos, habilidades, subhabilidades y estrategias de lectura en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).
3. Realizar el diseño instruccional de un curso en línea para el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura a ser dictado bajo una modalidad mixta (b-learning), tomando en consideración las características de la disciplina, la concepción teórica que se asume acerca de la enseñanza y el

aprendizaje y los componentes y criterios de calidad para el diseño instruccional de entornos virtuales de aprendizaje.

4. Producir el curso utilizando la plataforma tecnológica, recientemente adoptada por la UCV para los programas de educación a distancia (Plataforma Moodle).
5. Proponer lineamientos generales para realizar una evaluación formativa “por juicio de expertos” del curso diseñado en la modalidad educativa antes señalada y su posterior validación a través de un estudio piloto.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

Si bien las potencialidades didácticas de los medios tecnológicos actuales han sido ampliamente demostradas, las tendencias que predominan en el presente en lo que concierne a la investigación en este ámbito se orientan hacia el diseño, la producción y la evaluación de productos tecnológicos específicos que intenten dar respuesta a un problema concreto de una realidad determinada, permitiendo a la vez producir más conocimientos acerca del uso didáctico de estas tecnologías.

El propósito principal de esta investigación, como aporte novedoso para contribuir a resolver un problema relacionado con nuestra propia realidad, sería diseñar y producir un curso en línea o entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, que se dictaría bajo una modalidad mixta (b-learning) por razones que explicamos en otro capítulo, y que está orientado al desarrollo de los procesos y estrategias de comprensión de la lectura en estudiantes preuniversitarios aspirantes a ingresar a una institución de Educación Superior.

Esto se justifica debido a que las Políticas de Admisión al sub-sistema de Educación Superior han cambiado mucho desde la eliminación de la prueba de Aptitud Académica de la OPSU como mecanismo de ingreso; y a pesar de que, en estos dos últimos años la OPSU ha estado trabajando en el diseño de un curso introductorio de carácter nacional a ser dictado por medio de la modalidad a

distancia, aún no existe un consenso entre todos los actores involucrados en este subsistema (Ministerio, Gobierno y CNU).

La propuesta de Sarco Lira Amalio (2011), como Coordinador de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, quien además fue Jefe del Programa Nacional de Admisión de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), sostiene que los aspirantes a ingresar a la Educación Superior en Venezuela; deben ser asistidos con cursos preuniversitarios de nivelación por el Estado, entendiendo por éste, al conjunto de Instituciones Académicas que hacen vida en el país. Este planteamiento obliga a elaborar un diagnóstico de la formación académica de cada uno de los aspirantes a ingresar a la Educación Superior. Aquellos que resulten con los conocimientos necesarios o con las competencias requeridas según el Área de Conocimiento a que se postulen, ingresarán directo a las carreras. Quienes demuestren algunas debilidades o carencias deberán acudir a un curso de nivelación, propedéutico o preuniversitario, que estará diseñado igualmente por Área de Conocimiento.

Lo anteriormente señalado es una propuesta que desde la eliminación de la Prueba de Aptitud Académica se ha discutido ampliamente por algunos sectores académicos los cuales creen que deben existir instrumentos que permitan disponer de un diagnóstico académico de la Educación Básica y Media Diversificada y/o Profesional. Los resultados de estos cursos propedéuticos, podrán desagregarse por Regiones Administrativas, por Entidad Federal, por comunidades, o cualquier otra partición que parezca necesaria para abordar las labores de mejoramiento de la calidad de este Nivel Educativo.

Contribuciones recibidas en los diferentes ámbitos educativos en los cuales se han discutido las ideas anteriormente esbozadas, indican también que esta propuesta encajaría perfectamente en lo que se refiere al desarrollo del Trabajo Comunitario de los estudiantes aspirantes a ingresar a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y de cualquier otra Institución de Educación Superior encargada de la Formación Docente.

Una proposición complementaria surgida en las Jornadas de discusión de esta propuesta, Jornadas ubicadas en el contexto del conjunto de reuniones realizadas por el Núcleo de Secretarios que agrupa a todos los representantes de las Secretarías Universitarias, es la de ofrecer Cursos Propedéuticos que pudieran recibir los alumnos de cuarto año, y que con base al diagnóstico, resultados obtenidos, se dispusieran jornadas de trabajo sabatinas que pudieran acompañar a los alumnos durante el desarrollo del quinto año, de esta manera se estaría garantizando que un mayor número de aspirantes pudiese lograr el ingreso a las Instituciones de Educación Superior contando con herramientas como las habilidades de Compresión de Lectura que le permita a cada aspirante culminar con éxito la carrera que haya elegido cursar. Para la prestación de este servicio sería ideal disponer de Cursos en línea, así como de algunas sesiones presenciales para la atención de los estudiantes.

El debate aún continúa y como autora de este trabajo se está de acuerdo en que hay que nivelar a los estudiantes de manera equitativa, inclusiva y masificada en distintas áreas del conocimiento, siendo una de las principales, las estrategias de comprensión de lectura, debido a que desde el punto de vista que se asume en esta investigación, la cual es compartida por muchos docentes investigadores, **la lectura y la educación son inseparables** (subrayado nuestro), porque sin negar el papel que cumplen y deben cumplir los medios audiovisuales en el proceso educativo, todavía la lectura es el instrumento más utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones sobre el fracaso escolar han descubierto que el factor que más incide en dicho fracaso es la deficiencia en la lectura. Además de su papel en el proceso educativo formal, la lectura proporciona entretenimiento y es fuente de placer; es una de las mejores maneras de utilizar productiva y creativamente el tiempo libre. Como es portadora de conocimientos, ayuda a comprender las ideas de los demás, a refutarlas y a contrastarlas. También, nos sirve para conocer las culturas y las visiones del mundo que tienen otros pueblos; es la mejor forma de remontarnos al pasado y de reconstruir, en lo posible, la historia del hombre y de la sociedad, así como de acercarnos a las obras de autores que han dejado

testimonios valiosos para la humanidad y que han aportado al desarrollo cultural y científico.

Por todo lo antes expuesto y consciente de que, bien sea para aprobar pruebas de ingreso o para garantizar la prosecución en las carreras en aquellos estudiantes que logran ingresar a la Educación Superior con una base mínima, creemos que con un manual impreso en el que se dan instrucciones, orientaciones y se colocan unos cuantos ejercicios centrados en el producto y no en los procesos, no basta. Es necesario, diseñar cursos preuniversitarios cuyas áreas de conocimiento centren su actividad didáctica en los procesos que pueden llegar a generar respuestas correctas y no sólo en el producto final.

En tal sentido, utilizar las potencialidades que ofrecen tanto la Educación a Distancia, la Modalidad Mixta (presencial y a distancia) y los ambientes o entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación para diseñar cursos preuniversitarios de nivelación, podría contribuir significativamente a solucionar el problema de la admisión en la Educación Superior. De aquí que, esta investigación podría ser un primer aporte que sienta las bases para el desarrollo de acciones concretas de mayor alcance en las políticas de admisión en la Educación Superior.

Para hacer efectiva la política de equidad en el acceso a la Educación Superior es urgente avanzar hacia un Sistema Nacional de Ingreso ya que, lamentablemente, los elementos que forman parte del mundo de la admisión a la Educación Superior no han estado interconectados entre sí, ni se reconocen entre ellos, por lo cual, de lo que se dispone en la actualidad es de un proceso en el cual algunos de sus elementos guardan relación horizontal o jerárquica, pero en ningún caso se dispone de un sistema. Resulta importante identificar aspectos relacionados con la inclusión de las grandes mayorías a la Educación Superior a través de las políticas públicas delineadas por el Estado, conjuntamente con las universidades e institutos universitarios tecnológicos, para así poder realizar un análisis riguroso que permita formular propuestas factibles y adecuadas en relación al ingreso de los

bachilleres a las instituciones de Educación Superior, garantizando calidad y el tránsito exitoso de los estudiantes por este nivel.

Mucho se ha debatido sobre la responsabilidad que cada nivel del sistema educativo tiene sobre el logro de determinados aprendizajes en los alumnos. El tema de las competencias comunicativas relacionadas con el discurso escrito no es una excepción. En el campo de los estudios universitarios, pocos aceptaban sin discusión que una institución de nivel superior deba asumir la enseñanza de la lectura y la escritura de textos como una de sus responsabilidades. Sin embargo, se enfrenta en este caso una situación paradójica: por un lado, muchas universidades otorgan el estatus de estudiantes universitarios a personas con enormes carencias al respecto, desde el momento en que los admiten como tales; por otro lado, la lectura y la producción de textos ocupan un lugar central entre las actividades exigidas por los estudios universitarios en general. Finalmente, reviste una gran importancia para todo profesional la adquisición de competencias comunicativas que le permitan la interpretación de discursos en su área así como su expresión adecuada, esta investigación es una propuesta para apoyar a los estudiantes preuniversitarios a adquirir, utilizando las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación, las habilidades que les permitan comprender textos escritos.

Es indudable que el aporte de esta investigación en cuanto a propiciar el desarrollo de los procesos para la comprensión de lectura en estudiantes que aspiran ingresar a la Educación Superior, aprovechando los entornos virtuales de aprendizaje, resulta muy valioso si se entiende que ser un buen lector garantiza en gran medida el éxito académico y profesional de nuestros estudiantes.

1.5. Alcances y limitaciones de la investigación

1.5.1. Alcances

Los resultados de esta investigación constituyen una primera propuesta de diseño y producción de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje para el

desarrollo de los procesos de comprensión de lectura, a ser dictado bajo una modalidad mixta (b-learning), dirigido a estudiantes que aspiran a ingresar a la Educación Superior, por lo que puede servir como una aproximación de modelo a seguir bien sea para el Programa de Admisión Nacional de la OPSU-CNU o para las distintas escuelas y facultades de las universidades nacionales.

Cabe resaltar que otro valor agregado producto de este trabajo es la identificación de los procesos mentales, habilidades, subhabilidades y estrategias de comprensión de lectura, lo cual permite diseñar materiales y actividades basados en estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar el dominio de las competencias de lectura en base a un enfoque didáctico centrado en procesos y en la adquisición, consolidación y transferencia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la lectura.

1.5.2. Limitaciones

Por razones de tiempo, factibilidad y costos, no fue posible realizar la evaluación formativa del diseño instruccional del curso y su validación a través de una prueba piloto, no obstante en capítulos posteriores se esbozan lineamientos generales tanto para su evaluación formativa como para su validación, lo cual podría servir para la realización de otras investigaciones a aquellos que pudiesen estar interesados en esta temática incluyendo a la autora del estudio, para lo cual se debe contar con el apoyo de las instituciones gubernamentales y de las universidades autónomas, experimentales y privadas.

Por otro lado, es necesario acotar que este curso es sólo uno de una serie de cursos paralelos que deberían llegar a formar parte de un propedéutico más completo en el que, en nuestra opinión deberían incluirse áreas generales y específicas según la carrera que el aspirante desee estudiar.

Capítulo II

Antecedentes, revisión de la literatura y marco teórico referencial

2.1. Antecedentes

En este aparte se exponen algunos antecedentes relacionados tanto con el proceso de admisión nacional como de los programas de cursos propedéuticos más importantes que de alguna manera han perdurado en el tiempo.

2.1.1. Algunos antecedentes sobre el proceso de admisión en el subsistema de Educación Superior

Con relación al aumento de la matrícula en el subsistema de Educación Superior, Ramírez (2009) apoyándose en datos del Boletín Estadístico de la OPSU (2003), señala lo siguiente:

En relación al subsistema de educación superior , las cifras muestran un incremento acelerado en el tamaño de la matrícula para finales de los años 50 y este se acentúa a principios de los años 70...En tanto que para la década de los años 50 el número de inscritos en las universidades totalizó 22.000 alumnos aproximadamente, lo cual representó sólo el 0.3% de la población total, este registro aumentó en 85.000 alumnos universitarios inscritos para los años 70, un 0.8% de la población total, 300.000 en los años 80 (2.4% de la población para ese año), luego se duplica en los años 90 a 600.00 alumnos inscritos representando aproximadamente un 3% de la población total, y finalmente, para el 2002, la cifra asciende a casi 860.000 estudiantes universitarios inscritos en el sistema, lo que significa un 4% aproximadamente de los 23 millones de habitantes que se encuentran en el país (p.71-72).

Agrega Ramírez, (2009, p. 73) que: “durante los años 60 y hasta mediados de los 70, el incremento de la matrícula estudiantil en la Educación Superior no afectó en gran medida la oferta de cupos disponibles en las diferentes carreras. Vidal (2007, citado en Ramírez 2009, p.73) señala que “es apenas en 1973 que comienza en Venezuela un proceso de admisión a la Educación Superior y que antes de ese año pocas instituciones y dentro de ellas muy pocas escuelas, utilizaban pruebas de admisión para seleccionar sus nuevos ingresos”.

No obstante, a partir del año 73, esta demanda de cupos en las instituciones de Educación Superior, hace que se inicie una política de monitoreo por parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU) de las solicitudes de admisión de los bachilleres, con el objeto de disponer de datos cuantitativos que pudiesen hacer posible la planificación del subsistema y de esta manera estar en capacidad de satisfacer una demanda que amenazaba con rebasar una oferta de cupos que no se incrementaba al mismo ritmo (Ramírez, 2009).

A partir de ese momento el Consejo Nacional de Universidades (CNU) implementa el “proceso de Preinscripción Nacional” con fines diagnósticos (Ramírez, 2009).

Según Sarco Lira y Bonucci, (1998, citados en Ramírez, 2009, p. 74): El programa de Admisión Nacional “se transformó en un mecanismo de asignación de plazas o distribución de cupos. En este caso el criterio seleccionado para la asignación, fue el promedio de calificaciones obtenido en la secundaria”.

Posteriormente, debido a la demanda cada vez más creciente de cupos en las distintas universidades y la imposibilidad de satisfacerlas a pesar de la creación de una cantidad significativa de nuevas universidades tanto públicas como privadas, fue necesario que se estableciera una política de selección para la admisión de los aspirantes a ingresar en las universidades públicas. Es así como surge por decisión del Consejo nacional de Universidades (CNU) la Prueba de Aptitud Académica (PAA) (Ramírez, 2009). A través, de la PAA se llegó a adjudicar para el año 1999 el 80% de los cupos, mientras que el resto se asignaba por mecanismos internos de las respectivas universidades (Fuenmayor y Vidal, 2000, citados en Ramírez, 2009, p.74).

Las primeras versiones de la PAA las cuales fueron aplicadas aproximadamente hasta el año 2000, estaban conformadas por dos áreas fundamentales: el Área de Razonamiento Verbal y el Área de Razonamiento Numérico.

El área de razonamiento verbal incluía cuatro (4) secciones las cuales se describen a continuación:

- Diez (10) ítems con cuatro opciones de selección múltiple en las que el estudiante tenía que seleccionar los pares de sinónimos, más apropiados según el contexto, para las dos palabras subrayadas en un fragmento determinado que encabezaba el ítem. Estos ítems estaban identificados con los números del 1 al 10.
- Diez (10) ítems con cuatro opciones de selección múltiple relacionados con la elección de la alternativa cuya relación de analogía entre las dos palabras correspondiesen al criterio de la relación entre palabras formuladas en el encabezado del ítem. Este conjunto de ítems se identificaba con los números del 11 al 20.
- Diez (10) ítems relacionados con oraciones o fragmentos cortos en los que aparecían dos líneas en blanco que señalaban la omisión de dos palabras. El estudiante debía seleccionar de las cuatro opciones presentadas, el par de palabras que mejor completaban la oración o fragmento de acuerdo al contexto. Estos diez ítems se identificaban con los números del 21 al 30.
- La última parte, correspondiente a la medición de la comprensión de lectura, estaba formada por tres textos cortos sin título, de una extensión no mayor de una cuartilla y escritos en prosa continua: un texto de Ciencias Naturales, un texto de Ciencias Sociales y un texto Literario para los cuales se elaboraban ocho (8) ítems para dos (2) de los textos y nueve (9) para uno de ellos. La sumatoria de los ítems de los tres textos no debía exceder de veinticinco (25) ítems. Los ítems elaborados para estos textos también presentaban cuatro opciones de respuesta y seguían la numeración del 31 al 55. Por ejemplo si el texto 1 tenía ocho (8) ítems se enumeraban desde el 31 hasta el 38, si el texto 2 tenía nueve (9) ítems se enumeraban desde el número 39 hasta el 47 y si el texto 3 (último texto) debía estar formado por ocho (8) ítems se enumeraban desde el número 48 hasta el 55.

En resumen, la Subprueba de Razonamiento Verbal estaba formada por cuatro (4) partes y un total de cincuenta y cinco (55) ítems.

En lo que concierne a la Subprueba de Razonamiento Numérico o Matemático, la misma estaba formada por un total de cuarenta (40 ítems) que abarcaban nociones básicas de matemáticas, cálculo geometría, trigonometría y estadística. Cada ítem presentaba un planteamiento y cuatro opciones de respuestas para que el estudiante seleccionara la que consideraba correcta.

Las pruebas eran elaboradas a partir de una tabla de especificaciones proporcionada por la OPSU a un grupo de expertos en el área Lengua y Literatura y Matemática responsables de su construcción. Posteriormente, eran revisadas por el personal del Programa de Admisión Nacional quienes solicitaban a los constructores realizar las modificaciones pertinentes. Así se formó un banco de ítems a partir del cual se seleccionaban las preguntas, y en el caso de comprensión de lectura, los textos para la construcción de las PAA del período lectivo correspondiente. Nunca se utilizaban las subpruebas completas elaboradas por un mismo especialista sino que se combinaban ítems y textos elaborados por diferentes expertos, atendiendo siempre a lo requerido en la tabla de especificaciones.

A partir del año 2000 se nombra una comisión de expertos por cada una de las áreas evaluadas en la PAA con el objeto de realizar una revisión de la misma e introducir modificaciones a las subpruebas que se habían estado aplicando hasta ese entonces.

Es así, como en el caso de la Subprueba de Razonamiento Verbal, se producen cambios significativos bien sustentados desde el punto de vista teórico y metodológico.

Entre estos cambios se encuentran: los siguientes:

- Se eliminan las tres (3) primeras secciones de la Subprueba de Razonamiento verbal (los diez (10) ítems de selección de pares de

sinónimos, los diez (10) ítems de analogías y los diez (10) ítems de compleción de oraciones con los pares de palabras más adecuadas según el contexto).

- La denominación Subprueba de Razonamiento Verbal es sustituida por Subprueba de Comprensión de Lectura.
- Se incluyen solo dos (2) textos: uno (1) correspondiente al área de Ciencias Naturales y otro del área de las Ciencias Sociales y Humanísticas. Los textos seleccionados y adaptados son muchos más extensos (entre un mínimo de nueve (9) párrafos y un máximo de catorce (14), supervisándose a la vez la longitud de los párrafos y el número de palabras y caracteres de los textos al igual que la homogeneidad en el número de líneas en cada alternativa u opción de respuesta por ítem.
- Los textos presentan un título y la fuente de donde fueron tomados (autor, año, título de la obra y editorial) y se coloca la palabra “Adaptación” ya que siempre era objeto de modificaciones con respecto al original, guardando por supuesto la secuencia lógica y coherencia entre los párrafos y el hecho de que tuviese un inicio y un final o cierre.
- Se elaboró un formato para presentar los textos en columna en vez de prosa consecutiva y cada párrafo estaba enumerado.
- Se elaboró una tabla de diez (10) competencias básicas de lectura a evaluar con su respectiva definición conceptual y operacional. Estas competencias eran: 1) reconocer información explícita, 2) sustituir palabras y elementos de cohesión, 3) reconocer el propósito del autor, 4) evaluar suficiencia e insuficiencia de información, 5) reconocer la macroestructura del texto, 6) reconocer la macroproposición de un párrafo, 7) interpretar el sentido de una expresión, 8) elaborar inferencias, 9) reconocer la intención del autor y 10) relacionar información entre el texto 1 y el 2.
- Según la nueva tabla de especificaciones el total de ítems entre los dos (2) textos era de treinta (30) y seguía una numeración consecutiva. El texto 1 presentaba solo catorce (14) ítems los cuales se enumeraban del 1 al 14, y el texto 2 estaba conformado por diez y seis (16) ítems enumerados del 15 al 30.

En la Tabla 3 se presenta la primera tabla de especificaciones que existió cuando se realizó este primer cambio en la Subprueba de Razonamiento Verbal.

Tabla 3

Tabla de especificaciones Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA entre 2003 y 2005

Nº	Competencias a evaluar	Texto 1 Ítem Nº	Total nº de ítems texto 1	Texto 2 Ítem Nº	Total nº de ítems texto 2
1	Reconocer información explícita	1,2,3	3	15, 16 y 17	3
2	Sustituir palabras y elementos de cohesión	4	1	_____	0
3	Reconocer el propósito del autor	5	1	18	1
4	Evaluar suficiencia e insuficiencia de información	6 y 7	2	19 y 20	2
5	Reconocer la macroestructura del texto	8	1	21	1
6	Reconocer la macroproposición de un párrafo.	9	1	22 y 23	2
7	Interpretar el sentido de una expresión	10 y 11	2	24 y 25	2
8	Elaborar inferencias	12 y 13	2	26 y 27	2
9	Reconocer la intención del autor	14	1	28	1
10	Relacionar información entre el texto 1 y 2	_____	0	29 y 30	2

Fuente: Manual de Construcción de pruebas OPSU (2004). Adaptación

En la Tabla 3 se observa que la diferencia entre el número de ítems del texto 1 y el texto 2 se debe en primer lugar a que en el texto 1 se incluye un (1) ítem relacionado con la competencia nº 2 “sustituir palabras y elementos de cohesión” (ítem 4), mientras que en el texto 2, no se evalúa esta competencia. En segundo lugar, en el texto nº 1 solo encontramos un (1) ítem relacionado con la competencia

nº 6 “reconocer la macroproposición de un texto” (ítem nº 10), mientras que en el texto 2 hay dos (2) ítems relacionados con esta competencia (ítem 22 y 23). Por último, dado que la competencia nº 10 tenía que ver con establecer relaciones entre el contenido del texto nº 1 y el nº 2, obviamente los ítems correspondientes para medir esta competencia tenían que ser los últimos del texto 2 (ítem 29 y 30). En consecuencia, el texto 1 estaba formado por catorce (14) ítems y el texto 2 por dieciséis (16) ítems, para un total de treinta (30) ítems.

Cabe señalar que en esta etapa del Programa de Admisión Nacional ya se disponía de un grupo de expertos que elaboraban las pruebas y una comisión técnica que las evaluaba para determinar la validez de contenido.

La primera versión de la prueba desde que esta fue establecida se aplicó hasta el año 2002. Entre el año 2003 y 2006 se aplica la prueba con las características señaladas en la tabla 3. A partir del año 2006 se introducen nuevas modificaciones a la Subprueba de Comprensión de Lectura que podrían ser consideradas más de forma que de fondo. Estas modificaciones que se muestran en la tabla 4, responden principalmente al hecho de que al aplicar el programa estadístico para determinar el nivel de dificultad de los ítems, los ítems nº 29 y 30 resultaban ser de dificultad extremadamente alta.

Además, en la etapa comprendida entre el año 2005 y comienzos del 2008, se dictaron cursos de inducción a los constructores de pruebas, se introdujeron mejoras al manual de construcción de pruebas y al manual informativo y de ejercitación que cada año recibían los estudiantes inscritos para la presentación de la PAA. También entre los años 2005 y 2008, momento en que se elimina la PAA como mecanismo de ingreso a nivel nacional, se consolidaron las dos mesas técnicas responsables de cada una de las subpruebas: Comprensión de Lectura y Razonamiento Matemático.

Cada mesa técnica estaba conformada por un grupo de especialistas que incluía psicólogos, licenciados en educación y expertos en el área Lengua y Literatura en el caso de la Subprueba Comprensión de Lectura y especialistas en el

área de Matemáticas en el caso de la mesa técnica de la Subprueba Razonamiento Matemático. Ambas mesas técnicas se reunían una vez a la semana durante 5 horas.

Es importante resaltar en el caso de la Subprueba de Comprensión de Lectura que, a diferencia de las primeras versiones de pruebas de Razonamiento Verbal, sí se podían utilizar las pruebas completas elaboradas por un mismo experto con la salvedad de que si se utilizaba el texto 1 y los respectivos ítems elaborados por un experto, este se podía combinar con un texto 2 y sus respectivos ítems elaborados por otro experto.

En la tabla de la página siguiente (Tabla 4) se muestran las últimas modificaciones que se realizaron a la Subprueba de Comprensión de Lectura a partir del año 2006. Al igual que la Tabla 3, la Tabla 4 constituye una tabla de especificaciones que está formada por seis (6) columnas:

- Columna 1: se identifica el número de la competencia.
- Columna 2: se enuncia la competencia.
- Columna 3: incluye el número que identifica a cada ítem del texto 1 por cada competencia.
- Columna 4: número total de ítems por cada competencia (texto 1)
- Columna 5: incluye el número que identifica a cada ítem del texto 2 por cada competencia.
- Columna 6: número total de ítems por cada competencia (texto 2).

Es de hacer notar que también se aplicaba la Prueba de Exploración vocacional la cual era de carácter opcional para los aspirantes interesados.

Tabla 4

Tabla de especificaciones Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA entre 2006 y 2008

Nº	Competencias a evaluar	Texto 1 Ítem Nº	Total nº de ítems texto 1	Texto 2 Ítem Nº	Total nº de ítems texto 2
1	Reconocer información explícita	1,2,3	3	16, 17 y 18	3
2	Sustituir palabras y elementos de cohesión	4	1	19	1
3	Reconocer el propósito del autor	5	1	20	1
4	Evaluar suficiencia e insuficiencia de información	6 y 7	2	21 y 22	2
5	Reconocer la macroestructura del texto	8	1	23	1
6	Reconocer la macroproposición de un párrafo	9	1	24	1
7	Interpretar el sentido de una expresión	10 y 11	2	25 y 26	2
8	Elaborar inferencias	12 y 13	2	27 y 28	2
9	Reconocer la intención del autor	14	1	29	1
10	Relacionar contenidos entre diversos párrafos de un mismo texto	15	1	30	1

Fuente: Manual de Construcción de pruebas OPSU (2006). Adaptación

Tal y como se puede observar en la Tabla 4, las modificaciones efectuadas en la Subprueba de Comprensión de Lectura en ese período fueron las siguientes: en primer lugar se reformuló la competencia nº 10 en la que se evaluaba “establecer relaciones entre contenidos de dos (2) textos diferentes” (texto 1 y texto 2) correspondiente a los ítems 29 y 30 del texto 2. Esta competencia pasó a evaluar la capacidad de saber “establecer relaciones entre el contenido de párrafos de un

mismo texto”, por lo que al texto 1 se le agregó un ítem más (el ítem nº 15) y los ítems 15, 16 y 17 (los primeros del texto 2 pasaron a ser los ítems 16, 17 y 18).

Al texto 2 también se le agregó un ítem relacionado con la competencia nº 2 “sustituir palabras y elementos de cohesión” (ítem 19) y para que el texto nº 2 quedará conformado por quince (15) ítems se tuvo que eliminar una pregunta relacionada con la competencia nº 6 “reconocer la macroproposición de un párrafo” ya que estaban contempladas dos (2) preguntas para esta competencia. Asimismo, en el texto 2 el ítem 29 ya no se refería a la competencia nº 10 sino que pasó a evaluar la competencia nº 9 “reconocer la posición del autor”, siendo el ítem nº 30 el único que mide en el texto 2 la competencia nº 10 ya reestructurada. De esta manera, la prueba quedó conformada por el mismo número de ítems, treinta (30) en total, pero distribuidos de manera diferente: quince (15) ítems para el texto 1 enumerados del 1 al 15 y quince (15) ítems para el texto 2 enumerados del 16 al 30).

Si bien se han realizado investigaciones para evaluar la Prueba de Aptitud Académica entre las cuales se pueden mencionar la de Payer (2000) y la de Pérez y Díaz (2006) en los que se ha encontrado que la PAA poseía fallas técnicas, hay quienes consideran que ante la carencia de otros mecanismos viables y de largo alcance, la PAA tal y como lo plantea Ramírez (2009), seguía siendo una buena opción para la Admisión Nacional, aunada a los diversos mecanismos utilizados por diversas facultades de las universidades como por ejemplo las pruebas internas.

A pesar de la consolidación y mejoras que se estaban logrando en el Sistema de Admisión Nacional de la OPSU-CNU, en marzo del año 2008 la Prueba de Aptitud Académica (PAA) es eliminada sin que hasta el momento se haya podido implantar un mejor sistema que la sustituya.

Al eliminarse la PAA, se nombró una comisión de alto nivel formada por profesores de distintas universidades del País, Comisión que dependía directamente de la presidencia de la OPSU y cuya misión principal era diseñar, producir e

implantar cursos de nivelación mediante la educación a distancia. Este punto será tratado con mayor detalle en el siguiente aparte.

2.1.2. Algunos antecedentes sobre cursos propedéuticos y de nivelación para estudiantes que aspiran ingresar o que ya ingresaron a una institución de Educación Superior.

En primer lugar es necesario hacer alusión al Proyecto Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de la Lectura (ECOLE) creado por Bruno de C Elba y Cohen de Beke Rebecca, profesoras de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Este proyecto se origina en los años 80 con el diseño de un primer módulo titulado “Elementos que intervienen en la Lectura” el cual fue utilizado como unidad introductoria en los estudiantes que cursaban inglés, italiano y francés instrumental I en el régimen semestral, modalidad presencial de la Licenciatura en Educación (UCV). (Brioli, C., comunicación personal, 15 de Junio de 2009).

Afirma Brioli, C. (comunicación personal, 15 de Junio de 2009) que lo anterior se debió al hecho de que los docentes que dictaban estas asignaturas se percataron de que uno de los factores principales que obstaculizaba la lectura en idioma extranjero era la falta de dominio de la lengua materna (en este caso el español) por parte de los estudiantes de la Escuela de Educación quienes para ese entonces tenían que cursar tres (3) niveles de idioma extranjero de carácter instrumental, pudiendo elegir entre inglés, italiano y francés en el caso de la modalidad presencial.

Este módulo introductorio tenía como propósito fundamental hacer que el estudiante tomara consciencia de que en el proceso de comprensión de lectura intervienen diversos factores y no solamente el conocimiento del código de una lengua. El módulo “Introducción al Proceso de la Lectura” está formado o estructurado en cinco (5) partes:

- El propósito de lectura.
- Lectura con previsiones.

- La importancia del contexto.
- La importancia del campo de conocimiento.
- El propósito del autor.

Posteriormente, en el año 1984 se elabora un segundo módulo titulado “Estrategias de Lectura” cuyas autoras fueron Elba Bruno de Castelli, Rebecca Beke y Patricia Cantuarias. Este módulo estaba formado por textos de lectura, preguntas de reflexión colocadas en el margen derecho del texto, diagramas a ser completados por los estudiantes con la información más importante de todo el texto y preguntas de información específica. Su objetivo principal era entrenar a los estudiantes en estrategias de lectura global y lectura analítica. (Brioli, C., comunicación personal, 10 de julio de 2009).

En los años 90, mientras que el módulo 1 se mantiene intacto, el módulo 2 es totalmente reformulado, quedando estructurado en tres (3) unidades cuyos contenidos se reseñan a continuación según Brioli, C. (comunicación personal, 10 de julio de 2009):

La unidad I titulada “Estrategias de Focalización de la Atención”, tiene que ver con los siguientes aspectos:

- Estrategias de focalización de la atención (determinar el propósito de lectura y aplicar estrategias de anticipación para predecir el contenido, la estructura y el desarrollo del discurso de un texto).

La Unidad II cuyo título es “Estrategias de Organización” está estructurada en las siguientes secciones:

- Parte A. Estrategias de organización: en esta parte se leen distintos tipos de textos con el fin de identificar el propósito del autor y el tipo de texto.

- Parte B. Estrategias de organización referidas a la identificación del tema central de un texto.
- Parte C. Estrategias de organización relacionadas con la identificación de la estructura retórica de los párrafos que conforman un texto.
- Parte D. Estrategias de organización concernientes a la elaboración de representaciones gráficas (mapas de concepto, mapas araña, cuadros de comparación y contraste, entre otras) que se adecuen a la estructura del texto.

La unidad III, titulada “Estrategias de Elaboración”, tiene que ver con las estrategias de elaboración verbal particularmente con la aplicación de las macroreglas propuestas por Kintsch y Van Dijk (1978) para realizar resúmenes. Entre estas estrategias se encuentran:

- Estrategias de eliminación.
- Estrategias de sustitución o generalización.
- Estrategias de construcción.

En el año 1996 bajo los auspicios de la Coordinación Administrativa de la Escuela de Educación de la UCV se produce la primera edición del libro ECOLE. “Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de la lectura”, llevándose acabo la primera reimpresión en 1998 y la segunda en el año 2000. A pesar de presentarse en un solo tomo el libro mantiene la misma estructura modular cuyas secciones, unidades y partes se reseñaron en líneas anteriores (Brioli, C., comunicación personal, 10 de julio de 2009).

La primera versión de los dos módulos impresos y posteriormente el libro fueron utilizados para el curso introductorio dirigido a estudiantes de la modalidad presencial del régimen semestral de la Escuela de Educación al igual que en la Modalidad Estudios Universitarios Supervisados. Este curso fue posteriormente extendido a otras escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV

y para entrenar a docentes de Educación Media en diversos liceos de la zona metropolitana y de otras regiones del País; y a partir del año 1997, comienza a ser utilizado en el Proyecto Samuel Robinson de la Secretaría de la UCV que posteriormente pasa a ser un Programa.

El Programa Samuel Robinson surge como un proyecto social para la admisión en diversas carreras de la Universidad Central de Venezuela (UCV) en el año 1997, promovido por la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela y que se llevó a cabo desde ese momento por medio de un convenio entre el entonces denominado Ministerio de Educación y la Universidad Central de Venezuela.

Este proyecto surge como una iniciativa de la Doctora Ocarina Castillo quien durante su gestión como Secretaria de la Universidad Central de Venezuela lleva a cabo un estudio sobre el ingreso de bachilleres egresados de diversos liceos públicos de la zona metropolitana a esta institución de Educación Superior. El resultado de este estudio mostró que desde aproximadamente el año 1986 (diez años), no ingresaban a la UCV bachilleres graduados en un número significativo de liceos públicos de la ciudad de Caracas (Brioli, C., comunicación personal, 14 de septiembre de 2009).

Por esta razón, los responsables del proyecto, una vez establecido el convenio entre la UCV y el organismo gubernamental correspondiente, visitaron diversos planteles públicos de Educación Media para promover el proyecto, permitiendo la preinscripción de un mínimo de 1000 estudiantes de quinto año. A los preinscritos en el proyecto se les aplica una prueba de admisión para seleccionar los 90 o 100 mejores de acuerdo a los resultados de la prueba. Una vez obtenido el título de bachiller, los estudiantes admitidos ingresan a un curso con una duración de un año el cual estaba dividido, para ese entonces, en dos fases: la fase introductoria y la fase de nivelación (Brioli, C. comunicación personal, 14 de septiembre de 2009)

Señala Brioli, C. que en la fase introductoria se dictaban los módulos: Estrategias Cognitivas de Aprendizaje, Alfabetización Informática, ECOLE Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de La lectura, proyecto de vida, además de orientación psicológica general y vocacional, entre otros. Asimismo, cada estudiante podía tener acceso gratuito a los diferentes servicios prestados por la UCV, servicio médico, transporte, comedor, biblioteca y estudios antropométricos para monitorear su desarrollo.

Por otra parte, de acuerdo con lo que plantea Brioli, C., en la fase de nivelación se les ofrecía módulos relacionados con áreas tales como producción escrita en contextos académicos, nivelación en química, física, biología y matemáticas., continuándose al mismo tiempo con la orientación vocacional y otros servicios.

El ingreso a una carrera en particular dependía de su desempeño global en todas las áreas siendo la aprobación de la primera fase (curso introductorio) un requisito para continuar con la segunda fase (curso de nivelación).

Este proyecto se convierte en programa en el año 2002 por lo que actualmente se denomina “Programa Samuel Robinson” (Brioli, C. comunicación personal, 14 de septiembre de 2009).

El libro ECOLE, se utilizó durante varios años como material didáctico básico en el curso de inducción dirigido a los estudiantes admitidos en el programa y también en el curso de actualización para docentes de los liceos participantes en el programa pero en el marco del Subprograma Samuel Robinson va al liceo, (Brioli, C.,comunicación personal, 20 de octubre de 2009).

En el año 2000 se incorpora a la fase 1 del curso introductorio del programa Samuel Robinson, el Módulo V. Expresión Escrita, manteniéndose en la segunda fase el curso Producción Escrita en Contextos Académicos. El módulo correspondiente a Expresión Escrita se dicta de forma paralela al Módulo de Comprensión de Lectura, para lo cual se aumenta el número de horas

correspondientes al Área Lengua (Brioli, C., comunicación personal, 20 de octubre de 2009).

En el año 2003 el Coordinador del “Programa Samuel Robinson” para ese momento, propone con relación a la primera fase la fusión de módulos relacionados con una misma área. En tal sentido, el Módulo IV ECOLE se fusiona con el Módulo V “Expresión Escrita”, se reduce el número de horas para el Área Lengua y ambos módulos se dictan de manera alterna e integrada.

Con respecto a los cursos propedéuticos sobre comprensión de lectura cabe señalar que todos se dictaban bajo la modalidad presencial, los facilitadores no aceptaban trabajar con un número de estudiantes mayor a veinticinco (25), puesto que el objetivo era que a través de una metodología inductiva, cada uno de los estudiantes de la sección correspondiente, realizara todas las actividades y expusiera oralmente sus respuestas y reflexiones acerca de los procesos involucrados, por considerarse que esta era la única manera de ayudar a cada alumno en las carencias que presentaba y monitorear su progreso. Asimismo, esta metodología permite aprender cooperativamente de aquellos estudiantes que presentan un mejor desempeño (Brioli, C., comunicación personal, 20 de octubre de 2009).

El programa “Samuel Robinson” aun funciona pero ahora se aplica en tres etapas o fases cuyos detalles no conocemos en profundidad, aunque lo que se refiere a la comprensión de la lectura y la producción de textos escritos continúa siendo parte medular del programa (Brioli, C., comunicación personal, 20 de octubre de 2009).

Con respecto a otras propuestas de Admisión a la Educación Superior se puede citar el papel de trabajo de Sarco Lira (2010) denominado “El Ingreso Asistido. Calidad en la selección y equidad en el ingreso”. Los planteamientos plasmados en este papel de trabajo, representan actualmente la posición asumida por la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela en materia de admisión a la Educación Superior que en los últimos tres años ha sido muy difundida en las

diversas facultades y sus distintas escuelas en la UCV así como también fuera del recinto universitario.

En la opinión de la autora de este estudio, esta propuesta podría ser una excelente alternativa para resolver el problema de la admisión, en sustitución de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) ya eliminada desde el año 2008, y de las pruebas internas aún vigentes en diversas universidades pero altamente cuestionadas y con un futuro incierto, como únicos mecanismos de ingreso, pues ya se sabe desde hace muchos años que los estudiantes presentan graves deficiencias y carencias en su formación previa. Es necesario acotar que para el momento en que se presenta este informe de investigación (Marzo 2012), se tuvo conocimiento de que las pruebas internas fueron también eliminadas en la UCV y sustituidas por uno de los mecanismos señalados por Sarco Lira (2010), a saber: diagnósticos por áreas de conocimiento de acuerdo con la carrera a la que el aspirante desea ingresar.

La propuesta de Sarco Lira (2010), que se encuentra sobre el tapete en estos momentos, será expuesta de manera resumida en el próximo aparte de este mismo capítulo.

Por su parte la OPSU, a raíz de la eliminación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en el 2008, ha intentando diseñar e implementar, desde ese entonces, un curso introductorio de nivelación que pueda llegar a todos los aspirantes sin cupo y que sería dictado bajo la modalidad a distancia y la modalidad mixta con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, no obstante, ya estamos en los albores del año 2012 y aún este proyecto no se ha podido concretar.

Según Yassir (2011) quien fue parte de la primera comisión nombrada por la OPSU para tal fin. Este curso se dictaría bajo las modalidades a distancia y mixta y estaría formado por dos (2) fases: la fase introductoria o preuniversitaria y la fase intermedia con varios componentes de formación.

La fase introductoria o preuniversitaria se dictaría bajo una modalidad mixta con el apoyo de las TIC y la atención presencial sería los fines de semana incluyendo sábados y domingos. Esta fase introductoria está conformada por las siguientes áreas:

- Lengua y comunicación.
- Desarrollo del Pensamiento lógico-matemático.
- Alfabetización informática o tecnológica.
- Orientación institucional, personal y vocacional.

De esta primera fase se realizó un estudio piloto en los aspirantes a ingresar a la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo (UC), pero el mismo quedó inconcluso por falta de presupuesto y cambios en la Comisión encargada, razones por las cuales no se tienen resultados.

Con relación a la fase intermedia, señala Yassir (2011) que nunca se llegaron a establecer las áreas que la conformarían y según el conferencista precitado, el proyecto fue suspendido por un tiempo, pero en el año 2011 la OPSU decidió retomarlo, aunque hasta el momento no se conocen con certeza los avances logrados.

Un último antecedente que se considera importante mencionar a pesar de que no está directamente vinculado con pruebas de admisión ni con cursos introductorios y propedéuticos, es la investigación realizada por Ferreira (2010) titulada “Propuesta Didáctica para la Comprensión y Producción de Textos Académicos dirigida a los Estudiantes de la Modalidad a Distancia de la Escuela de Educación (UCV).

Para llevar a cabo este estudio la autora se basa en el hecho, conocido por todos, de que un alto porcentaje de estudiantes, cuando ingresa a la Educación Superior, no posee aún las competencias en lectura y escritura necesarias para acceder a los textos de la especialidad y que les garanticen el éxito académico.

Con respecto al contexto en el que Ferreira (2010) realiza el estudio, la misma autora señala que lo antes dicho es mucho más evidente en los estudiantes que optan por la Modalidad a Distancia (semi-presencial) que, por sus propias características, requiere de un lector y escritor experto que cuente con las estrategias necesarias para leer y procesar gran cantidad de material escrito sin la ayuda del profesor.

Para dar respuesta a esta problemática, la autora elaboró, desarrolló y evaluó una propuesta didáctica dirigida a los estudiantes que cursan la asignatura Introducción al Conocimiento Científico en los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, basada en la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y discursivas relacionadas con la lectura y la escritura de textos académicos cuyos contenidos corresponden a la asignatura antes mencionada.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribe dentro de la modalidad Proyecto Factible y se apoya en una investigación de tipo documental y de campo. Para la recolección de los datos se elaboró un cuestionario que se utilizó como pre-test con fines diagnósticos para diseñar las estrategias incluidas en la propuesta y, como pos-test, para verificar la validez de las estrategias diseñadas y aplicadas.

Una vez llevada a cabo la propuesta con un grupo de estudiantes, se llegó a la conclusión que si se utilizan estrategias de lectura y escritura durante el desarrollo de los contenidos de la asignatura Introducción al Conocimiento Científico, los estudiantes comprenderán mejor los textos y elaborarán escritos más coherentes. Así mismo, quedó demostrado que ello repercute positivamente también en su rendimiento académico, puesto que a juzgar por los resultados obtenidos, de un total de veinticinco (25) estudiantes, un gran porcentaje (85%) aprobó la asignatura con un promedio de quince (15) puntos.

El antecedente que se acaba de reseñar se encuentra vinculado a la presente investigación debido a que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de lectura.

Se considera que la investigación realizada por Ferreira es extremadamente importante y relevante por cuanto los resultados demuestran que las estrategias cognitivas, metacognitivas y discursivas de comprensión de lectura y producción escrita pueden ser desarrolladas conjuntamente con el aprendizaje del contenido de una asignatura lo cual, para un curso introductorio y propedéutico, sería muy pertinente en la fase en que se intente nivelar a los estudiantes en los contenidos básicos relacionados con las especialidades o disciplinas cuyos conocimientos sean fundamentales para la carrera en la que el estudiante aspira ingresar.

2.2. Revisión de la literatura y marco teórico referencial

2.2.1. Bases teóricas y operativas para un Programa de Admisión Nacional

La propuesta del Ingreso Asistido

Sarco Lira (2010), Coordinador de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, en un papel de trabajo titulado “El Ingreso Asistido. Calidad en la Selección / Equidad en el Ingreso. .Propuestas de la Universidad Central de Venezuela para un Sistema Nacional de Admisión a la Educación Superior “, presenta una serie de lineamientos para el diseño de un Programa de Admisión Nacional que constituye la posición actual asumida por la Universidad Central de Venezuela.

Justificación de la Propuesta

Según el autor, “El Ingreso Asistido! es un primer paso hacia un trato equitativo. Esta afirmación la sustenta en el siguiente planteamiento:

Desde hace algunos años, los profesores de Educación Superior han intensificado sus quejas en relación con la escasa formación académica, que se observa en las cohortes de bachilleres que demandan continuar sus estudios en este nivel. Durante este lapso ha sido notoria la escasez de Docentes de Educación Media en las Asignaturas: Matemática, Biología, Química, Física e Inglés. Esta situación derivó, en que el Ministerio del PP para la Educación autorizara a los Directores de los planteles de Educación Media a colocar un sello de “EXONERADA”, a las asignaturas para las cuales no se consiguiera profesor en alguno de los años. Ante el reclamo público, optaron por eliminar la impresión del sello y autorizaron, esta vez verbalmente, a colocarle el promedio de las notas de las asignaturas cursadas en el año correspondiente. Esta segunda decisión agrava el problema, ya que además de que el alumno no cursó la asignatura, ello no se evidencia como cuando existía el sello. A este respecto algunos sectores docentes han opinado que: “no se puede culpar a los alumnos de la carencia de docentes en diferentes especialidades y que por lo tanto, hay que permitirles el ingreso directo a la Educación Superior”. Quienes así se han manifestado, pretenden encubrir las responsabilidades del Estado en términos de ser el garante de un trato equitativo en la recepción del Servicio Educativo, desde la Educación Inicial, pasando por la Básica y la Educación Media. Resulta ilógico, por ejemplo, asignar a un aspirante a la carrera de Medicina sin haber cursado Biología o Química; pretender cursar alguna mención de Ingeniería sin haber visto asignaturas como Matemática o Física; Idiomas Modernos sin haber cursado el Inglés elemental. A los aspirantes que resulten “favorecidos” en estas situaciones, les será muy difícil vencer las dificultades propias de los estudios universitarios a los cuales han sido asignados. Estas y otras consideraciones nos han llevado a plantear a nombre de la Universidad Central de Venezuela, que para el Ingreso a la Educación Superior en Venezuela, el aspirante debe ser asistido por el Estado, entendiendo por éste, al conjunto de Instituciones Académicas que hacen vida en el país. Este planteamiento obliga a elaborar un diagnóstico de la formación académica de cada uno de los aspirantes a ingresar a la Educación Superior. Aquellos que resulten con los conocimientos necesarios o con las competencias requeridas según el Área de Conocimiento a que se postulen, ingresarán directo a las carreras. Quienes demuestren algunas debilidades o carencias deberán acudir a un curso de nivelación, propedéutico o preuniversitario, que estará diseñado igualmente por Área de Conocimiento (Sarco Lira, 2010, p. 1-2).

Características de la propuesta y aspectos operativos para su implementación.

Considera Sarco Lira (2010) que para que se pueda llegar a materializar el ingreso con calidad, se debe contar con un Servicio Nacional de Pruebas que

tendría su sede nacional en la OPSU Caracas y prestaría el servicio a través de las Oficinas Regionales en cada Entidad Federal a las diferentes Instituciones de Educación Media tanto Oficiales como Privadas, con el fin de garantizar que todos los aspirantes tengan acceso al Servicio Diagnóstico. Agrega el autor, que para la prestación del Servicio se dispondrá de uno o varios Centros de Aplicación Automatizados, así como de material impreso para la atención de aspirantes de Instituciones de Educación Media de comunidades foráneas.

En cuanto al funcionamiento operativo de este Servicio Nacional, Sarco Lira (2010, p.2-6), afirma lo siguiente:

- Debe estar dirigido técnicamente por una Comisión o Junta, integrada por un representante de cada uno de los tipos de Instituciones de Educación Superior y de un representante de la OPSU o del Ministerio del PP para la Educación Superior, así como del Centro Nacional para la Enseñanza de la Ciencia CENAMEC.
- Dispondrá de las conocidas: Prueba Nacional de Exploración Vocacional, Prueba de Aptitud Académica, Pruebas de Habilidades Especiales tales como: Motricidad Fina, Relaciones Espaciales, Diagnostico de Aspectos Personales que facilitan o limitan el Desarrollo Académico, así como de pruebas de conocimientos o de competencias que se administrarán según el Área de Conocimiento a que el aspirante se postule.
- Deberán designarse a Nivel Nacional Comisiones Técnicas, de al menos tres docentes por cada asignatura de Educación Media y del último término de la Educación Básica.
- Estas Comisiones deberán: Construir las Tablas de Especificaciones o planes de construcción de las pruebas diagnósticas, para las diferentes Asignaturas contempladas en el pensum; construir varios modelos de prueba; evaluar las pruebas utilizadas y los resultados estadísticos de la aplicación; identificar los objetivos o contenidos que le ofrecen a los usuarios la mayor dificultad; revisar estos contenidos u objetivos en los libros de texto recomendados por el Ministerio del

PP para la Educación, y tomar la decisión que corresponda, con respecto a lo siguiente: proponer las correcciones necesarias, elaborar el material didáctico adecuado, y/o diseñar los talleres de actualización de los docentes en cada asignatura.

- Para una misma Asignatura de Educación Media deberán elaborarse diferentes modelos de prueba, a título de ejemplo los conocimientos requeridos en Biología para los estudios de Medicina, seguramente serán distintos a los requeridos para estudiar la carrera de Biología u Odontología, o si son los mismos pueden variar en términos de la profundidad, lo mismo ocurre con la asignatura Matemáticas y las carreras de Ingeniería, Matemáticas, Física o Administración. De la misma manera estas comisiones participaran en el diseño de los cursos propedéuticos o de nivelación de las áreas del conocimiento donde resulten importantes los contenidos de su asignatura.
- El Ministerio del PP para la Educación deberá comprometerse con la publicación del material didáctico en volumen suficiente para la dotación, tanto de las Instituciones de Educación Básica y Media diversificada, como de Educación Superior, tanto Oficiales como Privadas.
- Los cursos deben concebirse por Área de Conocimiento y pueden tener carácter Nacional o Regional, para garantizar la movilidad horizontal del aspirante.
- La duración de estos cursos dependerá de los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, sin embargo debemos adelantar que no se trata a través de ellos de repetir el bachillerato, sino de revisar o reafirmar aquellos conocimientos que debieron ser adquiridos durante la Educación Media en las diferentes asignaturas y que resultan importantes o indispensables para abordar los programas académicos de las asignaturas de la carrera seleccionada en la Educación Superior, evitando en lo posible que se presenten problemas en el rendimiento y la prosecución de los aspirantes.

- Para la implementación del curso deberá recurrirse a las comisiones de Curriculum y de Enseñanza a Distancia que funcionan en las diferentes Instituciones de Educación Superior del país.
- Los aspirantes serán evaluados al final del curso con pruebas equivalentes a aquellas con las cuales se determinó que debían someterse al curso, y quienes logren el dominio de al menos el 60% de los contenidos u objetivos, ingresarán a la carrera. Aquellos aspirantes que logren el dominio de al menos el 40% de los contenidos u objetivos, pero que no alcancen el 60%, tendrán la posibilidad de repetir el curso una vez. Quienes no alcancen al menos el 40%, serán remitidos a la OPSU para una reorientación en su selección de carreras, al igual que los que repitan el curso y no alcancen los rendimientos mínimos requeridos. Si este es el caso, la nueva selección de carreras deberá hacerse hacia otra Área de Conocimiento.
- A fines de definir las dimensiones del curso, deben establecerse algunos criterios. A título de ejemplo, pudiera pensarse que una determinada Escuela ofreciera 200 cupos en una carrera, y en las pruebas de diagnóstico resulten 50 candidatos con ingreso directo a la carrera. Al curso propedéutico debieran ser convocados entonces 225 aspirantes, una vez y medio el número de cupos disponibles.
- La institución de Educación Superior deberá comprometerse a darle ingreso a todos los que aprueben el curso, así excedan el número de cupos disponibles que en el ejemplo anterior son 150, de ser posible en la primera cohorte.
- La Comisión Nacional de Admisión designada por el CNU, debe hacer las estimaciones presupuestarias para la creación y el funcionamiento tanto del Servicio Nacional de Pruebas como del Curso Propedéutico Nacional por Área de Conocimiento. El dinero asignado para estas actividades o programas debe ser administrado por la OPSU como oficina técnica auxiliar del CNU.

Ventajas de la creación del Servicio Nacional de Pruebas y la adopción del Ingreso Asistido a la Educación Superior.

Según el autor precitado, esta propuesta ofrece una serie de ventajas para las instituciones de Educación Superior las cuales se enumeran a continuación:

- Las Instituciones de Educación Superior pueden prescindir de las Pruebas Internas.
- Los aspirantes recibirán el servicio en todas las comunidades.
- El ingreso se produce después de un diagnóstico. Quienes resulten con los conocimientos o competencias necesarios, ingresan directo.
- Quienes no ingresen directo a la carrera pueden alcanzar la nivelación a través del Curso Introductorio. El ingreso a la carrera se decide con pruebas similares a las que permiten el diagnóstico inicial.
- El Proceso Nacional de Ingreso es Único y en él participan todos los aspirantes a ingresar a la Educación Superior.
- El Proceso de Ingreso sería concertado y con la participación de las diferentes Instituciones de Educación Superior.
- Se incrementarían los vínculos entre los Niveles Educativos.
- La participación de las Instituciones de ES involucra la presencia de personal, tanto a nivel gerencial como técnico y operativo.
- Las exigencias académicas se establecerían por área del conocimiento.
- Se garantiza el **Ingreso con Calidad**, que es la aspiración de toda Institución Académica. Es decir, habrá **Equidad**.
- El Proceso garantiza la atención académica de las Instituciones de Educación Media. **Garantía de la Calidad del Servicio Educativo a futuro.**
- El Ministerio del PP para la Educación dispondrá de un **diagnóstico anual del estado de la Educación Nacional**, que puede desagregarse por Regiones, Entidad Federal, comunidades, o cualquier otra partición que viabilice las labores de mejoramiento de la calidad.
- Al cabo de tres años, tanto las Instituciones de Educación Básica y Media Diversificada, como las de Educación Superior dispondrán de abundante

material didáctico para efectuar con éxito las labores de nivelación de los aspirantes.

- Las Instituciones de Educación Superior podrán comenzar a pensar en la implementación de los **Cursos Propedéuticos Personalizados**.

Otros aspectos relacionados con la propuesta de Admisión Asistida

Señala el autor que la discusión de esta propuesta en jornadas de trabajo llevadas a cabo en diversos ámbitos y contextos ha producido dos contribuciones esenciales:

1. La opinión de que este Plan de Trabajo encajaría perfectamente en el desarrollo del Trabajo Comunitario de los alumnos de la UPEL y de cualquier otra Institución de Educación Superior encargada de la Formación Docente.
2. Una propuesta complementaria que radica en ofrecer mediante el Servicio Nacional de Pruebas, versiones que pudieran aplicarse a los estudiantes en el momento en que concluyan el cuarto año, durante el mes de agosto, y que con base al diagnóstico y los resultados obtenidos, se planifiquen jornadas de trabajo los sábados que pudieran acompañar a los alumnos durante el desarrollo del quinto año, de esta manera se estaría garantizando que un mayor número de aspirantes pudiese lograr el Ingreso Directo a la carrera al mostrar suficiencia en información o competencias desde la fase diagnóstica. Para la realización de esta fase de reforzamiento que se desarrollaría en paralelo con el quinto año se podría utilizar un local de Educación Media en cada comunidad, así como una selección de los docentes del Distrito Escolar que corresponda.

Posición asumida en la presente investigación con relación al Programa de Admisión Nacional.

Al respecto, se está de acuerdo con la mayoría de los aspectos planteados por Sarco Lira (2010), con la salvedad de que se cree que el curso debe tener una duración mínima de un año, debe utilizarse una modalidad mixta (algunas sesiones presenciales y otras a distancia con el apoyo de las valiosas herramientas que

ofrecen las TIC); y que además de utilizarse pruebas como pretest para el diagnóstico, también deben aplicarse pruebas en calidad de posttest, aunado a diferentes aspectos que se deberán evaluar continuamente de manera formativa y sumativa durante la realización del curso con fines de certificar la aprobación.

Asimismo, se piensa que quizás sería conveniente que los docentes de Educación Superior se involucren más en la facilitación y supervisión de los cursos.

Por otra parte se considera que los aspectos referidos a la comprensión de la lectura y la expresión escrita deben ser considerados como competencias generales para todas las especialidades y como ejes transversales que deben seguir reforzándose y consolidándose en los cursos de nivelación de las diferentes disciplinas conjuntamente con el contenido de las mismas.

Lo antes dicho amerita que se disponga de un año completo para nivelar a los estudiantes en estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura y de expresión escrita como cursos separados pero paralelos y que guarden relación entre sí.

También sería conveniente que los facilitadores de los cursos relacionados con la nivelación en conocimientos sobre asignaturas específicas, sean entrenados para que ayuden a los aspirantes a consolidar y transferir estas estrategias de lectura y escritura, conjuntamente con las actividades particulares vinculadas a la naturaleza de una determinada asignatura.

2.2.2 Definición o concepto de Lectura

Se entiende la lectura como una práctica social y no sólo como un mero mecanismo de extracción de significados predeterminados en un texto escrito. La lectura implica una compleja red de relaciones y operaciones cognitivas vinculadas con el mundo afectivo del individuo en el que entran en juego su historia previa, su conocimiento y sus representaciones acerca del mundo, su competencia lingüística, valores, ideología y representaciones sociales. León (1991) afirma que cuando

leemos un texto llevamos a cabo una tarea cognitiva enormemente compleja que implica diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información escrita.

De acuerdo con Solé (1994), la construcción del significado durante el acto de lectura supone un sujeto activo que realiza un gran esfuerzo intelectual para comprender lo dicho y desentrañar lo no dicho en el texto. Se quiere también que ese texto posea estructura lógica, coherencia de contenido y una organización que favorezca la construcción del significado, es decir, los textos deben dejarse comprender.

Por su parte Adams (1980), concibe a lectura como un proceso de carácter complejo que depende de una multiplicidad de procesos perceptivos, lingüísticos y cognoscitivos; y que se caracteriza por su naturaleza interactiva, constructiva, inferencial y estratégica.

2.2.3 La lectura para el estudio (lectura eferente) y la Lectura recreativa (lectura estética).

La lectura para el estudio o Lectura Eferente

Según Rosenblatt (1996) el lector cuando lee para aprender adopta una postura predominantemente eferente. La lectura eferente tiene lugar cuando el lector va al texto a buscar informaciones precisas que quiere recordar y utilizar después de la lectura; en este caso, la atención se centra en lo que extrae y retiene luego del acto de leer. Para ello, se ponen en juego una serie de actividades y procedimientos para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización posterior de la información. En este tipo de lectura el significado es producto de la abstracción analítica de las ideas, informaciones o conclusiones que se retienen, utilizan o llevan a la práctica después de la lectura.

La Lectura Recreativa o Lectura Estética

En contraposición con la lectura eferente, en la lectura estética el lector se aproxima al texto con la intención de centrar su atención en las vivencias que afloran durante la lectura y, de acuerdo con este propósito el lector presta atención a las cualidades de los sentimientos, ideas, situaciones, escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia.

Esta investigación se refiere específicamente a la lectura eferente o lectura para aprender (lectura para el estudio).

2.2.4. La Comprensión de Lectura

Comprender y aprender son conceptos relacionados pero diferentes (Ríos, 1999, p. 145). El aprendizaje se define generalmente, como “un cambio, más o menos permanente, en la ejecución del individuo, producido por un entrenamiento o experiencia y no debido a otros factores como la maduración, la fatiga o a causas atribuibles a un estado esporádico de quien aprende” (Sternberg, 1987, citado en Ríos, 1999, p. 145).

Morles (citado en Ríos, 1999) estableció una distinción entre comprender y aprender el contenido de un texto. Consideraba este autor que la comprensión se refiere al proceso cognitivo mediante el cual el lector reconstruye en su mente la información transmitida por el autor del texto; mientras que, aprender el contenido del texto trasciende la obtención de la información contenida en el texto para abarcar, además, el almacenamiento de esa información en la memoria y la capacidad para evocarla o tener acceso a ella cuando así se requiera. En este sentido, la comprensión se convierte en un subproceso dentro del gran proceso del aprendizaje.

En todos los escenarios y niveles educativos está presente la comprensión de textos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado

que una gran cantidad de información que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en los salones de clase surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura: actividades asociadas con una interpretación parcial e inadecuada del concepto de “alfabetización” (Díaz y Hernández, 1998).

La comprensión de textos es una actividad constructiva y compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura radica en la naturaleza y profundidad de los diversos niveles en que esta ocurre. Por esta razón, para comprender un texto se requiere que el lector realice actividades de micro y macroprocesamiento (Díaz-Barriga, 1988; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; citados en Díaz y Hernández, 1998).

Por todo lo antes expuesto es que las pruebas de admisión para ingresar a la Educación Superior incluyen la evaluación de competencias de comprensión de lectura y en todos los cursos propedéuticos, introductorios o de inducción dictados en diversos ámbitos, la comprensión de lectura constituye un denominador común.

2.2.5 Tipos de procesamiento que abarca el proceso de lectura

Para Díaz y Hernández (1998), la comprensión de un texto tiene que ver con la aplicación de una serie de estrategias que van de las más simples a las más complejas.

Según los autores precitados existen dos grandes categorías de estrategias de procesamiento: las estrategias de microprocesamiento y las estrategias de macroprocesamiento.

Las estrategias de microprocesamiento son actividades de microprocesamiento o microprocesos de ejecución relativamente automáticos y abarcan todos los subprocesos involucrados en la decodificación de proposiciones.

Cualquier lector con experiencia es capaz de realizar estos microprocesos en forma automática (Díaz y Hernández, 1998).

Algunos de los microprocesos son:

- Identificación de grafías y letras.
- Reconocimiento y análisis de palabras.
- Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes.
- Establecimiento de proposiciones.

Las actividades antes señaladas se refieren principalmente al dominio del proceso de decodificación y son las que el estudiante debe adquirir, consolidar y saber transferir para lograr una lectura corrida y fluida. Las estrategias de microprocesamiento constituyen un prerrequisito para desarrollar las estrategias de macroprocesamiento referidas más a la comprensión y por supuesto la lectura crítica (Brioli, 2006, 2009).

Las estrategias de macroprocesamiento son las actividades de macroprocesamiento o macroprocesos que se relacionan directamente con la construcción de la macroestructura (representación proposicional y semántica de naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivado del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto). (Díaz y Hernández, 1998).

De acuerdo con estos autores, los macroprocesos a diferencia de los microprocesos, son de ejecución relativamente consciente y el grado de conciencia depende de factores tales como la complejidad del texto, el propósito del lector y las características de la tarea, entre otros.

Entre los macroprocesos más relevantes señalados por Díaz y Hernández (1998).se encuentran los siguientes:

- Integración de proposiciones (establecimiento de la coherencia local).
- Integración y construcción coherente del significado global del texto
- (macroproposiciones y macroestructura).
- Construcción de un modelo mental o de la situación.

En la subprueba de Comprensión de Lectura de la Prueba de Admisión Nacional (PAA), se reflejaba de manera explícita y directa el segundo macroproceso a través de la competencia nº 5 “ reconocer la macroestructura de un texto y la competencia nº 5 “ Reconocer la macroproposición de un párrafo”. Las actividades concernientes a estas dos competencias se incluirán también en los textos a ser utilizados para el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura que se incluyen en el diseño y la producción del curso.

2.2.6. Los niveles de procesamiento en la lectura

Según Elosúa y García, (1993, citados en Díaz Barriga y Hernández, 1998), se ha llegado a distinguir varios niveles de procesamiento de la lectura desde una perspectiva funcional. Agregan los autores que estos niveles conforman un proceso continuo que se inicia en los niveles de lectura relacionados con el microprocesamiento, continúa en los niveles de comprensión más profunda, donde intervienen los macroprocesos, y culmina en niveles superiores de metacomprensión donde los procesos de comprensión llegan a ser comprendidos y autorregulados (metacomprensión).

Los niveles a los que hacen alusión estos autores son:

1. Nivel de decodificación: se relaciona con los dos primeros tipos de microprocesos: los que se refieren al reconocimiento de palabras y a la asignación del significado léxico.
2. Nivel de comprensión literal: corresponde con lo que se ha denominado “comprensión de lo explícito” del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto.

3. Nivel de comprensión inferencial: tiene que ver directamente con la aplicación de los macroprocesos, y se relaciona con una elaboración semántica profunda (inferencias, esquemas y estrategias). De este modo, se consigue una representación global y abstracta que va “más allá” de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones, etcétera).
4. Nivel de metacompreensión. Se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.

Cabe resaltar que las últimas subpruebas de comprensión de lectura que aplicaba el Sistema de Admisión Nacional de la OPSU, antes de que fueran eliminadas, tomaban en cuenta tanto el nivel de comprensión literal (competencia nº 1 “reconocer la información explícita”) como el de comprensión inferencial (competencia nº 8 “elaborar inferencias”).

En el curso propedéutico “Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura” que se diseñó como resultado de esta investigación, además del nivel literal e inferencial, también se incluye como un valor agregado el nivel de metacompreensión.

2.2.7. El Enfoque por competencias y taxonomías de competencias para la comprensión de lectura.

Antes de hacer referencia a las competencias de lectura se hace necesario desarrollar lo concerniente al enfoque por competencias el cual ha estado sobre el tapete desde hace varias décadas.

Consideraciones básicas acerca del enfoque por competencias

Algunos antecedentes del Enfoque por Competencias

El enfoque por competencias se origina hace aproximadamente cuarenta o cincuenta años, con algunas experiencias llevadas a cabo en las décadas de los

cincuenta y sesenta del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica, no obstante, comenzó a difundirse a la mayoría de los países en los años noventa y la primera década de este siglo a partir de las experiencias realizadas en el Reino Unido y el establecimiento de normas para su calificación (Amaro, Brioli y García, 2011).

En líneas generales, en un primer momento el enfoque por competencias se centró en las exigencias del mundo laboral. Sin embargo, posteriormente los aportes de diversas teorías como la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la inteligencia práctica, originaron una diversidad de tendencias en la manera de concebir a este enfoque.

El concepto de competencia

Cano (2007), considera a las competencias como un conjunto de saberes de diversa índole vinculados más con el desarrollo profesional y personal del individuo desde una perspectiva práctica y holística que con el cargo que ocupa en un lugar de trabajo.

Según Perrenoud (2004), las competencias se refieren a la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

En el Proyecto Tunning (2003), - proyecto que ha estado desarrollando la Unión Europea, con la intención de generar consensos sobre la formación de sus profesionales- el término competencia se define como lo que la persona es capaz de realizar o ejecutar por medio de el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad que posee para ciertas tareas.

Según el Proyecto citado en el párrafo anterior las competencias consisten en:

Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, implica la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)". Por consiguiente, para ese estudio "las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos" (p. 80).

En correspondencia con lo que se plantea en el Proyecto Tunning (2003) en cuanto a las competencias, la UNESCO (1998) ha planteado la necesidad de que se incluya en todos los niveles educativos la formación por competencias. De esta manera, basándose en los planteamientos de Delors (1996) se proponen cuatro pilares a ser incorporados por los sistemas educativos para la formación de los ciudadanos y profesionales. Estos cuatro pilares son los que se mencionan y describen a continuación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

Aprender a conocer implica capacitar al aprendiz para adquirir el conocimiento requerido en la profesión, supone el apropiarse de los instrumentos esenciales para la comprensión del mundo. En otras palabras, tiene que ver con el "aprender a aprender", el educar la atención, la dedicación al estudio y la indagación profunda; así como, desarrollar las habilidades del pensamiento como: la comprensión, el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización.

Aprender a hacer tiene que ver con el conocer y saber aplicar principios, leyes, procedimientos, estrategias y experiencias en tareas o exigencias concretas

de la vida cotidiana, la vida estudiantil y del mundo del trabajo. En esencia, tiene que ver con formar para poder actuar eficazmente y resolver situaciones imprevistas.

Aprender a convivir se relaciona con la formación para la cooperación y para aprender a vivir juntos. Esto implica aprender a ubicarse en el lugar del otro y prepararse para enfrentar y resolver conflictos, contrarrestar la competitividad mediante acciones de solidaridad, participar en proyectos comunitarios que acerquen a las personas y acentuar la comprensión del otro, trabajar en pos de objetivos comunes y por conservar el planeta; desarrollando para tal fin convicciones firmes hacia el principio de sustentabilidad.

Aprender a ser se refiere a la formación integral de cada persona en cuanto al desarrollo de sus capacidades cognitivas, psicomotoras, afectivas y sociales; su sensibilidad, sentido estético, responsabilidad y sentido de pertenencia; así como también la adquisición y consolidación de valores éticos.

Según la UNESCO (1998), las competencias se caracterizan por ser:

- Multifuncionales y dinámicas ya que se pueden desarrollar a lo largo de toda la vida.
- Transferibles, puesto que se aplican en una variedad de situaciones y contextos.
- Transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares.
- Integradoras debido a que combinan distintos saberes (saber, saber hacer, saber ser, saber convivir)

Por lo todo lo antes expuesto, es que la UNESCO (1998), en la recopilación de la Conferencia Regional Africana, sugiere que los programas de formación de los distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos sean formulados en función de las competencias que los egresados deben dominar y no en términos de conocimientos que hay que transmitir.

En el diseño y producción del curso “Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura se toman en cuenta los cuatro pilares sugeridos por la UNESCO sobre la base de los planteamientos de Delors (1996), puesto que para la enseñanza y el aprendizaje de los procesos involucrados en la comprensión de lectura se incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por otra parte mediante el uso de las herramientas de comunicación que ofrecen las plataformas tecnológicas actuales se intenta orientar y desarrollar en el aprendiz los pilares relacionados con el “saber ser” y el “saber convivir” al incluir actividades que contribuyan a promover el trabajo cooperativo al igual que el aprendizaje autoregulado, socioconstructivo, y cooperativo.

Para Tobón (2006) las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que en su opinión, el enfoque por competencias ofrece principios, indicadores y herramientas para lograrlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

Las competencias en los estudiantes

Tal y como lo señala Le Boterf (2000), el desarrollo de las competencias es un acto complejo que requiere de una gran iniciativa, capacidad de transferencia e innovación y no la mera suma de conocimientos fragmentados por parte del sujeto que aprende.

De acuerdo con este autor, la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas, lo cual implica un saber actuar complejo, muy flexible, reflexivo y adaptable a diversos contextos y problemas. No se trata de la simple aplicación de una suma de saberes, sino que de estos saberes el sujeto competente, selecciona el que resulta pertinente en un momento determinado y en una situación específica para poder resolver el problema o reto al que se enfrenta.

En este trabajo se adopta conjuntamente con Amaro, Brioli y García (2011) la concepción de competencia como la descripción de aquello que el estudiante o participante es capaz de transferir con sentido crítico y constructivo para activar en un determinado momento y contexto, los conocimientos, las capacidades, las habilidades, los procedimientos y las actitudes, de manera articulada y que se requieren para actuar eficazmente o ser competente en situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

Las competencias del docente

Con referencia al docente, Escudero (2006, p.34), considera las competencias como:

El conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que creer para aportar su cuota de responsabilidad al garantizar una buena educación para todos.

En este orden de ideas al docente le compete crear las condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias. De esta manera, el desarrollo de la competencia implica un proceso, en el cual se pueden ubicar diferentes niveles de logro de acuerdo con la formación y puede ser entendida como un proyecto de vida, centrado en el potencial de formación y no como un producto acabado (Amaro, Brioli y García, 2011).

El enfoque por competencias, focaliza su atención en los siguientes aspectos, tal como lo expone el autor precitado:

- La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.

- La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Taxonomía de competencias y habilidades básicas involucradas en el proceso de la lectura.

Bertocchi, Brasca, Lugarini y Ravizza, (1986, citados en Brioli, 2006 y 2009), elaboraron un taxonomía de competencias de lectura, que en la opinión de Brioli (2006, 2009), es bastante comprehensiva y ayuda a sustentar en qué competencias se debe hacer énfasis

Según estos autores (citados en Brioli 2006, 2009), la lectura abarca dos (2) grandes niveles de competencias.

Las competencias de primer nivel son:

- La competencia técnica
- La competencia semántica
- La competencia sintáctica

Las competencias de segundo nivel son:

- La competencia textual
- La competencia pragmático –comunicativa

Hay también un tercer nivel de competencias que tiene que ver con:

- La competencia reelaborativa o evaluativa.

A continuación se describen cada una de las categorías de competencias antes señaladas.

Las competencias de lectura correspondientes al primer nivel

Competencia técnica: Esta competencia abarca las siguientes capacidades: 1) reconocer la relación entre signo y sonido; 2) poder predecir las combinaciones más probables de signos a partir de un grupo de signos dados (lectura veloz no silábica); 3) reconocer las funciones de los recursos tipográficos y de la diagramación de un texto; 4) combinar los signos reproduciéndolos en cadenas sonoras con un ritmo similar al lenguaje hablado (lectura en voz alta) y 5) traducir las combinaciones de signos en imágenes mentales (lectura silenciosa).

Competencia semántica: Comprende las siguientes capacidades: 1) reconocer dentro de un texto, el significado de una palabra o lexema ya conocida; 2) identificar las palabras o lexemas desconocidos y percatarnos de que no los entendemos; 3) Saber referir el significado de una palabra o lexema en el texto, adjudicándole el significado conceptual preciso; 4) reconocer las informaciones relativas a las nociones de número, género, grado, aspecto, modo, agente y palabras (definidas e indefinidas) vinculadas a determinados morfemas y 5) reconocer globalmente, el significado de una secuencia verbal ya cumplida.

Competencia sintáctica: Incluye habilidades tales como: 1) reconocer las relaciones que se establecen entre los elementos que constituyen una frase simple: a) entre el sustantivo y los demás elementos de la frase nominal y b) entre el sujeto y el predicado; 2) reconocer las funciones que cumplen otros elementos, utilizando como indicadores los morfemas, el orden de las palabras y los signos de puntuación y 3) saber identificar correctamente el referente al cual se refiere el emisor, ubicando: el referente de los pronombres, el sujeto de los predicados aunque esté tácito, el referente contextual de los términos deícticos.

Las competencias de segundo nivel

Competencia textual: Esta competencia se relaciona con las habilidades que se mencionan a continuación: 1) saber identificar los elementos que le dan cohesión a un texto; 2) comprender las relaciones que se establecen entre las partes de un texto señaladas por elementos de cohesión gramatical: conectadores, referencias anafóricas y catafóricas y la elipsis; 3) comprender las relaciones que se establecen entre las partes de un texto por medio de elementos de cohesión léxica: a) repetición de palabras y frases claves, b) sinonimia, c) hiponimia, d) antítesis y 4) reconocer las relaciones semánticas que se establecen entre unidades textuales, basándose en indicadores como conectadores, expresiones adverbiales, etc., que se utilizan para introducir una idea, desarrollar una idea, explicar, ejemplificar, concluir un discurso, entre otras.

Competencia pragmática-comunicativa: Supone el desarrollo de las siguientes habilidades: 1) saber reconstruir la red explicativa del texto; 2) saber realizar inferencias relacionando las diversas informaciones contenidas en el texto; 3) saber realizar inferencias relacionando las diversas informaciones del texto con la experiencia previa personal; 4) distinguir la idea central o principal de las ideas secundarias o de apoyo; 5) identificar la función de las ideas secundarias o de apoyo con respecto a la idea principal: explicativa, ilustrativa, limitativa, etc.; 6) identificar la intención comunicativa del texto cuando se expresa explícitamente dentro del mismo texto y 7) identificar la intención comunicativa aunque esté implícita, reconstruyéndola a través del análisis de las características del texto.

Las competencias de tercer nivel: competencia reelaborativa – evaluativa

Como ya se señaló anteriormente, un tercer nivel de competencias a las que estos autores aluden, aunque explícitamente no la denominan competencia de tercer nivel, se refiere a la competencia reelaborativa o evaluativa. La competencia reelaborativa o evaluativa comprende todas aquellas capacidades que permiten al lector volver a utilizar el texto con un fin propio, reconstruyéndolo oportuna y apropiadamente. Asimismo, esta competencia tiene que ver con la capacidad de

valorar o emitir juicios u opiniones acerca de lo apropiado del texto tanto en los aspectos formales como en el contenido (lectura crítica).

Las competencias evaluadas en la Suprueba de Comprensión de Lectura de la PAA se relacionaban principalmente con todas las habilidades incluidas en lo que Bertocchi et al., (1986, citados en Brioli, 2006, 2009) denominan Competencias de Segundo Nivel, es decir la Competencia Textual y la Competencia Pragmático-comunicativa. No obstante, las habilidades señaladas en el primer nivel constituyen prerequisites para la comprensión de lectura relacionados más con el proceso de decodificación que se supone el estudiante debe haber consolidado y automatizado durante los once años de escolaridad previa.

Los procesos mentales de las competencias que se acaban de mencionar serán los que se intentarán desarrollar en el curso diseñado en este trabajo pues los textos utilizados se basan en el formato y el contenido de las pruebas que utilizaba la OPSU- CNU.

2.2.8. Definición conceptual y acciones a evaluar de las competencias de comprensión de lectura según el manual de pruebas de la OPSU-CNU

A continuación se presentan en formato tabla las diez competencias evaluadas por la OPSU (columna 1), su definición conceptual (columna 2) y las acciones a evaluar en cada una de las diez competencias (columna 3).

Tabla 5

Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 1, 2 y 3 de la OPSU

Competencia a evaluar	Definición conceptual	Acciones a evaluar
1. Localizar información específica	Es la ubicación de información específica en el texto.	Habilidad para localizar los contenidos explícitos en el texto, que se refieren a datos, hechos y afirmaciones que sirven como pruebas para verificar la validez de una de las opciones de respuesta de la pregunta y rechazar el resto de las alternativas.
2. Sustituir palabras y recursos de cohesión	La sinonimia es la equivalencia de sentido que se puede establecer entre palabras en un contexto determinado. Como todas las relaciones de sentido, la sinonimia depende del contexto (Lyons, 1979).	Habilidad para identificar el conjunto de palabras y expresiones conectivas que puede sustituir a otras que forman parte de un fragmento de texto, sin alterar las relaciones de significado.
3 Reconocer el propósito del autor.	El propósito del autor se refiere al acto comunicativo que se propuso realizar el autor con su escrito, al objetivo que pretende lograr, a su intención con respecto a los lectores potenciales.	Capacidad para identificar la alternativa de respuesta que mejor expresa la intención/objetivo del autor (divulgar, criticar, comparar, explicar...) con respecto a los lectores potenciales de su escrito, a partir de los indicios más o menos explícitos en el texto.

Fuente: Manual de Construcción de Pruebas (2006). Mesa técnica OPSU-CNU (pp. 17-18)

Tabla 6

Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 4 y 5 de la OPSU

Competencia a evaluar	Definición conceptual	Acciones a evaluar
4. Evaluar la suficiencia e insuficiencia de información	La presencia o ausencia de datos y/o indicios sobre aspectos específicos del tema tratado en el texto.	Capacidad para determinar si el texto contiene la información pertinente para dar respuesta a una pregunta formulada como alternativa de respuesta; o si por el contrario, no puede ser respondida por falta de información en el texto.
5. Reconocer la macroestructura del texto	La macroestructura es una representación semántica, una estructura de sentido, abstracta y general que vincula las oraciones de un texto y le confiere coherencia. La macroestructura da cuenta del contenido global de un texto y no se expresa en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones (Marín, 2000, p.125).	Capacidad para diferenciar, entre otras, la síntesis más adecuada del contenido global de un texto, tomando en consideración los aspectos semánticos y de forma.

Fuente: Manual de Construcción de Pruebas (2006). Mesa técnica OPSU-CNU (pp. 17-18)

Tabla 7

Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 6, 7 y 8 de la OPSU

Competencia a evaluar	Definición conceptual	Acciones a evaluar
6. Reconocer la macroproposición de los párrafos de un texto.	La macroproposición es la síntesis de la información esencial de un párrafo del texto (nivel microtextual). En este caso se toma como referencia el párrafo, pero este es considerado dentro de la red de relaciones semánticas que conforman el texto.	Habilidad para identificar, entre varias posibilidades, la síntesis que mejor expresa el contenido de un párrafo; aquella que conserva finalmente la(s) idea(s) esencial(es) de ese fragmento.
7. Interpretar el sentido de una expresión	El sentido de una expresión se refiere a lo que quiso decir el autor con este enunciado en relación con el contexto específico en el que aparece.	Capacidad para identificar entre varias opciones aquella que se considera la interpretación más adecuada de lo que quiso decir un autor con una determinada expresión, es decir, en qué sentido emplea ese enunciado en relación con el contenido global del texto.
8. Elaborar inferencias	Las inferencias son deducciones relativas a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto; predicciones o suposiciones con respecto a informaciones implícitas.	Habilidad para diferenciar entre varias alternativas aquella que representa una inferencia válida (deducción, conclusión) a partir de la identificación e interpretación de indicios presentes en un texto.

Fuente: Manual de Construcción de Pruebas (2006). Mesa técnica OPSU-CNU (pp. 17-18)

Tabla 8

Definición conceptual y acciones a evaluar correspondientes a las Competencias de comprensión de la lectura 9 y 10 de la OPSU

Competencia a evaluar	Definición conceptual	Acciones a evaluar
9. Reconocer la posición del autor	La posición del autor se refiere a la manera de pensar del escritor u otro citado acerca del tema tratado en el texto. La posición asumida por el escritor expresa su perspectiva con respecto al tema en particular y su visión del mundo en general (ideología, valores y marcos de referencia, esquemas de conocimientos, etc.). Esta posición puede coincidir o no con la de otro (s) citado(s) en el texto. El texto refleja “la posición de autor” mediante indicios más o menos explícitos.	Capacidad para identificar entre varias alternativas, la que expresa con mayor fidelidad las ideas de un autor, a partir de los indicios provistos por el texto.
10. Relacionar contenidos de diversos párrafos.	Alude a las conexiones existentes entre ideas expresadas en diferentes párrafos, elementos o partes de la comunicación o texto.	Habilidad para identificar entre varias opciones el planteamiento que relaciona de manera adecuada contenidos sobre un mismo texto de dos párrafos diferentes. Elementos o partes de la comunicación. Habilidad para diferenciar los enunciados importantes de los circunstanciales.

Fuente: Manual de Construcción de Pruebas (2006). Mesa técnica OPSU-CNU (pp. 17-18)

Si comparamos las competencias presentadas en las Tablas 5, 6, 7 y 8 con la taxonomía de competencias de comprensión de lectura propuesta por Bertocchi et al. (1986, citados en Brioli, 2006, 2009), podremos observar lo siguiente:

En primer lugar, la competencia n° 1 (Tabla 5): “reconocer información explícita”, tiene que ver con lo que Díaz y Hernández (1998) denominan “nivel de

lectura literal”, lo que implica haber desarrollado las habilidades correspondientes a las competencias sintácticas y semánticas incluidas en el primer nivel de competencias señalado por Bertocchi et al. (1986).

En segundo lugar, la competencia nº 2 (Tabla 5): “sustituir palabras y elementos de cohesión” se relaciona con las habilidades nº 3 y nº 4 incluidas en la Competencia Textual perteneciente a la categoría de competencias de segundo nivel. La habilidad nº 2 se refiere a: “comprender las relaciones que se establecen entre las partes de un texto por medio de elementos de cohesión léxica: a) repetición de palabras y frases claves, b) sinonimia, c) hiponimia, d) antítesis” y la nº 4 tiene que ver con: “reconocer las relaciones semánticas que se establecen entre unidades textuales, basándose en indicadores como conectadores, expresiones adverbiales, etc., que se utilizan para introducir una idea, desarrollar una idea, explicar, ejemplificar, concluir un discurso, entre otras”, mencionadas en la página 97.

En tercer lugar encontramos la competencia nº 3 (Tabla 6): “reconocer el propósito del autor”. En la taxonomía de Bertocchi et al, esta competencia se relaciona con la habilidad nº 7: “identificar la intención comunicativa cuando se encuentra explícita y aunque esté implícita, reconstruyéndola a través del análisis de las características del texto”, habilidad perteneciente a la Competencia Prágmatica-comunicativa del segundo nivel propuesto por los autores precitados. Esta afirmación obedece al hecho de que la intención comunicativa de un texto se relaciona con lo que el autor pretende comunicar, es decir la intención o el propósito del autor.

En cuarto lugar, la competencia nº 4 (Tabla 6): “evaluar suficiencia e insuficiencia de información”, involucra las habilidades relacionadas con el tercer nivel de competencias: la competencia reelaborativa-evaluativa, ya que como proceso mental se requiere emitir juicios acerca del texto, en este caso valorar la suficiencia e insuficiencia de información, lo cual a la vez implica saber discriminar entre los contenidos e informaciones que están presentes y los que están ausentes.

En quinto lugar, la competencia nº 5 (Tabla 6): “Reconocer la macroproposición de un texto”, se corresponde también con la habilidad nº 1 de la competencia pragmático- comunicativa: “saber reconstruir la red explicativa del texto”, la habilidad nº 4: “distinguir la idea central o principal de las ideas secundarias o de apoyo” y las habilidades nº 6 y 7: “identificar la intención comunicativa cuando se expresa explícitamente dentro del mismo texto” e “identificar la intención comunicativa aunque esté implícita , reconstruyéndola a través del análisis de las características del texto, ésta última a la vez se relaciona con la habilidad nº 2: “saber realizar inferencias relacionando las diversas informaciones contenidas en el texto”. El hecho de que esta competencia también incluya las habilidades nº 6 y 7 de la Competencia Pragmática-comunicativa se debe a que la macroestructura de un texto responde al propósito o intención comunicativa del autor.

En sexto lugar, la competencia nº 6 (Tabla7): “reconocer la macroproposición de un párrafo”, involucra a las habilidades nº 4 y 5 de la Competencia Pragmático-comunicativa, a saber: “distinguir la idea central o principal de un párrafo de las ideas secundarias o de apoyo” e “identificar la función de las ideas secundarias o de apoyo con respecto a la idea principal: explicativa, ilustrativa, limitativa, etc”.

En séptimo lugar, la competencia nº 7 (Tabla 7): “interpretar el sentido de una oración”, implica la aplicación de las habilidades nº 1 (Competencia Sintáctica perteneciente a las competencias de primer nivel): “reconocer dentro de un texto el significado de palabras ya conocidas”; habilidad nº 3 (Competencia Textual perteneciente a las competencias de segundo nivel): “comprender las relaciones que se establecen entre las partes de un texto por medio de elementos de cohesión léxica”, particularmente en este caso, a través de la habilidad 3b) “sinonimia”.

En octavo lugar, la competencia nº 8 (Tabla 7), tal y como su nombre lo indica “elaborar inferencias”, tiene que ver con la habilidad nº 2 de la Competencia Pragmática-comunicativa: “saber realizar inferencias relacionadas con las diversas informaciones contenidas en el texto”

En noveno lugar, la competencia nº 9 (Tabla 8): “reconocer la intención del autor” cuando está explícita o implícita, tiene que ver con la habilidad nº 3 de la Competencia Textual (competencia de segundo nivel), a saber: “comprender las relaciones que se establecen entre las partes de un texto por medio de elementos de cohesión” principalmente lo que se refiere a la identificación de “palabras y frases claves” que expresan de manera explícita o implícita la opinión o una posición particular de un autor. Algunas veces, hay que aplicar la habilidad nº 2 de la Competencia Pragmática-comunicativa relacionada con el “saber realizar inferencias”

En décimo lugar, la competencia nº 10 (Tabla 8): “relacionar contenidos de diversos párrafos” implica el desarrollo de la habilidad nº 1 (competencia Pragmática-comunicativa): “reconstruir la red explicativa del contenido de los párrafos a relacionar”, identificando semejanzas y diferencias entre ellos, asimismo, se puede afirmar que en algunos casos debería recurrir a la capacidad nº 2 de esta misma competencia: “saber realizar inferencias relacionando las diversas informaciones contenidas en el texto”.

2.2.9. Entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de lectura.

Definición de Estrategias

Goodman (1991) define las estrategias como esquemas amplios para obtener, evaluar y utilizar la información y señala que no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura.

Las estrategias cognitivas de aprendizaje son “actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos del aprendizaje escolar” (West, 1991, Beltrán, 1993, citados en. Fernández, 2001). Estas estrategias son propositivas y encierran un plan de acción o secuencia perfectamente organizadas para favorecer el aprendizaje significativo, autocontrolado e independiente (Fernández, 2001, p.142).

El entrenamiento en habilidades para comprender la lectura

Morles (1991) señala que los estudios realizados han permitido establecer que se puede asegurar una mejor comprensión en la lectura si al lector se le entrena en la práctica de ciertas estrategias cognitivas destinadas a procesar la información.

Las estrategias de comprensión de lectura han sido clasificadas en dos categorías:

1. Estrategias cognitivas de procesamiento de la información.
2. Estrategias metacognitivas para regular el proceso de comprensión

1. Estrategias cognitivas para el procesamiento de la información

Son actividades mentales, no siempre conscientes, que realiza el lector para manipular y transformar la manera como está presentada la información en el texto escrito, con el propósito de hacerla más significativa. (Morles, 1991, p. 262). Las principales estrategias de procesamiento de la información son:

- Las Estrategias de focalización
- Las Estrategias de organización
- Las Estrategias de elaboración

Estrategias de focalización: Las estrategias de focalización son aquellas estrategias que emplea el lector para precisar el significado de la información contenida en un texto escrito (Morles, 1991, p. 264). En el contexto del entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura, Beke y Bruno (1996), las denominan “estrategias de focalización de la atención” y citando a Alvermann (s.f.), plantean que estas estrategias incluyen actividades de prelectura para activar el conocimiento previo y crear expectativas que faciliten la formulación de hipótesis, a partir de elementos lingüísticos y no-lingüísticos, cotextuales y contextuales. Su objetivo es orientar al lector en la forma de emprender la lectura, dirigir la atención

sobre aspectos fundamentales, y señalar las claves que deben tomarse en cuenta en la lectura de un texto (Beke y Bruno, 1996, p. 13, citadas en Brioli, 2006, 2009).

Estrategias de organización: Estas estrategias constituyen operaciones mentales que lleva a cabo el lector para dar a los componentes de la información (eventos, detalles, proposiciones, ideas, conceptos, etc.) un orden alternativo para hacerla más significativa (Morles, 1991, p.263). Las estrategias de organización para el aprendizaje complejo comprenden actividades para la identificación de la idea central, de las ideas que la sustentan y de las relaciones que se establecen entre ellas por medio de las relaciones léxicas, las referencias y los conectivos (Weinstein y Mayer, 1986; citados en. Beke y Bruno, 1996, citadas en Brioli, 2006, 2009).

Estrategias de elaboración: Son las acciones mentales que realiza el lector con la intención de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto para, de esta manera, hacerlo más significativo (Morles, 1991, p. 264). Beke y Bruno, (1996, citadas en Brioli, 2006,2009), denominan a estas estrategias “estrategias de elaboración verbal; y citando a Weinstein y Mayer (1986), plantean que el objetivo principal de las estrategias de elaboración verbal es integrar la información nueva con el conocimiento previo, es decir, transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y asimilar la información que llega a la ya existente. Para estas autoras “elaborar”, involucra actividades que permiten efectuar alguna construcción simbólica sobre la información que se está tratando de aprender con el fin de hacerla significativa. En su opinión, estas construcciones pueden lograrse mediante elaboraciones de tipo verbal e imaginativo. En tal sentido, consideran que para aprender información contenida en textos se deben privilegiar actividades de elaboración que incluyan: parafrasear, hacer inferencias, relacionar el contenido con el conocimiento previo (construcción de esquemas), pensar en analogías, generar notas, hacer y responder preguntas, utilizar la estructura del texto y resumir (Beke y Bruno, 1996, p.14).

2. Estrategias metacognitivas para regular el proceso de comprensión de lectura

En la regulación del proceso de comprensión interviene lo que se denomina metacompreensión. La metacompreensión es el “estado de conciencia que manifiesta el lector sobre su proceso de comprensión y la regulación que ejerce sobre este proceso”. Este estado implica el uso consciente e intencional de sus conocimientos y habilidades durante el proceso de la comprensión de la lectura y la autorregulación del desarrollo de ese proceso (Morles, 1991, p. 269-270).

Según este autor, la metacompreensión del lector puede ser incrementada mediante el entrenamiento en: conocimientos sobre la naturaleza del proceso, los factores que afectan su ejecución y las estrategias para procesar la información, resolver problemas de procesamiento y regular ese procesamiento al tratar de comprender la lectura. Agrega Morles que los conocimientos que se suministren al lector deben permitirle estar enterado de las implicaciones del procesamiento de la información y cómo éstas influyen en la selección y aplicación de las estrategias.

Lo importante es que el estudiante esté consciente del desarrollo de sus procesos mentales durante toda la lectura y que esté en condiciones de regularlos. (Morles, 1991, p. 272).

En resumen, además de las estrategias cognitivas, a su vez deben intervenir las estrategias metacognoscitivas en cada momento del proceso de entrenamiento ya que son necesarias para planificar, controlar y evaluar las acciones que los estudiantes emprenden antes, durante y después de la lectura (Bruno de C., 1994; citada en Beke y Bruno, 1996). Con ello se pretende que conozcan cómo comprenden el texto, cuáles son los pasos que realizan durante este proceso, qué estrategias utilizan para superar las dificultades, etc. En fin, se trata de llevarlos a tener un control consciente sobre sus acciones cognoscitivas, con miras a un aprendizaje más efectivo (Beke y Bruno, 1996, p.15).

En el curso diseñado en la presente investigación, las estrategias de focalización, de organización y de elaboración serán aplicadas por el estudiante a través de distintos tipos de materiales tales como: vídeos, imágenes fijas, textos con actividades, reflexiones acerca de la nueva información adquirida a través del texto leído y participaciones en foros. Las estrategias metacognitivas serán desarrolladas a través de actividades que promuevan la reflexión del estudiante en cuanto los procesos mentales aplicados para responder los ítems correspondientes a cada una de las 10 competencias de lectura que constituyen el contenido principal del curso.

2.2.10. Fases en la lectura de un texto: actividades antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura

Díaz Barriga y Hernández (1998), han clasificado a las estrategias de comprensión de la lectura en tres grandes grupos que a la vez implican una sucesión de etapas, estrategias y actividades. Estas son:

- Estrategias previas a la lectura
- Estrategias durante la lectura
- Estrategias después de la lectura

Estrategias previas a la lectura: Comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles. Díaz y Hernández (1998) señalan que cuando iniciamos una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que la antecede. Por ello, se considera que establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso. Algunas estrategias específicas que se pueden utilizar inmediatamente antes de iniciar la lectura son: 1) usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto, 2) elaborar predicciones

acerca de lo que tratará el texto y como lo presentará y 3) plantearse preguntas relevantes. Estas actividades pueden realizarse con cierta facilidad a partir de una aproximación inicial al texto, ya sea leyendo el título, explorando el índice de contenido, revisando someramente los subtítulos o las ilustraciones contenidas (Díaz y Hernández, 1998, p.148).

Estrategias durante la lectura: De acuerdo con Díaz y Hernández (1998), estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los microprocesos y los macroprocesos de lectura. En esta etapa se aplican estrategias metacognitivas para poder determinar si se está comprendiendo o no el texto y para identificar y resolver distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso (problemas de tipo: léxical, atencional, sintáctico, semántico, organizacional, etc.) .Entre las estrategias de macroprocesamiento que deben aplicarse en esta fase están: 1) la identificación de la información de mayor importancia contenida en el texto (idea principal de cada párrafo y función comunicativa o retórica); 2) construir paulatinamente la representación global del texto usando los esquemas de conocimiento previo; 3) elaborar inferencias y 4) identificar esquemas de estructuras textuales (narrativos o expositivos, argumentativos, etc.).

Estrategias después de la lectura: Estas estrategias son aquellas que se aplican cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura (o cuando ha finalizado una parte de la misma). Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global; esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que se ha satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, pueden autogenerarse ciertas actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etc.) que permitan solucionar los problemas ocurridos (Díaz y Hernández, 1998, p, 152). Otras actividades serían las actividades estratégicas específicas propiamente dichas entre la cuales las más típicas son la identificación de la idea principal y el resumen (Díaz y Hernández, 1998, p. 152).

En el curso aquí diseñado las actividades antes de la lectura tienen que ver con el visionado de vídeos relacionados con el tema tratado en el texto y con la lectura previa del título del mismo al igual que la observación de imágenes fijas para que el alumno se formule hipótesis acerca del contenido del texto y active el conocimiento previo que posee acerca del tema.

Las actividades durante la lectura serán el dar respuesta a los quince (15) ítems relacionados con las diez (10) competencias mencionadas en páginas anteriores, los cuales conforman cada texto, Se propiciará la aplicación de los lineamientos acerca de los procesos mentales involucrados en cada una de las diez (10) competencias, presentados y explicados previamente a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en la guía instruccional correspondiente.

Las actividades después de la lectura tienen que ver con la reflexión explícita acerca de los procesos mentales aplicados y comentarios relacionados con los nuevos aprendizajes obtenidos a través del texto leído los cuales se presentarán en los foros de discusión.

2.2.11. Las Modalidades Educativas: modalidad presencial, modalidad a distancia y modalidad mixta o combinada

Definición de modalidad educativa

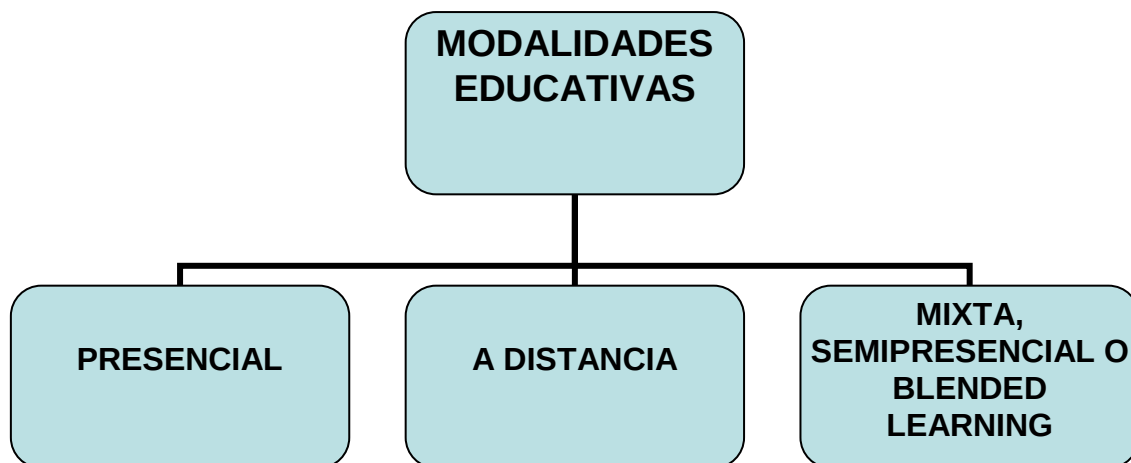
Para Brioli (2010), la frase modalidad educativa se refiere a:

La manera en que se imparte la enseñanza o instrucción tomando en cuenta el lugar y el tiempo en que se imparte y la continuidad o discontinuidad (frecuencia) de la interacción didáctica cara a cara entre profesor y alumno, independientemente de los enfoques didácticos, medios, recursos o estrategias para el aprendizaje que se utilicen. (p.3)

Clasificación de las modalidades educativas

Hace algunos años sólo se hablaba principalmente de dos modalidades: presencial y a distancia, no obstante, con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación han surgido una diversidad de taxonomías sobre modalidades educativas, algunas de las cuales hacen referencia a 5 o más categorías o modalidades incluyendo los entornos virtuales de aprendizaje.

Conjuntamente con Brioli (2010), se considera que al hablar de modalidades educativas se pueden mencionar sólo tres, tal y como se muestra en el siguiente diagrama:



Fuente. Clasificación de las modalidades educativas. Brioli, C. (2010). Las Modalidades Educativas. Guía didáctica N° 1. Postgrado en Educación Mención TIC. UCV

En la Figura 1 se observa que nos suscribimos a una clasificación de modalidades educativas que abarca tres (3) categorías:

- La Modalidad presencial
- La Modalidad a Distancia y
- la Modalidad Mixta o Combinada denominada en inglés Blended Learning (b-learning).

La modalidad educativa presencial

La educación presencial es aquella donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en el mismo espacio y tiempo; se ofrecen clases magistrales las cuales son dictadas por el profesor; se realizan actividades dentro del aula de clases, las cuales son generalmente supervisadas por el docente; y se entrega material impreso, por lo que por lo general el estudiante es un receptor de información (Cursi, 2003, citada en Izquierdo, 2009, p.91).

Según Brioli (2010), la Modalidad Presencial o educación “cara a cara” (en inglés, face to face education), que también es denominada por muchos “Educación Convencional o Tradicional”, es aquella en la que la instrucción se imparte de manera continua en un espacio físico o lugar determinado (aula de clase de alguna institución) al igual que en un tiempo (horario específico) en la que por lo general la asistencia o inasistencia se toma en cuenta para aprobar el curso.

Con respecto a la modalidad educativa de tipo presencial, señala la autora precitada que por haber sido también denominada educación tradicional o convencional, esta modalidad no necesariamente tiene que ver con las meras clases magistrales por parte del profesor y el aprendizaje memorístico repetitivo de los contenidos por parte del estudiante, todo depende de las teorías de aprendizaje y enseñanza en las que el docente sustente su práctica pedagógica y los tipos de aprendizaje que promueva; a saber: conductista, cognitivista o constructivista (Brioli, 2010).

La Modalidad a Distancia

Definición

La Educación a distancia constituye una modalidad de enseñanza/estudio basada en la interacción profesor-alumno, en espacios y tiempos diferentes, en la cual el estudiante aprende a su propio ritmo y de forma independiente. (García 2004,, citado en Salinas, Aguaded y Cabero, 2004)

Diferencias entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia

A diferencia de la enseñanza tradicional o cara a cara, en la modalidad a distancia, no se exige la presencialidad en un aula de clases; no existe una relación sincrónica profesor-alumno, es decir las relaciones pueden darse en espacios y tiempos diferentes; se pueden establecer tutorías presenciales o virtuales para realizar consultas; se utilizan recursos comunicacionales bidireccionales (profesor-alumno/alumno-profesor); se fomenta la autonomía del estudiante y existe todo un respaldo por parte de la institución que ofrece ese sistema de educación a fin de proveer todos los materiales y hacer seguimiento al proceso, evaluaciones, etc. (García, 2004; citado en Salinas, Aguaded y Cabero, 2004).

Esta modalidad educativa no convencional surge como una alternativa para dar respuestas de formación a adultos que por diferentes razones no se pueden satisfacer con la modalidad presencial.

García (2003), señala que entre estas razones -además de la disminución de las distancias físicas y las limitaciones de tiempo-, se encuentran las que se mencionan a continuación:

1. el aumento de la demanda social de la educación,
2. los cambios sociales, los requerimientos de algunos grupos sociales menos favorecidos,
3. el requerimiento permanente de formación,
4. el alto costo de la participación en el sistema presencial de educación en contraste con la necesidad de producir económicamente por parte de algunos estudiantes,
5. el requerimiento de hacer más productiva la inversión educativa en contraste con la demanda social,
6. los grandes avances en la fundamentación pedagógica, psicológica y tecnológica que permiten una interacción a distancia entre el docente y el estudiante y los estudiantes entre sí.

Características de la modalidad a distancia

La educación a distancia presenta según Brioli (2010), las siguientes características

1. Se sustenta en un modelo educativo que promueve el aprendizaje independiente, el cual se define como un programa de trabajo estructurado, de manera tal, que el estudiante pueda interactuar con el objeto de conocimiento sin la presencia física del profesor.
2. El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla mediante la interacción del estudiante con el material educativo, convirtiéndose éste (el material), en el “medio maestro fundamental”.
3. Se le plantea al aprendiz la necesidad de “aprender a aprender”, recurso muy importante que debe ser impulsado en cualquier modalidad de estudios a distancia (Casas, 1987, citado en Brioli, 2010). A pesar de lo antes señalado, cabe destacar que esta necesidad de “aprender a aprender” también ha permeado en las últimas décadas a todos los niveles y modalidades educativas (Brioli, 2010).
4. Actualmente, con el auge de las Tecnologías de la Información y La Comunicación, la educación a distancia cuenta con más medios para establecer una comunicación más frecuente y fluida con el profesor y con los compañeros, lo cual a su vez permite favorecer lo que es el trabajo y el aprendizaje colaborativo y cooperativo.

La modalidad mixta, combinada o semi-presencial (Blended Learning)

Definición

La modalidad mixta – en inglés Blending Learning o b-learning- es definida por Cursi (2003) como aquella en la cual “existen tanto encuentros presenciales como virtuales a través del uso de las TIC o medios electrónicos, tales como correo electrónico, foros de discusión y Chat, siendo la proporción mayor para esta última instancia (p.9). Esta autora también plantea que en muchas instituciones de

Educación Superior, a esta modalidad se le denomina “enseñanza presencial con apoyo en medios electrónicos”.

Cabero, Llorente y Román (2004), definen el aprendizaje que se lleva a cabo bajo una modalidad mixta o b-learning” como:

“... aquel que complementa y sintetiza dos opciones que, hasta hace pocos años, parecían para muchos contradictorias: formación presencial con formación a través de las TICs. En esta nueva modalidad de formación, herramientas de comunicación como el correo electrónico, listas de distribución o Chat plantean la necesidad de formar tanto a profesores como a alumnos para una adecuada utilización racional y significativa de las mismas.” (Referencia en línea, s/p)

Características de la modalidad Educativa mixta o b-learning

Izquierdo (2009, p.96-97), citando al portal Wikilearning, señala según la fuente consultada que el aprendizaje mixto o combinado (Blended Learning) presenta un conjunto de características las cuales son agrupadas en tres categorías: características educativas, características organizativas y características técnicas. A continuación se exponen las características correspondientes a cada categoría según la autora precitada quien comparte lo señalado en la fuente en la que se basa.

Desde una perspectiva educativa, el aprendizaje mixto se caracteriza por:

- 1) Su diversidad en cuanto a las técnicas y metodologías de enseñanza, bien sea que sean presenciales o a distancia, con actividades sincrónicas o asincrónicas.
- 2) Estar orientado a la comunidad, ya que permite la socialización, la interacción y el intercambio con grupos.
- 3) Contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.
- 4) Ser flexible.
- 5) La optimización del tiempo.
- 6) Implementar pedagogías centradas en el estudiante.
- 7) Contribuir a resolver problemas desde diferentes enfoques.
- 8) Servir a estudiantes con necesidades especiales.
- 9) Propiciar el trabajo colaborativo para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- 10) Sustituir la estructura en base a espacio/tiempo por una en base a contenidos.
- 11) Promover el cambio metodológico para llevar a cabo la enseñanza y
- 12) Fomentar la interactividad.

Desde la perspectiva organizativa, el aprendizaje mixto o b-learning posee las características que se mencionan a continuación: 1) Ayuda a optimizar el tiempo presencial. 2) Aumenta el número de alumnos inscritos. 3) Promueve la retroalimentación. 4) Hace asíncrona la retroalimentación. 5) Se enfoca en el objetivo de aprendizaje más que en el medio de llevarlo a cabo. 6) El alumno cuenta en todo momento con el seguimiento del profesor.

Desde la perspectiva de carácter técnico, el aprendizaje mixto presenta características tales como las que se mencionan seguidamente: 1) Usa las tecnologías de comunicación e informática como complemento a la clase presencial, haciendo posible el trabajo grupal y promoviendo la acción comunicativa tanto sincrónica como asincrónica, y 2) Los contenidos digitales pueden estar disponibles en diferentes formatos.

El diseño del curso “Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura”, objetivo central de esta investigación, se basará en una modalidad mixta o b-learning, por razones que se exponen más adelante en el aparte correspondiente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

Para concluir esta sección, en la página siguiente se presenta la Tabla 9, en la que a manera de resumen se intenta establecer las diferencias entre las tres modalidades educativas básicas que se acaban de exponer, en base a las definiciones de cada una de ellas.

Tabla 9

Diferencias entre las modalidades educativas presencial, a distancia y mixta

Presencial	A distancia	Mixta, semipresencial o blended learning
Es cuando la instrucción se imparte en un lugar (institución) y tiempo determinado) y la interacción entre docente y estudiantes se realiza cara a cara (face-to-face) en todo momento, independientemente de los materiales instruccionales o recursos para el aprendizaje que se utilicen	Es una modalidad de enseñanza en la cual, debido a la dispersión geográfica y a las características particulares de la población estudiantil, la responsabilidad de propiciar la interacción comunicativa necesaria que debe producirse en todo hecho educativo, recae principalmente sobre medios instruccionales impresos, mecánicos o electrónicos. No se producen encuentros presenciales sino en el momento de presentar pruebas o exámenes	El ‘blended learning’, también conocido como “modalidad mixta”. “semipresencial” ‘aprendizaje híbrido’, ‘aprendizaje combinado’ o ‘aprendizaje mezclado’, es un término utilizado a partir de su significado en inglés: ‘learning’=aprendizaje y ‘blended’=mezclado, y el cual representa un continuo que puede ir desde la enseñanza-aprendizaje en ambientes fundamentalmente presenciales con algún uso de herramientas tecnológicas hasta la enseñanza-aprendizaje en ambientes casi totalmente a distancia con muy pocos encuentros presenciales.

Fuente: Brioli, C. (2010). *Guía didáctica “Modalidades Educativas”*. Maestría en Educación, Mención TIC, Universidad Central de Venezuela.

2.2.12. Las tecnologías de la información y la comunicación y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)

Definición de tecnologías de la información y la comunicación

Martínez (1996) define a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación antes denominadas Nuevas Tecnologías (NT), como:

... todas aquellas tecnologías surgidas a raíz del desarrollo de la microelectrónica, y que han transformado el mundo de las comunicaciones, tanto desde el punto de vista de la velocidad en el tratamiento de la información, como de la capacidad de transmisión y de las posibilidades comunicativas propiamente dichas (p. 102).

Estas tecnologías han originado nuevas formas de comunicarse, relacionarse e interactuar en todos los ámbitos de la sociedad y han influido en

todas las áreas del conocimiento, debido a la variedad de aplicaciones que tienen. La educación sin duda, es uno de los principales campos de aplicación y los roles de las TIC son diversos (Izquierdo, 2009).

Las tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo.

Cebrián de la Serna (2003), menciona tres contribuciones importantes con relación a las TIC. Estas son: 1) el incremento acelerado de la cantidad de información, el acceso a esta y su almacenamiento; 2) el surgimiento de nuevas formas de comunicarse e interactuar, al igual que, de una variedad de modos más dinámicos de vivir y sentir el conocimiento, lo cual según el autor precitado también implica el disfrute de ese conocimiento de forma lúdica y 3) la capacidad para crear, utilizar, tratar y representar esa información, bien sea de forma textual, gráfica, diversas formas audiovisuales, símbolos, multimedia, hipermedia, entre otras.

Al hacer referencia a las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación es necesario recalcar que no se está haciendo alusión al mero uso o transmisión de la información sino al hecho de que esta información debe procesarse y estructurarse para que llegue a ser significativa y luego poder compartirla con otros.

Como consecuencia de lo antes reseñado, es entonces fundamental saber distinguir entre lo que es la información y lo que es el conocimiento. De acuerdo con Gispert (1997, citada en Brioli, 2006), la influencia de las tecnologías en las prácticas educativas, puede haber originado la confusión entre dos términos: información y conocimiento, puesto que según la autora, a menudo, estas dos palabras, se utilizan como si fuesen sinónimas pero tienen significados muy diferentes.

Las informaciones constituyen la base del conocimiento, pero la adquisición del conocimiento implica además la puesta en marcha de una serie de operaciones

intelectuales que relacionan los nuevos datos con las informaciones almacenadas previamente por el individuo.

El conocimiento se adquiere cuando las diversas informaciones se interrelacionan mutuamente, creando una red de significaciones que se interiorizan y una fórmula que favorece el conocimiento es la adquisición de una actitud crítica. (Gispert, 1997, citada en Brioli, 2006).

Diez (1996) afirma que para responder a las exigencias planteadas por la Educación para el Siglo XXI se requiere de lo siguiente:

- Una visión amplia.
- Unos objetivos prioritarios bien definidos.
- Realismo en las estrategias y tácticas de la ejecución de los planes.
- Autonomía suficiente de las instituciones educativas para el logro de una calidad total.
- Medios financieros y materiales adecuados.
- Aprovechamiento sensato de las nuevas tecnologías disponibles.
- Actitud positiva y responsable a favor de la creatividad e innovación.

Por su parte, Iglesias y Rasposo (1999) consideran que las TIC tienen diversas aplicaciones en el ámbito educativo y argumentan que su integración a las aulas debe hacerse de manera coherente y enmarcada dentro de un proyecto pedagógico.

Ventajas que ofrecen las tecnologías de la Información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Los resultados de diversas investigaciones llevadas a cabo por Grégoire, Bracewell, y Laferrière (1996) sobre el rol y el impacto en el proceso de aprendizaje de las tecnologías, incorporadas regularmente a la escuela o al salón de clase, demuestran que estas ofrecen las siguientes ventajas:

Con respecto al aprendizaje, a partir de esos resultados, concluyeron que las tecnologías:

- Estimulan el desarrollo de habilidades intelectuales tales como: la habilidad para razonar y solucionar problemas, aprender a aprender y la creatividad. Asimismo, contribuyen a un mejor aprendizaje en diversas áreas.
- Promueven el desarrollo de distintas habilidades y actitudes.

Con respecto a la motivación, los autores afirman que el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje hace que:

- la mayoría de los estudiantes muestre una mayor motivación que en las clases tradicionales donde no se utilizan las tecnologías.
- El tiempo de atención o concentración también aumenta.

Con respecto a la relación de los estudiantes con el conocimiento, a partir de los datos obtenidos en las investigaciones realizadas, los autores concluyen que el uso de las tecnologías con fines educativos:

- Estimula la búsqueda de información extensiva sobre un tema en particular, sobre un problema o sobre las relaciones dadas entre varios conocimientos o datos.
- Promueve el trabajo cooperativo entre los estudiantes dentro del aula de clases o fuera de ella.
- Permite a los estudiantes crear conciencia de su realidad.
- Facilita el acceso al conocimiento.
- Proporciona la posibilidad de elaborar proyectos en conjunto que son de relevancia para todos.

- Ofrece múltiples oportunidades para que el estudiante pueda manipular datos, representaciones gráficas, aspectos virtuales y otras funciones que lo ayudan a conectar el conocimiento con otros aspectos, así como a asimilarlo y consolidarlo de forma más completa.

Isaac y Gunawardena (1996, citados en Ramírez, Peinado y Rojas, 2004) señalan las ventajas que ofrecen para el proceso de aprendizaje algunas herramientas tecnológicas como por ejemplo el correo electrónico y las listas de discusión. Entre estas ventajas se encuentran las siguientes:

- En cuanto a la interacción estudiante-profesor, estas herramientas proveen motivación, retroalimentación, oportunidades de diálogo y atención personalizada al estudiante.
- Con relación a la interacción estudiante-contenido, permiten y facilitan al estudiante el acceso a los contenidos y materiales instruccionales de la asignatura.
- En lo que se refiere a la interacción estudiante-estudiante, hacen posible que cada estudiante tenga la oportunidad de intercambiar información e ideas con sus pares, además de aspectos relacionados con la motivación y ayuda no jerarquizada.
- Por último en lo concerniente a la interacción estudiante-tecnología, interfaz comunicativa, se señala que esta facilita la comunicación entre los estudiantes y el acceso de éstos a información relevante.

Finalmente, para concluir este aparte es importante recalcar lo que afirma Cardona (2002). Conjuntamente con este autor se considera que las TIC pueden ofrecer una enseñanza de calidad a un mayor número de personas; una educación basada en el concepto de democratización de la educación, a través de nuevos y modernos medios, de una manera flexible, y con condiciones favorables para la formación profesional.

No obstante, se coincide con el planteamiento de Izquierdo, (2009) en cuanto a que la educación mediada por las TIC y las nuevas formas de enseñanza que estas implican, exige que la sociedad a nivel global, regional o local, y especialmente los gobiernos, garanticen que todos los ciudadanos tengan acceso por igual a estas tecnologías.

2.2.13. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). El e-learning y el b-learning

La educación a distancia desde la virtualidad, se ha venido desarrollando en los llamados entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), a través de nuevas formas de interacción didáctica, que facilitan el aprendizaje de los estudiantes por medio del uso de herramientas tecnológicas y de Internet y que puede ser llevado a cabo sin límites de horario, tiempo y lugar a través de dos modalidades específicas: el e-learning o aprendizaje en línea a distancia (electronic learning) y el b-learning o aprendizaje mixto (blended learning).

El aprendizaje en línea (e-learning)

Para Mendoza (2003), la educación a distancia sentó las bases para que se desarrollara el e-Learning, facilitando o resolviendo problemas típicos de la educación tradicional, como son: los tiempos, la sincronización de agendas, la asistencia presencial, los viajes, etc.

Conjuntamente con Amaro, Brioli y García (2011) en esta investigación se concibe el e-learning o aprendizaje electrónico como “una estrategia formativa a distancia (en el ámbito académico o empresarial), mediada por las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, que potencia el aprendizaje interactivo, colaborativo, significativo, flexible y accesible, a cualquier receptor potencial” (p. 24)

De acuerdo con las autoras precitadas al “e-learning” o “aprendizaje electrónico” también se le han adjudicado otras denominaciones tales como: aprendizaje basado en

la Web, aprendizaje basado en ordenadores, aulas virtuales y colaboración digital al igual que aprendizaje en red, y teleformación, entre otras.

Para Amaro, Brioli y García (2011, p. 24), los criterios fundamentales en los que se basa el e-learning son:

- Se trabaja en red sea ésta abierta (Internet) o cerrada (Intranet), lo que favorece la actualización, el almacenamiento, la recuperación, la distribución y el intercambio inmediato de la información.
- Es compartido con el usuario final a través del uso de computadoras utilizando tecnología estándar de Internet.
- Se sustenta en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje que supera los paradigmas de formación tradicionales.

Según Cabero (2006), entre las características distintivas del aprendizaje en línea (e-learning) resaltan entre otras: 1) El aprendizaje es mediado por el uso del computador por lo que requiere de conexión a Internet; 2) se utilizan navegadores Web para poder acceder a la información; 3) facilita la conexión entre profesor-alumno separados por el espacio y el tiempo; 4) permite hacer uso de diferentes herramientas de comunicación tanto sincrónicas como asincrónicas; 5) posibilita la integración de Programas Multimedia que permiten incorporar diversos recursos en línea (textos, imágenes, animaciones, videos, audio, entre otros); 6) los materiales digitales, pueden diseñarse con formato hipertextual e hipermedia; 7) facilita el almacenaje, el mantenimiento, la administración y la actualización permanente de los materiales y recursos sobre un servidor Web; 8) promueve el aprendizaje flexible, colaborativo e interactivo apoyado en tutorías en línea; 9) requiere de nuevos roles para los protagonistas de la acción formativa centrada en el aprendizaje; 10) enfatiza la autonomía, la responsabilidad y la iniciativa de los teleaprendientes en su propio proceso de aprendizaje; 11) el docente teleformador se convierte en un mediador pedagógico que debe centrarse en la orientación y la facilitación del proceso instruccional y 12) requiere del uso de protocolos TCP (Protocolo de Control de Transmisión, con el fin de garantizar que los datos sean entregados en forma segura

en su destino sin errores y en el mismo orden en que se transmitieron) y http (Protocolo de transferencia de archivos, principalmente en formato HTM) para facilitar la comunicación entre los estudiantes y los materiales de aprendizaje o los recursos.

El aprendizaje mixto (b-learning)

Según Amaro, Brioli y García (2011, p. 27-28):

El aprendizaje mixto (blended learning) combina las potencialidades de la modalidad presencial y la modalidad virtual favoreciendo un proceso formativo cara a cara, al mismo tiempo flexible en cuanto a los horarios e interactivo al aprovechar las herramientas tecnológicas síncronas o asíncronas. Sin embargo, su utilidad dependerá de una adecuada planificación didáctica debidamente sustentada en los aspectos pedagógicos y tecnológicos además de un adecuado acompañamiento en ambos casos.

Para las autoras precitadas, esta modalidad resulta aún más compleja por cuanto implica decidir y conjugar las bondades de una y otra modalidad que se aprovecharán para la experiencia educativa, lo cual supone respetar “las reglas de juego” para cada una de ellas, es decir, considerar para su correcto funcionamiento sus características, aspectos conceptuales y aspectos constitutivos, además de sus ventajas.

Según Imbernom (2008, citado en Amaro, Brioli y García, 2011, p. 28-29), entre las ventajas que ofrecen los entornos virtuales para el b-learning (modalidad mixta o combinada apoyada en el uso de las TIC), se encuentran las siguientes:

- La abundante disponibilidad de la información en la red.
- El uso de recursos tecnológicos no disponibles en la modalidad presencial: foros virtuales, conversación electrónica (chats), videoconferencias, entre otros.
- Los contenidos pueden estar en distintos formatos.
- Incrementa las posibilidades de un aprendizaje interactivo, crítico y compartido, involucrando a la totalidad de los alumnos difícil muchas veces en la modalidad presencial.

- La flexibilidad que le brinda al alumno desde el punto de vista espacial y temporal.
- Otorga mayor autonomía al estudiante.
- Ofrece mayores posibilidades de un aprendizaje dinámico, activo, interactivo y colaborativo.
- Mayores posibilidades de promover la autoevaluación y la coevaluación de acuerdo con consignas o pistas sugeridas por su profesor.
- La retroalimentación, muchas veces escasamente aprovechada en la modalidad presencial en virtud de las restricciones de tiempo, puede hacerse en la modalidad combinada de manera asíncrona permitiendo a los participantes un mejor aprovechamiento de su tiempo.
- El seguimiento del profesor es constante (durante la clase presencial y fuera de ella) porque interactuar con el alumno no depende del espacio físico específico.

Asimismo, González (2005) señala que la utilización de la modalidad mixta o blended trae consigo muchos beneficios ya que en su opinión ofrece lo mejor de dos mundos.

Entre las ventajas que enumera la autora precitada están las que se presentan a continuación:

- Permite el uso de materiales auténticos orientándolos hacia el área específica en estudio.
- Complementa las actividades presenciales, de forma tal que el estudiante experimenta diferentes modos de aprendizaje.
- El estudiante recibe feedback o retroalimentación de su profesor pero también de sus compañeros/as de curso.
- Se utilizan las herramientas Web con un propósito.
- Se puede crear un curso bajo un ambiente de aprendizaje virtual el cual provea de muchas herramientas para que el estudiante explore, use y aprenda a manejar con fines de aprendizaje.

- Puede poner en práctica las distintas habilidades básicas del idioma con aplicaciones dirigidas a desarrollar las destrezas orales o de lectura, por ejemplo: (a) Se ajusta a las necesidades de los estudiantes. (b) Los cursos pueden diseñarse a la medida de los participantes. (c) Se pueden seleccionar qué actividades son mejores desarrollar en forma presencial y cuáles de forma virtual en función de la naturaleza y las características del grupo.
- Los estudiantes y docentes disfrutan y aprenden de las interacciones sincrónicas en línea.
- Promueve la discusión grupal, por ejemplo, luego de ver un video o hacer una lectura, los estudiantes pueden comparar y contrastar sus puntos de vista.
- Provee oportunidades para que el docente y también los estudiantes realicen presentaciones en línea.
- Los estudiantes pueden comunicarse, sin límites de tiempo y espacio con sus compañeros y profesor a través del Chat o del correo electrónico.
- Promueve el pensamiento crítico. Los estudiantes pueden hacer reflexiones sobre su desempeño y dejarlo plasmado en algún lugar visible en la Web.

El curso diseñado en este trabajo se basa en la modalidad mixta o b-learning, ya que se considera más apropiada para las características de la audiencia al cual va dirigido: adolescentes que estarían cursando el quinto año de Educación Media o recién egresados de este nivel quienes están acostumbrados a una modalidad de estudios presencial y poseen carencias de todo tipo en las que deben ser formados tanto para tener mayor oportunidad de ingreso a la Educación Superior como para garantizarles el éxito académico y la prosecución en el caso que logren ingresar.

Asimismo consideramos, que en el curso diseñado debe haber un mínimo de encuentros presenciales, dándole prioridad por múltiples razones, a la enseñanza y el aprendizaje a través del uso del entorno virtual que se propone y produce como resultado de este estudio.

2.2.14. El diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

Martínez (1996), señala que dado que el diseño de un proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser una acción técnica y por ello reflexiva, la incorporación de las tecnologías de la Información y de la Comunicación a la enseñanza, debe ir precedida de una organización de las mismas dentro del espacio curricular en el que se inscriben y de una preparación de los usuarios que haga posible su acceso a ellas.

Según el autor precitado la incorporación de las tecnologías para abordar de manera práctica los problemas de enseñanza y aprendizaje debe basarse en ciertos principios tales como: 1) pensar en cuáles son las situaciones de aprendizaje a las que con los medios tradicionales no podemos dar respuesta, definiendo cuales son las barreras que impiden esa respuesta; 2) ver si las tecnologías pueden ayudarnos a superar las barreras impuestas por los medios tradicionales. En caso afirmativo, debemos utilizarlas con todas las consecuencias; 3) utilizar tecnologías adecuadas o apropiadas a los problemas a resolver y no mediatizadas por factores externos al propio diseño y 4) tener en cuenta que la aplicación generalizada y sin reflexión previa de estas tecnologías nos lleva a desprestigiarlas y a hacerlas inoperantes.

Definición de diseño instruccional

Para Orantes (1980), el diseño instruccional “Representa los marcos conceptuales, los supuestos de base y las técnicas que se utilizan en el abordaje de los problemas de enseñanza” (p. 63). En otras palabras, se puede afirmar que el diseño instruccional constituye un proceso que abarca la concepción, la planificación, la preparación y la validación de productos dirigidos a producir escenarios que faciliten el aprendizaje.

El diseño instruccional de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje puede definirse como la acción intencional de planificar, desarrollar y aplicar situaciones de enseñanza y aprendizajes específicas, que valiéndose de las bondades y potencialidades de la Internet, incorporen desde la etapa de concepción, como durante la implementación mecanismos que promuevan la contextualización y la flexibilización (Filatro, 2004, citado en Caraballo, s/f).

Caraballo (s/f) considera que el diseño instruccional es un proceso cíclico, que va y viene, girando y girando, que no tiene fin, y que se encuentra en constante movimiento.

El diseño instruccional en la educación a distancia mediada por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

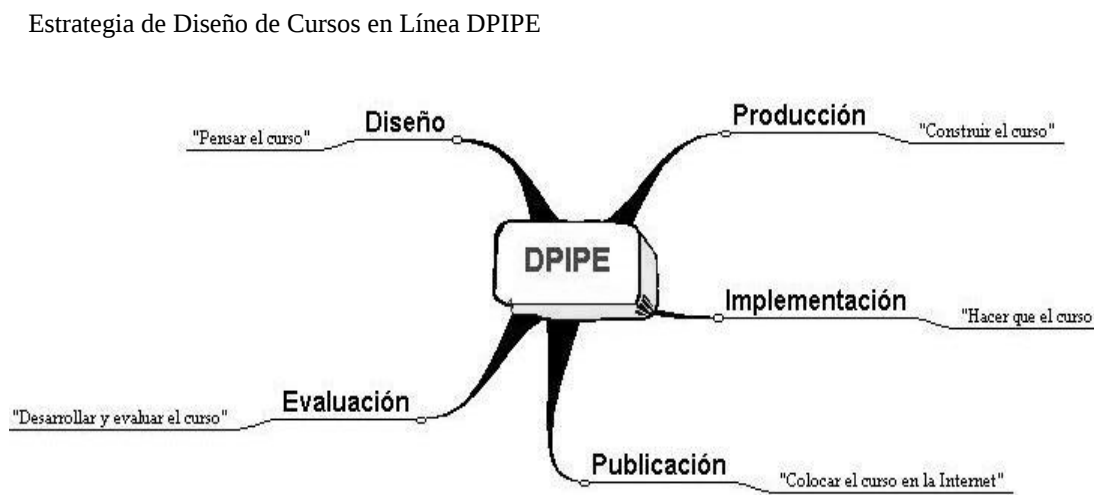
Polo, (2001); Rodríguez y Ryan, (2001) y Díaz-Barriga, (2005), consideran que el uso cada vez más extendido de las TIC en los escenarios educativos, ha producido el surgimiento de nuevos contextos que obligan a reorientar, repensar y replantear los diseños instruccionales, en diseños de carácter más complejo, pero que a su vez, sean más flexibles, que estén centrados en el alumno, que se ajusten a las continuas transformaciones del entorno y a un proceso de evaluación y retroalimentación más dinámico. Desde esta perspectiva, el punto focal del diseño instruccional pasa a ser la previsión de interacciones constructivas entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Barriga, 2005).

Según López y Miratía (2007), al igual que la enseñanza presencial, la enseñanza a distancia o en línea requiere una planificación y una organización. Para estos autores la enseñanza a distancia, bien sea de manera sincrónica o asincrónica, de manera particular requiere un mayor énfasis en la fase inicial de la planificación. El ambiente instruccional debe ser visto como un sistema, que relaciona todos sus componentes entre sí (el instructor, los aprendices, los materiales, y la tecnología). Estos componentes deben interactuar eficiente y eficazmente para garantizar experiencias de aprendizaje de calidad.

En este sentido el diseño instruccional tiene que contemplar cada uno de los aspectos del ambiente instruccional siguiendo un procedimiento estricto altamente organizado que permita que los facilitadores que van a dictar el curso cuenten con las guías necesarias para desarrollarlo de forma satisfactoria. López y Miratía (2007), crearon un modelo de “Diseño de Cursos en Línea” al cual denominaron “DPIPE” y que contempla cinco pasos: 1) Diseño, 2) Producción, 3) Implementación, 4) Publicación y 5) Evaluación, que según estos autores permite a los docentes crear “Entornos Virtuales de Aprendizaje Interactivos” (EVAI) con la finalidad de brindar apoyo a las actividades de clase, sean estas presenciales, mixtas o a distancia, apoyadas en las TICs.

En la Figura 2 se presentan las etapas del modelo que estos autores proponen y seguidamente se describen en detalle cada uno de ellas.

Figura 2



Fuente: Adaptado del Modelo de Desarrollo de Cursos a Distancia para la Web de Chacón (2000) por Miratía y López (2006)

A continuación se detallan las fases del diseño propuestas por los autores precitados siguiendo el mismo orden que se observa en la Figura 2.

1) Diseño: (Pensar la Web, Conceptos, Esquemas). Esta fase es vital, porque aquí el facilitador con la ayuda de un diseñador instruccional y un programador, elaboran el diseño instruccional del curso. Se establecen los contenidos, competencias, estrategias, medios, materiales y recursos que definirán el sitio Web, tanto en su contenido como en su sentido gráfico. En definitiva en esta etapa, se define la audiencia, se seleccionan los contenidos a desarrollar; a partir de lo anterior, se diseñan los materiales instruccionales y de evaluación del curso, estrategias didácticas, los medios o recursos y su visualización, utilizando todas las herramientas tecnológicas que tengamos disponibles.

2) Producción: (Hacer la Web, Armar y Configurar el sitio). En esta etapa se da forma al sitio Web, es aquí donde lo diseñado se ejecuta por los especialistas en programación de lenguaje y diseño gráfico. Se agregan elementos de interacción y de aprendizaje colaborativo característicos de los cursos en línea (menús, enlaces de Internet, videos, grupos de discusión, foros, entre otros.).

3) Implementación: (Hacer que el sitio Web funcione). Se establece el espacio físico donde se alojará el sitio para proceder a realizar las pruebas necesarias que garanticen el correcto funcionamiento de todos los recursos tecnológicos que se han estructurado (link, hipervínculos, imágenes, multimedios, foros o listas, chat, email, entre otros)

4) Publicación (Colocar el sitio Web en la Internet): Aquí se define la difusión del curso y su colocación definitiva en un servidor, se realizan otras pruebas pilotos con ayuda de otros profesores y alumnos para validar que todos los elementos que conforman el sitio funcionen correctamente. Se ajusta lo que se tenga que ajustar y se da inicio al proceso de enseñanza aprendizaje. A través del curso los participantes interactúan con los materiales, con los facilitadores y entre ellos mismos.

5) Evaluación (Desarrollar y evaluar el curso). En esta etapa se aplican los diferentes instrumentos diseñados para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en todas sus fases. La evaluación es un proceso transversal a todas las etapas anteriores.

En la Figura 3 se observa que los autores precitados no conciben las fases del diseño como un proceso secuencial y lineal sino más bien como un proceso cíclico

Figura 3



Fuente. Estrategia Sistémica DPIPE. Adaptado del Modelo de Desarrollo de Cursos a Distancia para la Web de Chacón (2000) por Autor y López (2006).

En lo que concierne a esta investigación las fases que se llevaron a cabo, basándonos en el modelo antes reseñado fueron: las fases de diseño, producción, implementación y parcialmente la fase de publicación. La quinta fase no se pudo realizar por limitaciones de tiempo y de factibilidad debido a la naturaleza del curso diseñado, puesto que el mismo constituye una propuesta que pudiera ser viable de implementarse a través del Programa de Ingreso Asistido propuesto por Sarco Lira (2010) y apoyado por las respectivas instancias gubernamentales.

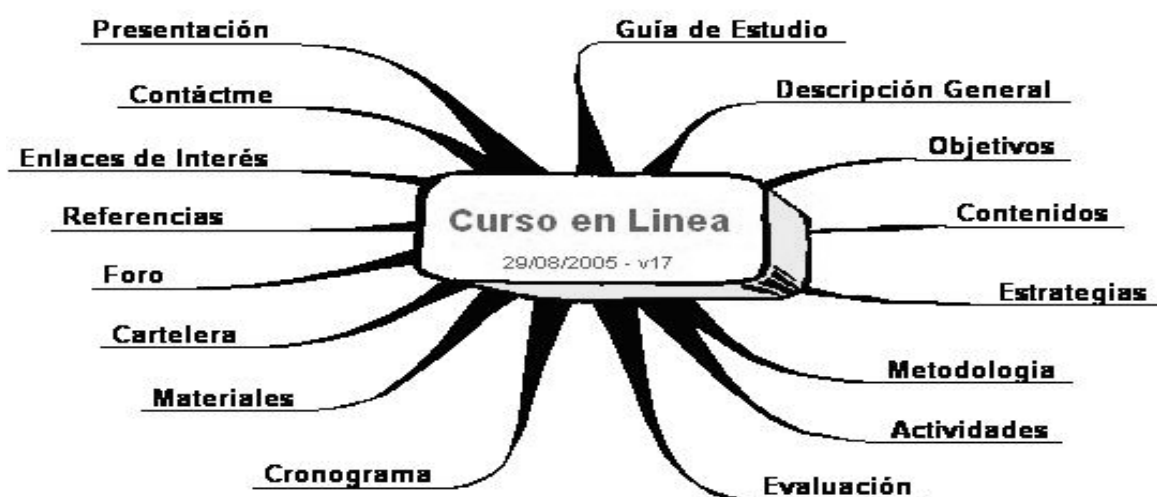
No obstante lo antes señalado, en este estudio se propone más adelante lineamientos para la evaluación formativa del diseño al igual que para su validación a través de un estudio piloto.

Además de presentar las fases del modelo de diseño de Entornos Virtuales de Aprendizaje, López y Miratía (2007) muestran un mapa del curso en el que se

pueden observar todos los componentes que a su juicio deben configurar un entorno virtual de aprendizaje. Estos se pueden observar en la figura 4 (mapa del curso)

Figura 4

Mapa del Curso



Fuente. Elementos básicos de un curso en línea (Diseño Miratía, O. 2005).

Con respecto a los elementos básicos de un curso en línea o entorno virtual de aprendizaje que menciona Miratia (2005) en el mapa de la Figura 4, se puede afirmar que en el caso del curso “Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura” se incluyen todos los que el autor señala pero no sigue la estructura reflejada en el mapa.

Por su parte, Caraballo (s/f) en un ensayo titulado “Modelo de diseño instruccional para Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), propone un modelo de diseño instruccional para los EVA, el cual se concibe como un conjunto de fases (análisis, diseño, implementación y evaluación), que se encuentran interrelacionadas entre sí, y las mismas progresan, a través, de una serie de etapas de manera dinámica e interactiva.

El modelo de diseño instruccional que propone esta autora se encuentra estructurado en cuatro fases las cuales se mencionan a continuación: 1.- Análisis; 2.- Diseño; 3.- Implantación; y 4.- Evaluación.

La fase 1.- Análisis, se refiere al estudio y análisis previo de cada uno de los elementos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objeto de recopilar y seleccionar las fuentes para la obtención de la información necesaria, como lo son: las conductas de entradas o conocimientos previos de los participantes, sus estilos de aprendizaje, sus intereses, necesidades y motivaciones, así como, las características del facilitador, sus estilos de enseñanza, el programa del curso, el entorno virtual de aprendizaje, los recursos y medios disponibles y el cronograma de actividades. Asimismo, se identifican las barreras o limitaciones, se definen los problemas, se identifican las posibles causas y se determinan las posibles soluciones.

De los elementos señalados para la fase anterior en este estudio únicamente se pudieron tomar en cuenta las conductas de entrada de los estudiantes, pues ya han sido ampliamente identificadas a nivel nacional a través del Programa de Admisión Nacional implementado por la OPSU hasta el año 2008; el programa del curso, el entorno virtual de aprendizaje, los recursos y medios disponibles y el cronograma de actividades.

La fase 2. Diseño. En esta fase se utilizan los resultados obtenidos del procesamiento y el análisis de la información recopilada en la fase previa para desarrollar el curso. Corresponde entonces establecer la justificación, el propósito y la secuencia del curso, los objetivos generales y específicos, los diferentes tipos de contenidos: declarativos, procedimentales y actitudinales, así como, su distribución en unidades, lecciones o módulos. Asimismo se definen las estrategias de enseñanza y aprendizaje desglosadas en las diversas actividades, las técnicas y recursos a considerar en el desarrollo del curso. En esta fase, también corresponde establecer el entorno virtual de aprendizaje deseado, es decir, conocer y saber usar la plataforma tecnológica de la cual se dispone. Además se plantean, las asesorías, orientaciones, el seguimiento y la retroalimentación inmediata y oportuna para cada

una de las actividades diseñadas; al igual que, el proceso de evaluación de los aprendizajes, aplicando la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como, las estrategias, técnicas, criterios e instrumentos de evaluación correspondientes.

Cabe señalar que todos los aspectos que se mencionan en la fase 2 de este modelo fueron diseñados e incluidos en la propuesta de curso titulado “Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura en Entornos Virtuales de Aprendizaje”

La fase 3.- Implementación. Constituye la etapa en la que se pone en marcha o en funcionamiento el curso, resolviendo los problemas técnicos, de conexión y acceso con asesoría oportuna e inmediata de los técnicos de soporte o de apoyo, se reproduce el material necesario sean, videos, conferencias, entre otros.

En lo que concierne al curso aquí diseñado el mismo se montó en la plataforma Moodle en el servidor del Sistema de Actualización del Profesorado (SADPRO-UCV), con la ayuda técnica del coordinador de la Unidad de Computación.

La fase 4.- Evaluación: Es una fase donde se recolecta información sobre el curso, esta información se procesa, se analiza e interpreta, con el objeto de identificar los aspectos susceptibles de mejoramiento, para así, fortalecer y mejorar el curso.

Tal y como se señaló en líneas anteriores en el presente estudio no se incluye la cuarta fase a nivel de realización pero sí se proponen lineamientos para la evaluación del mismo. Con respecto al modelo que propone, la autora destaca que cada una de las fases del modelo descrito previamente, son sistémicas, integradoras y cíclicas, lo que permite hacer revisiones en cualquier parte del proceso de planificación.

En cuanto a los elementos que deben estar presentes en el diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje bien sea en el marco

de la educación a distancia o de la modalidad educativa mixta (b-learning), Herrera (2006), afirma que estos ambientes constan de dos elementos fundamentales: los elementos constitutivos (los medios de interacción, los recursos, los factores físicos: y las relaciones psicológicas) y los elementos conceptuales referidos a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en la que se deben sustentar los ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, los cuales se ponen en práctica a través de: 1) el diseño instruccional y 2) el diseño de la interfaz.

- 1) El **diseño instruccional** tiene que ver con la descripción de la interacción que se produce entre los protagonistas del proceso didáctico en cada uno de los momentos en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje - independientemente del entorno al cual se refiera-.

Para Herrera (2006), el proceso didáctico en estos ambientes debe contemplar tres (3) momentos básicos: momento de inicio, momento de desarrollo y momento de cierre.

- Momento de Inicio. En este primer momento se debe estimular en los estudiantes la activación de los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema objeto de estudio, presentar y fomentar la comprensión del sentido e importancia del aprendizaje que se propone; al igual que, su relación con otros aprendizajes.
- Momento de Desarrollo. Momento en el que se lleva a cabo el conjunto de interacciones entre el profesor-facilitador y los estudiantes, de los estudiantes entre sí y de los estudiantes con los materiales de enseñanza. En esta etapa debe promoverse el desarrollo y la práctica de las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina. Además se deben proporcionar situaciones para la transferencia, la práctica y la construcción.
- Momento de cierre. Es el momento en el que se deben consolidar los aprendizajes, destacar los aspectos relevantes y valorar los aspectos positivos del trabajo realizado.

2). El **diseño de la Interfaz**. Se refiere a la expresión visual y formal del ambiente virtual. Es el espacio virtual en el que deberán coincidir los participantes. Las características visuales y de navegación que se expresan en el menú, y que reflejan el contenido didáctico, son determinantes para un adecuado desarrollo adecuado del modelo instruccional (Herrera 2006).

Según el autor precitado, en la interfaz se presenta el esquema general de navegación o menú del entorno virtual, en el cual puede apreciarse la propuesta didáctica. A pesar de que el menú puede variar, en gran parte de los casos deberán estar presentes los siguientes elementos: (a) programa del curso, (b) cronograma de actividades, (c) herramientas comunicacionales, (d) espacios para el intercambio de ideas y opiniones, (e) espacio de socialización y (d) centro de documentación y recursos adicionales. (Amaro, Brioli y García, 2011).

En el curso diseñado en esta investigación se contemplan los tres momentos del proceso didáctico propuestos por Herrera (2006). El momento de inicio se refleja en los Módulos de presentación y el introductorio. El momento de desarrollo se lleva a cabo a través de diez (10) unidades referidas cada una a las diez (10) competencias de lectura y procesos mentales, habilidades, subhabilidades y estrategias que se pretenden que el alumno desarrolle. Cada una de estas unidades contempla una guía instruccional, vídeos, textos, actividades, ejercicios, foros de discusión y auto-evaluación. En el momento de cierre el cual se presenta como un modulo aparte se incluyen ejercicios adicionales para afianzar los conocimientos adquiridos durante la etapa de desarrollo y actividades de reflexión acerca de los aprendizajes logrados.

2.2.15. Posición teórica asumida con respecto a la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales

Tal y como lo plantea Orantes, (1980, p. 63), el diseño instruccional “Representa los marcos conceptuales, los supuestos de base y las técnicas que se utilizan en el abordaje de los problemas de enseñanza”. En este sentido y partiendo de la definición anterior es imprescindible para realizar el diseño instruccional de un curso, contar con un marco conceptual así como con supuestos de base sobre la enseñanza y el aprendizaje, claros y precisos, que orienten y sustenten todos los elementos de diseño.

El aprendizaje en línea

En cuanto al aprendizaje en línea, Weller (2000, p.64-75) señala que sus fundamentos deben ser los que se exponen a continuación:

- El Constructivismo.
- El Aprendizaje basado en recursos.
- El Aprendizaje colaborativo.
- El Aprendizaje basado en problemas.
- El Aprendizaje situado.

Por su parte, Kearsley (2000, p. 4-10) menciona que la educación en línea debe tener las siguientes características:

- Colaboración
- Conectividad
- Centrado en el estudiante
- Sin límites de lugar y tiempo
- Comunidad
- Exploración
- Conocimiento compartido
- Experiencia multisensorial
- Autenticidad.

Algunas de estas características ocasionalmente se evidencian en la situación tradicional de educación, pero en conjunto constituyen una nueva forma de

enseñanza y de aprendizaje que implica importantes cambios en la forma como se diseñan y desarrollan esos procesos. El uso de tecnologías en línea aporta una serie de facilidades que no están disponibles para el estudiante en los ambientes tradicionales de la educación, entre otras, el nivel de inmediatez así como de interacciones, las posibilidades de acceso a los cursos desde cualquier lugar y tiempo; y la capacidad de retorno de comentarios y de discusión que ayudan a la construcción del aprendizaje por el propio alumno. (Dorrego, 2006).

Conjuntamente con Amaro, Brioli y García (2011), se está de acuerdo en que el aprendizaje en los EVEA debe presentar las características que se muestran en la Figura 5.

Figura 5

Características del aprendizaje



Fuente: Amaro, R., Brioli, C. y García, I. (2011). Las Competencias del Docente Universitario en Entornos virtuales de Aprendizaje

Sobre la base de la posición teórica asumida en este estudio y siguiendo a Amaro, Brioli y García (2011), se considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje (EVEA) o lo que también se denomina aprendizaje en línea (e-learning), debe presentar las siguientes características: 1) centrado en el alumno, 2) ser colaborativo, autorregulado

significativo, interactivo, constructivo, activo y permanente; y 3) debe estar conectado con la realidad.

Antes de proseguir con la definición y descripción de los aspectos antes señalados, es necesario aclarar que estos no son exclusivos de los EVEA, sino que también desde el enfoque didáctico asumido por las autoras de este estudio, deben estar presentes en las modalidades totalmente presenciales y en las modalidades denominadas mixtas (Blended Learning o b-learning), sobre todo cuando las tecnologías disponibles facilitan mucho más el acceso a la información y su procesamiento, al igual que la comunicación multipolar entre todos los actores involucrados en el proceso instruccional.

A continuación se define y explica, sobre la base de la postura teórica asumida en la investigación llevada a cabo por las autoras precitadas, cada una de las características en las que debe basarse el aprendizaje en línea (e-learning), y los entornos virtuales creados para una modalidad mixta (b-learning), características mostradas en la figura 5 de la página anterior.

Centrado en el alumno: En el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante es el principal protagonista, por lo que es responsabilidad del docente promover en él, el desarrollo de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan tener un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje. Es por ello que todas las herramientas tecnológicas de las que se disponga, en un determinado entorno virtual de aprendizaje, al igual que los componentes didácticos e instruccionales que se diseñen e implementen en estos entornos, deben responder no solo a la naturaleza de la asignatura, sino a las necesidades del aprendiz, motivándolo, guiándolo en su proceso a través de instrucciones precisas, la presencia de actividades variadas que promuevan la reflexión, el desarrollo de estrategias que le permitan procesar adecuadamente la información, fomentar el aprendizaje activo y sobre todo propiciar su interacción constante con el facilitador y con sus pares para aprender de manera colaborativa y cooperativa. Lo antes dicho requiere también de una retroalimentación constante, oportuna y adecuada por parte del docente facilitador.

Permanente: Aspectos tales como la orientación, la interacción (facilitador-estudiante y entre participantes (estudiantes), la tutoría y la retroalimentación, no deben ser acciones pedagógicas esporádicas, sino que deben manifestarse de manera constante, continua y permanente con el fin de que a los alumnos se les facilite construir y consolidar de manera significativa los aprendizajes y estos puedan ser retenidos en la memoria de largo plazo y vinculados con la realidad, para ser recuperados y aplicados a situaciones nuevas cuando así se requiera. Asimismo, en los EVEA, se deben establecer principios para inculcar en el estudiante la idea que el aprendizaje es un proceso que no culmina con el curso una vez este finalice, sino por el contrario, es un proceso permanente que se lleva a cabo durante toda la vida puesto que el conocimiento no es estático, es cambiante y dialéctico de acuerdo a las transformaciones que ocurren en la sociedad a nivel local y global.

Desde esta perspectiva los cursos basados en el aprendizaje en línea (e-learning) deben ser flexibles y ser adaptados a los cambios que se vayan presentando en los campos del saber particular y en la realidad circundante. Otra acepción que se le puede atribuir al término “permanente”, se relaciona con el hecho de que el alumno puede estar aprendiendo de manera permanente al poder tener acceso al curso con la frecuencia que así lo requiera y de esta manera no depende de lo que se hace y dice en las clases denominadas “cara a cara”, propias de las modalidades presenciales.

Socio-constructivo: El constructivismo se plantea el desarrollo personal del sujeto de aprendizaje, colocando énfasis en la actividad mental constructiva, fundamental para lograr aprendizajes significativos, por lo que es necesario que en los cursos impartidos en entornos virtuales se elaboren guías didácticas que incluyan además de los aspectos señalados en algunos de los elementos constitutivos aquí descritos, presenten la información en distintos formatos, incluyan ayudas didácticas que sirvan como organizadores avanzados o previos, tales como definiciones de conceptos básicos, resúmenes de contenidos temáticos, preguntas para abordar el procesamiento de la información con un propósito preestablecido, el uso de mapas mentales, mapas conceptuales, figuras, gráficos, mapas de cadena de eventos,

cuadros de comparación y contraste, lecturas básicas y señalamiento de enlaces de diversos formatos para complementar y ampliar el aprendizaje. Sin embargo, se comparten los planteamientos del socio constructivismo o constructivismo social (modelo basado en el constructivismo) en el cual se establece que los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad y de la interacción con los esquemas de los individuos que lo rodean.

Interactivo: Se comparte la postura con las autoras precitadas en cuanto a que la interactividad puede ser entendida de dos maneras: 1) la interacción que se establece como proceso mental entre el estudiante y el objeto de conocimiento mientras este interactúa con la información, presentada en diversos formatos, e intenta procesarla a través de la aplicación a nivel consciente de las estrategias cognitivas y metacognitivas (de autorregulación) de procesamiento de la información y otras estrategias de aprendizaje (generales y específicas) que le permitan aprender a aprender; y 2) la interacción comunicativa que se establece entre el docente facilitador y los estudiantes y entre los participantes del curso entre sí, por medio de las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas, intercambiar ideas y opiniones, generar debates sobre contenidos específicos, entre otras.

Conectado con la realidad: Para que el aprendizaje sea significativo y activo es necesario que lo que se aprende no esté desvinculado de la realidad circundante, por tal razón es perentorio que en la planificación didáctica y el diseño instruccional de los EVEA se prevean situaciones de aprendizaje que permitan al estudiante transferir y aplicar los contenidos de diversa índole (conceptuales o declarativos, procedimentales y actitudinales) que se van adquiriendo durante el curso, a situaciones reales de su entorno, bien sea a través del análisis de casos reales e identificación de situaciones problemáticas, el planteamiento de propuestas factibles y viables que pudiesen contribuir a solucionar problemas puntuales que se detectan en esa realidad; y que permitan al mismo tiempo, ejercitar y desarrollar, además de las habilidades intelectuales relacionadas con la capacidad de observación, el análisis, la síntesis, la inferencia y la transferencia, y lo que se refiere a las estrategias cognitivas de toma de decisiones y solución de problemas.

Significativo: Con el fin de que el aprendizaje pueda llegar a ser significativo, en los cursos basados en el aprendizaje en línea (e-learning) se deben contemplar actividades que contribuyan a ayudar al estudiante a activar su conocimiento previo y vincularlo con el nuevo conocimiento que va adquiriendo. Por otra parte, resulta conveniente presentar la nueva información a procesar en diferentes formatos, atendiendo a la naturaleza de los contenidos temáticos particulares de una determinada asignatura y los objetivos que se pretenden lograr. Por ello, es indispensable que se cuente con una guía didáctica en formato digital o electrónico en la que se incluyan, además de las indicaciones de cómo proceder para estudiar el material o los recursos para el aprendizaje presentados en diversos formatos en la plataforma virtual o curso en línea, también se facilite el procesamiento de la información de manera reflexiva, activa y constructiva.

Autorregulado: la enseñanza y el aprendizaje en una modalidad a distancia mediada por los EVEA o el aprendizaje en línea (e-learning) y el aprendizaje mixto (b-learning), debe sustentarse en los principios de responsabilidad y autonomía del alumno, es decir, hay que formarlo en el marco del enfoque del “estudio independiente”. Lo anterior no significa que el estudiante sea totalmente autosuficiente y se deba prescindir del docente, lo que esto si implica es que debe haber un cambio significativo en el rol del docente de mero transmisor de información a roles como el de facilitador, guía, mediador estratégico, planificador y evaluador no solo de productos sino de procesos con fines formativos para lo cual es indispensable el seguimiento o monitoreo continuo y la retroalimentación adecuada y oportuna.

Con el objeto de formar a un estudiante para el estudio independiente en una modalidad a distancia mediada por entornos virtuales de aprendizaje es imprescindible tomar en cuenta dos aspectos esenciales: 1) desarrollar transversalmente con los contenidos temáticos de una determinada asignatura “Estrategias para aprender a aprender” y 2) contar con una guía didáctica que oriente no solo en el procesamiento de la información o contenidos a aprender, sino que también proporcione lineamientos para el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas las cuales progresivamente, puedan capacitarlo para autorregular su aprendizaje. Asimismo, la incorporación de actividades relacionadas con la

autoevaluación, la coevaluación y la evaluación formativa de tipo cualitativa, podrían contribuir a tal fin.

Colaborativo: una de las fortalezas que presentan los EVEA es precisamente la cantidad y calidad de herramientas de las que se puede disponer para llevar a cabo el trabajo colaborativo, bien sea a través de la interacción entre los participantes en tiempo real (utilizando herramientas de comunicación síncronas) o en el tiempo que el estudiante tenga disponible (a través del uso de las herramientas de comunicación asíncronas), pero que se atengan a los lapsos establecidos en un cronograma claro y preciso colocado previamente en la plataforma del curso y en el que no solo deben incluirse fechas, sino también el tipo de actividad colaborativa a realizar. Las orientaciones de cómo llevar a cabo las distintas actividades que impliquen el trabajo colaborativo también deben estar claramente especificadas en la guía didáctica del curso.

Activo. El aprendizaje activo el cual además constituye un antecedente del aprendizaje colaborativo, se desarrolla a partir de la “Teoría de la Cognición Situada” o Aprendizaje Situado” que tiene su base en los trabajos de autores como Vygotsky, Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), entre otros; autores citados por Gross (2005).

Sobre la base de los autores antes mencionados, Gross, (2005), considera que:

“[...] Los teóricos del aprendizaje situado parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional - *la enseñanza situada*- que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio básico de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. El diseño de los contextos de aprendizaje se convierte en una de las tareas básicas para el profesor, por lo que el rol de éste cambia de forma muy notable (p.16).

En resumen, lo que se plantea con el aprendizaje activo y la enseñanza situada es que el conocimiento se produce de manera significativa a través de la actividad práctica en un contexto determinado que sea significativo y de relevancia cultural y social para el aprendiz por lo que “el hacer” conlleva a “el aprender”, en otras palabras, aprender es parte y producto de la actividad.

El Aprendizaje colaborativo

Según Johnson el aprendizaje colaborativo es: “... el proceso en el que dos o más individuos resuelven un problema colectivamente intercambiando y exponiendo puntos de vista” (Johnson y Johnson, 1997, p.54).

Uno de los objetivos del aprendizaje colaborativo es propiciar mediante técnicas y estrategias el desarrollo de habilidades mixtas, (Albarrán, 2007). Desde esta perspectiva, Johnson y Johnson (1997) definen el aprendizaje colaborativo como un:

... conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos pequeños, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro de grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo (P.58).

Cabero (2003), unifica las diversas definiciones de aprendizaje colaborativo en una definición única en la cual se establece que el aprendizaje colaborativo consiste en: “una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos” (p. 145).

De acuerdo con Calzadilla (2004), la premisa básica en la que se sustenta el aprendizaje colaborativo es “llegar al consenso a través de la cooperación entre los miembros del grupo” (p. 26). Esta premisa se apoya en el hecho de que el consenso genera la cooperación, es decir, si los miembros del equipo están de acuerdo, o acuerdan realizar una tarea, sumarán esfuerzos para la consecución de los objetivos propuestos (Albarrán, 2006, p. 47).

La colaboración como forma de trabajo en grupos, puede ser apropiada para resolver dudas o problemas de comprensión en los alumnos, para revitalizar en la dinámica del curso, promover la participación activa para mayor comprensión y aplicación de los contenidos, propiciando experiencias de aprendizaje significativas para los alumnos (Albarrán, 2006, p.59).

Para que la colaboración pueda darse de manera adecuada es necesario adquirir un conjunto de habilidades sociales. Al respecto, Domingo (1999) afirma que:

Las habilidades sociales necesarias para hacer efectivo el trabajo cooperativo no aparecen por sí solas cuando se utilizan las sesiones cooperativas. Las habilidades sociales deben enseñarse a los estudiantes como una finalidad y como habilidades académicas en sí mismas. El liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de la confianza, la comunicación y las habilidades en resolver conflictos, deben guiar tanto el trabajo del equipo como sus relaciones a efectos de alcanzar los contenidos de manera exitosa (p.30).

En cuanto al aprendizaje colaborativo que se denomina mediado (Koschmann (2002, citado en Albarrán, 2006) lo define como aquel aprendizaje colaborativo que se apoya en el computador. Las ideas del aprendizaje colaborativo mediado por computador de Koschmann (2002) se basan en dos aspectos importantes: 1) La idea de que aprender en forma colaborativa significa aprender con otros grupos en grupos y 2) El hecho de que la tecnología o medios empleados tienen que favorecer los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas.

El aprendizaje colaborativo mediado se basa en una concepción del aprendizaje como práctica social. En este sentido, Barberá (2001), afirma que el aprendizaje mediado es:

...una estrategia de enseñanza a través de la cual dos o más sujetos interactúan para construir conocimientos. Este proceso social trae como resultado la generación de un conocimiento compartido, que representa el entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico (p.63)

Las teorías sobre el aprendizaje colaborativo se sustentan en las aportaciones de las teorías constructivistas. Gros (2005) afirma, sobre la base de un conjunto de investigaciones que llevó a cabo, que:

... los aportes de Piaget y, especialmente de Vygotski, han generado toda una serie de contribuciones que no necesariamente se ciñen a enfoques psicológicos del tema sino que, en muchas ocasiones, se desarrollan a partir de la intersección entre teorías sociales, antropológicas, psicológicas y educativas. En cierta forma, muchos de los nuevos planteamientos en torno a la cognición social y al aprendizaje colaborativo están mucho más interesados en explicar las condiciones favorables para la intervención educativa que los procesos de aprendizaje del sujeto (p. 9).

El trabajo colaborativo podría llevarse a cabo de muchas formas, una de ellas podría ser el propiciar el trabajo en grupos basado en lo que se ha denominado el enfoque o metodología de proyectos, en el cual cada participante del grupo conformado, tenga la oportunidad de aportar algún tipo de conocimiento, ideas, o propuestas, según sus potencialidades y conocimientos. El trabajo colaborativo

implica el uso de las herramientas tecnológicas apropiadas para la interacción e intercambio constante entre los miembros del grupo y entre los distintos grupos (Albarrán, 2006), lo cual si es llevado a cabo adecuadamente por el profesor facilitador-mediador puede conducir a que se produzca el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje colaborativo implica el uso de estrategias de cooperación. Según Velasco (1997) el aprendizaje cooperativo puede tomar varias y diferentes formas, entre las cuales se encuentran:

La discusión grupal. Es aquella en la cual todos los miembros del curso participan como un sólo grupo.

El trabajo en equipo o en pares. Para la autora, este tipo de trabajo colaborativo resulta ser un formato efectivo cuando la discusión incluye: escribir un resumen o reporte, localizar información en el texto o enciclopedia o preparar material para la presentación ante la clase entera. Considera Velasco (1997) que este tipo de grupos será más efectivo, si: 1) el trabajo a realizar está altamente estructurado, 2) existe un aceptable grado de consenso acerca del tópico, entre ambos integrantes y 3) las instrucciones sobre el desempeño de cada miembro son muy bien definidas.

Los grupos pequeños de 4 a 7 estudiantes. Es conveniente utilizar esta modalidad cuando se tiene que tratar varios tópicos diferentes y el tiempo no es suficiente. Para tal efecto se organizan de 2 a 5 grupos pequeños. Según la autora, los aspectos que facilitan el trabajo de estos grupos son: 1) a cada grupo se le asigna una tarea específica, 2) cada grupo selecciona un lector o persona que hable, un escritor que tome notas y un controlador de tiempo para orientar al grupo a completar el trabajo en el tiempo establecido; y 3) se establecerá además un tiempo límite para que un miembro de cada equipo comparta las conclusiones con toda la clase.

El trabajo por proyectos: los proyectos de los alumnos son otro medio efectivo para lograr más variedad de métodos de aprendizaje dentro del salón de clases o en el aula virtual. Los alumnos pueden involucrarse tanto individual como en grupo, para practicar una habilidad, aprender una nueva técnica, explorar un principio, resolver un problema, o simplemente experimentar una oportunidad para realizar su creatividad (Velasco, 1997). Los proyectos deben ser planeados cuidadosamente para asegurar que el resultado sea consistente con el objetivo de la clase. Aunque se le dé al estudiante la alternativa de seleccionar su proyecto de acuerdo a sus propios intereses, se debe especificar claramente lo que se espera al término de éste, incluyendo:

- Objetivo del proyecto, resultados del aprendizaje y descripción del producto esperado.
- Guía de antecedentes de la investigación y/o reporte escrito.
- Lo que se espera de la participación de otras personas (padres, bibliotecarios, expertos, etc.).
- Limitaciones o expectativas de la calidad, tipos de materiales, herramientas o equipos a utilizar.
- Lo que se espera de una división equitativa del trabajo entre los miembros del grupo.
- Delimitación del tiempo para completar el proyecto.
- Criterio que se utiliza para evaluar el proyecto terminado, incluyendo el proceso de integración del grupo.

Además de las discusiones de grupos grandes y pequeños, de pares y proyectos, existen otros métodos de interacciones que pueden usarse para darle variedad a la enseñanza. Estos incluyen lluvia de ideas, sesiones, juegos y debates (Henak, 1984, citado en Velasco, 1997)

Por la naturaleza del curso diseñado en este trabajo y debido a que el mismo se impartirá bajo la modalidad mixta (b-learning), se cree que las formas de trabajo colaborativo más adecuadas serían la discusión grupal de todos los miembros del

curso bien sea en las sesiones presenciales o a través de foros de discusión en línea, el trabajo en pares o equipos de dos miembros para realizar la lectura compartida de los textos y dar respuesta a sus respectivos ítems al igual que la reflexión compartida acerca de los procesos mentales aplicados al responder a cada una de las preguntas del texto ya que son tareas de naturaleza diversa que involucran el dominio de varias competencias de lectura.

El rol del estudiante en el aprendizaje

En lo que concierne a este aspecto, en el modelo de Fernández (2001) se reconoce la importancia del rol activo del estudiante en el contexto del aprendizaje actual, así como su responsabilidad frente a su propio proceso de aprender.

Lo anterior se basa en el principio de que el proceso de enseñanza justifica su existencia en tanto sirve a los principales protagonistas del proceso de aprendizaje, que son los estudiantes.

En tal sentido en el modelo se considera la importancia de enfatizar: 1) la concepción del estudiante como constructor de su propio conocimiento, en el marco del enfoque constructivista, 2) el desarrollo de los procesos metacognitivos del estudiante, 3) el establecimiento de distintas vías que permitan al estudiante la autorregulación del aprendizaje y 4) facilitar el progreso del estudiante en el camino a su experticia en el aprendizaje (Fernández, 2001).

La enseñanza o instrucción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje: los roles y características de los docentes teleformadores

Señala Amaro (2009) que un docente teleformador con un conocimiento didáctico sólido y adecuado, cuando debe afrontar la tarea de diseñar cursos en línea: (a) reconoce las bases teóricas de la Educación a Distancia desde el paradigma de la virtualidad; (b) conceptualiza el diseño en entornos virtuales como proceso dinámico, flexible y abierto que admite modificaciones en función de las necesidades del alumnado y que conjuga los aspectos conceptuales y los aspectos

constitutivos de los EVEA; (c) realiza un diagnóstico de necesidades de formación, empleando procedimientos adecuados; (d) caracteriza la acción formativa atendiendo a su referente contextual y teórico que permite, por una parte, la clara justificación desde el punto de vista del área de conocimiento, la modalidad y la necesidad instruccional u organizacional a la cual responde la acción formativa; (e) es capaz de fundamentar teóricamente la propuesta formativa virtual; (f) explora la situación inicial de los participantes, empleando procedimientos adecuados para diagnosticarlas; (g) formula objetivos de la acción formativa, de manera clara, identificando los tipos de objetivos que se quieren lograr atendiendo al tipo de aprendizaje que se promueve; (h) selecciona los contenidos en correspondencia con los objetivos y los principios de usabilidad que la Web requiere y los organiza en una secuencia apropiada, empleando una estructura adecuada (ramificada, jerárquica en red y en torno a problemas y casos.) que pueda permitir la navegación e interacción con páginas web externas, artículos electrónicos, libros electrónicos, entre otros; (i) conoce y selecciona variadas herramientas tecnológicas en función de los objetivos previstos, que favorecen el aprendizaje significativo, interactivo, colaborativo; (j) selecciona y organiza estrategias de facilitación en correspondencia con los objetivos programados y la orientación teórica asumida, considerando los espacios de socialización, comunicación e interacción; (k) selecciona y organiza estrategias de aprendizaje en correspondencia con los objetivos programados y la orientación teórica asumida considerando las potencialidades de las herramientas tecnológicas disponibles y (l) contempla actividades de seguimiento, supervisión y evaluación de la propuesta formativa con el objeto de mantener la información actualizada, asegurar el buen funcionamiento del proceso y retroalimentarlo para incrementar su calidad y eficiencia (Amaro, 2009).

A partir de lo anterior se puede afirmar que la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje implica un cambio radical en los roles del docente del siglo XXI, no solo en las instituciones de Educación Superior, sino en todos los niveles educativos. En tal sentido, Fernández (2001) sustenta en su modelo de enseñanza, una concepción estratégica del profesor cuya intervención, de acuerdo con la autora, no debe ser sólo a través del manejo del contenido, sino mediante el conocimiento y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta

concepción estratégica, se pone de manifiesto en un perfil de características relativas al desempeño y práctica del profesor en la gestión de los nuevos ambientes mediatizados de aprendizaje. Señala la autora precitada que los nuevos roles que se establecen para el profesor provienen tanto de los cambios producidos por la influencia de las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación como de las líneas directrices de los enfoques teóricos (teorías cognitivas, constructivistas, de creatividad y de las inteligencias múltiples), enfoques descritos en lo que denomina la dimensión estructural del modelo que propone.

De acuerdo a esta perspectiva, el profesor ya no es considerado como un mero proveedor de conocimientos, o distribuidor de saberes y/o contenidos, pero tampoco subyace la idea de que las nuevas tecnologías y medios instruccionales puedan reemplazarlo. Según la autora, el nuevo perfil de las funciones del docente puede abarcar diez (10) roles que si bien no son exhaustivos, si representan una guía. Los roles a los que alude la autora precitada son: (a) el rol de gestor/planificador, (b) el rol de proveedor/guía, (c) el rol de motivador/evaluador, (d) el rol de mediador estratégico, (e) el rol del profesor como responsable de tomar decisiones y (f) el rol de experto y creador.

En la presente investigación se coloca el énfasis en tres (3) de los diez (10) roles propuestos por Fernández: el profesor como guía, motivador y mediador estratégico por considerar que son los más cruciales para la moderación en los EVEA, por supuesto, sin ánimos de minimizar los roles restantes.

El profesor como guía. Para este rol en el modelo de Fernández (2001), se estipula que el profesor: guíe al estudiante durante el recorrido de su proceso de aprendizaje; le suministre indicaciones y sugerencias sobre la mejor manera de aprovechar los recursos y herramientas de que dispone; así como, las múltiples posibilidades de acceso a la información y al conocimiento; promueve la negociación social como eje integrador del grupo de aprendizaje, pues se parte del supuesto de que el conocimiento se construye a partir de la discusión y los significados negociados y compartidos con otros; y acompaña, anima y reconoce los

progresos del estudiante en su camino hacia la experticia y la maestría en el manejo y conocimiento de los contenidos curriculares.

El profesor como motivador. Según la autora del modelo, este rol implica que el profesor tenga un sólido conocimiento sobre los procesos del sistema metacognitivo del estudiante y sobre sus conductas de entrada, lo cual le daría un cierto poder para animar y/o motivar al estudiante continuamente.

El profesor como motivador en el proceso de aprendizaje debe: intervenir y actuar en la animación, clarificación y conducción del interés, la persistencia y la percepción que tiene el alumno frente a las exigencias de la tarea; promover el interés del estudiante por la asignatura; y hacer que el estudiante se percate y tome conciencia acerca de la importancia que tiene el conocimiento y el manejo de los conceptos y procesos fundamentales de la disciplina, en su camino al dominio de la misma (aspectos actitudinales).

El profesor como mediador estratégico. Este rol es clave en la enseñanza de los nuevos ambientes de aprendizaje, porque asegura el paso del alumno, de la dependencia a la práctica guiada y de ésta a la independencia en el aprendizaje (Fernández, 2001). El ejercer este rol implica que se debe enfatizar la instrucción centrada en el estudiante y tomar los contenidos y los medios como componentes que se organizan a favor del estudiante y no a la inversa. El profesor debe decidir cuáles son las estrategias mas pertinentes y eficaces para el aprendizaje del alumno, con el fin de que este adquiera la independencia necesaria. Debe darse la facilitación continua e interactiva de manera que se promueva y ayude a los estudiantes a perfeccionar sus herramientas cognitivas, a automonitoriarse y autocorregir sus habilidades.

Los ambientes de aprendizaje que se diseñen deben proveer oportunidades para que los estudiantes internalicen y procesen información. El aprendizaje deberá ser menos directivo, más continuo y altamente interactivo. En consecuencia, el profesor se convierte en facilitador, animador y testigo del aprendizaje. Para lo cual debe tomar conciencia de la distinción que existe entre los diferentes tipos de

saber con el objeto de desarrollar aquellos que sean más pertinentes a los propósitos educativos.

Si bien la presente investigación tiene que ver más con el diseño y la producción de una propuesta de un curso en línea, y tomando en cuenta que el mismo, debe ser evaluado y validado por expertos en educación, en lectura y a través de una prueba piloto con una muestra de estudiantes que sea representativa de las características de la audiencia a la cual el curso que se propone está dirigido; es importante también considerar y esbozar lineamientos sobre los roles de los docentes quienes administrarán y facilitarán el curso, ya que el éxito de la enseñanza en cualquier modalidad pero principalmente en los entornos virtuales no solo dependerá de la adecuación del diseño instruccional y de la interfaz del ambiente virtual, sino también del nivel de adecuación en que el docente responsable del curso realice su rol de administrador y moderador del mismo, para lo cual existen estándares e indicadores a nivel internacional.

2.2.16. Los materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales

Al respecto, Cabero (2009) señala que es necesario contar con buenos materiales de aprendizaje y que los profesores deben seleccionar de forma colaborativa materiales de calidad para que los alumnos puedan utilizarlos en su trabajo y así construir de forma colaborativa el conocimiento.

Para ello, se requiere según el autor precitado, prestar atención a diferentes aspectos:

- Existencia de buenos y variados materiales educativos.
- Guías orientadoras para la interacción con los materiales por parte de los estudiantes.
- Estrategias de instrucción en las cuales los materiales son insertados.

Para efectos de este curso, ya que no se encuentran disponibles materiales de enseñanza que tengan que ver con el desarrollo de los procesos mentales involucrados en cada una de las diez (10) competencias de comprensión de lectura que constituyen el contenido esencial del mismo, se diseñaron y produjeron un total de once (11) guías: una guía didáctica general en la que se tratan los aspectos teóricos y metodológicos de la comprensión de la lectura y se dan las pautas o lineamientos para realizar todas las actividades previstas en el curso: lecturas, ejercicios, planteamiento de dudas, trabajo en pares, búsqueda de información, participación en foros, evaluaciones, entre otros.

Asimismo, en el curso se incluyen otros recursos para el aprendizaje como enlaces a vídeos relacionados con los temas planteados en cada uno de los textos presentados, bien sea como ejemplo de la aplicación de los procesos mentales, para la ejercitación de los procedimientos relacionados con cada competencia y para la autoevaluación de cada módulo de contenido.

Las diez (10) guías restantes son de carácter instruccional y cada una presenta contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con cada una de las diez (10) competencias de lectura a adquirir y consolidar, por esta razón son diez (10) guías instruccionales (una para cada competencia).

2.2.17. La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales

De acuerdo con Dorrego (2005, conferencia publicada en Revista Docencia Universitaria en el 2010), todas las facilidades que ofrecen los entornos virtuales no solo deben aprovecharse para el diseño y la producción de cursos, sino también para la evaluación en línea. Para ello, señalaba la autora precitada que el diseño y el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes deben ser coherentes con todos los aspectos señalados para la enseñanza y el aprendizaje.

Definición de evaluación de los aprendizajes

Según Ryan, Scott, Freeman y Patel (2002, p.148) la evaluación de los aprendizajes es “un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso así como un proceso mediante el cual son calificados”.

Tipos de evaluación de los aprendizajes

De manera general se han planteado dos tipos de evaluación que sirven a diversas áreas de la educación como el currículo, el diseño instruccional, los materiales educativos, los medios y recursos, la instrucción o enseñanza y el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Estos tipos de evaluación son: 1) la evaluación formativa y 2) la evaluación sumativa.

Ryan, Scott, Freeman y Patel (2002), definen a **la evaluación formativa del aprendizaje** como aquella cuyo propósito es “obtener información acerca del progreso de un estudiante en particular, para darle retroalimentación a ese estudiante y sus profesores” (p.49).

En cuanto a **la evaluación sumativa del aprendizaje** los autores precitados afirman que esta se lleva a cabo “para poder dar una calificación o nota que indica cómo se compara el desempeño de un estudiante particular con el de sus compañeros en base a un conjunto de criterios.” (p.49).

La evaluación continua en línea y sus ventajas

Morgan y O'Reilly (2002), afirman que en muchos ambientes de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia se lleva a cabo una evaluación continua que abarca aspectos tanto formativos como sumativos. En tal sentido, según Morgan y O'Reilly (2002, p.16), la evaluación continua presenta las ventajas que se mencionan a continuación:

- Proporciona alguna estructura al aprendizaje.
- Descompone la carga de evaluación en partes manejables.
- Es alentadora, motivadora y crea confianza.
- Proporciona una fuente de diálogo favorable entre profesores y alumnos.
- Facilita a los alumnos una visión de sus progresos, incluyendo el desarrollo de su comprensión y dominio de competencias (p.16),

Aspectos claves en las evaluaciones a distancia

Morgan y O'Reilly, (2002, p. 30-32), también plantean un conjunto de aspectos claves relacionados con las evaluaciones que deben realizarse en diferentes modalidades a distancia. Estos aspectos claves son:

Clara fundamentación y enfoque pedagógico consistente. Consideran los autores precisados que las decisiones que se tomen respecto a las evaluaciones a distancia deben tener bases fundamentales explícitas, y no sólo la promesa de un aprendizaje centrado en el alumno. Así mismo, dado que las tareas evaluativas orientan el aprendizaje, deben ser significativas y desarrollar las habilidades deseadas y el enfoque pedagógico que se utilice debe ser consecuente no solo con los componentes del proceso instruccional, sino también con los métodos y tipos de evaluación.

Valores, propósitos, criterios y estándares explícitos. Los lineamientos y valores que orienten el diseño de la evaluación de los aprendizajes, así como los criterios utilizados para emitir juicios acerca de los logros alcanzados o desempeño de los estudiantes deben ser conocidos por ellos, ya que esto puede ayudarlos a tomar decisiones sobre la forma de enfocar su aprendizaje.

Tareas de evaluación auténticas y holísticas. Según estos mismos autores, los estudiantes se motivan al ocuparse con eventos de la vida real y con problemas de sus propios mundos cuando se les asignan tareas de evaluación auténticas de naturaleza holística. Las tareas holísticas crean oportunidades para que los

estudiantes a distancia se comprometan con evaluaciones aplicadas, tales como los estudios de casos, los escenarios y proyectos.

Grado facilitador de la estructura. Señalan Morgan y O'Reilly, (2002) que la estructura de la evaluación debe tener como propósito facilitar intencionalmente y de manera progresiva en el alumno habilidades dirigidas al logro de la autodirección, tales como el recuerdo de la información, el establecimiento de objetivos, el pensamiento crítico, la autogestión y la auto-evaluación, promoviéndose así el cambio del control por parte del profesor al control por parte del alumno.

Suficiente evaluación formativa y a tiempo. Consideran los autores antes mencionados que la evaluación formativa y la sumativa deben entrelazarse estratégicamente para motivar y proporcionar alguna estructura al aprendizaje; crear una fuente de diálogo; y ayudar a que los alumnos obtengan una visión de su progreso, proporcionándoles la retroalimentación correspondiente de manera oportuna y clara.

Conocimiento del contexto de aprendizaje y percepciones de los estudiantes. Las evaluaciones a distancia también deben tomar en cuenta el conocimiento de los contenidos por parte de los alumnos, al igual que sus percepciones acerca de las tareas de evaluación. (Morgan y O'Reilly, 2002)

Métodos para la evaluación de los aprendizajes en línea

Por su parte Mc Vay (2002, citado por Dorrego, 2005, 2010) propone una variedad de métodos de evaluación que si bien pueden realizarse en la educación presencial, también pueden trasladarse a los ambientes en línea.

Estos métodos son los que se resumen y describen a continuación:

Aplicación en el mundo real. Esto hace que el aprendizaje sea más relevante a la situación del estudiante, ya que: los ambientes de aprendizaje basados en la Web facilitan la aplicación del concepto de cognición situada cuando se pide a los

estudiantes que apliquen sus conocimientos nuevos en sus propios ambientes. Los estudiantes demuestran el uso de diferentes habilidades de pensamiento de alto nivel y de esta manera se puede facilitar la continuación del uso de los conceptos aprendidos después de finalizar el curso.

Evaluación del aprendizaje basado en proyectos. En este caso se presentan problemas a los alumnos, que deben ser analizados y resueltos; requiere que los estudiantes realicen la síntesis de muchos conceptos así como su evaluación y priorización cuando seleccionen cuáles aspectos del proyecto deben reportar.

Uso de memorias de reflexión de los estudiantes. Este tipo de asignación de evaluación permite a los estudiantes tomarse un tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje. Además provee al instructor información invaluable acerca de las percepciones de los alumnos sobre el tópico, el desarrollo de conceptos o usos potencialmente innovadores basados en sus aprendizajes, a la vez que destaca cualquier clase de conceptos erróneos que puedan tener.

McVay (2002, citada en Dorrego, 2005, 2010), describe las siguientes formas de uso de las reflexiones:

- Diarios. Los estudiantes narran en forma de crónica sus percepciones del aprendizaje, relevancia del tópico, y aplicaciones a través del curso.
- Memorias de reflexión específica. Los estudiantes examinan un concepto específico, dilema, estudio de caso, y escriben descripciones de sus sentimientos en la medida en que trabajan en su asignación.
- Reflexiones al comienzo del curso. Los estudiantes usualmente anotan sus preconcebidas expectativas del curso, del profesor, del contenido, sus temores o intereses con relación al tópico.
- Reflexiones de fin de curso. Los estudiantes evalúan el impacto del curso en su aprendizaje y en sus vidas.
- Reflexiones analíticas. Los estudiantes toman un corto período de tiempo para registrar lo que les resultó bien o en que le fue mal durante un evento

de aprendizaje específico (por ejemplo, una presentación, una situación de desempeño de roles o un proyecto grupal).

Con respecto a los métodos antes reseñados, se cree que en el curso diseñado y producido como resultado de este estudio, es pertinente utilizar las “reflexiones al comienzo del curso” en la etapa que Herrera (2006) denomina “momento de inicio”, a través de la compleción de un cuestionario relacionado con sus ideas previas acerca de los procesos mentales involucrados en las competencias principales de comprensión de lectura. Durante el “momento de desarrollo” que abarcará diez (10) unidades (una (1) para cada competencia), se utiliza el método de “reflexiones analíticas”, en las que el estudiante registre los logros alcanzados y las dificultades encontradas durante la realización del módulo correspondiente, la comparta con sus compañeros a través de un foro de discusión que sea el cierre de cada módulo y también las coloque en su portafolio virtual. Lo anterior servirá para promover la metacognición en cuanto a la comprensión de los procesos mentales de comprensión de lectura a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Finalmente, en el “momento de cierre”(al culminar el curso), el estudiante deberá utilizar el método de las “reflexiones de fin de curso” para que al compararlas con las “reflexiones de comienzo del curso”, pueda establecer cuáles fueron los aprendizajes obtenidos y en qué aspectos considera que aún presenta debilidades. Esto puede también realizarse a través de un foro de discusión de cierre colocado en el módulo final de cierre del curso y por supuesto colocarse en su portafolio virtual.

Otros métodos de evaluación que podrían resultar de utilidad para la evaluación de los aprendizajes en una modalidad a distancia o mixta apoyada en entornos virtuales son los que proponen Morgan y O'Reilly (2002, p. 50-53).

Estos autores presentan un conjunto de métodos que conciben como los más adecuados, a partir de los principales logros de aprendizaje del estudiante que se consideran deseables en cualquier programa de estudio en la Educación Superior, los cuales se sintetizan a continuación:

Pensar críticamente y hacer juicios. Según los autores precitados, estas habilidades contemplan el uso de: (a) ensayos enfocados en el desarrollo de un argumento sustentado o apoyado por una evaluación crítica de evidencia apropiada; (b) reportes en los que se requiere representar la información de manera coherente y cohesiva, resaltando hechos y problemas, conjuntamente con propuestas de soluciones o acciones a seguir; (c) diarios basados en las reflexiones personales del alumno sobre incidentes eventos o asuntos críticos y (d) el registro del aprendizaje alcanzado como resultado de las experiencias de aprendizaje.

Resolver problemas y desarrollar planes. El desarrollo de estas habilidades debe basarse en las siguientes acciones: (a) Discernir información significativa; (b) hacer uso de la teoría para interpretar hechos; (c) generar ideas; (d) Buscar consenso y (e) planificar acciones.

Desempeñar procedimientos y demostrar técnicas. Para evaluar el desempeño en la aplicación de procedimientos y técnicas mediante demostraciones, se debe tener en cuenta que: (a) las habilidades evaluadas incluyan uso de equipos, el seguimiento de procedimientos y protocolos detallados; (b) poner la teoría en práctica; (c) utilizar habilidades comunicacionales y (d) la grabación de vídeos que se puedan colocar en la plataforma para poder evaluar el desempeño de los estudiantes en la aplicación en la práctica de procedimientos y técnicas.

Gestión y desarrollo de sí mismo. Abarca una variedad de habilidades y destrezas de autogestión dirigidas a ayudar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollo. Generalmente son evaluadas mediante:

- **Diarios** en los que los estudiantes identifican sus propios valores, actitudes y creencias que subyacen en sus reacciones a las situaciones y como impactan sus vidas profesionales.
- **Autobiografías** en las que los estudiantes relacionan incidentes específicos de sus vidas con su sentido de valores e identidad, y cómo a su vez, esto podría impactar en sus vidas y juicios profesionales.

- **Portafolios**, colecciones de lo que los mismos estudiantes consideran ser la representación más significativa de su aprendizaje en una asignatura, pequeñas piezas de trabajo, o varias más grandes, con explicación de su relevancia.
- **Contratos de aprendizaje** que usualmente consisten en pequeños proyectos autodirigidos en los cuales los estudiantes: (a) definen y articulan un asunto o problema; (b) diseñan y desarrollan un proyecto; (c) analizan información y diferentes puntos de vista; (d) reflexionan sobre los resultados del proyecto y (e) evalúan el logro de acuerdo a criterios predeterminados. La propuesta inicial, su alcance y rigor son negociados inicialmente con el profesor y estos contratos son altamente apropiados para estudiantes con la madurez y auto-motivación requeridas para este nivel de autodirección (Dorrego, 2005, 2010).
- **Acceso y gestión de la información.** Se refiere a las habilidades enfocadas hacia los procesos de acceso y manejo de la información, más que a un producto final. Pueden ser evaluadas a distancia mediante diferentes métodos adaptados a las necesidades de las disciplinas: bibliografías comentadas, desarrollo de bases de datos, etc.
- **Demostración de conocimiento y de comprensión.** Según Morgan y O'Reilly (2002), Este método contempla una habilidad muy amplia que por lo general es evaluada conjuntamente con otras habilidades de alto nivel como el pensamiento crítico y la solución de problemas, e incluye estrategias cognitivas como: identificar, describir, relatar, recordar y reportar. Afirman los autores, que cuando se evalúan a distancia, aisladas de otras habilidades, se realiza mediante exámenes escritos vigilados, generalmente realizados por centros locales mediante acuerdos institucionales. Los exámenes vigilados pueden ser reemplazados por evaluaciones basadas en el computador, tales como pruebas objetivas, reportes y ensayos.
- **Diseño, creación y actuación.** Se refiere a habilidades frecuentemente evaluadas en disciplinas como la arquitectura, ingeniería artes visuales, teatrales y similares.

- **Comunicación.** Incluye habilidades y destrezas de comunicación escrita, oral y visual. Las habilidades escritas y visuales pueden ser evaluadas mediante reportes, diarios y ensayos, las orales son evaluadas a distancia mediante videos que muestren presentaciones orales y desempeño de roles, y mediante comunicaciones en los sitios de trabajo.

De los métodos que se acaban de señalar, los más factibles de aplicación y pertinentes para el tipo de conocimientos que se pretende impartir y en concordancia con la naturaleza del curso diseñado en este estudio son: 1) Desempeñar procedimientos y demostrar técnicas (poner la teoría en práctica), a través de la aplicación de los procesos mentales estudiados en las guías instruccionales, al responder en cada texto de lectura, las preguntas correspondientes a una competencia de lectura dada. 2) Gestión y desarrollo de sí mismo, por medio del uso del portafolio virtual en el que el estudiante coloque en secuencia todos sus trabajos y ejercicios y la evaluación formativa de los mismos realizada por el facilitador con explicación de su relevancia para ir monitoreando sus avances en el aprendizaje. 3) Acceso y gestión de la información, con énfasis en las habilidades enfocadas hacia los procesos de acceso y procesamiento de la información. 4) Demostración de conocimiento y de comprensión, a través de los ejercicios de comprensión de lectura, las autoevaluaciones incluidas al final de cada unidad de contenido y las participaciones en los foros a través del correo electrónico y 5) Comunicación: evaluación de las habilidades y destrezas de comunicación escrita (la manera de expresarse por escrito en el correo electrónico, en el chat, y en los trabajos de reflexión colocados en el portafolio); oral (el modo de expresarse oralmente en las sesiones presenciales) y visual (la adecuación de las interpretaciones que realice a partir de elementos visuales como imágenes, fijas y en movimiento, animaciones, relacionadas con los temas planteados en los textos). El aspecto visual como elemento de expresión no verbal (gestos, movimientos, miradas, etc.) solo podrán ser evaluados en las sesiones presenciales; y en línea solo; a través de herramientas como skype, vídeos, y videoconferencias en el caso en que estas pudiesen ser utilizadas en el curso.

Resumen de las tareas y actividades evaluativas consideradas más pertinentes para la naturaleza del curso diseñado en esta investigación

Morgan y O'Reilly (2002, p.35-39) afirman que en los entornos virtuales o cursos en línea se pueden incluir los siguientes tipos o actividades de evaluación (a) autoevaluación; (b) evaluación por pares; (c) tareas de evaluación en equipo y colaborativas; (d) diálogo en línea; (e) simulación y desempeño; (f) solución de problemas y (d) álbumes y portafolios.

En el caso del curso que nos ocupa, de las actividades evaluativas señaladas por los autores precitados, aplican la autoevaluación al final de cada módulo de contenido; el diálogo en línea al intercambiar opiniones y experiencias por medio del chat; las tareas colaborativas al realizar las lecturas y sus respectivos ejercicios en equipos de dos miembros (en pares), la coevaluación de los compañeros a través de las intervenciones en los foros, intervenciones en términos de productos (respuestas de los ejercicios) y en términos de procesos (intervenciones individuales o en pares acerca de los procesos aplicados para responder los ítems relacionados con las lecturas).

Para Weller (2002, p.116-123) las actividades de evaluación que pueden darse en ambientes de aprendizaje en línea son: (a) evaluación del trabajo de grupo, (b) exámenes y (c) proyectos.

El trabajo de grupo se enfatizará en las sesiones presenciales ya que este curso se dictará bajo la modalidad mixta (b-learning) y los quizzes de final de módulo de carácter sumativo también se realizarán en sesiones presenciales. No obstante, pueden formarse grupos de 2 o 3 miembros para trabajar en línea, algunas de las lecturas y colocar su participación en los foros electrónicos diseñados para ello.

De igual manera, Ryan et al. (2000, p. 125-139) presentan actividades evaluativas tales como: (a) preguntas de respuesta corta; (b) preguntas de desarrollo o pruebas tipo ensayo y c) pruebas objetivas o de selección múltiple.

En esta investigación, todos los ítems relacionados con los textos que se utilizan como pretest, ejemplos ilustrativos de procesos, ejercicios de práctica y consolidación, autoevaluaciones y posttest responden al formato de actividades o pruebas objetivas de selección múltiple. Las preguntas de respuestas cortas solo se utilizan para la evaluación diagnóstica y el posttest, ambos relacionados con aspectos conceptuales y procedimentales de los procesos mentales de comprensión de lectura. Los ensayos se pueden utilizar para registrar las reflexiones de los alumnos al comienzo del curso, durante su desarrollo y al final del mismo.

Evaluación y calificación en línea

Según Dorrego (2005, 2010), existe acuerdo entre diversos autores acerca de la convicción de que los estudiantes pueden aprender cuando son evaluados y que pueden beneficiarse de la evaluación formativa si reciben una retroalimentación frecuente. En este sentido, Bender (2003, citado por Dorrego, 2005, 2010) recomienda que se fomente la participación de los estudiantes en la discusión en línea durante el curso, lo que permite evaluar y calificar su contribución además de ayudar a la credibilidad y autenticidad de la evaluación.

A continuación sintetizamos algunas de sus recomendaciones:

Calificación de un ensayo electrónico para realizar en el hogar. El ensayo debe estimular el pensamiento de alto nivel (por ejemplo, la aplicación de los conocimientos en un contexto diferente, sintetizar los hallazgos, o realizar una evaluación global). El docente debe devolver el trabajo con los comentarios escritos y mostrar ensayos ya realizados como ejemplo y motivación, ya que esto puede ser de utilidad. Los ensayos pueden mostrarse en línea y posteriormente generarse una discusión.

Calificación de la calidad de las respuestas en la discusión en línea. La calidad de las discusiones (y no sólo la cantidad) debe tener un porcentaje significativo en la calificación final. La calificación debe hacerse a tiempo; no muy pronto que

interrumpa la discusión, ni muy tarde porque se perderá la ventaja de incentivar a los estudiantes para responder a tiempo y no ser penalizado en su calificación.

Calificación del trabajo grupal. Debe calificarse la contribución individual de cada estudiante al trabajo grupal. Los estudiantes califican el trabajo de cada uno de los otros; conjuntamente con la evaluación del profesor. Esto puede contribuir a favorecer los procesos metacognitivos.

Calificación de conversaciones sincrónicas en línea. Según la autora precitada, no es recomendable su calificación, ya que generalmente no dan oportunidad al pensamiento profundo y la reflexión sobre el tópico. Sin embargo, señala la autora, que el Chat debe evaluarse cuando es usado para el desempeño de roles pues se considera que en este caso, la calidad de la contribución del estudiante al desempeño total debe evaluarse; si se utiliza como parte de un trabajo preparatorio que contribuye a un proyecto de trabajo colaborativo. En tal sentido, debe evaluarse tanto la calidad del proyecto final como ponderar la calificación de acuerdo a la participación de cada miembro del grupo en cada etapa de preparación. Otra tarea calificada al usar el Chat, podría consistir en que un estudiante o grupo de estudiantes sintetizaran la versión archivada del Chat, para extraer los principales puntos de información y presentarlos para la discusión posterior. La evaluación de las conversaciones o del Chat de la manera en que se expuso anteriormente permitiría por un lado, crear un buen reforzamiento del uso del Chat, contribuyendo a proporcionar oportunidades para una exploración más profunda y ayudando a los estudiantes que poseen diferentes estilos de aprendizaje; y por el otro, proporcionaría oportunidades para trabajar en los niveles intelectuales o de aprendizaje más altos: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Calificación de quizzes de opción múltiple en línea. Muchos programas computarizados facilitan la creación de preguntas de opción múltiple, que generalmente sólo miden la memorización de hechos; a veces convertidos en una prueba de tiempo. Las pruebas de opción múltiple también pueden diseñarse para niveles intelectuales o de aprendizaje más altos: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de la información, siempre que se diseñen cuidadosamente.

En el caso, de los ítems de opción múltiple relacionados con los textos de lectura correspondientes a los ejemplos, ejercicios de aplicación y distintos tipos de evaluaciones contemplados en el curso “Desarrollo de los procesos de comprensión de lectura”, estos están diseñados para medir competencias de lectura referidas a niveles intelectuales altos, como: la comprensión, el análisis, la síntesis, la evaluación, la aplicación y la interrelación o asociación de información; y no para fomentar un aprendizaje memorístico.

Facilidades que ofrecen las TIC para la evaluación y la calificación en línea

Según Morgan y O'Reilly (2002, p. 35-39), las tecnologías de la información y la comunicación facilitan la evaluación en línea por medio de los siguientes aspectos :

- Autoevaluación y evaluación por pares
- Tareas de evaluación en equipo y colaborativas
- Diálogo en línea
- Simulación y desempeño
- Albúmes y portafolios

Por su parte, (Ryan et al. (2000, p. 125-139), señalan que la calificación en línea puede ser facilitada por los siguientes mecanismos:

- Ayudantes para calificación
- Almacenamiento y reporte de resultados.
- Uso de un boletín de noticias
- Calificación automatizada de ensayos y respuestas.

Dorrego (2005, en ponencia publicada en Revista Docencia Universitaria, 2010) señala que en los métodos, actividades y tareas de evaluación reseñadas en líneas anteriores, puede observarse que muchas de ellas son coincidentes, y reflejan tanto la posible transferencia de estrategias e instrumentos de evaluación

utilizados en los ambientes tradicionales. Asimismo, afirma que estas se pueden transformar creativamente, para aprovechar las ventajas que ofrecen las tecnologías, como nuevas estrategias e instrumentos, facilitadas por el uso del computador y particularmente basados en Internet.

La autora precitada, también considera que el uso de las oportunidades disponibles para la aplicación efectiva de la evaluación de los aprendizajes en línea, sólo puede lograrse si se cuenta con profesores debidamente motivados y capacitados y con estudiantes que de igual manera estén dispuestos a acometer las nuevas responsabilidades por su propio aprendizaje. Agrega la autora, que por supuesto también debe existir la disponibilidad y el acceso de ambos – tanto profesores como alumnos- a los recursos organizativos y tecnológicos que requiere la educación y la evaluación en línea.

Recomendaciones finales para la evaluación en línea en cuanto a su extensión, funcionalidad, y frecuencia.

Según Dorrego (2005, 2010), es importante seguir las siguientes recomendaciones para garantizar la efectividad de la evaluación de los aprendizajes en línea.

En cuanto a su cantidad y extensión, se sugiere en primer lugar, evitar el exceso de actividades evaluativas y controlar la extensión de las mismas puesto que se ha demostrado que el exceso de evaluación propicia la ansiedad y el aprendizaje superficial; en segundo lugar, se señala que es necesario muestrear el aprendizaje del estudiante, o asumir un enfoque holístico, más que tratar de evaluarlo todo; en tercer lugar, se plantea que es necesario conservar los límites de las asignaciones escritas tan cortos como sea posible y de manera razonable; y en cuarto lugar, se recomienda incentivar respuestas precisas y rigurosas (Morgan y O'Reilly, 2002, citado por Dorrego, 2005, 2010),

En cuanto a la frecuencia de las evaluaciones. Con relación a este aspecto se recomienda espaciar las asignaciones para garantizar que la retroalimentación

de una éste disponible antes de comenzar otra. También se debe maximizar la retroalimentación formativa.

En cuanto al valor asignado a las actividades evaluativas se realizan las siguientes recomendaciones: la ponderación o valor de cada asignación debe reflejar el esfuerzo deseado, el tiempo y la importancia de la asignación en relación con los objetivos de la asignatura como un todo y las primeras asignaciones deben ser ponderadas ligeramente para enfatizar su rol formativo.

2.2.18. Descripción de la plataforma utilizada para la implementación y publicación del curso

López y Miratía (2007) señalan que existen numerosas herramientas para la publicación y administración de cursos en línea, algunas de las cuales son las siguientes: Moodle, Claroline, Osmosis, WebCt, Blackboard, Embanet, FácilWeb, entre otras.

Anteriormente, en la Universidad Central de Venezuela se utilizaba una variedad de herramientas de autor incluyendo algunas diseñadas por profesores de esta institución como la plataforma FácilWeb creada por los profesores Ángel Alvarado y Jorge Altuve en el Sistema de Actualización del Profesorado (SADPRO-UCV), la cual fue utilizada por muchos docentes para dictar los cursos ofertados por SADPRO y en algunos casos asignaturas de postgrado en línea. Esta plataforma fue reestructurada y se convirtió en la plataforma UCVweb y todos los cursos montados en la primera versión de la misma, comenzaron a ser migrados a la nueva versión.

No obstante lo antes dicho, en un momento dado, con el surgimiento de la Plataforma Moodle, la UCV a través de SEDUCV (El Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela), adoptó la Plataforma Moodle, existiendo actualmente homogeneidad en la herramienta utilizada para la

implementación y la administración de todos los cursos en línea que se dictan a nivel de pregrado y postgrado.

La Plataforma MOODLE

“MOODLE” es una plataforma de administración y dictado de cursos (<http://moodle.org>). El significado de sus siglas en inglés es “Modular Object Oriented Distance Learning Environment”, en español “Objeto Modular Orientado a Ambientes de Aprendizaje a Distancia”. Moodle constituye un software libre; y como plataforma para implementar y administrar cursos en línea, ha sido considerada por muchos expertos en el área, como una de las más amigables y completas.

Características generales de la Plataforma Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning Enviroment)

Caraballo (s/f), señala que la Plataforma Moodle presenta las siguientes características:

- Promueve el aprendizaje desde una visión constructivista-social, para lo cual permite desarrollar actividades como: discusiones grupales, colaboración entre los integrantes de los grupos, actividades de crítica y reflexión entre otras.
- Su arquitectura y herramientas son apropiadas para desarrollar ambientes virtuales de aprendizaje.
- Posee una interfaz de navegador de tecnología sencilla, ligera y compatible.
- Su instalación es sencilla y se requiere una plataforma que soporte PHP y la disponibilidad de una base de datos. Contempla también una capa de abstracción de base de datos, por lo que, soporta las principales marcas de bases de datos.
- Posee una seguridad sólida en toda la plataforma, contando con la capacidad de revisar todos los formularios, las copias cifradas, etc.

- La mayoría de las áreas de introducción de texto como: materiales, mensajes de los foros, entradas de los diarios, entre otros, pueden ser editadas usando el editor HTML, tan sencillo como cualquier editor de texto.

La administración de la Plataforma Moodle en el dictado de cursos en entornos virtuales o en línea

En cuanto a este aspecto, Caraballo (s/f) puntualiza lo siguiente:

- La administración general por un usuario administrador se define durante el momento de la instalación.
- Se personaliza el sitio utilizando temas que redefinen los estilos, como colores del sitio, tipografía, presentación, entre otras.
- Permite añadir nuevos módulos de actividades a los ya instalados en Moodle.
- Los paquetes de idiomas facilitan una localización completa de cualquier idioma.
- Soporta un rango de mecanismos de autenticación a través de módulos, que permiten una integración sencilla con los sistemas existentes.

Ventajas que ofrece la Plataforma Moodle a los facilitadores de cursos

De acuerdo con la autora precitada, Moodle ofrece a los facilitadores las ventajas que se detallan a continuación:

- El control total sobre todas las opciones de un curso ya que se puede elegir entre varios formatos: por semana, por temas o el formato social basado en debates.
- Se puede incluir una serie de actividades para los cursos: foros de discusión, diarios, talleres, cuestionarios, materiales, consultas, encuestas, tareas, correo electrónico, chat, reuniones, glosario, Wiki, entre otras.

- Puede enviar las calificaciones para los foros, diarios, cuestionarios y tareas, además, pueden verse y descargarse en un archivo con formato de hoja de cálculo.
- Dispone, de informes de la actividad de cada estudiante, con gráficos y detalles sobre su paso por cada módulo, último acceso, número de veces que lo ha leído, así como también, de una detallada historia de la participación de cada estudiante, incluyendo mensajes enviados, entradas en el diario, todo esto en una sola página.
- Por correo electrónico se puede enviar copias de los mensajes a un foro y los comentarios de los profesores, entre otros.

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1. Tipo de investigación

Por su naturaleza, en la presente investigación se consideró una combinación de distintos tipos de investigación, como son la investigación documental, la investigación de campo y la investigación tecnológica.

Según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestrías y Doctorados de la Universidad pedagógica Experimental –UPEL (2006):

Se entiende por Investigación Documental, el estudio de los problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor (p.20).

En otras, palabras, la investigación documental es aquella que tiene como finalidad analizar los problemas con el objeto de extender y profundizar el conocimiento de la naturaleza de los mismos, basándose o apoyándose en documentos que pueden provenir de distintas fuentes.

En el Manual de la UPEL (2006, p.20) también se señala que los trabajos de investigación documental se clasifican, según los objetivos del estudio que se

propone y las disciplinas en las cuales se ubique la temática, en las categorías que presentamos y definimos a continuación:

- a) **Estudios de desarrollo teórico.** Presentación de nuevas teorías, conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor, a partir del análisis crítico de la información empírica y teorías existentes.
- b) **Revisiones críticas del estado del conocimiento:** integración, organización y evaluación de la información teórica y empírica existente sobre un problema, focalizando ya sea en el progreso de la investigación actual y posibles vías para su solución, en el análisis de la consistencia interna y externa de las conceptualizaciones para señalar sus fallas o demostrar la superioridad de unas sobre otras, o en ambos aspectos.
- c) **Estudios de educación comparada:** Análisis de semejanzas, diferencias y tendencias sobre características o problemas de la educación en el contexto de realidades socioculturales, geográficas o históricas diversas, con fundamento en información publicada.
- d) **Estudios de investigación histórica, literaria, geográfica, matemática u otros propios de las especialidades** de los subprogramas, que cumplan con las características señaladas en el numeral anterior.

El presente estudio se ubica en la segunda categoría (categoría b) de las cuatro categorías señaladas anteriormente en cuanto a las investigaciones documentales, ya que se realiza una revisión exhaustiva y crítica acerca de teorías y estudios empíricos previos con el propósito de asumir una posición acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias y procesos de comprensión de lectura y seleccionar los criterios considerados más idóneos para el diseño instruccional y de la interfaz de un entorno virtual de aprendizaje para un curso propedéutico relacionado con el área antes mencionada.. En tal sentido los lineamientos y criterios para el diseño se muestran más adelante en este mismo

capítulo, en varias tablas organizadas por componentes, criterios generales (subdimensiones) y criterios específicos (indicadores).

En este trabajo, la investigación documental sirve para dar cumplimiento al objetivo general nº 2: “Diseñar y producir un curso en línea centrado en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos que pueden conducir al desarrollo de las competencias, habilidades, subhabilidades y estrategias de comprensión de lectura, dirigido a estudiantes preuniversitarios que aspiran a ingresar a una institución de Educación Superior” y a los objetivos específicos nº 2: “Identificar los fundamentos pedagógicos y tecnológicos que deben orientar el diseño instruccional de un curso en línea para la adquisición y consolidación de las competencias, habilidades, subhabilidades y estrategias de lectura en entornos virtuales de aprendizaje” ; y el nº 5: “Proponer lineamientos para realizar una evaluación formativa “por juicio de expertos” del curso diseñado a través de la modalidad señalada y su validación a través de un estudio piloto”.

Tal y como se señaló al comienzo de este capítulo, el presente estudio constituye también una investigación de campo.

De acuerdo al Manual de la UPEL (2006, p.18) la investigación de campo puede definirse como:

el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos , interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos , o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. (p.18).

La investigación de campo se evidencia en este estudio para dar cumplimiento al objetivo general nº 1: “Identificar, a través del juicio de expertos en el área de la lectura, los procesos mentales, habilidades, sub-habilidades que los estudiantes deben adquirir y consolidar para lograr el dominio de las competencias principales involucradas en la comprensión de lectura” y al objetivo específico nº 1: “Establecer, a partir de un estudio de campo, basado en la opinión de expertos en la enseñanza de la comprensión lectora, los procesos mentales que el estudiante

debe adquirir y consolidar para desarrollar las distintas competencias, habilidades y estrategias para mejorar su nivel de comprensión de lectura”; esto a través de la recolección de datos acerca de los procesos, habilidades, subhabilidades y estrategias involucrados en la comprensión de lectura por parte de expertos en la enseñanza de la lectura a quienes se les aplicó un instrumento tipo encuesta de carácter abierto para que lo completaran de acuerdo a su experiencia y reflexiones metacognitivas, mientras respondían una prueba de aptitud académica, guardando así correspondencia con la definición dada por la UPEL a este tipo de investigación en lo que se refiere a poder conocer la naturaleza de la comprensión de lectura, sus factores constituyentes y poder describirlos e interpretarlos con el objeto de diseñar posteriormente materiales de enseñanza centrados en procesos que pudieran contribuir a resolver el problema de la comprensión de lectura.

De igual manera, en el manual precitado se expone que, la investigación de campo puede ser, entre otros, de tipo: a) experimental, cuasi experimental o ex post-facto; b) encuesta, panel, estudio de casos o estudio censal; c) Investigación-acción, investigación sobre la práctica, investigación participante, estudios etnográficos, etnometodológicos, holísticos, biográficos, fenomenológicos, de análisis sistémico, de análisis de contenido y cualquier otro diseño de investigación dentro de los enfoques cualitativo e interpretativo; d) estudios de costo-beneficio y de costo-efectividad; e) prueba de modelos estadísticos, econométricos y matemáticos en general y f) estudios lingüísticos, estudios geográficos y otros relacionados con alguna especialidad (pp. 18-19).

En el caso de esta investigación y sobre la base de los antes reseñado, se puede afirmar que la misma constituye un análisis de contenido de la opinión de expertos en lectura, relacionada con los procesos, habilidades y subhabilidades que debe contener un programa para el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura.

Por otra parte este estudio puede ubicarse también en el tipo de investigación denominada “Investigación Tecnológica” por García (2005), “Investigación Pedagógica” con elaboración de nuevos productos y/o procesos

educativos” por Lacueva (2000) y “Trabajo de Investigación y Desarrollo” por Conzález (1996).

García (2005) quien denomina a estos estudios “Investigaciones Tecnológicas” define a este tipo de investigación como aquella “que tiene como fin el obtener conocimiento para modificar la realidad en estudio, vinculando la investigación y la transformación, trata de ir de las ideas a las acciones para generar bienes o servicios y facilitar la vida. A través de la investigación tecnológica se obtienen conocimientos que establecen acciones, requisitos, características, materiales, costos, participantes, responsables, métodos, y otros elementos que contribuyen a describir el qué y el cómo (García 2005).

Por su parte, Bello (1996, citado en Alvarado, 2010, p.90), señala que la investigación tecnológica tiene como propósito:

Solucionar problemas o situaciones que el conocimiento científico consolidado como tecnología demanda: por lo tanto no sería su finalidad descubrir nuevas leyes y causalidades, sino la de reconstruir procesos en función de descubrimientos ya realizados... produciría sistemas, equipos, programas para solucionar y prever consecuencias (Bello, 1996, p.2; citado en, Alvarado, 2010, p.90)

Lacueva (2000) define a los proyectos tecnológicos como aquellos proyectos cuya finalidad “es elaborar un producto o diseñar un proceso que funcione y que sirvan para resolver alguna necesidad, aplicando, para ello conocimientos, experiencias y recursos” (p.81).

Asimismo, la autora precitada establece que este tipo de trabajo se caracteriza por:

- Presentar una fundamentación teórica explícita.
- Ser un proceso sistemático de producción.
- Permitir la profundización en los contenidos.
- Facilitar la revisión de lo ya existente y la justificación de la producción.
- Presentar ciclos de producción y revisión.

- Contemplar evaluación por parte de expertos – docentes y otros investigadores- y de la audiencia a la que se destina el producto y/o proceso, (estudiantes).

Para González (1996) los desarrollos tecnológicos son:

- Productos en los que los conocimientos existentes son reelaborados dentro del contexto tecnológico formando parte de nuestras redes de conceptos.
- Trabajos creativos ejecutados de manera sistemática con el fin de incrementar los conocimientos, así como el uso de este conjunto de aprendizajes para nuevas aplicaciones.
- Trabajos que persiguen ampliar el caudal de conocimiento para promover nuevas aplicaciones o para mejorar y transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes, habilidades y sensibilidades, al igual que, cualquier tipo de aprendizaje que resulte de la aplicación de este esfuerzo deliberado y sistemático.
- Trabajos que pueden servir de apoyo a la acción educativa, a las políticas y a las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación.

Siguiendo a los tres autores citados en los últimos párrafos anteriores, se puede afirmar que este estudio corresponde a una investigación tecnológica por cuanto, basado en los principios de la tecnología educativa, de la informática y la telemática y a partir de la posición teórica que se asume con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, al diseño instruccional y el uso de las TIC en el ámbito educativo, se realiza el diseño instruccional y se produce y publica un curso virtual factible de implementarse, lo cual constituye un producto tecnológico, con el que se aspira contribuir a la solución de un problema de nuestra realidad, problema previamente detectado y sólidamente comprobado a partir de diversos estudios y experiencias, el cual se refiere a las deficiencias que presentan, en la comprensión de lectura, los bachilleres a nivel nacional, y particularmente los aspirantes a ingresar a la Educación Superior.

La investigación tecnológica llevada a cabo en este trabajo, permitió cumplir con lo formulado en el objetivo general nº 2: “Diseñar y producir un curso en línea centrado en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos que pueden conducir al desarrollo de las competencias, habilidades, subhabilidades y estrategias de comprensión de lectura, dirigido a estudiantes preuniversitarios que aspiran a ingresar a una institución de Educación Superior”; y los objetivos específicos nº 3: “Realizar el diseño instruccional de un curso en línea para el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura a ser dictado bajo una modalidad mixta (Blended-Learning), tomando en consideración las características de la disciplina, la concepción teórica que se asume acerca de la enseñanza y el aprendizaje y los componentes y criterios de calidad para el diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje”, y nº 4: “Producir el curso utilizando la plataforma tecnológica, recientemente adoptada por la UCV para los programas de educación a distancia (Plataforma Moodle)”.

Si se hace referencia a la clasificación planteada por el Manual de la UPEL (2006) en relación a los tipos de investigación, el presente estudio entra en la categoría de “Proyectos Especiales”.

Los Proyectos Especiales “son aquellos que conducen a “creaciones tangibles, susceptibles de ser utilizadas como soluciones a problemas demostrados o que responden a necesidades de tipo cultural” (UPEL, 2006, p.22).

3.2. Nivel de la investigación

Según Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003), existen diferentes niveles de investigación: la investigación exploratoria, la investigación descriptiva y la investigación explicativa.

Estos autores definen a estos tres niveles de investigación de la siguiente manera:

- La investigación exploratoria es aquella que se relaciona con el análisis de un tema de investigación escasamente estudiado o que no ha sido planteado con anterioridad.
- La investigación descriptiva tiene que ver con la observación, descripción minuciosa e interpretación de hechos, fenómenos, conductas, y actitudes entre otros.
- La investigación explicativa apunta a dar respuestas a las causas de los fenómenos físicos o sociales.

Este estudio constituye una investigación documental, de campo y tecnológica de nivel descriptivo. La investigación descriptiva es aquella “que refiere e interpreta minuciosamente lo que es” (Best 1981, p.91)

Agrega el autor precitado que la investigación descriptiva se relaciona con condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes, procesos en marcha, efectos que se sienten y tendencias en marcha (p. 91).

Se afirma que en cuanto al nivel, esta investigación es descriptiva puesto que en la misma se refieren minuciosamente los componentes y criterios que se aplican para el diseño instruccional y de la interfaz del curso y se describen posteriormente en el Capítulo IV, las características didácticas y técnico-gráficas de cada fase del diseño y del producto final obtenido.

3.3. Sujetos que participaron en la investigación de campo.

Para dar respuesta a la primera interrogante de esta investigación: *¿Cuáles son los procesos mentales, conocimientos, habilidades, subhabilidades y estrategias que los estudiantes preuniversitarios aspirantes a ingresar a una institución de Educación Superior deben desarrollar para mejorar significativamente su nivel de comprensión de lectura?*, y cumplir con el objetivo general nº 1 y el objetivo específico nº 1 de la misma, se realizó una investigación de campo para la cual, por razones de factibilidad se seleccionó una muestra intencional de cinco (5)

expertos en el área de “lengua y Literatura”, particularmente en el área de la “comprensión de lectura”.

La muestra estuvo conformada por: dos (2) expertos del Departamento de Lengua y Comunicación de la Escuela de Educación de la UCV, un (1) experto de la Escuela de Idiomas de la UCV, un (1) experto en el área de Castellano y Literatura de Educación Media y Diversificada y un (1) experto de la Escuela de Idiomas de la Universidad Francisco de Miranda, Coro, Estado Falcón, quien también fue miembro del personal docente y de investigación del Departamento de Lengua y Comunicación, Escuela de Educación, UCV, durante un período de 3 años.

De los cinco (5) expertos de la muestra, cuatro (4) de ellos tienen en común una amplia experiencia como facilitadores en los cursos de comprensión de lectura y expresión y producción escrita del Programa Samuel Robinson (Secretaría de la UCV); y tres (3) han participado en proyectos de elaboración de materiales didácticos para los cursos antes señalados. Sólo un (1) experto tiene una extensa trayectoria y experiencia en el dictado de cursos de actualización docente en la enseñanza de la lectura y escritura, dirigidos a docentes de todos los niveles educativos.

3.4. Técnicas de investigación utilizadas

Para la fase documental se utilizó la técnica de análisis de contenido la cual permitió asumir una postura crítica y reflexiva que condujo a la construcción del referente teórico que sirvió de base para seleccionar los componentes, los criterios generales y los criterios específicos que orientaron el diseño instruccional del curso.

Para llevar a cabo el trabajo de campo (objetivo específico número 1 de esta investigación), se utilizó la técnica de la encuesta con el objeto de conocer la opinión de los expertos en cuanto a los diversos procesos mentales involucrados en el dominio de diez (10) competencias de comprensión de lectura.

En lo que concierne a la investigación tecnológica propiamente dicha se considera que si bien los resultados obtenidos en la fase documental y de campo

son inherentes a la misma, esta tiene que ver más con una fase de aplicación tanto de estos resultados como de los criterios y lineamientos que se presentan como resultados en el Capítulo IV, los cuales se describen minuciosamente y se aplican en las diferentes etapas del diseño del curso. Por lo antes, señalado se puede decir que la técnica utilizada en la etapa antes mencionada se refiere principalmente a la aplicación de la teoría a la práctica para obtener un producto que sería el diseño y la producción del curso.

3.5. Criterios e indicadores para la elaboración de instrumentos y para el diseño y producción del curso.

3.5.1. Criterios para elaborar los instrumentos de la encuesta utilizada para recopilar información sobre los procesos mentales involucrados en la lectura.

Los criterios que sirvieron de base a los expertos para dar respuesta acerca de los procesos mentales involucrados en las competencias de comprensión de lectura que evaluaba la prueba de Aptitud Académica fueron la definición conceptual y operacional de cada competencia (Tabla 10) conjuntamente con la respuesta a los ítems correspondientes a cada competencia contemplados en dos pruebas a ser respondidas por estos.

En la Tabla 10 que se presenta en la página siguiente, se explican estos criterios de acuerdo con los siguientes aspectos y estructura: en la columna número uno (1) de la tabla se indica el nombre o denominación de la competencia, en la columna número dos (2) se define conceptualmente la respectiva competencia y en la columna número tres (3) se especifican las acciones a evaluar en términos de habilidades y capacidades de tipo procedimental.

Tabla 10

Las competencias y habilidades que medía la Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA.

Competencia a evaluar	Definición conceptual	Acciones a evaluar
1. Localizar información específica	Es la ubicación de información específica en el texto	Habilidad para localizar los contenidos explícitos en el texto, que se refieren a datos, hechos y afirmaciones que sirven como pruebas para verificar la validez de una de las opciones de respuesta de la pregunta y rechazar el resto de las alternativas.
2. Sustituir palabras y recursos de cohesión	La sinonimia es la equivalencia de sentido que se puede establecer entre palabras en un contexto determinado. Como todas las relaciones de sentido, la sinonimia depende del contexto (Lyons, 1979).	Habilidad para identificar el conjunto de palabras y expresiones conectivas que puede sustituir a otras que forman parte de un fragmento del texto, sin alterar las relaciones de significado.
3. Reconocer el propósito del autor.	El propósito del autor se refiere al acto comunicativo que se propuso realizar el autor con su escrito, al objetivo que pretende lograr, a su intención con respecto a los lectores potenciales.	Capacidad para identificar la alternativa de respuesta que mejor expresa la intención/objetivo del autor (divulgar, criticar, comparar, explicar...) con respecto a los lectores potenciales de su escrito, a partir de los indicios más o menos explícitos en el texto.
4. Evaluar la suficiencia e insuficiencia de información	La presencia o ausencia de datos y/o indicios sobre aspectos específicos del tema tratado en el texto.	Capacidad para determinar si el texto contiene la información pertinente para dar respuesta a una pregunta formulada como alternativa de respuesta; o, si por el contrario, no puede ser respondida por falta de información en el texto.
5. Reconocer la macroestructura del texto	La macroestructura es una representación semántica, una estructura de sentido, abstracta y general que vincula las oraciones de un texto y le confiere coherencia. La macroestructura da cuenta del contenido global de un texto y no se expresa en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones (Marín, 2000, p.125).	Capacidad para diferenciar, entre otras, la síntesis más adecuada del contenido global de un texto, tomando en consideración los aspectos semánticos y de forma.
6. Reconocer la macroproposición	La macroproposición es la síntesis de la información esencial de un párrafo del texto (nivel	Habilidad para identificar, entre varias posibilidades, la síntesis que mejor expresa el

de un párrafo.	microtextual). En este caso se toma como referencia el párrafo, pero este es considerado dentro de la red de relaciones semánticas que conforman el texto.	contenido de un párrafo; aquella que conserva finalmente la(s) idea(s) esencial(es) de ese fragmento.
7. Interpretar el sentido de una expresión	El sentido de una expresión se refiere a lo que quiso decir el autor con este enunciado en relación con el contexto específico en el que aparece.	Capacidad para identificar entre varias opciones aquella que se considera la interpretación más adecuada de lo que quiso decir un autor con una determinada expresión, es decir, en qué sentido emplea ese enunciado en relación con el contenido global del texto.
8. Elaborar inferencias	Las inferencias son deducciones relativas a contenidos ausentes o insuficientemente manifestos en el texto; predicciones o suposiciones con respecto a informaciones implícitas.	Habilidad para diferenciar entre varias alternativas aquella que representa una inferencia válida (deducción, conclusión) a partir de la identificación e interpretación de indicios presentes en un texto.
9. Reconocer la posición del autor	La posición del autor se refiere a la manera de pensar del escritor u otro citado acerca del tema tratado en el texto. La posición asumida por el escritor expresa su perspectiva con respecto al tema en particular y su visión del mundo en general (ideología, valores y marcos de referencia, esquemas de conocimientos, etc.). Esta posición puede coincidir o no con la de otro(s) citado(s) en el texto. El texto refleja “la posición del autor” mediante indicios más o menos explícitos.	Capacidad para identificar entre varias alternativas, la que expresa con mayor fidelidad las ideas de un autor, a partir de los indicios provistos por el texto.
10. Relacionar contenidos de diversos párrafos.	Alude a las conexiones existentes entre ideas expresadas en diferentes párrafos, elementos o partes de la comunicación o texto.	Habilidad para identificar entre varias opciones el planteamiento que relaciona de manera adecuada contenidos sobre un mismo texto de dos párrafos diferentes. Elementos o partes de la comunicación. Habilidad para diferenciar los enunciados importantes de los circunstanciales.

Fuente: Manual de Construcción de Pruebas (2006). Mesa técnica OPSU-CNU (pp. 17-18)

A partir de los criterios conceptuales y operacionales anteriores (Tabla 10) los expertos tuvieron que registrar en un instrumento diseñado para tal fin, su opinión acerca de todos los procesos mentales traducidos en términos de pasos o actividades mentales, involucrados en dar una respuesta correcta, a los ítems relacionados con cada competencia. Esto implicó según las instrucciones proporcionadas a los expertos su propia reflexión metacognitiva; mientras respondían, a los ítems de un formato de prueba que le fue entregado a cada uno.

3.5.2. Criterios para el diseño instruccional y de la interfaz del entorno virtual y etapas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a los lineamientos y criterios para el diseño y la producción del curso, estos se derivaron del referente teórico construido particularmente de las propuestas de Weller (2000); Kearsley (2000), Caberos (2006), Caberos (2009) y Herrera (2006), y parte del referente teórico construido por Amaro, Brioli y García (2011) en una investigación cuyo propósito principal fue la valoración de las competencias del docente universitario para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. Estos criterios son los que se mencionan a continuación.

Fundamentos del aprendizaje en línea según Weller (2000)

- El Constructivismo.
- El Aprendizaje basado en recursos.
- El Aprendizaje colaborativo.
- El Aprendizaje basado en problemas.
- El Aprendizaje situado.

Fundamentos del aprendizaje en línea según Kearsley (2000)

- Colaboración
- Conectividad
- Centrado en el estudiante
- Sin límites de lugar y tiempo
- Comunidad
- Exploración
- Conocimiento compartido
- Experiencia multisensorial
- Autenticidad.

Características del aprendizaje según Amaro, Brioli y García (2011)

- Centrado en el estudiante
- Permanente
- Autorregulado
- Socio-constructivo
- Significativo

- Interactivo
- Conectado con la realidad
- Colaborativo
- Activo.

Las características distintivas del aprendizaje en línea (e-learning) según Cabero (2006)

- Aprendizaje mediado por el uso del computador por lo que requiere de conexión a Internet.
- Uso de navegadores Web para poder acceder a la información.
- Conexión entre profesor-alumno separados por el espacio y el tiempo.
- Uso de diferentes herramientas de comunicación tanto sincrónicas como asincrónicas.
- Integración de Programas Multimedia que permiten incorporar diversos recursos en línea (textos, imágenes, animaciones, videos, audio, entre otros).
- Materiales digitales, diseñados con formato hipertextual-e hipermedia.
- Almacenaje, mantenimiento, administración y actualización permanente de los materiales y recursos sobre un servidor Web.
- Aprendizaje flexible, colaborativo e interactivo apoyado en tutorías en línea.
- Nuevos roles para los protagonistas de la acción formativa centrada en el aprendizaje.
- Énfasis en la autonomía, la responsabilidad y la iniciativa de los teleaprendientes en su propio proceso de aprendizaje.
- Docente teleformador como mediador pedagógico que debe centrarse en la orientación y la facilitación del proceso instruccional.
- Uso de protocolos TCP (*Protocolo de Control de Transmisión*, con el fin de garantizar que los datos sean entregados en forma segura en su destino sin errores y en el mismo orden en que se transmitieron) y http (Protocolo de transferencia de archivos, principalmente en formato HTM) para facilitar la

comunicación entre los estudiantes y los materiales de aprendizaje o los recursos.

Los materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales según Cabero (2009)

- Contar con buenos materiales de aprendizaje
- Selección de forma colaborativa por parte de los profesores de materiales de calidad para que los alumnos puedan utilizarlos en su trabajo y así construir de forma colaborativa el conocimiento.

Para ello, se requiere según el autor precitado, prestar atención a diferentes aspectos:

- Existencia de buenos y variados materiales educativos.
- Guías orientadoras para la interacción con los materiales por parte de los estudiantes.
- Estrategias de instrucción en las cuales los materiales son insertados.

Con relación a la evaluación de los aprendizajes en línea

- Evaluación formativa y sumativa
- Autoevaluación y evaluación por pares.
- Tareas de evaluación en equipo y colaborativas
- Diálogo en línea (Chat)
- Reflexiones al comienzo del curso, reflexiones analíticas durante el curso y reflexiones de fin de curso.
- Foros de discusión (asíncronos)
- Ejercicios y quizzes en formato de prueba objetiva (selección múltiple).
- Portafolios.

Con relación a las fases del diseño de la instrucción según Herrera (2006)

Para el diseño instruccional

Momento de Inicio

- Estimular en los estudiantes la activación de los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema objeto de estudio.
- Presentar y fomentar la comprensión del sentido e importancia del aprendizaje que se propone.
- Fomentar la relación del aprendizaje que se propone con otros aprendizajes.

Momento de Desarrollo.

- Llevar a cabo el conjunto de interacciones entre el profesor-facilitador y los estudiantes.
- Propiciar la interacción de los estudiantes entre sí.
- Facilitar la interacción de los estudiantes con los materiales de enseñanza.
- Promover el desarrollo y la práctica de las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina.
- Proporcionar situaciones para la construcción, la práctica y la transferencia del conocimiento.

Momento de cierre.

- Consolidar los aprendizajes.
- Destacar los aspectos relevantes.
- Valorar los aspectos positivos del trabajo realizado.

Para el diseño de la Interfaz.

- Prestar atención a la expresión visual y formal del ambiente virtual: características visuales y de navegación que se expresan en el menú.
- Presentar el esquema general de navegación o menú del entorno virtual, en el cual puede apreciarse la propuesta didáctica.
- Incluir los siguientes elementos:

(a) programa del curso, (b) cronograma de actividades, (c) herramientas comunicacionales, (d) espacios para el intercambio de ideas y opiniones, (e) espacio de socialización y (d) centro de documentación y recursos adicionales.

3.6. Instrumentos y procedimientos utilizados

Para recopilar la opinión de los expertos en lectura se diseñó un instrumento totalmente abierto tipo lista de cotejo pero sin preguntas estructuradas, es decir un formato de registro que implicaba el desarrollo de las ideas en forma escrita. Este instrumento (ANEXO 1 A) se estructuró en dos columnas. En la primera columna se colocó en letras mayúsculas la denominación de cada competencia y debajo el o los números de ítems correspondientes a los dos textos cuyas respuestas tenían que marcar en una planilla de lectora óptica. En la segunda columna se le indicaba al experto que registrara todos los pasos seguidos traducidos en procesos mentales, habilidades y subhabilidades que aplicaron para contestar correctamente los ítems correspondientes a cada competencia.

El procedimiento a seguir fue el que se menciona a continuación:

- El experto recibió una comunicación en la que se le señalaba el propósito del instrumento y algunas indicaciones generales para completar el instrumento. (ANEXO 1B)
- Cada experto tenía que leer primero la tabla de especificaciones con la definición y las acciones a evaluar en las diez competencias de lectura. (ANEXO 1 C)

- Para completar el instrumento sobre procesos mentales tenían que responder simultáneamente los ítems de la Subprueba de Comprensión de Lectura que les fue entregada (ANEXO 1 D).
- La respuesta a los ítems de cada texto de la Subprueba respectiva tenía que ser registrada, rellenando el círculo correspondiente en el formulario de lectora óptica (ANEXO 1 E) y simultáneamente reflexionar y registrar los procesos mentales en el instrumento diseñado para ello.

La Suprueba utilizada con los expertos en lectura fue el modelo de prueba nº 2 el cual contiene dos (2) textos: el primero, TEXTO 1, titulado **“El fútbol y la televisión: un viejo amor”** formado por once (11) párrafos más o menos extensos y por quince (15) ítems numerados del 1 al 15 según la tabla de especificaciones (Tabla 11); el segundo texto, TEXTO 2, se titula **“La música es un arte”**. El texto 2 está formado por catorce (14) párrafos, y al igual que el texto 1 por quince (15) ítems numerados, pero en este caso del 16 al 30, para un total de treinta (30) ítems según la misma tabla de especificaciones (Tabla 11).

Las pruebas a usar en el curso como pretest, posttest, al igual que los textos y sus respectivos ítems a incluir como ejemplo para la ilustración de la aplicación de los procesos mentales relacionados con cada competencia, así como las actividades de ejercitación y práctica, autoevaluaciones de carácter formativo y exámenes de fin de módulo o unidad constituyen pruebas ya aplicadas por la OPSU entre los años 2006 y 2008, por lo cual son instrumentos de aprendizaje y evaluación válidos y confiables. En el punto nº 3.5. se explica en detalle los métodos utilizados por este organismo para determinar la validez y confiabilidad de los instrumentos antes aludidos. En la Tabla 11 de la página siguiente se presenta la tabla de especificaciones, que sirvió de base para la construcción de los instrumentos antes mencionados.

Tabla 11

Tabla de especificaciones Subprueba de Comprensión de Lectura de la PAA entre 2006 y 2008

Nº	Competencias a evaluar	Texto 1' Ítem Nº	Total nº de ítems texto 1	Texto 2 Ítem Nº	Total nº de ítems texto 2
1	Reconocer información explícita	1,2,3	3	16, 17 y 18	3
2	Sustituir palabras y elementos de cohesión	4	1	19	1
3	Reconocer el propósito del autor	5	1	20	1
4	Evaluar suficiencia e insuficiencia de información	6 y 7	2	21 y 22	2
5	Reconocer la macroestructura del texto	8	1	23	1
6	Reconocer la macroproposición de un párrafo	9	1	24	1
7	Interpretar el sentido de una expresión	10 y 11	2	25 y 26	2
8	Elaborar inferencias	12 y 13	2	27 y 28	2
9	Reconocer la intención del autor	14	1	29	1
10	Relacionar contenidos entre diversos párrafos de un mismo texto	15	1	30	1

Fuente: Manual de Construcción de pruebas OPSU (2006). Adaptación

3.7. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Tal y como se señaló en un aparte anterior, los textos e ítems correspondientes que se utilizan en este trabajo como pretest, para la presentación e ilustración de la aplicación de los procesos de comprensión de lectura, para la ejercitación de los mismos con miras a su adquisición, consolidación y transferencia, así como para las autoevaluaciones, pruebas o quizzes sumativos y al final del curso como posttest, provienen de los últimos modelos de pruebas aplicados por la OPSU antes de que la PAA fuera eliminada, por tanto son instrumentos válidos y confiables.

En la OPSU se determinaba la validez de contenido de las pruebas a través de varias revisiones efectuadas por los expertos en contenido que conformaban, en este caso, la Mesa Técnica de la Subprueba de Comprensión de Lectura, antes de que los diferentes modelos de prueba fuesen editados e impresos para su aplicación en el lapso correspondiente.

Posteriormente después de aplicada la prueba a nivel nacional se analizaban sus resultados a partir del uso de un programa estadístico denominado LER-TAP.

El LER- TAP es un paquete estadístico que se utiliza para determinar el nivel de dificultad y la consistencia de los ítems de las pruebas de selección múltiple y pruebas denominadas multidimensionales.

Las pruebas multidimensionales; es decir, aquellas que miden diferentes aspectos o dimensiones de un constructo, están formadas por subpruebas; por ejemplo, la Prueba de Aptitud Académica (CNU-OPSU) estaba conformada por dos subpruebas que medían Comprensión de Lectura y Habilidad numérica. Este tipo de instrumentos tiende a presentar coeficientes de confiabilidad de consistencia interna de magnitud moderada, indicando que no son totalmente homogéneas, sin embargo, sus respectivas subpruebas sí lo son. Existen diferentes procedimientos para estimar la confiabilidad de consistencia interna. Algunos de los más conocidos son los siguientes: (a) Kuder-Richardson; (b) Alpha de Cronbach; (c) Dos mitades, corregido por la fórmula de Spearman-Brown; y (d) método de Hoyt.

Una de las características técnicas que determinan la utilidad de los resultados de un instrumento de medición es su grado de reproducibilidad. Esta se refiere al hecho de que los resultados obtenidos con el instrumento en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones, deberían ser similares si volviéramos a medir el mismo rasgo en condiciones idénticas. Este aspecto de la exactitud con la que un instrumento mide lo que se pretende medir es lo que se denomina la Confiabilidad de la Medida. En este sentido, el término confiabilidad es equivalente a los de estabilidad y predictibilidad.

Para medir la confiabilidad de las subpruebas que conformaban la Prueba de Aptitud Académica, como se dijo anteriormente, se usaba el programa denominado LER-TAP. Este programa fue diseñado por el Dr. Larry Nelson y fue utilizado por primera vez en el País, en una Evaluación de los Conocimientos Generales que se realizó para los grados tercero y sexto de Educación Primaria; al igual que, para el tercer año de Educación Media; y en la década de los sesenta, fue adquirido por la OPSU.

El programa analiza cada prueba, cada subprueba, cada pregunta y cada alternativa de respuesta. Evalúa la consistencia interna a través de los índices Alpha de Cronbach y Hoyt, el poder discriminativo de cada pregunta y sus alternativas de respuesta.

3.8. Fases de la investigación

La presente investigación abarcó cuatro (4) fases.

Primera fase.

Corresponde a la Investigación Documental en la que se revisó y analizó de manera comentada la literatura concerniente a: las propuestas de admisión a la Educación Superior, a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, las modalidades educativas, las tecnologías de la información y la comunicación y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, los modelos de diseño instruccional, las

características del aprendizaje en entornos virtuales, la enseñanza en línea (rol del docente y de los estudiantes), los materiales y recursos para la enseñanza en entornos virtuales, la evaluación de los aprendizajes en línea y la plataforma Moodle para la administración de cursos en línea. A partir de esta revisión y análisis de la literatura se asumió una posición teórica que sirviese de base para establecer los criterios que orientarían el diseño instruccional del curso.

Segunda fase

Se refiere a la elaboración y selección de instrumentos para la investigación de campo realizada con el propósito de conocer la opinión de expertos en lectura con relación a los procesos involucrados en las competencias de lectura; así como a la aplicación de los instrumentos para recopilar la información y al procesamiento de los datos de tipo cualitativo obtenidos. En esta fase también se sistematizaron los lineamientos y criterios a utilizar según la posición teórica asumida en el diseño instruccional y la producción del curso.

Tercera fase

Tiene que ver con la aplicación de los criterios derivados de la investigación documental y de campo en la elaboración del guión didáctico y técnico-gráfico para el diseño del curso y desarrollo o producción de los elementos constitutivos y el contenido del mismo. Asimismo en esta fase se proponen lineamientos para realizar posteriormente la evaluación formativa del curso (por juicio de expertos) y su validación en terreno con una muestra de estudiantes que represente a la audiencia a la cual va dirigida el curso.

Cuarta fase

Consistió en la publicación del curso diseñado en la Plataforma Moodle a través del uso del servidor de SADPRO- UCV.

3.9. Procesamiento, análisis, interpretación y aplicación de los datos

A partir de los datos obtenidos a través de la encuesta a expertos se elaboró para cada competencia de lectura una matriz de cinco (5) columnas y dos (2) filas

para un total de diez (10) matrices o tablas, una para cada competencia, En la primera fila de cada columna se identifica el número asignado a cada experto de la siguiente manera: Experto1 (columna 1). Experto 2 (columna 2), Experto 3 (columna 3), Experto 4 (columna 4) y Experto 5 (columna 5).

Las diez (10) matrices o tablas se utilizaron de la siguiente forma: la primera para registrar las respuestas de cada experto correspondiente a la competencia nº 1 “reconocer información explícita”; la segunda para registrar las respuestas correspondientes a la competencia nº 2 “sustituir palabras y elementos de cohesión”; la tercera para anotar las respuestas relativas a la competencia nº 3 “Reconocer el propósito del autor”; la cuarta para transcribir las respuestas relacionadas con la competencia nº 4 “evaluar suficiencia e insuficiencia de información”; la quinta para registrar las respuestas correspondientes a la competencia nº 5 “reconocer la macroestructura del texto”; la sexta matriz para registrar las respuestas concernientes a la competencia nº 6 “reconocer la macroproposición de un párrafo”; la séptima para transcribir las respuestas relativas a la competencia nº 7: “interpretar el sentido de una expresión”; la octava matriz para la competencia nº 8 “elaborar inferencias”; la novena para la competencia nº 9 “reconocer la posición del autor” y la décima para la competencia nº 10 “relacionar contenidos de diversos párrafos.

En resumen, se transcribieron literal o textualmente, en estas diez (10) matrices o tablas, numeradas en el siguiente capítulo desde la tabla 12 hasta la 21, las respuestas dadas por cada experto con relación a los procesos mentales, pasos, habilidades y subhabilidades, para cada una de las diez (10) competencias.

Por tratarse de datos cualitativos se compararon las respuestas de cada uno de los expertos, y con la asesoría de un experto en lectura conjuntamente con el referente teórico referencial asumido en esta investigación en cuanto a los niveles de competencias en lectura y las habilidades y suhabilidades que estas involucran, se tomaron decisiones acerca de cuáles respuestas eran las más completas y detalladas y estas se asumieron como las más idóneas para orientar el diseño y la producción de guías instruccionales explicativas e ilustrativas de los aspectos

conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los procesos mentales o pasos a aplicar para responder correctamente a los ítems relacionados con cada una de las diez (10) competencias a las que se ha hecho alusión reiteradamente.

Para llegar a lo antes señalado, los procesos, pasos, habilidades y subhabilidades que aparecían de forma repetida se condensaron y agruparon en una sola categoría.

Finalmente, los procesos mentales que se aceptan como idóneos para esta investigación se resumen en dos (2) matrices o tablas formadas por cinco (5) columnas. En la matriz identificada como Tabla 22 se resumen los procesos mentales relacionados con las competencias nº 1, 2, 3, 4 y 5. En la matriz identificada como Tabla 23 se resumen los procesos mentales concernientes a las competencias nº 6, 7, 8, 9 y 10.

Con relación a los lineamientos y criterios para orientar el diseño instruccional y de la interfaz del curso, estos fueron derivados y adaptados de la posición teórica asumida a partir de la revisión crítica de la literatura, así como de experiencias de investigación llevadas a cabo en fechas recientes como por ejemplo la experiencia realizada por Amaro, Brioli y García (2011).

Estos lineamientos y criterios se agruparon y organizaron por componentes en cinco (5) tablas de dos (2) columnas. En el título de la tabla se coloca el respectivo componente y subcomponente (dimensión); en la primera columna se colocan los criterios generales (subdimensiones) correspondientes a cada componente y/o subcomponente; y en la segunda columna el conjunto de criterios o indicadores específicos relacionados con cada criterio general o subdimensión.

Capítulo IV

Presentación, Análisis, Discusión y Aplicación de los resultados

4.1. Resultados relacionados con las respuestas de los expertos en cuanto a los procesos involucrados en cada una de las competencias evaluadas en las pruebas.

A continuación se presentan diez (10) tablas en las que se transcribe literalmente la opinión de los cinco (5) expertos encuestados en cuanto a los procesos, habilidades o procedimientos involucrados en cada una de las competencias de lectura señaladas en el marco teórico (capítulo II) y marco metodológico (capítulo III).

Los formatos completados por los expertos en manuscrito se presentan al final de este informe de investigación en los ANEXOS (2 A), (2B), (2 C), (2 D) y (2 E), correspondientes al formato de registro de cada uno de los cinco (5) expertos en lectura consultados.

Tabla 12

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 1 “reconocer información explícita”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Leer el texto detenidamente. Leer y releer la pregunta y las opciones de respuesta.	Leer atentamente los textos analizando cada párrafo buscando en ellos las palabras claves que permiten responder a las preguntas	Leer y releer tanto las preguntas como las opciones de respuesta para comprender lo que se les pide e ir discriminando entre las posibles opciones correctas.	Seguir instrucciones. Lectura rápida Revisión de las preguntas con sus respectivas opciones	Si las preguntas que encabezan las opciones son muy generales como por ejemplo ¿Cuál de las siguientes informaciones está contenida en el texto? ¿Cuál de las siguientes opciones es falsa? Se debe:
Buscar palabras claves en el texto que le permitan ubicar la información solicitada.		Recordar el párrafo (dentro del texto) en el que se encuentra la información requerida para ubicarla rápidamente y releerla.	Lectura analítica Análisis de los textos y las respuestas alternativas. Lectura analítica. Análisis y comparación	Identificar y subrayar palabras claves en todas las opciones. Realizar lectura rápida para ubicar esas palabras o frases claves en los distintos párrafos.
Ubicar el párrafo donde está la información necesaria según la pregunta.		.		Leer detenidamente la parte del texto donde se encuentran las palabras claves y compararlas con lo dicho en las opciones con el fin de determinar en qué párrafo se encuentra la respuesta correcta y así marcar la opción que corresponda.

Tabla 12 (continuación)

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Organizar o reconstruir la información para dar respuesta a la pregunta según las opciones.		Una vez releída la información en el texto, compararla con las opciones de respuesta. Reconocer(a través de la paráfrasis) la opción de respuesta que representa mejor la información contenida en el texto Discriminar entre información verdadera y falsa dentro de las opciones de respuesta. Terminar tomando una decisión.		Realizar lectura rápida para ubicar esas palabras o frases claves en los distintos párrafos. Leer detenidamente la parte del texto donde se encuentran las palabras claves y compararlas con lo dicho en las opciones con el fin de determinar en qué párrafo se encuentra la respuesta correcta y así marcar la opción que corresponda. Cuando la pregunta es bastante específica como por ejemplo ¿Qué efectos produce el té en el organismo? Se toman las palabras claves de la pregunta como “efectos” y “organismo” , se realiza una lectura rápida de cada párrafo hasta encontrar el párrafo donde estás o algún tipo de sinónimo aparezcan tales como las palabras “resultados”, “consecuencias” para la palabra “efectos” y “cuerpo humano” para “organismo”

Si revisamos cada una de las respuestas dadas por los expertos en contenido, consultados con el objetivo de establecer los procesos mentales (traducidos en términos de habilidades y subhabilidades específicas) encontramos con relación a los procesos involucrados en la competencia nº 1 “reconocer información explícita” que: los expertos 1, 3 y 5 coinciden en identificar y subrayar

palabras claves en todas las opciones, pero aunque existen coincidencias el experto N° 5 es quien recoge de forma más detallada el proceso seguido para responder correctamente los ítems referidos a la competencia señalada, por lo que para efectos de esta investigación el proceso sería el siguiente:

Si las preguntas que encabezan las opciones son muy generales como por ejemplo ¿Cuál de las siguientes informaciones está contenida en el texto? ¿Cuál de las siguientes opciones es falsa? Se debe: Identificar y subrayar palabras claves en todas las opciones. Realizar lectura rápida para ubicar esas palabras o frases claves en los distintos párrafos. Leer detenidamente la parte del texto donde se encuentran las palabras claves y compararlas con lo dicho en las opciones con el fin de determinar en qué párrafo se encuentra la respuesta correcta y así marcar la opción que corresponda.

Cuando la pregunta es bastante específica como por ejemplo ¿Qué efectos produce el té en el organismo? Se toman las palabras claves de la pregunta como “efectos” y “organismo”, se realiza una lectura rápida de cada párrafo hasta encontrar el párrafo dónde estás o algún tipo de sinónimo aparezcan tales como las palabras “resultados”, “consecuencias” para la palabra “efectos” y “cuerpo humano” para “organismo.

Tabla 13

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 2 “Sustituir palabras y elementos de cohesión”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Conocer el significado y función de las palabras, el contexto para poder sustituir las palabras correctas.	Después de leer el párrafo se procede a sustituir las palabras subrayadas con las de cada grupo para comprobar con cuál puede conservarse el sentido del párrafo.	Conocer el significado y función (en contexto) de las palabras señaladas en el fragmento dado. Identificar el tipo de palabra o “función gramatical” que representa cada palabra subrayada. El estudiante debe estar consciente que un sustantivo sólo podrá ser sustituido por otro sustantivo, un verbo en pasado,(por decir algo) sólo podrá ser sustituido por otro verbo en pasado. Sustituir las palabras subrayadas por las palabras dadas en las opciones de respuesta (considerando las acciones anteriores). Decidir que opción es la mejor.	Observar, sustituir,	Analizar y ubicar las palabras y elementos de cohesión de cada opción en el contexto del fragmento. Reconocer el sinónimo más apropiado al contexto cuando se trata de palabras cuyo significado es muy parecido. Realizar un análisis horizontal de cada opción puesto que una o dos de las palabras o frases pueden ser correctas mientras que la otra no.

Para esta competencia “Sustituir palabras y elementos de cohesión” en general los expertos coinciden en que los estudiantes deberán conocer el significado y función de las palabras al igual que analizar el contexto para poder sustituir las palabras correctas. En esta competencia los expertos 3 y 5 hacen un buen resumen del proceso mental que se debe seguir para responder adecuadamente los ítems vinculados a esta competencia:

Según los expertos antes señalados estos procesos serían:

Conocer el significado y función (en contexto) de las palabras señaladas en el fragmento dado. Identificar el tipo de palabra o “función gramatical” que representa cada palabra subrayada. El estudiante debe estar consciente que un

sustantivo sólo podrá ser sustituido por otro sustantivo, un verbo en pasado, (por decir algo) sólo podrá ser sustituido por otro verbo en pasado. Analizar y ubicar las palabras y elementos de cohesión de cada opción en el contexto del fragmento. Reconocer el sinónimo más apropiado al contexto cuando se trata de palabras cuyo significado es muy parecido. Realizar un análisis horizontal de cada opción puesto que una o dos de las palabras o frases pueden ser correctas mientras que la otra no. Sustituir las palabras subrayadas por las palabras dadas en las opciones de respuesta (considerando las acciones anteriores).Decidir que opción es la mejor.

Tabla 14

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia nº 3 “Reconocer el propósito del autor”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
El estudiante debe reconocer la estructura del texto, a través de sus conocimientos previos o palabras claves que lo ayudan a identificar el tipo de texto y poder así inferir el propósito del autor.	Leer atentamente el texto y título respectivo. Analizar las opciones presentadas en los ítems para descartar las que no corresponden.	Usar sus conocimientos previos (así sea intuitivamente) sobre las diferentes estructuras de los textos. Reconocer la manera en la que el autor plantea las ideas y el tipo de información que da a través del texto. Conocer el significado (explícito e implícito) de los verbos que se presentan en las opciones de respuesta. Leer y comprender cada opción para compararla(s) con la opinión que haya considerado (tomando en cuenta las primeras dos acciones.	Analizar, comparar.	Realizar una lectura global de todo el texto. Reconocer el tipo de información que predomina y la estructura del texto. Identificar el tipo de texto: expositivo, descriptivo, argumentativo, narrativo, o instructivo simultáneamente con los elementos lingüísticos que caracterizan a cada uno.

Para esta competencia “Reconocer el propósito del autor”, los expertos 1, 3 y 5 coinciden en que el estudiante debe reconocer la estructura del texto, a través

de sus conocimientos previos o palabras claves que lo ayudan a identificar el tipo de texto y poder así inferir el propósito del autor.

En tal sentido, se podría describir el proceso de la siguiente forma: Usar sus conocimientos previos (así sea intuitivamente) sobre las diferentes estructuras de los textos. Reconocer la manera en la que el autor plantea las ideas y el tipo de información que da a través del texto. Conocer el significado (explícito e implícito) de los verbos que se presentan en las opciones de respuesta. Leer y comprender cada opción para compararla(s) con la opinión que haya considerado (tomando en cuenta las primeras dos acciones). Reconocer el tipo de información que predomina y la estructura del texto. Identificar el tipo de texto: expositivo, descriptivo, argumentativo, narrativo, o instructivo simultáneamente con los elementos lingüísticos que caracterizan a cada uno.

Tabla 15

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 4 “Evaluar suficiencia e insuficiencia de información”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Recordar la información contenida en el texto para discriminar entre las opciones de respuesta.	Leer cada párrafo controlando cuál de las preguntas no estaba incluida en el texto o cuál estaba presente.	Recordar la información contenida en el texto. Discriminar entre las opciones de respuesta, recordando si la información aparece (de alguna otra manera) en el texto. Decidir la opción correcta tomando en cuenta lo que le pide en la instrucción (si debe decir “cuál No aparece” o “cuál si aparece” en el texto).	Analizar, comparar.	Cómo se trata de preguntas, prestar atención a palabras interrogativas tales como: ¿Cuándo?, ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Qué? o frases como: ¿En qué fecha? ¿En qué momento? Etc., Centrarse por separado en cada interrogante y realizar una lectura rápida de cada párrafo para ubicar palabras claves relacionadas con la pregunta, Realizar una lectura detallada o analítica del fragmento identificado a través de las palabras y frases claves contenidas en la pregunta para determinar si está información responde o no a la pregunta. De esta manera se puede ir determinando cuál es la única pregunta que puede ser respondida porque hay suficiente información en el texto y cuáles son las preguntas que no pueden ser respondidas porque el texto no proporciona información para ello.

Para esta competencia “Evaluar suficiencia e insuficiencia de información”, los expertos 1 y 3 coinciden en que los estudiantes deben recordar la información contenida en el texto, el experto número 5 completa de forma más detallada, indicando los siguientes pasos o procesos:

Recordar la información contenida en el texto. Cómo se trata de preguntas, prestar atención a palabras interrogativas tales como: ¿Cuándo?, ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Qué? o frases como: ¿En qué fecha? ¿En qué momento? Etc., Centrarse por separado en cada interrogante y realizar una lectura rápida de cada párrafo para ubicar palabras claves relacionadas con la pregunta. Realizar una lectura detallada o analítica del fragmento identificado a través de las palabras y frases claves contenidas en la pregunta para determinar si está información responde o no a la pregunta. De esta manera se puede ir determinando cual es la única pregunta que puede ser respondida porque hay suficiente información en el texto y cuáles son las preguntas que no pueden ser respondidas porque el texto no proporciona información para ello.

Tabla 16

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 5 “Reconocer la Macroestructura del Texto”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
El estudiante debe tomar en cuenta el propósito del autor para determinar el tipo de texto e identificar la idea principal.	Conociendo ya el contenido del texto. Concentrarse en la información requerida para ubicarla en el texto y descartar las otras opciones.	Tomar en cuenta el propósito del autor. Haber comprendido el texto. Haber identificado la idea principal y la manera en que se presentan las ideas secundarias. Considerar el tipo de texto de la lectura.	Analizar, deducir.	Realizar una lectura global de todo el texto. Identificar la información más importante de cada párrafo. Diferenciar ideas principales de ideas secundarias, detalles, ejemplos o información redundante (repetida). Aplicar la capacidad de síntesis generalización y condensación para poder seleccionar la opción correcta.

Para esta competencia “Reconocer la Macroestructura del Texto”, los expertos coinciden en que se debe tomar en cuenta el propósito del autor para determinar el tipo de texto e identificar la idea principal. No obstante, si analizamos el proceso descrito por el experto n° 5 observamos que responde de forma más

completa acerca de los procesos a seguir para responder correctamente a los ítems vinculados a esta competencia.

Al respecto, el experto 5 detalla los siguientes pasos: Realizar una lectura global de todo el texto. Identificar la información más importante de cada párrafo. Diferenciar ideas principales de ideas secundarias, detalles, ejemplos o información redundante (repetida). Aplicar la capacidad de síntesis generalización y condensación para poder seleccionar la opción correcta.

Tabla 17

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 6 “Reconocer la macroproposición de un párrafo”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Reconocer la idea principal del párrafo y buscar entre las opciones de respuesta la que mejor exprese el contenido del mismo.	Se enumeran los pasos señalados por los conectivos (primero, segundo, más tarde, luego, en primer lugar, en segundo lugar)	Releer el párrafo indicado. Reconocer su idea principal. Reconocer (a través de la paráfrasis) la opción de respuesta que representa mejor la idea principal del párrafo.	Analizar, comparar sintetizar	Leer detenidamente el párrafo (lectura analítica). Identificar la idea principal o ideas principales si es que contiene varias. Analizar cada opción para identificar cuáles se refieren a ideas secundarias o detalles. Seleccionar la opción que exprese de manera parafraseada y condensada la información principal o más importante del párrafo.

Para esta competencia “Reconocer la macroproposición de un párrafo” los expertos en general coinciden en realizar una lectura analítica del párrafo, no obstante los expertos 3 y 5 son los que proporcionan una respuesta más completa y detallada sobre los pasos a seguir para esta competencia.

Al respecto, señalan los siguientes pasos: Leer detenidamente el párrafo (lectura analítica). Identificar la idea principal o ideas principales si es que contiene varias. Analizar cada opción para identificar cuáles se refieren a ideas secundarias o detalles. Seleccionar la opción que exprese de manera parafraseada y condensada la información principal o más importante del párrafo.

Tabla 18

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia **nº 7** “interpretar el sentido de una expresión”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Considerar el propósito del autor, la idea principal del texto para poder inferir el significado de la expresión requerida	Deducir a partir de los conocimientos previos que se tienen acerca de las expresiones utilizadas.	Considerar el propósito del autor, la idea principal del texto y la manera en la que el autor dio la información, todo esto para contextualizar la expresión a analizar. Considerar el significado explícito de la expresión y las posibles implicaciones de la misma, para comenzar a inferir el significado a partir del contexto y lo dicho antes (explicación e implicación)	Analizar, deducir	Ubicar la frase a ser interpretada en el contexto del párrafo de dónde fue extraída. Leer la frase varias veces para captar el sentido. Parafrasear la frase con palabras propias mentalmente o de manera escrita. Leer detenidamente cada opción para determinar cuál es la frase más completa y mejor parafraseada que no distorsiona el sentido real de la frase o expresión original.

Para esta competencia “Interpretar el sentido de una expresión” los expertos en general coinciden implícita o explícitamente en que se debe recurrir a los conocimientos previos que se tienen acerca de las expresiones utilizadas, sin

embargo, al igual que en los casos anteriores los expertos 3 y 5 son los que explican con mayor detalle estos procesos:

Por lo antes expuesto se consideran como válidos los siguientes procesos: Considerar el propósito del autor, la idea principal del texto y la manera en la que el autor dio la información, todo esto para contextualizar la expresión a analizar a partir de los conocimientos previos. Considerar el significado explícito de la expresión y las posibles implicaciones de la misma, para comenzar a inferir el significado a partir del contexto y lo dicho antes (explicación e implicación). Ubicar la frase a ser interpretada en el contexto del párrafo de dónde fue extraída. Leer la frase varias veces para captar el sentido. Parafrasear la frase con palabras propias mentalmente o de manera escrita. Leer detenidamente cada opción para determinar cuál es la frase más completa y mejor parafraseada que no distorsiona el sentido real de la frase o expresión original.

Tabla 19

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 8 “elaborar inferencias”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Comprender el texto para identificar la información que no está explícita en el mismo.	Considerar los conectivos que introduzcan las ideas que el autor quiere expresar.	Mantener en su memoria de trabajo la información leída.	Razonar, deducir	Leer detenidamente cada una de las opciones de respuesta.
Debe relacionar la información del texto con sus conocimientos previos.		Relacionar la información del texto con sus conocimientos previos.		Buscar a través de una lectura rápida de cada párrafo a través de palabras y frases claves que opciones se refieren a información explícita o a información falsa o no contenida en el texto para ir descartando opciones.
		Reconocer la información que está implícita en lo que dice el texto		Buscar fragmentos de información en todo el texto o en algunos párrafos según el caso, que al ser relacionados permitan deducir e inferir información no explícita.

Para la competencia “Elaborar inferencias”, si analizamos las respuestas dadas por los expertos podemos resumir el proceso seguido para responder los ítems relacionados con la misma de la siguiente forma:

Leer detenidamente cada una de las opciones de respuesta. Comprender el texto para identificar la información que no está explícita en el mismo. Relacionar la información del texto con sus conocimientos previos. Mantener en su memoria de trabajo la información leída. Buscar a través de una lectura rápida de cada párrafo a través de palabras y frases claves qué opciones se refieren a información explícita o a información falsa o no contenida en el texto, para ir descartando opciones. Buscar fragmentos de información en todo el texto o en algunos párrafos según el caso, que al ser relacionados permitan deducir e inferir información no explícita.

Tabla n° 20

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 9 “reconocer la posición del autor”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Considerar el propósito del autor. Reconocer palabras, oraciones, frases que identifiquen la manera de cómo el autor expresa sus ideas.	Releer el texto, considerando el título y a partir de las ideas expresadas señalar lo que el autor quiere expresar.	Considerar el propósito del autor y la manera en la que se exponen las ideas dentro del texto. Considerar si el autor da su opinión (explícita o implícitamente), reconociendo expresiones que así lo indiquen	Analizar	Leer rápidamente cada párrafo del texto. Identificar en que párrafos se encuentran fragmentos o segmentos en los que se evidencian el uso de adjetivos calificativos que denotan la opinión del autor acerca de algo, o frases claves como “Me parece”, “Pienso”, “Creo”, “En mi opinión” en las que se habla en primera persona o se evidencia un discurso subjetivo en el cual el autor se involucra directamente. En el caso en que no haya evidencia lingüística explícita a veces captar el tono del discurso ayuda a identificar la posición del autor como por ejemplo cuando señala aunque de manera aparentemente objetiva: “gastar mucho papel conduce a que se incremente la tala de los bosques”

Para esta competencia “reconocer la posición del autor” los expertos coinciden en que hay que leer con la intención de reconocer palabras y frases que identifiquen la forma en que el autor expresa sus ideas, se puede entonces resumir los procesos así: Leer rápidamente cada párrafo del texto. Identificar en que párrafos se encuentran fragmentos y segmentos en los que se evidencian el uso de adjetivos calificativos que denotan la opinión del autor acerca de algo, o frases claves como “Me parece”, “Pienso”, “Creo”, “En mi opinión” en las que se habla en

primera persona o se evidencia un discurso subjetivo en el cual el autor se involucra directamente.

En el caso en que no haya evidencia lingüística explícita a veces captar el tono del discurso ayuda a identificar la posición del autor como por ejemplo cuando señala aunque de manera aparentemente objetiva: “gastar mucho papel conduce a que se incremente la tala de los bosques”.

Tabla n° 21

Respuestas de los expertos con relación a los procesos involucrados en la competencia n° 10 “relacionar contenidos”

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Releer los párrafos indicados.	Releer el texto.	Releer los párrafos indicados.	Analizar, comparar	En primer lugar hay que identificar si en la pregunta se hace referencia a información
Identificar la idea principal de cada párrafo.	Analizar y comparar los párrafos señalados para llegar a una conclusión.	Identificar la idea principal de cada párrafo.		semejante entre los dos párrafos o en que se diferencian o que se puede deducir de ellos.
Comparar la información y buscar como se relacionan.		Comparar las ideas de cada párrafo para reconocer como se relacionan.		Hay que leer detenidamente los párrafos correspondientes para identificar el segmento que contiene la información
		Discriminar entre las opciones de respuesta para elegir la que mejor representa lo que se pide		semejante que ambos párrafos comparten o la información diferente que uno de ellos contiene o que segmentos de ambos párrafos permiten deducir alguna información en particular.
				En cada caso hay que ir cotejando con cada una de las opciones para así ir descartando las que no son correctas.

Para esta última competencia “Relacionar contenidos”, en general los expertos coinciden en lo siguiente: Hay que releer los párrafos indicados e identificar la idea principal de cada uno, comparar la información y buscar como se relacionan. En resumen, los procesos mentales para responder correctamente los ítems relacionados con la competencia nº 10 serían:

En primer lugar hay que identificar si en la pregunta se hace referencia a información semejante entre los dos párrafos o en que se diferencian o que se puede deducir de ellos. Hay que leer detenidamente los párrafos respectivos, para identificar el segmento que contiene la información semejante que ambos párrafos comparten o la información diferente que uno de ellos contiene o qué segmentos de ambos párrafos permiten deducir alguna información en particular. En cada caso hay que ir cotejando con cada una de las opciones para así ir descartando las que no son correctas.

En la Tabla 22 se resumen los procesos mentales relacionados con las competencias 1, 2, 3, 4 y 5 que se tomarán como validos para ser incluidos en los contenidos del Curso Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura en Entornos Virtuales de Aprendizaje,

Tabla 22

Tabla resumen de los procesos para las competencias de comprensión de lectura n°1,2 3, 4 y 5

Procesos competencia N° 1	Procesos competencia N° 2	Procesos competencia N° 3	Procesos competencia N° 4	Procesos competencia N° 5
Si las preguntas que encabezan las opciones son muy generales como por ejemplo ¿Cuál de las siguientes informaciones está en el texto? ¿Cuál de las siguientes opciones es falsa? Se debe:	Conocer el significado y función (en contexto) de las palabras señaladas en el fragmento dado. Identificar el tipo de palabra o “función gramatical” que representa cada palabra subrayada. El estudiante debe estar consciente que un sustantivo sólo podrá ser sustituido por otro sustantivo, un verbo en pasado, (por decir algo) sólo podrá ser sustituido por otro verbo en pasado. Analizar y ubicar las palabras y elementos de cohesión de cada opción en el contexto del fragmento. Reconocer el sinónimo más apropiado al contexto cuando se	Usar sus conocimientos previos (así sea intuitivamente) sobre las diferentes estructuras de los textos. Reconocer la manera en la que el autor plantea las ideas y el tipo de información que da a través del texto. Conocer el significado (explicito e implícito) de los verbos que se presentan en las opciones de respuesta. Lee y comprender cada opción para compararla(s) con la opinión que haya considerado (tomando en cuenta las primeras dos acciones. Reconocer el tipo de información que predomina y la estructura del texto. Identificar el tipo de texto: expositivo, descriptivo, argumentativo,	Recordar la información contenida en el texto. Cómo se trata de preguntas, prestar atención a palabras interrogativas tales como: ¿Cuándo?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Qué? o frases como: ¿En qué fecha? ¿En qué momento? Etc., Centrarse por separado en cada interrogante y realizar una lectura rápida de cada párrafo para ubicar palabras claves relacionadas con la pregunta. Realizar una lectura detallada o analítica del fragmento identificado a través de las palabras y	Realizar una lectura global de todo el texto. Identificar información más importante de cada párrafo. Diferenciar ideas principales e ideas secundarias, detalles, ejemplos información redundante (repetida). Aplicar capacidad de síntesis y generalización y condensación para poder seleccionar la opción correcta.

produce el té en el organismo? Se tomas las palabras claves de la pregunta como “efectos” y “organismo”, se realiza una lectura rápida de cada párrafo hasta encontrar el párrafo dónde estás o algún tipo de sinónimo aparezcan tales como las palabras “resultados”, “consecuencias” para la palabra “efectos” y “cuerpo humano” para “organismo	trata de palabras cuyo significado es muy parecido. Realizar un análisis horizontal de cada opción puesto que una o dos de las palabras o frases pueden ser correctas mientras que la otra no. Sustituir las palabras subrayadas por las palabras dadas en las opciones de respuesta (considerando las acciones anteriores). Decidir que opción es la mejor.	narrativo, o instructivo simultáneamente con los elementos lingüísticos que caracterizan a cada uno.	frases claves contenidas en la pregunta para determinar si está información responde o no a la pregunta. De esta manera se puede ir determinando cual es la única pregunta que puede ser respondida porque hay suficiente información en el texto y cuáles son las preguntas que no pueden ser respondidas porque el texto no proporciona información para ello.
---	---	---	--

En la Tabla 23 se resumen los procesos mentales relacionados con las competencias 6, 7, 8, 9 y 10 que se tomarán como validos para ser incluidos en los contenidos del Curso Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura en Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Tabla 23

Tabla resumen de los procesos para las competencias de comprensión de lectura n° 6, 7, 8, 9 y 10

Procesos competencia N° 6	Procesos competencia N° 7	Procesos competencia N° 8	Procesos Competencia N° 9	Procesos Competencia N° 10
Leer detenidamente el párrafo (lectura analítica). Identificar la idea principal o ideas principales si es que contiene varias. Analizar cada opción para identificar cuáles se refieren a ideas secundarias o detalles. Seleccionar la opción que exprese de manera parafraseada y condensada la información principal o más importante del párrafo.	Considerar el propósito del autor, la idea principal del texto y la manera en la que el autor dio la información, todo esto para contextualizar la expresión a analizar a partir de los conocimientos previos. Considerar el significado explícito de la expresión y las posibles implicaciones de la misma, para comenzar inferir el significado a partir del contexto y lo dicho antes (explicación e implicación). Ubicar la frase a ser interpretada en el contexto del párrafo de dónde fue extraída. Leer la frase varias veces para captar el sentido. Parafrasear la frase con	Leer detenidamente cada una de las opciones de respuesta. Buscar a través de una lectura rápida de cada párrafo a través de palabras y frases claves que opciones se refieren a información explícita o a información falsa o no contenida en el texto para ir descartando opciones. Buscar fragmentos de información en todo el texto o en algunos párrafos según el caso, que al ser relacionados permiten deducir e inferir información no explícita.	Leer rápidamente cada párrafo del texto Identificar en que párrafos se encuentran fragmentos segmentos en los que se evidencian el uso de adjetivos calificativos que denotan la opinión del autor acerca de algo, o frases claves como “Me parece”, “Pienso”, “Creo”, “En mi opinión” en las que se habla en primera persona o se evidencia un discurso subjetivo en el cual el autor se involucra directamente. En el caso en que no haya evidencia lingüística explícita a veces captar el tono del discurso ayuda a identificar la posición del autor como por ejemplo cuando señala aunque de manera aparentemente objetiva: “gastar mucho papel conduce a que se incremente la tala de los bosques	En primer lugar hay que identificar si en la pregunta se hace referencia a información semejante entre los dos párrafos o en que se diferencian o que se puede deducir de ellos. Hay que leer detenidamente los párrafos que se identifican, para identificar el segmento que contiene la información semejante que ambos párrafos comparten o la información diferente que uno de ellos contiene o que segmentos de ambos párrafos permiten deducir alguna información en particular. En cada caso hay que ir cotejando con cada una de las opciones para así ir

palabras propias mentalmente o de manera escrita.	descartando las que no son correctas.
Leer detenidamente cada opción para determinar cuál es la frase más completa y mejor parafraseada que no distorsiona el sentido real de la frase o expresión original.	

Al analizar cada una de las respuestas de los expertos con detenimiento se puede concluir que no existe consenso en el proceso que se debe llevar a cabo para desarrollar las habilidades vinculadas a la comprensión de lectura. Las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de la comprensión de la lectura son muchas de acuerdo a diferentes enfoques y concepciones teóricas. Algunos interesados en el tema han concebido la comprensión de la lectura como una actividad cognitiva de procesamiento de la información. Desde esta perspectiva, los estudios realizados han permitido establecer que se pueden mejorar las competencias en lectura si al individuo se le entrena en la práctica de ciertas estrategias (Dansereau citado en Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1991, p. 51).

4.2. Lineamientos y criterios para el diseño instruccional y la producción del curso

Los lineamientos y criterios que se derivaron de la posición teórica asumida a partir de los resultados de la investigación documental y que se presentan a continuación en un total de cinco (5) tablas o matrices (tabla 25, 26, 27, 28 y 29), fueron los que se aplicaron para el diseño instruccional y la producción del curso.

Aplicación del referente teórico- conceptual previamente elaborado para la identificación del conjunto de criterios de calidad.

A partir del referente teórico-conceptual previamente presentado se elaboró un conjunto de criterios de calidad que pueden orientar tanto el diseño de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como la elaboración o selección de instrumentos que permitan realizar la evaluación formativa del curso.

Estos criterios se derivan principalmente de los planteamientos teóricos de Cabero (2006) acerca de las características que deben poseer los entornos virtuales y Herrera (2006) quien proporciona una visión bastante completa de los elementos constitutivos del diseño y los momentos o fases implicadas en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en línea.

Asimismo, se tomó en cuenta la experiencia de investigación llevada a cabo por Amaro, Brioli y García (2011) quienes también se basan en estos mismos autores a fin de valorar las competencias del docente universitario para la enseñanza en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), para lo cual utilizan una rúbrica o lista de cotejo con el objeto de ingresar como invitadas a ocho cursos de pregrado de la UCV, para observar y registrar información pertinente sobre las características del diseño instruccional y de la interfaz de dichos cursos, y así, identificar a partir de los resultados, las fortalezas y las debilidades observadas en cada uno; y posteriormente, en base a una escala previamente establecida,

valorar el nivel de competencia de los docentes responsables de cada curso en cuanto al diseño instruccional y la e-moderación.

La rúbrica o instrumento para la recopilación de los datos utilizada en la investigación antes mencionada, fue elaborada por Amaro, Rosa. (experta en didáctica y formación docente) y Chacín, Rosanna. (experta en evaluación).

El conjunto de criterios que se presenta a continuación, resumidos en cinco tablas que se presentan en páginas posteriores abarcan dos componentes. 1) los elementos constitutivos del diseño y 2) Los elementos conceptuales del diseño. A su vez, el segundo componente “Elementos Conceptuales” está formado por tres subcomponentes o dimensiones: 2.1. El referente teórico, 2.2. Los componentes específicos del diseño instruccional y 2.3. El diseño de la interfaz (expresión visual y expresión formal). Para cada uno de estos componentes y sus respectivos subcomponentes (dimensiones) se señala un conjunto de criterios generales (subdimensiones) y a su la vez para cada criterio general (subdimensiones) se especifican sus respectivos criterios específicos (indicadores).

En la siguiente tabla, identificada con el número 24, se presenta el número total de criterios generales y específicos que abarca cada componente y sub-componente o dimensión.

Tabla 24

Número de criterios generales y específicos para cada componente y subcomponente

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	CANTIDAD DE CRITERIOS GENERALES (subdimensiones)	CANTIDAD DE CRITERIOS ESPECÍFICOS (indicadores) POR CADA CRITERIO GENERAL O (subdimensión)
1º Elementos constitutivos		Seis (6)	Criterio General nº1: uno (1) Criterio General nº2: uno (1) Criterio General nº 3: dos (2). : uno (1) Criterio General nº 4: uno (1) Criterio General nº 5: uno (1) Criterio General nº 6: uno (1) Criterio General nº 7: uno (1)
2 A) Elementos Conceptuales (dimensión)	Referente teórico	Tres (3)	Criterio General nº1: uno (1) Criterio General nº 2: uno (1) Criterio General nº 3: siete (7). :
2B) Elementos conceptuales	Componentes del diseño instruccional	Cinco (5)	Criterio General nº 1: dos (2) Criterio General 2: tres (3) Criterio General nº 3: tres (3). : uno (1) Criterio General nº 4: nueve (9) Criterio General nº 5: ocho (8)
2C) Elementos conceptuales	Diseño de la interfaz (expresión visual del entorno virtual)	Seis (6)	Criterio General nº1: seis (6) Criterio General nº2: uno (1) Criterio General nº 3: uno (1) Criterio General nº 4: uno (1) Criterio General nº 5: uno (1) Criterio General nº 6: uno (1).
Elementos conceptuales	Diseño de la interfaz (expresión formal del entorno virtual)	Dos (2)	Criterio General nº1: tres (3) Criterio General nº2: uno (1)

Tabla 25

Criterios generales y específicos para el diseño instruccional del curso. *Primer componente: Elementos constitutivos*

Criterios generales (subdimensiones)	Criterios específicos (indicadores) para cada criterio general (o subdimensión)
1) Debe tener disponible un Entorno o espacio mediado por el computador	1.1).Proporcionar un ambiente de aprendizaje en la red donde desarrollar la actividades
2).Debe proporcionar la posibilidad de utilizar distintos tipos de navegadores Web para acceder a la información	2.1). Proporcionar libertad de uso de navegadores (Mozilla, Safari, Google Crome, etc) , uso del explorer (por defecto)
3)Debe Contemplar distintas Herramientas de interacción	3.1).Incluir herramientas asíncronas mensajería electrónica, foros, blogs, wikis. 3.2). Incluir herramientas sincrónicos chats, audio y video conferencias
4). Debe incluir distintos tipos de recursos como recursos hipertextuales e-hipermedia entre otros	4.1).Incluir documentos con hiperenlaces (páginas Web, videos, documentos etc.)
5) Debe incluir acciones reguladas sobre los contenidos digitales	5.1). Se deben incluir actividades, ejercicios, etc
6) Debe promover relaciones psicosociales y de apoyo tutorial	6.1). Debe contemplar un espacio para el apoyo tutorial (centro de ayuda, ayuda didáctica, foro de dudas, entre otros)
7) Debe promover el Trabajo Colaborativo	7.1). Debe incluir herramientas para el trabajo colaborativo.

La Tabla 25 se refiere al componente “**elementos constitutivos**”. Este componente abarca siete (7) criterios generales o subdimensiones que sugieren que en el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje se

deben incluir los siguientes elementos: 1) *un entorno o espacio mediado por el computador*, 2) *distintos tipos de navegadores Web para acceder a la información*, 3) *herramientas de interacción*, 4) *recursos hipertextuales e-hipermedia*, 5) *acciones reguladas sobre los contenidos digitales*, 6) *relaciones psicosociales y de apoyo tutorial* y 5) *Trabajo colaborativo*.

En la segunda columna de la tabla se detallan los criterios más específicos o indicadores abarcados por cada característica general o subdimensión. En tal sentido se observa que a excepción de la característica general o subdimensión nº 3, que tiene dos criterios específicos, todas las demás características generales o subdimensiones presentan uno solo.

Tabla 26

Criterios generales y específicos para el diseño instruccional del curso. *Segundo componente: Elementos Conceptuales (subcomponente o dimensión referente teórico)*

Criterios generales (subdimensiones)	Criterios específicos o indicadores para cada criterio general o subdimensión
1) Incluir la justificación o exposición del motivo por el cual se incluye la signatura, curso, taller, etc., y modalidad en la cual se inscribe.	1.1). Señalar explícitamente lo esperado acerca de lo que los alumnos puedan lograr a distancia. 1.2). Señalar explícitamente, los elementos que aportará este medio para que la experiencia sea productiva.
2) Incluir la orientación teórica que se asume del aprendizaje desde la perspectiva de la asignatura y de la modalidad en que se desarrolla	2.1). Señalar explícitamente la Orientación teórica prevaleciente para el aprendizaje. 2.2). Señalar explícitamente los Principios que orientan la modalidad.
3) Incluir los principios del aprendizaje en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)	3.1). Trabajo colaborativo 3.2). Aprendizaje Cooperativo 3.3). Aprendizaje significativo 3.4). Aprendizaje socio-constructivo 3.5). Vinculación conocimiento-experiencia (aprendizaje real) 3.6). Aprendizaje activo 3.7). Aprendizaje autorregulado

La Tabla 26 se refiere al componente **“Elementos conceptuales”** cuyo subcomponente o dimensión es el **“referente teórico en el que se basa el diseño”**. Este componente abarca tres (3) criterios generales o subdimensiones que sugieren que en el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje se deben incluir los siguientes elementos: 1) *justificación o exposición del motivo por el cual se incluye la signatura, curso, taller, etc., y modalidad en la cual se inscribe*, 2) *la orientación teórica que se asume del aprendizaje desde la perspectiva de la asignatura y de la modalidad en que se desarrolla* y 3) *incluir los principios del aprendizaje en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)*.

En la segunda columna de la tabla se detallan los criterios más específicos o indicadores abarcados por cada criterio general o subdimensión. En tal sentido, se observa que el criterio general nº 1 abarca 2 criterios específicos, el segundo criterio general también comprende 2 criterios específicos y el criterio general nº 3 contempla 7 criterios específicos.

Tabla 27

Criterios generales y específicos para el diseño instruccional del curso. *Segundo componente: Elementos Conceptuales* (Subcomponente o dimensión. *Componentes específicos del diseño instruccional*)

Criterios generales (subdimensiones)	Criterios específicos o indicadores para cada criterio general o subdimensión
1). Incluir <i>Objetivos</i> con características específicas	1.1). Incluir objetivos claramente formulados. 1.2). Incluir objetivos reproductivos y productivos
2). Incluir <i>Contenidos</i> que respondan a características específicas	2.1). Incluir contenidos coherentes con los objetivos planteados. 2.2). Incluir contenidos en formatos variados (Word, PPT, vídeos, etc). 2.3). Incluir contenidos estructurados con hiperenlaces (hipertextos). Sección de contenidos o repositorios de información
3). Incluir <i>Estrategias de Aprendizaje</i> que respondan a la concepción teórica asumida acerca del aprendizaje en los EVEA.	3.1).Incluir Actividades individuales. 3.2).Incluir Actividades de rastreo de información. 3.3).Incluir Actividades y técnicas de construcción y trabajo colaborativo
4). Incluir <i>Estrategias de Facilitación del Aprendizaje</i> que respondan a la concepción teórica sobre la enseñanza en los EVEA	4.1). Incluir estrategias motivadoras. 4.2). Permitir el Rastreo de la información por parte del alumno. 4.3). Utilizar estrategias que favorecen la interacción recíproca y el trabajo colaborativo. 4.4). Incluir actividades que favorecen el conflicto cognitivo. 4.5). Incluir actividades prácticas. 4.6). Realizar el monitoreo y retroalimentación constante por parte del profesor. 4.7). Actividades de socialización. 4.8). Distribuir y Administrar el tiempo adecuadamente. 4.9). Aplicar estrategias de cierre.
5). Incluir criterios claros y precisos para la <i>Evaluación</i> en los EVEA	5.1). Diagnosticar o explorar conocimientos previos. 5.2). Incluir variedad de ejercicios y casos para la evaluación formativa. 5.3). Formular criterios de evaluación pertinentes. 5.4). Utilizar procedimientos adecuados de evaluación en línea. 5.5). Incluir autoevaluaciones. 5.6). Proporcionar retroalimentación constante. 5.7). Difundir de manera clara los resultados del aprendizaje a través de rúbricas. 5.8). Incluir el E-portafolio como repositorio de trabajos y avances del aprendizaje

La Tabla 27 se refiere al componente “**elementos conceptuales**”, subcomponente o dimensión: “**componentes específicos del diseño**

instruccional". Este componente abarca cinco (5) criterios generales o subdimensiones que sugieren que en el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje se deben incluir los siguientes elementos que deben presentar ciertas características según la posición teórica que se asume en este trabajo.

Estos criterios generales se refieren a la inclusión de: 1) *Objetivos*, 2) *contenidos*, 3) *estrategias de aprendizaje*, 4) *estrategias de facilitación* y 5) *criterios de evaluación*.

En la segunda columna de la tabla se detallan los criterios más específicos o indicadores abarcados por cada criterio general o subdimensión. En tal sentido, se observa que el criterio general nº 1 abarca 2 criterios específicos, el segundo criterio general comprende 3 criterios específicos, el criterio general nº 3 contempla también 3 criterios específicos; el criterio general nº 4 abarca 9 criterios específicos y el criterio general nº 5 incluye 8 criterios específicos.

Tabla 28

Segundo componente: *Elementos Conceptuales* (dimensión: *diseño de la Interfaz -expresión formal*)

Criterios generales (subdimensiones)	Criterios específicos o indicadores para cada criterio general o subdimensión
1). Incluir un esquema general o menú de navegación referido a La Expresión Formal de la interfaz del curso debe	1.1). Incluir Mensaje de bienvenida 1.2). Contemplar un espacio para la Presentación de los estudiantes y el profesor 1.3). Presentar el Programa del curso 1.4). Incluir una Guía didáctica que oriente el aprendizaje 1.5). Contemplar el Cronograma de actividades 1.6). Presentar con claridad las Formas de evaluación
2).Incluir Herramientas comunicacionales	2.1. Espacio para la recepción, envío y retroalimentación (correo, videos-enlaces. chat, etc)
3). Incluir Espacios para el intercambio de ideas y opiniones	3.1). Incluir herramientas de comunicación como: foros, grupos de discusión, enlaces sincrónicos y asincrónicos
4). Incluir un Espacio de socialización	4.1).Incluir actividades para la socialización (cafetín)
5).Incluir Centro de documentación y recursos adicionales	5.1). Contemplar el acceso a los materiales del curso como lecturas, videos, presentaciones
6). Incluir un Menú de bloques	6.1). Estar Estructurado en bloques según un criterio específico (unidades, temas por semana, etc.)

La Tabla 28 se refiere al componente “**elementos conceptuales**” subcomponente o dimensión “**diseño de la interfaz (expresión formal)**”. Este componente abarca seis (6) criterios generales o subdimensiones que sugieren que en el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje se deben incluir los siguientes elementos: 1) *esquema general o menú de navegación – expresión formal*, 2) *herramientas comunicacionales*, 3) *espacios para el intercambio de ideas y opiniones*, 4) *espacio de socialización*, 5) *centro de documentación y recursos adicionales* y 6) *menú de bloques*.

En la segunda columna de la Tabla 28 se detallan los criterios más específicos o indicadores abarcados por cada característica general o subdimensión. En tal sentido se observa que el criterio general o subdimensión nº 1 abarca seis (6) criterios específicos, mientras que, los criterios generales nº 2, 3, 4, 5 y 6, contemplan solamente un criterio específico.

Tabla 29

Segundo componente: *Elementos Conceptuales* (dimensión *diseño de la interfaz-expresión visual*)

Criterios generales (subdimensiones)	Criterios específicos o indicadores para cada criterio general o subdimensión
<u>Expresión</u>	
<u>Visual</u>	1.1). Hacer énfasis en aspectos relevantes
1) Incluir Estímulos sensoriales para centrar la atención	1.2). Incluir textos, animaciones y sonidos 1.3). Dosificar la información (eliminar información superflua o innecesaria)
2) Incluir Estímulos sensoriales para estimular o mantener la motivación	2.1). Usar animaciones para propiciar la motivación

La Tabla 29 se refiere al componente “**elementos conceptuales**”, subcomponente o dimensión “**diseño de la interfaz (expresión visual)**”. Este

componente abarca dos (2) criterios generales o subdimensiones que sugieren que en el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje se deben incluir los siguientes elementos: 1) *estímulos sensoriales para centrar la atención* y 2) *estímulos sensoriales para propiciar o mantener la motivación*.

En la segunda columna de la Tabla 29 se detallan los criterios más específicos o indicadores abarcados por cada criterio general o subdimensión. En tal sentido se observa que la característica general o subdimensión nº 1 abarca 3 criterios específicos mientras que la nº 2 solo presenta un criterio específico o indicador.

4.3. Aplicación de los criterios generales y específicos en el diseño instruccional y de la interfaz del curso.

En primer lugar, antes de aplicar los criterios que se acaban de presentar en el aparte anterior, es necesario explicitar previamente aspectos relacionados con los elementos contextuales y la planificación didáctica referida al curso, pues se trata de un nuevo curso que se inscribe dentro de un programa general de Admisión Asistida a la Educación Superior.

Para el diseño instruccional y de la interfaz del Curso Desarrollo de los Procesos de Comprensión de Lectura, se sigue el orden de los componentes, subcomponentes, criterios generales y específicos según se exponen en las tablas 25, 26, 27, 28 y 29 en el aparte anterior de este mismo capítulo.

El diseño instruccional y de la interfaz se va especificando en un conjunto de tablas no numeradas elaboradas para cada componente y subcomponente (dimensión). Cada una de las tablas está formada por 3 columnas: en la primera se incluye el criterio general de un determinado componente o subcomponente, en la segunda se incluye cada uno de los criterios específicos y en la tercera el contenido del diseño respectivo.

Componentes Generales y Contextuales implicados en la Planificación

Didáctica: (Datos generales del diseño del curso).

Naturaleza de la propuesta: Teórica-práctica

Régimen: Anual

Duración: 40 semanas

Competencia Esperada: Que los estudiantes que aspiren ingresar a la Educación Superior adquieran, consoliden y transfieran los procesos mentales, las habilidades, subhabilidades y estrategias relacionadas con las competencias de comprensión de lectura.

Objetivo General: Adquirir y consolidar las competencias de comprensión de lectura relacionadas con localizar información explícita, sustituir palabras y elementos de cohesión, reconocer el propósito del autor, evaluar suficiencia e insuficiencia de información, reconocer la macroestructura del texto, reconocer la macroproposición de un párrafo, interpretar el sentido de una expresión, elaborar inferencias, reconocer la posición del autor y relacionar contenidos.

Contenidos

Conceptuales

Conocer el significado de lo que se entiende por:

1. Información explícita
2. Elementos de cohesión
3. Propósito del autor,
4. Suficiencia e insuficiencia de información
5. Macroestructura del texto
6. Macroproposición de un párrafo
7. Interpretación del sentido de una expresión
8. Inferencias

9. Posición del autor
10. Relación de contenidos

Contenidos procedimentales:

Adquisición y ejercitación de procesos habilidades y estrategias para el desarrollo de cada una de las 10 competencias a desarrollar:

Procedimientos para:

1. Localizar información explícita
2. Sustituir palabras y elementos de cohesión
3. Reconocer el propósito del autor
4. Evaluar suficiencia e insuficiencia de información
5. Reconocer la macroestructura del texto
6. Reconocer la macroproposición de un párrafo
7. Interpretar el sentido de una expresión
8. Elaborar inferencias.
9. Reconocer la posición del autor
10. Relacionar contenidos.

Contenidos Actitudinales:

Motivar al estudiante para que aprenda a valorar la importancia de la lectura como proceso interactivo que le permite un mayor éxito académico, desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y como medio de recreación.

Modalidad de intervención:

Mixta, combinada o híbrida en inglés Blended - Learning (B-learning)

Audiencia o destinatarios: bachilleres que aspiran a ingresar a la Educación Superior.

Prelaciones:

No aplica, pues su status es de curso propedéutico.

Titulación:

Certificado de aprobación para ser admitido en una determinada carrera universitaria.

Elementos Conceptuales:**Justificación o exposición del motivo por el cual se requiere diseñar el curso.**

El diseño y implementación de este curso se justifica ampliamente por las razones que se exponen a continuación:

1. No existe actualmente un mecanismo nacional que tome en cuenta las conductas de entrada de los bachilleres venezolanos que están ingresando a la educación universitaria, puesto que la Prueba de Aptitud Académica, ya no se aplica, el mayor peso se le da el promedio de notas de los aspirantes para conformar el Índice Académico y las pruebas internas de admisión que aplican algunas instituciones de educación universitaria acaban de ser eliminadas.
2. La comprensión de lectura y la habilidad numérica según estudios realizados son buenos predictores del éxito académico de los estudiantes.
3. Preparar a los alumnos bien sea para la presentación de pruebas de admisión o para nivelarlos en habilidades necesarias para la comprensión de lectura sería una medida equitativa, justa y democrática, puesto que ya se sabe a través de datos cuantitativos y cualitativos que los bachilleres presentan deficiencias en lo que se refiere a la comprensión de lectura lo

cual los hace analfabetas funcionales, además de que presentan graves fallas en los conocimientos en diversas áreas del saber. En tal sentido, en el año 2007 la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) tenía planificado modificar el Boletín de Información de la Prueba de Aptitud Académica que recibían los estudiantes en ese momento para recibir orientaciones y conocer modelos de pruebas.

La modificación antes señalada iba a contemplar ejercicios centrados en los procesos implicados en las diez (10) competencias evaluadas en la Prueba de Comprensión de Lectura con el fin de ayudar al estudiante a prepararse mejor para presentar la Prueba de Aptitud Académica.

4. El hecho de utilizar las potencialidades que ofrecen las TIC, podrían contribuir a un aprendizaje más colaborativo, además de llegar a un mayor número de estudiantes.

COMPONENTE: Elementos constitutivos

Criterios generales	Criterios específicos	Descripción y contenido del diseño
1) Debe tener disponible un Entorno o espacio mediado por el computador	1.1).Proporcionar un ambiente de aprendizaje en la red donde desarrollar la actividades	El ambiente del que se dispondrá es la PLATAFORMA MOODLE
2).Debe proporcionar la posibilidad de utilizar distintos tipos de navegadores Web para acceder a la información	2.1). Proporcionar libertad de uso de navegadores (Mozilla, Safari, Google Chrome, etc) , uso del explorer (por defecto)	Se podrá ingresar desde el navegador que el usuario tenga disponible (Mozilla Firefox), Internet explorer, Google Chrome, etc
3)Debe Contemplar distintas Herramientas de interacción	3.1).Incluir herramientas asíncronas mensajería electrónica, foros, blogs, wikis. 3.2). Incluir herramientas sincrónicas chats, audio y video conferencias	Incluye herramientas de interacción asíncronas como el correo electrónico y los foros de discusión. Por los momentos se intentará incorporar el chat por ser el más viable. Pero eso depende de las facilidades ofrecidas por la institución.
4) Debe incluir distintos tipos de recursos como recursos hipertextuales e hipermedia entre otros	4.1).Incluir documentos con hipervínculos (Páginas Web, videos, documentos etc.)	Se incluyen hipervínculos a videos de YouTube seleccionados tanto para que el estudiante tome consciencia acerca de la importancia de comprensión lectora para la vida cotidiana, académica y profesional, como para ser vistos antes de leer cada texto con el objeto de predecir el contenido del texto a leer posteriormente y activar su conocimiento previo (actividades antes de la lectura). También pueden servir para incrementar su motivación. Se incluyen también hipervínculos a documentos y páginas Web sobre múltiples temas en los que los estudiantes pudiesen estar interesados de acuerdo con la carrera a la que aspiran a ingresar.
5) Debe incluir acciones reguladas sobre los contenidos digitales	5.1). Se deben incluir actividades, ejercicios, etc	Para cada tema relacionado con las competencias de lectura se incluyen, actividades de prelectura (antes de la lectura), durante la lectura (responder a las preguntas o ítems de los textos) y después de la lectura, (publicar en los foros, sus respuestas a los ejercicios y reflexiones acerca de los procesos aplicados) para

		compartirlo con sus compañeros y aprender cooperativamente. Otras actividades se refieren a la lectura y el procesamiento de las guías instruccionales elaboradas para cada tema referido a cada competencia de lectura. Cada tema incluye 4 textos y sus respectivos ítems para la ejercitación).
6) Debe promover relaciones psicosociales y de apoyo tutorial	.6.1). Debe contemplar un espacio para el apoyo tutorial (centro de ayuda, ayuda didáctica, foro de dudas, entre otros)	Se incluye foro de dudas por cada unidad, y el uso del correo electrónico para el apoyo tutorial individual
7) Debe promover el Trabajo Colaborativo	7.1). Debe incluir herramientas para el trabajo colaborativo	Se conformarán equipos de 2 estudiantes para realizar la lectura compartida de los textos y las intervenciones en los foros.

COMPONENTE: Elementos Conceptuales

SUBCOMPONENTE O DIMENSIÓN: Referente Teórico

Criterios generales	Criterios específicos	Descripción del diseño
1) Incluir la justificación o exposición del motivo por el cual se incluye la signatura, curso, taller, etc., y modalidad en	1.1). Señalar explícitamente lo esperado acerca de lo que los alumnos puedan lograr a distancia.	Justificación o exposición de motivo de la modalidad en la cual se inscribe. Lo que se espera que el alumno pueda lograr a distancia -Adquiera, consolide y transfiera habilidades y estrategias de lectura para lograr el dominio de las 10 competencias señaladas en páginas anteriores -Cambiar su actitud hacia la valoración de la lectura como actividad de suma importancia en todos los ámbitos de la vida del ser humano (vida cotidiana, formación y/o educación, y recreación). Utilizar y Valorar la importancia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje para tener acceso oportuno a mayor cantidad de información, al apoyo tutorial cuando así lo requiera, al trabajo colaborativo sin límites de espacio y de tiempo.
	1.2). Señalar explícitamente, los elementos que aportará este medio para que la experiencia sea productiva.	Elementos que aportará este medio para que la experiencia sea productiva • Aprender colaborativamente con sus pares a través de foros, chat. • Motivar al estudiante a través de la combinación de diversos medios como el video las animaciones, el uso de colores atractivos y armónicos. • Ofrecer tutoría individual a través del correo electrónico o una sección de apoyo didáctico. • Permitir al estudiante organizar sus trabajos en portafolios electrónicos, para que pueda reflexionar sobre los errores cometidos y evaluar su propio progreso. • Recibir retroalimentación oportuna y

		continua del docente-facilitador – mediador, independientemente del tiempo y el espacio.
2). Incluir la orientación teórica que se asume del aprendizaje desde la perspectiva de la asignatura y de la modalidad en que se desarrolla	2.1). Señalar explícitamente la orientación teórica prevaleciente para el aprendizaje con respecto a la asignatura.	La lectura no es una actividad meramente receptiva o pasiva como se concebía hace muchos años. La comprensión de lectura es un subproceso del amplio proceso de aprendizaje de vital importancia para el éxito académico en cualquier carrera que se desee estudiar. <i>La lectura es concebida como un proceso de carácter complejo que depende de una multiplicidad de procesos perceptivos, lingüísticos y cognoscitivos; y que se caracteriza por su naturaleza interactiva, constructiva, inferencial y estratégica.</i> (Adams, 1980). Asimismo, se entiende la <i>lectura</i> como una <i>práctica social</i> y no sólo como un mero mecanismo de extracción de significados predeterminados en un texto escrito. <i>La lectura implica una compleja red de relaciones y operaciones cognitivas vinculadas con el mundo afectivo del individuo en el que entran en juego su historia previa, su conocimiento y sus representaciones acerca del mundo, su competencia lingüística, valores, ideología y representaciones sociales.</i> León (1991) afirma que “cuando leemos un texto llevamos a cabo una tarea cognitiva enormemente compleja que implica diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información escrita. De acuerdo con Solé (1994), <i>la construcción del significado durante el acto de lectura supone un sujeto activo que realiza un gran esfuerzo intelectual para comprender lo dicho y desentrañar lo no</i>

		<i>dicho en el texto.</i> El propósito de este curso propedéutico dirigido a estudiantes que aspiran ingresar al subsistema de Educación Superior es desarrollar en el estudiante las competencias básicas de comprensión de lectura y los procesos, habilidades y subhabilidades que estás abarcan.
	2.2). Señalar explícitamente los Principios que orientan la modalidad.	PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE EN EVEA Características del Aprendizaje Tanto en las sesiones presenciales como en el entorno virtual se promueve el aprendizaje autorregulado, colaborativo cooperativo, activo, significativo, socio-constructivo y permanente. El rol del estudiante: debe ser activo para lo cual debe desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan ser independiente en su aprendizaje. El rol del profesor: es guiar al estudiante en su camino hacia el aprendizaje independiente a través de la creación de escenarios y situaciones de aprendizaje que abarquen recursos variados, retroalimentación oportuna y constante, mediación entre el estudiante y el objeto de conocimiento, estimulación de la motivación y la atención, moderación en el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo, tutoría individual, entre otros.
3)Incluir los principios del aprendizaje en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)	3.1).Trabajo colaborativo. 3.2).Aprendizaje Cooperativo	Trabajo colaborativo: Se realizará por medio de la lectura compartida en pares de los textos señalados y la participación en los foros de discusión el grupo total en los cuales cada grupo deberá intervenir con relación a las respuestas de otros. Aprendizaje cooperativo. La colaboración implica el desarrollo de estrategias de cooperación. El aprendizaje cooperativo se llevará a cabo a través del análisis de cada miembro del curso de las respuestas y las reflexiones acerca de los procesos mentales colocadas en el foro por cada miembro del curso quién a la vez dará su opinión argumentada acerca de las respuestas y reflexiones de sus pares.

	3.3).Aprendizaje significativo. 3.4).Aprendizaje socio-constructivo. 3.5). Vinculación conocimiento-experiencia (aprendizaje real)	Aprendizaje significativo: Se propicia a través de las actividades de prelectura en las que cada estudiante debe activar su conocimiento previo sobre el tema tratado en el texto (antes de la lectura) y cotejar después de la lectura la información nueva que aporta el texto para así construir conocimiento acerca de diversos temas. También se manifestará en el hecho de que los estudiantes podrán elegir en un momento dado del proceso instruccional, textos cuyos temas se relacionan con la carrera que aspiran estudiar, al igual que otros temas que sean de interés personal y proporcionen un valor agregado a su formación general. Aprendizaje socio-constructivo: Es socio-constructivo, puesto que a través de la guía didáctica general y las diez (10) guías instruccionales elaboradas para cada unidad de aprendizaje relacionadas con los procesos mentales de las 10 competencias de lectura a desarrollar, se proporcionan estrategias de facilitación para ayudarlo a construir el aprendizaje. Además, por ser el aprendizaje y la lectura una activa de carácter social, el compartir mediante las herramientas de comunicación incluidas en el EVEA en las que se expresarán también las actividades de trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo hace que el aprendizaje también sea social pues la construcción de conocimientos puede lograrse también por medio de la colaboración y la cooperación. Aprendizaje real (vinculación del conocimiento con la experiencia). Por ser un curso de naturaleza remedial e instrumental, este tipo de aprendizaje se puede observar, mediante la transferencia de los procesos mentales, habilidades, subhabilidades y estrategias adquiridas y consolidadas en la lectura y comprensión de textos relacionados con las asignaturas básicas de la carrera que el aspirante desea estudiar. Para ello sería fundamental que el contenido de este curso pueda ser aplicado en los cursos de nivelación en las disciplinas específicas pertinentes a cada carrera.
--	---	--

3.6).Aprendizaje activo.	Aprendizaje Activo: se refleja en el hecho de que todos los estudiantes, jugarán un rol activo en su aprendizaje a través de la realización de actividades y ejercicios diversos centrados en la actividad más que en la mera memorización de contenidos, lo cual no solo se refiere a la realización de actividades y ejercicios individuales o en grupos, sino también a la misma actividad mental del estudiante al tener que reflexionar constantemente acerca de los procesos aplicados, los aprendizajes alcanzados y los aspectos en los que siente que debe mejorar o fortalecer.
3.7).Aprendizaje autoregulado	Aprendizaje Autorregulado: Se promueve el estudio independiente a través de los lineamientos y orientaciones proporcionadas en la guía didáctica general y la elaboración de guías autoinstruccionales para cada módulo o unidad de contenido, que le permitan construir su propio aprendizaje de manera independiente o en colaboración, pero por supuesto, acudiendo a la tutoría del profesor-facilitador-mediador o ingresando al foro de dudas cuando así lo requiera.

COMPONENTE: Elementos conceptuales

SUBCOMPONENTE: componentes específicos del diseño instruccional

Criterios generales	Criterios específicos	Descripción del diseño
1). Incluir <i>Objetivos</i> con características específicas	1.1), Incluir objetivos claramente formulados.	Se formulan objetivos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal
	1.2). Incluir objetivos reproductivos y productivos	Objetivos reproductivos Se incluyen en el programa del curso objetivos reproductivos relacionados con los conocimientos conceptuales o de tipo declarativo que tienen que ver con los procesos mentales. Conocer el significado de o lo que se entiende por: 1. Información explícita 2. Elementos de cohesión 3. Propósito del autor 4. Suficiencia e insuficiencia de información 5. Macroestructura del texto 6. Macroproposición de un párrafo 7. Interpretación del sentido de una expresión 8. Inferencias 9. Posición del autor 10. Relación de contenidos. Objetivos productivos. Adquisición y ejercitación de procesos habilidades y estrategias para el desarrollo de cada una de las 10 competencias a desarrollar: -Aplicar Procedimientos para: 1. Localizar información explícita 2. Sustituir palabras y elementos de cohesión 3. Reconocer el propósito del

		autor 4. Evaluar suficiencia e insuficiencia de información 5. Reconocer la macroestructura del texto 6. Reconocer la macroproposición de un párrafo 7. Interpretar el sentido de una expresión 8. Elaborar inferencias. 9. Reconocer la posición del autor 10. Relacionar contenidos. Reflexionar acerca de los procesos mentales aplicados en la realización de los ejercicios correspondientes a cada competencia, registrándolos por escrito. Participar de manera argumentada en los foros de discusión, realizando comentarios acerca de las intervenciones de sus compañeros.
2). Incluir <i>Contenidos</i> que respondan a características específicas	2.1). Incluir contenidos coherentes con los objetivos planteados.	Los contenidos de las guías instruccionales, de los vídeos, imágenes fijas, animaciones textos, actividades y ejercicios guardan correspondencia con los objetivos reproductivos y productivos planteados en el momento de inicio, el momento de desarrollo y el momento de cierre. Los contenidos que se incluyen en el programa son: Contenidos Conceptuales Definición de los conceptos de: • Información explícita • Elementos de cohesión • Propósito del autor • Suficiencia e insuficiencia de información • Macroestructura del texto • Macroproposición de un párrafo

		• Interpretación del sentido de una expresión • Inferencias • Posición del autor • Relación de contenidos Contenidos procedimentales. Conocimiento y aplicación de los procesos mentales, habilidades, subhabilidades, pasos y estrategias que constituyen los procedimientos para llegar al dominio de las 10 competencias para la comprensión de lectura: • Procesos mentales o procedimientos para Localizar información explícita. • Procesos mentales o procedimientos para Sustituir palabras y elementos de cohesión. • Procesos mentales o procedimientos para Reconocer el propósito del autor. • Procesos mentales o procedimientos para Evaluar suficiencia e insuficiencia de información. • Procesos mentales o procedimientos para Reconocer la macroestructura del texto. • Procesos mentales o procedimientos para Reconocer la macroproposición de un párrafo. • Procesos mentales o procedimientos para Interpretar el sentido de una expresión. • Procesos mentales o procedimientos para Elaborar inferencias. • Procesos mentales o procedimientos para Reconocer la posición del autor.
--	--	---

		• Procesos mentales o procedimientos para Relacionar contenidos. Contenidos Actitudinales: • La importancia de la lectura como proceso interactivo que le permite un mayor éxito académico, desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y como medio de recreación. • Reflexiones acerca de los procesos mentales de comprensión de lectura y su aplicación en la práctica
	2.2). Incluir contenidos en formatos variados (Word, PPT, vídeos, etc). 2.3). Incluir contenidos estructurados con hiperenlaces (hipertextos). Sección de contenidos o repositorios de información	Los contenidos se presentan en formatos variados, por ejemplo el mensaje de bienvenida y lo que se espera lograr a distancia se realizan en formato Powerpoint, el programa y el cronograma en Word pero utilizando cuadros, tablas y colores, hay hiperenlaces a los vídeos que corresponde a cada texto de lectura, entre otros. También se contempla un espacio para colocar textos y documentos adicionales a ser utilizados por los alumnos según sus necesidades e intereses, al igual que enlaces a páginas Web y portales de interés
3). Incluir Estrategias de Aprendizaje que respondan a la concepción teórica asumida acerca del aprendizaje en los EVEA.	3.1).Incluir Actividades individuales. 3.2).Incluir Actividades de rastreo de información.	Para cada módulo o unidad de contenido identificado con el nombre de cada competencia se incluyen cuatro (4) textos como ejercicios individuales. Asimismo las actividades de prelectura de cada texto deben ser realizadas individualmente. Se les solicita a los estudiantes, en el momento de cierre del curso principalmente, que ubiquen textos complementarios sobre estrategias de lectura y sobre temas

	3.3).Incluir Actividades y técnicas de construcción y trabajo colaborativo	relacionados con asignaturas en las cuales estarían recibiendo cursos de nivelación. Se incluyen actividades de trabajo colaborativo que consisten en realizar las lecturas complementarias en pares y colocar las respuestas y la explicación de los procesos mentales aplicados en los foros con el objeto de propiciar no solo la colaboración entre los miembros de un mismo grupo, sino además, promover la colaboración entre distintos grupos. Las técnicas y orientaciones para la construcción del trabajo colaborativo se presentan en la guía didáctica general del curso.
4). Incluir Estrategias de Facilitación del Aprendizaje que respondan a la concepción teórica sobre la enseñanza en los EVEA	4.1). Incluir estrategias motivadoras.	Aunque la motivación es un constructo muy complejo y que puede variar ampliamente de una persona a otra, se piensa que los siguientes aspectos pueden incentivar y mantener la motivación: • Presentar los contenidos en diferentes formatos con fondos de colores llamativos que los hagan visualmente atractivos. • Estimular reiteradamente la participación en foros con mensajes y orientaciones alentadoras y presentadas de manera amena. • Diseñar contenidos y materiales claros y con un diseño-gráfico atractivo con imágenes fijas, animaciones y sonido (voz en off en algunos casos). • Resaltar con colores la información importante. • Incluir vídeos para cada texto de lectura contemplado en cada modulo o unidad de desarrollo del contenido principal.

		• Propiciar el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo. • Realizar suficiente evaluación formativa. • Proporcionar retroalimentación oportuna y constante. Todos estos elementos están contemplados en el diseño y la producción del curso. En la guía didáctica general se proporcionan instrucciones de cómo y cuándo se debe buscar información. Se colocan instrucciones planteamientos generales en los diversos foros y grupos de discusión para fomentar la interacción recíproca. Además el profesor-facilitador monitoreará estas interacciones constantemente, poniendo en práctica la mediación adecuada pero siendo a la vez un participante más. Se plantean actividades que tienen que ver con el análisis de las respuestas dadas a los ítems (si es correcta o no y por qué). También se incluyen reflexiones sobre las razones por las cuales algunos aprendizajes resultan más difíciles que otros, al igual que, el análisis reflexivo sobre la aplicación adecuada de los procesos mentales de aprendizaje y comprensión de lectura. Todas las actividades que se incluyen son prácticas pues se trata de la aplicación de procesos y procedimientos para su realización. Esto se observa en los diferentes ejercicios que se incluyen en cada módulo o unidad de aprendizaje.
	4.3). Utilizar estrategias que favorecen la interacción recíproca y el trabajo colaborati	
	4.4). Incluir actividades que favorecen el conflicto cognitivo.	
	4.5). Incluir actividades prácticas.	

	4.6). Realizar el monitoreo y retroalimentación constante por parte del profesor.	La retroalimentación se proporcionará en los foros y grupos de discusión, en las tutorías individuales y en la revisión y devolución oportuna de los trabajos de los estudiantes y autoevaluaciones.
	4.7). Actividades de socialización.	Se incluye un espacio o cafetín que se coloca en la sección de foro libre de la plataforma Moodle, en el que el profesor coloca un mensaje para animar el intercambio social entre los participantes: películas, libros, música, lugares gastronómicos y turísticos entre otros.
	4.8). Distribuir y Administrar el tiempo adecuadamente.	Se incluye cronograma en el que se especifica el tiempo a dedicar por semana de cada mes a cada módulo o unidad de aprendizaje, al igual que las fechas de las sesiones presenciales, pues se trata de una modalidad mixta o B-Learning.
	4.9). Aplicar estrategias de cierre	Se aplican estrategias de cierre al final de cada módulo o unidad a través de reflexiones, foros y autoevaluaciones, así como también al final del curso.
5). Incluir criterios claros y precisos para la <i>Evaluación</i> en los EVEA	5.1). Diagnosticar o explorar conocimientos previos.	Se aplica un pretest en la primera sesión presencial y diagnóstico en línea de preguntas abiertas sobre el conocimiento de los procesos mentales que intervienen en las diversas competencias para la comprensión de lectura.
	5.2). Incluir variedad de ejercicios y casos para la evaluación formativa.	Para la evaluación formativa se aplica en cada módulo o unidad de aprendizaje un total de cuatro ejercicios y las reflexiones correspondientes a los procesos mentales de lectura.
	5.3). Formular criterios de evaluación pertinentes.	Se incluye cuadro con criterios de evaluación formativa y sumativa y ponderación asignada en el caso de la evaluación sumativa

	5.4). Utilizar procedimientos adecuados de evaluación en línea. 5.5). Incluir autoevaluaciones. 5.6). Proporcionar retroalimentación constante. 5.7). Difundir de manera clara los resultados del aprendizaje a través de rúbricas.	Se incluye una autoevaluación al final de cada módulo o unidad de aprendizaje para un total diez (10) autoevaluaciones durante el desarrollo del curso una para cada competencia. A través del correo electrónico y de los foros se proporcionará la retroalimentación constante que resulte de las evaluaciones formativas y sumativas. Se crea un espacio para incluir el record académico de las calificaciones obtenidas por los estudiantes al igual que la evaluación cualitativa acerca de sus progresos y aspectos que se deben fortalecer o mejorar. En este espacio se incluyen cuadros de Excel y tablas con indicadores para el registro de las observaciones o comentarios de tipo cualitativo.
--	---	---

	5.8). Incluir el E-portafolio como repositorio de trabajos y avances del aprendizaje	Se incluye el e-portafolio para que cada estudiante coloque los trabajos y evaluaciones realizados al igual que las versiones con las mejoras pertinentes con el objeto de que pueda monitorear sus avances en el aprendizaje.
--	--	--

COMPONENTE: Elementos conceptuales

SUBCOMPONENTE: Diseño de la interfaz (Expresión Formal)

Criterios generales	Criterios específicos	Descripción del diseño
1). Incluir un esquema general o menú de navegación referido a La Expresión Formal de la interfaz del curso debe	1.1). Incluir Mensaje de bienvenida	Se incluye mensaje de bienvenida en formato Powerpoint con láminas con color de fondo, textos cortos por cada lámina e imágenes fijas y animadas alusivas al contenido del mensaje transmitido que en este caso se refiere a la importancia de la lectura.
	1.2). Contemplar un espacio para la Presentación de los estudiantes y el profesor.	Se incluye un foro para la presentación del facilitador y de los estudiantes entre sí. El facilitador coloca una foto y manda un mensaje presentándose y exhortando a los estudiantes a que procedan de la misma manera.
	1.3). Presentar el Programa del curso.	El programa del curso se presenta con imágenes, cuadros con colores de fondo distintos para cada aspecto: presentación o fundamentación del curso, objetivos generales y específicos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, estrategias metodológicas, medios y recursos y evaluación.
	1.4). Incluir una Guía didáctica que oriente el aprendizaje.	Incluye una guía didáctica general en la que se explican los lineamientos para llevar a cabo todas las actividades del curso.
	1.5). Contemplar el Cronograma de actividades.	Contempla un cronograma de actividades en formato tabla formado por varias columnas en las que se incluye el número de la semana y fecha, el tipo de sesión (presencial o a distancia), contenidos y actividades a realizar por

	1.6). Presentar con claridad las Formas de evaluación	semana y por modalidad y una columna de observaciones en la que se registran aspectos importantes que es conveniente resaltar. Contempla un espacio para indicar todos los aspectos que conciernen a la evaluación formativa y sumativa del curso tanto en las sesiones presenciales como en las sesiones virtuales.
2).Incluir Herramientas comunicacionales	2.1. Espacio para la recepción, envío y retroalimentación (correo, videos-enlaces. chat, etc	Se utiliza el correo electrónico para foros y debates individuales y para grupos de discusión.
3).Incluir Espacios para el intercambio de ideas y opiniones	3.1). Incluir herramientas de comunicación como: foros, grupos de discusión, enlaces sincrónicos y asincrónicos	Se incluyen foros y grupos de discusión para intercambiar ideas y opiniones con relación a las respuestas a los ejercicios y los procesos mentales aplicados.
4). Incluir un Espacio de socialización	4.1).Incluir actividades para la socialización (cafetín)	Se incluye un espacio denominado cafetín el cual se coloca en la sección concerniente a foro libre de la plataforma Moodle para que como señaló en un aparte anterior, se promuevan actividades de recreación y esparcimiento.
5).Incluir Centro de documentación y recursos adicionales	5.1). Contemplar el acceso a los materiales del curso como lecturas, videos, presentaciones	Contempla un centro de documentación para tener acceso a los recursos adicionales no incluidos en los materiales que se presentan en cada uno de los 10 módulos o unidades en las que se desarrollan los contenidos centrales del curso
6). Incluir un Menú de bloques	6.1). Estar Estructurado en bloques según un criterio específico (unidades, temas por semana, etc.)	El contenido principal del curso durante su fase de desarrollo está estructurado por diez módulos o unidades (uno para cada competencia de lectura).

COMPONENTE: Elementos Conceptuales

SUBCOMPONENTE: Diseño de la Interfaz (Expresión Visual)

[illegible]

2) Incluir Estímulos sensoriales para estimular o mantener la motivación	.2.1). Usar animaciones para propiciar la motivación	No sólo se utilizan animaciones en algunos casos para motivar, sino también imágenes fijas, fotos y vídeos, elementos que también tienen un propósito didáctico.
---	--	--

4.4. Lineamientos para la evaluación formativa y validación del curso

Este aparte corresponde a lo señalado en el objetivo específico nº 5 de esta investigación en el que se señala lo siguiente: “Proponer lineamientos para realizar una evaluación formativa “por juicio de expertos” del curso diseñado a través de la modalidad señalada y su validación a través de un estudio piloto”.

Al respecto se realizan las siguientes recomendaciones:

Para la evaluación formativa

- Utilizar el método denominado “evaluación por juicio de expertos”
- Los expertos deben tener experiencia en el diseño, la administración y evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje o en línea bien sea bajo una modalidad totalmente a distancia o mixta (Blended-Learning).
- Se puede seleccionar un mínimo de cinco (5) expertos.
- A cada experto se le entregaría un ejemplar del diseño completo del curso. También se le podría dar acceso al curso montado en Moodle para que comparen el diseño presentado en papel con la versión digitalizada en el entorno virtual.
- Como instrumento para registrar los datos por parte de cada experto, se recomienda utilizar la rúbrica o lista de cotejo elaborada por Amaro y Chacín (2010), la cual fue validada a través de su aplicación en la evaluación de ocho cursos de pregrado de distintas escuelas y facultades de la UCV.

Para la validación del curso

- Se recomienda utilizar el método de evaluación denominado “Evaluación en terreno con pequeños grupos”.
- Seleccionar una muestra de veinticinco (25) estudiantes de bachillerato o de estudiantes recién egresados de Educación Media cuyas características respondan a la audiencia a la cual va dirigida el curso.
- Dictar un curso de inducción al facilitador que administrará el curso o investigador según sea el caso.
- Aplicar un pretest a los estudiantes antes de iniciar el curso.
- Dictar el curso durante el lapso establecido para el mismo y cumpliendo a cabalidad con los criterios, condiciones y lineamientos establecidos en su diseño.
- Registrar en diarios de campo todo lo observado en el curso durante su fase de desarrollo.
- Realizar una entrevista al facilitador para recoger sus percepciones en el caso en que este no sea el investigador que lleva a cabo la evaluación.
- Aplicar un posttest a los estudiantes al finalizar el curso.
- Registrar la opinión de los estudiantes acerca del curso mediante un cuestionario o en sesiones de grupo. En este último caso las sesiones deberán ser grabadas.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se plantean las conclusiones más importantes de la investigación realizada y posteriormente se realizan algunas recomendaciones.

5.1. Conclusiones

Con respecto al objetivo específico nº 1, los resultados obtenidos a través del trabajo de campo en el que se le aplicó una encuesta a cinco (5) expertos en comprensión de la lectura para que registraran los procesos mentales que a su juicio intervienen en cada una de las diez competencias de comprensión de lectura tomadas en cuenta para esta investigación, se puede afirmar que estos fueron de gran utilidad, puesto que sirvieron de base para la elaboración de las guías instruccionales del curso para un total de diez (10) guías, una correspondiente a cada competencia.

La posición definitiva asumida que se deriva del análisis de los resultados obtenidos de la opinión de expertos acerca de los procesos mentales involucrados en las competencias de lectura que se intentan desarrollar en el curso diseñado fueron:

Proceso mentales para la Competencia Nº 1. Si las preguntas que encabezan las opciones son muy generales como por ejemplo ¿Cuál de las siguientes informaciones está contenida en el texto? ¿Cuál de las siguientes opciones es falsa?, se debe: 1) identificar y subrayar palabras claves en todas las opciones 2) realizar una lectura rápida para ubicar esas palabras o frases claves en los distintos párrafos, 3) leer detenidamente la parte del texto donde se encuentran las palabras claves y compararlas con lo dicho en las opciones, con el fin de determinar en qué párrafo se encuentra la respuesta correcta y así marcar la opción que corresponda.

Cuando la pregunta es bastante específica como por ejemplo ¿Qué efectos produce el té en el organismo? 1) se toman las palabras claves de la pregunta como “efectos” y “organismo”, 2) se realiza una lectura rápida de cada párrafo hasta encontrar el párrafo dónde éstas o algún tipo de sinónimo aparezcan tales como las palabras “resultados”, “consecuencias” para la palabra “efectos” y “cuerpo humano” para “organismo”.

Procesos Mentales para la Competencia N° 2: 1) conocer el significado y función (en contexto) de las palabras señaladas en el fragmento dado, 2) identificar el tipo de palabra o “función gramatical” que representa cada palabra subrayada, 3) el estudiante debe ser consciente de que un sustantivo sólo podrá ser sustituido por otro sustantivo, un verbo en pasado, (por decir algo) sólo podrá ser sustituido por otro verbo en pasado; 4) analizar y ubicar las palabras y elementos de cohesión de cada opción en el contexto del fragmento, 5) reconocer el sinónimo más apropiado al contexto cuando se trata de palabras cuyo significado es muy parecido, 6) realizar un análisis horizontal de cada opción puesto que una o dos de las palabras o frases pueden ser correctas mientras que la otra no, 7) sustituir las palabras subrayadas por las palabras dadas en las opciones de respuesta (considerando las acciones anteriores), 8) decidir que opción es la mejor.

Procesos Mentales para la Competencia n° 3: 1) usar sus conocimientos previos (así sea intuitivamente) sobre las diferentes estructuras de los textos, 2) reconocer la manera en la que el autor plantea las ideas y el tipo de información que da a través del texto, 3) conocer el significado (explícito e implícito) de los verbos que se presentan en las opciones de respuesta, 4) Leer y comprender cada opción para compararla(s) con la opinión que haya considerado (tomando en cuenta las primeras dos acciones), 5) reconocer el tipo de información que predomina y la estructura del texto, 6) identificar el tipo de texto: expositivo, descriptivo, argumentativo, narrativo, o instructivo simultáneamente con los elementos lingüísticos que caracterizan a cada uno.

Procesos Mentales para la Competencia nº 4: 1)_recordar la información contenida en el texto. 2) Como se trata de preguntas, prestar atención a palabras interrogativas tales como: ¿Cuándo?, ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Qué? o frases como: ¿En qué fecha? ¿En qué momento? Etc., 3) centrarse por separado en cada interrogante y realizar una lectura rápida de cada párrafo para ubicar palabras claves relacionadas con la pregunta, 4) realizar una lectura detallada o analítica del fragmento identificado a través de las palabras y frases claves contenidas en la pregunta para determinar si está información responde o no a la pregunta, 5) de esta manera se puede ir determinando cual es la única pregunta que puede ser respondida porque hay suficiente información en el texto y cuáles son las preguntas que no pueden ser respondidas porque el texto no proporciona información para ello.

Procesos Mentales para la Competencia nº 5: 1) realizar una lectura global de todo el texto; 2) identificar la información más importante de cada párrafo, 3) diferenciar ideas principales de ideas secundarias, detalles, ejemplos o información redundante (repetida), 4) aplicar la capacidad de síntesis generalización y condensación para poder seleccionar la opción correcta.

Procesos Mentales para la Competencia nº 6: 1) leer detenidamente el párrafo (lectura analítica), 2) identificar la idea principal o ideas principales si es que contiene varias, 3) analizar cada opción para identificar cuáles se refieren a ideas secundarias o detalles, 4) seleccionar la opción que exprese de manera parafraseada y condensada la información principal o más importante del párrafo.

Procesos Mentales para la Competencia nº 7: 1) considerar el propósito del autor, la idea principal del texto y la manera en la que el autor dio la información, todo esto para contextualizar la expresión a analizar a partir de los conocimientos previos, 2) considerar el significado explícito de la expresión y las posibles implicaciones de la misma, para comenzar inferir el significado a partir del contexto y lo dicho antes (explicación e implicación), 3) ubicar la frase a ser interpretada en el contexto del párrafo de dónde fue extraída, 4) leer la frase varias veces para captar el sentido, 5) parafrasear la frase con palabras propias, mentalmente o de manera

escrita, 6) leer detenidamente cada opción para determinar cuál es la frase más completa y mejor parafraseada que no distorsiona el sentido real de la frase o expresión original.

Procesos Mentales para la Competencia nº 8: 1) leer detenidamente cada una de las opciones de respuesta, 2) comprender el texto para identificar la información que no está explícita en el mismo, 3) relacionar la información del texto con sus conocimientos previos, 4) Mantener en su memoria de trabajo la información leída, 5) buscar mediante una lectura rápida de cada párrafo y a través de palabras y frases claves, que opciones se refieren a información explícita o a información falsa o no contenida en el texto, para ir descartando opciones, 6) buscar fragmentos de información en todo el texto o en algunos párrafos según el caso, que al ser relacionados permiten deducir e inferir información no explícita.

Procesos Mentales para la Competencia nº 9: 1) leer rápidamente cada párrafo del texto, 2) identificar en que párrafos se encuentran fragmentos y segmentos en los que se evidencian el uso de adjetivos calificativos que denotan la opinión del autor acerca de algo, o frases claves como “Me parece”, “Pienso”, “Creo”, “En mi opinión” en las que se habla en primera persona o se evidencia un discurso subjetivo en el cual el autor se involucra directamente, 3) en el caso en que no haya evidencia lingüística explícita, a veces captar el tono del discurso ayuda a identificar la posición del autor como por ejemplo cuando señala aunque de manera aparentemente objetiva: “gastar mucho papel conduce a que se incremente la tala de los bosques”.

Procesos Mentales para la Competencia nº 10: 1) En primer lugar hay que identificar si en la pregunta se hace referencia a información semejante entre los dos párrafos o en qué se diferencian o qué se puede deducir de ellos, 2) hay que leer detenidamente los párrafos respectivos, para identificar el segmento que contiene la información semejante que ambos párrafos comparten o la información diferente que uno de ellos contiene, o que segmentos de ambos párrafos, permiten deducir alguna información en particular, 3) en cada caso hay que ir cotejando con cada una de las opciones para así ir descartando las que no son correctas.

Con relación al cumplimiento del objetivo específico nº 2, basado en una investigación documental de carácter analítica y crítica, se puede afirmar que esta permitió establecer los fundamentos pedagógicos y metodológicos generales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, el uso efectivo de las ventajas de las modalidades educativas a distancia y mixta y de las potencialidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para el diseño de entornos virtuales o cursos en línea que fomenten el aprendizaje centrado en el estudiante, autorregulado, significativo, real o vinculado a la experiencia, socio-constructivo, activo, cooperativo y colaborativo.

A partir de la posición teórica asumida con respecto a los aspectos antes señalados y los aspectos teóricos referidos al diseño instruccional y de la interfaz de un entorno virtual de aprendizaje y enseñanza (EVEA), se derivaron los criterios generales y específicos que pueden orientar el diseño de cursos en EVEA exitosos y de calidad (objetivo específico nº 3 de este estudio).

Esos criterios sirvieron de base para el diseño instruccional y la producción de un entorno virtual para el “Curso Desarrollo de los Procesos Mentales para la Comprensión de Lectura” (objetivo específico nº 4), propuesta de curso a ser dictado bajo una modalidad mixta (Blended- Learning) y que está dirigida a estudiantes que aspiran a ingresar al Subsistema de Educación Superior en el marco de un Programa Nacional de Admisión Asistida.

Con relación al objetivo específico nº 4, en el aparte 4.4., se sugieren algunos lineamientos para llevar a cabo la evaluación formativa y la validación del curso cuyo diseño y producción constituye el resultado principal de esta investigación.

5.2. Recomendaciones

En primer lugar se recomienda llevar a cabo, en investigaciones posteriores, la evaluación formativa por juicio de expertos y la validación del curso que aquí se propone.

En segundo lugar, se sugiere para aquellos que estén interesados en aprovechar las bondades de las TIC en el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje a distancia o bajo la modalidad denominada semipresencial o mixta, que deben ser sistemáticos en el diseño de este tipo de cursos para que se pueda privilegiar lo didáctico más que lo tecnológico, razón por la cual el diseño instruccional debe basarse en criterios teóricos y metodológicos adecuados, para que puedan resultar exitosos y evitar transferir las viejas prácticas tradicionales que han predominado durante un largo tiempo en muchas de nuestras aulas presenciales.

Referencias Bibliográficas

- Adams, J. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Comps.) *Theoretical Issues in reading Comprehension* (pp. 11-28). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aguilera, M. y Cruz C. (2005). Los principios generales de la admisión a la educación superior, sus contradicciones y un modelo educativo para atenderlas. El caso del programa «SAMUEL ROBINSON». *Revista de pedagogía*. Vol. XXVI -N 77. Pág. 483. Septiembre. Caracas
- Albarrán, F. (2006) Efectividad de las estrategias colaborativas en ambientes en línea en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Alvarado, A. (2010). Software Libre: Una alternativa para la generación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en línea. Caso Escuela de Educación UCV. Trabajo de Ascenso para ascender a la categoría de Asistente no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Amaro, R. (2009). *La docencia telemática ¿una nueva docencia?* Octava Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática. Orlando, Florida EEUU (267-272).
- Amaro, R., Brioli, C. y García, I. (2011). Competencia del docente universitario para la enseñanza en entornos virtuales. *Informe final de la investigación pg 07-7665- 2009/1*. Investigación de grupo auspiciada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH- UCV) Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. En prensa.
- Barbera, E. (coord.) (2001). *La incógnita de la Educación a distancia*. Barcelona – España.
- Bonucci, M. (1993, octubre). *Reflexiones sobre el diseño de una Política de Admisión*. Ponencia presentada en el I Taller sobre la Admisión en la Educación Superior, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Bonucci, M. y Sarco Lira, A. (1998, septiembre). *La Política de Admisión en Venezuela*, Ponencia presentada en el Congreso de Pedagogía, La Habana, Cuba.

- Brioli, C. (2010). *Características de las principales modalidades educativas y otros tipos de educación formal y no formal*. Guía didáctica N° 2 no publicada. (pp. 2-7), Asignatura Modalidades Educativas, Maestría en Educación, Mención Tecnologías de la Información y la Comunicación Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela
- Brioli, C. (2009). *Multimedia Educativo Versus Texto Escolar Convencional en el Aprendizaje transdisciplinario de la Lectura*. Trabajo de Ascenso no publicado para optar a la Categoría de Profesor Asociado, Universidad de Venezuela, Caracas Venezuela.
- Brioli, C. (2006). *Usos de los sistemas multimedia para promover la adquisición de estrategias de lectura en la escuela básica*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1996). *ECOLE. Entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura*. Universidad Central de Venezuela. Caracas: Gráficas TAO.
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la Educación? En: *Web 2.0. El uso de la Web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas*. Universidad del País Vasco.
- Cabero, J. (2006) Bases pedagógicas del e-learning *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC. Disponible en <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>> [Consulta: 15-07-2011].
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la tele-enseñanza. En Martínez Sánchez, F. (comp.) (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza*, 131 – 156. Barcelona – España
- Calzadilla, M. (2004). Aprendizaje Estratégico varios enfoques. La autonomía docente en el marco de la realidad educativa, *Revista Educere*. N° 24 Pág., 26. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Cano G., M. E. (2007). Competences assessment in higher education La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*. Universidad de Barcelona. p.p1-16 . [En línea]. Consultado: [21, abril, 2011]. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>.

- Caraballo C. R. (s/f). *Un modelo de diseño instruccional para entornos virtuales de aprendizaje*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela
- Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI: Educación Virtual, Online y @learning. Elementos para la discusión. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 15. [En línea]. Consultado: [21, abril, 2011]. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.htm>.
- Cebrián de la Serna, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Pixel Bit*, 20.. [En línea]. Consultado: [15, Agosto, 2011]. Disponible en: <http://www.sav.us.es/articulos/n20/n20art/art2007.HTM>.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), (Cartagena de Indias, junio de 2008) bajo los auspicios de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Curci, R. (2003). *Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela*. Proyecto COYSEPAL. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la Universidad a Distancia (UNED) de España. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/uni_virtuales/Venezuela/vir_ve_pdf.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativa* 41.
- Díaz, F y Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw Hill.
- Diez, R. (1996). La Educación para el siglo XXI. Toda una vida para aprender. En *Fuentes UNESCO*, N° 78, Abril de 1996, pp.7-8.
- Domingo, J. (1999). *Cooperation in the collage class room*. Grupo de interés en aprendizaje cooperativo. Escuela universitaria de ingeniería técnica industrial de Barcelona – España.
- Dorrego, E. (2005). *Educación a distancia y evaluación de los aprendizajes*. Conferencia presentada en el Congreso de Edutec. Valencia: Universidad de Carabobo. Artículo Publicado en homenaje a la Doctora Elena Dorrego en *Revista Docencia Universitaria* (2010). 10 (1), 15-40.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Coords).

La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro. Pp 21-51.

Fernández, A (2001). *Modelo de enseñanza para la gestión de nuevos ambientes mediatizados de aprendizaje de la Universidad Central de Venezuela.* Tesis Doctoral. Universidad de Montreal. Canadá

Ferreira, M. C. (2010). *Propuesta didáctica para la comprensión y producción de textos académicos dirigida a los estudiantes de la modalidad a distancia de la escuela de educación (UCV).* Trabajo que se presenta para optar a la categoría de Profesora Asistente, no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Filatro, A. (2004). *Diseño instruccional contextualizado.* Sao Paulo: SENAC

García, F. (2005). *La investigación tecnológica, Investigar, idear e innovar en ingenierías y ciencias sociales.* México: Editorial Limusa.

García A., L. (2004). *Algunos modelos de la educación a distancia.* Editorial BENED, Recuperado de: <http://www.uned.es/cued/boletin.html>.

González, N., Muñoz-Pimental, M., Padrón, O., Mora, L.; y Rodríguez, A. (2001). *La Prueba de Razonamiento Verbal: un estudio para fundamentar la necesidad de su transformación.* Proyecto de consultoría presentado por Fundalectura ante la Oficina de Planificación del Sector Universitario OPSU. Caracas: Fundalectura.

González, N., Muñoz-Pimentel, M., Padrón O., Mora, L. y Rodríguez, A. (2001). *Fundamentos para la transformación de la Sub-Prueba de Razonamiento Verbal a partir de un estudio evaluativo.* Informe final de la Fase 1 presentado por Fundalectura.

González, N., Muñoz-Pimentel, M., Padrón, O., Mora, L. y Rodríguez, A. (2002). *Proyecto Prueba de Compresión de Lectura.* Caracas. Fundalectura.

González, N., Muñoz-Pimental, M., Padrón, O., Mora, L. y Rodríguez, A. (2001). *La Prueba de Razonamiento Verbal: un estudio para fundamentar la necesidad de su transformación.* Proyecto de consultoría presentado por Fundalectura ante la Oficina de Planificación del Sector Universitario OPSU. Caracas: Fundalectura. Recuperado de <http://marthaisarra.obolog.com/importancia-lectura-26904>.

González, F. (1996). *Proyectos especiales: ideas para su conceptualización. Investigación y Postgrado.* 11 (1).

Goodman, K. (1991). *El proceso de lectura a través de las lenguas y del desarrollo.* Buenos Aires: Aique.

- Gros, B. (2005). *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades* Universidad de Barcelona – España.
- González, D. (2005). Blended Learning offers the Best of Both Worlds. *Essential teacher*, 2(4), 42-46.
- González, M. (1996) *Evaluación de Software Educativo: Orientaciones Para Su Uso Pedagógico*. Coordinador Área de Evaluación. Universidad EAFIT. Proyecto Conexiones. Colombia.
- Grégoire, R., Bracewell, R. y Laferrière, T. (1996). *The contribution of New Technologies to Learning and Teaching in Elementary and Secondary Schools*. Revisión documental. Recuperado de: <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apportnt.html>.
- Guhl, E. (1987). En Castañeda, L. y Henao, J. *La lectura en la Universidad*
- Iglesias, L. y Rasposo, M. (1999). Un modelo global de integración de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación y la formación. *Pixel –Bit*, 12. [En línea]. Consultado: [13, marzo, 2011]. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n12/n12art/art124.htm>.
- Izquierdo, E. (2009). *El Blended Learning y el Inglés con Propósitos Académicos. Una Experiencia con los Grupos Yahoo*. Trabajo que se presenta para ascender a la categoría de Asistente no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Jáimez, R. (1997). La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. *Revista Investigación y Postgrado*, 12(2), 17-22..
- Johnson y Johnson. (1997) *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. Columbia - USA.
- Kalmanovitz, Salomón. “Español y literatura para la tolerancia”. En: *Magazín Dominical*. El Espectador. Bogotá, 12 de febrero de 1969.
- Kearsley, G.. (2000). *Online Teaching*. Canadá: Wadsworth.
- Lacueva, A. (2000). *Ciencia y tecnología en la escuela*. España: Editorial Popular.

- Lacueva, A. (2000). Investigar para transformar. El paradigma crítico de la investigación educativa. *Revista de Pedagogía*. 31 (61), P.155. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000/EPISE.
- León, A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interpretativo. *Infancia y Aprendizaje*. N° 56, (p.p. 5 -24). España.
- López, G. y Mirarúa, O. (2007). Tecnología Instruccional y Educación a Distancia. Modelo de Diseño de Cursos en Línea (DPIPE). En *Revista Docencia Universitaria*. 8, (2), 115-130.
- Manual de Trabajos de Grado, de Especialización, Maestrías y Doctorados de la Universidad pedagógica Experimental –UPEL (2006): 4º edición. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: FEDUPEL
- Martínez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación. En A. García Valcárcel y F. J. Tejedor (coords.). *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*, (pp.101-120). Madrid: Narcea.
- Morgan, Ch. y O'Reilly, M. (2002) *Assessing Open and Distance Learners*, London: Kogan Page.
- Mendoza, J. (2003). E-Learning, el futuro de la educación a distancia. [En línea]. Consultado: [10, junio, 2011]. Disponible en: <http://www.informaticamilenium.com.mx/Paginas/mn/articulo78.htm>.
- Morles, A (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En Puente, A (Coord.), *Comprensión de la lectura y acción Docente* (pp. 261-274). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ocampo, F. (1987). Ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Nacional de Bogotá.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). "Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Universitaria en Venezuela". *Cuadernos OPSU*, N° 1, 44 .Octubre. Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). "Prueba de Aptitud Académica: Marzo 2006. Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). "Boletín de Información General: Prueba de Aptitud Académica. Proceso Nacional de Admisión. Septiembre. Caracas.

- Orantes, A. (1980). Modelos y teorías en diseño de instrucción. *Revista de Pedagogía*, (14), 63-92
- Palincsar, A y Brown, A. (1996). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnick y L. Clogfer (comps.), *Currículum y Cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Parsons, Michael D. (1997). *Power and Politics. Federal Higher Education Policymaking in the 1990s*. State University of New York Press.
- Polo, M. (2001). El diseño instruccional y las tecnologías de la información y la comunicación. *Docencia Universitaria* 2(2) 41-55. (SADPRO), Universidad Central de Venezuela.
- Proyecto tunning: *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- Ramírez, T. (2009). Los Circuitos escolares y el Ingreso a la Educación Superior. En *Revista Docencia Universitaria* 10(2), .65-83. SADPRO, Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, J., Peinado, S. y Rojas, F. (2004). Influencia de la mediación sobre la construcción de conocimiento grupal en listas de discusión electrónica. *Revista de Pedagogía*, 25(72), 73-94.k
- Ríos, P. (1999). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus C. A.
- Rodríguez, I. y Ryan, G. (2001). Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 177-203.
- Rosenblatt. L. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en Contextos*, Nº. 1 (p. p. 16-70). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. y Patel, D. (2002). *The Virtual University*, London: Kogan Page.
- Salinas, J., Aguaded, J. y Cabero, J. (2004). (Coords) *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid:Alianza Editorial.

Sarco Lira A. (2010). *El Ingreso Asistido. Calidad en la Selección / Equidad en el Ingreso. Propuestas de la Universidad Central de Venezuela para un Sistema Nacional de Admisión a la Educación Superior*. 3 de Marzo de 2010. Manuscrito no publicado. Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de Lectura*. Barcelona: Graó.

Schwartzman, D. (2000). *Poder, Políticas y cambio Institucional en la Educación Superior Latinoamericana*. Disponible en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/21/Poder.htm>.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca, México: Proyecto Mesesup.

UNESCO (2008) UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.

Velasco, M. (1997). *¿Qué es aprendizaje cooperativo y cuáles son algunas de las técnicas para lograr la interacción del grupo?* Recuperado de <http://www.pac.uag.mx&staff7marisela7TRAB2.HTM>

Weller, M. (2002). *Delivering Learning on the Net*. London Page.

ANEXOS

ANEXO 1 A
INSTRUMENTO APLICADO A EXPERTOS EN LA ENSEÑANZA DE
COMPRENSIÓN DE LECTURA

INSTRUMENTO
PARA EXPERTOS EN CONTENIDO
(COMPRENSIÓN DE LECTURA)

Objetivo: Establecer cuáles deberían ser los procesos mentales (traducidos en términos de habilidades y subhabilidades) para responder adecuada o correctamente los ítems referidos a la medición de las 10 competencias de comprensión de lectura que conformaban las pruebas de admisión diseñadas por OPSU-CNU.

El instrumento está constituido por **DOS COLUMNAS**:

En **la primera columna** se indica la competencia a evaluar y los números de los ítems relacionados con cada competencia según su numeración en el texto 1 y el texto 2 del modelo de prueba que se le entrega.

En **la segunda columna el experto deberá escribir todas las habilidades y subhabilidades (procesos mentales)** que a su juicio son importantes para desarrollar cada competencia.

El instrumento viene acompañado de los siguientes documentos:

- 1) Tabla de especificaciones con las 10 competencias, su definición conceptual y operacional y los números de ítems en que estas se reflejan en la prueba.
- 2) Un modelo de prueba ya aplicado por OPSU-CNU.

Recomendaciones para responderlo

- *Lea primero la tabla de especificaciones*

- *Proceda luego a responder los ítems de la prueba (texto 1y texto 2) tomando nota acerca del proceso seguido para responder cada conjunto de ítems si así lo considera conveniente.*
- *Responda el instrumento.*

Gracias por su colaboración

Licenciada Julia Esther Montoya

INSTRUMENTO

Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
1) LOCALIZAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA Texto 1: Ítems N° 1, N° 2, N° 3 Texto 2: Ítems N° 16, N° 17, N°18 Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
2) SUSTITUIR PALABRAS Y	

Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
4) EVALUAR SUFICIENCIA E INSUFICIENCIA DE INFORMACIÓN Texto 1: ítems 6 y 7 Texto 2: ítems 21 y 22 Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
5) RECONOCER LA MACROESTRUCTURA DEL TEXTO Texto 1: ítem 8	

Texto 2: ítem N° 23 Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
6) RECONOCER LA MACROPROPOSICIÓN DE UN PÁRRAFO. Texto 1: ítem 9 Texto 2: ítem N° 24 Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
7) INTERPRETAR EL SENTIDO DE UNA EXPRESIÓN Texto 1: ítem 10 y 11 Texto 2: ítem 25 y 26	

Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
8) ELABORAR INFERENCIAS Texto 1: ítem 12 y 13 Texto 2: ítem N° 27 y 28 Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia

9) RECONOCER LA POSICIÓN DEL AUTOR Texto 1: ítem 14 Texto 2: ítem 29 Competencia a evaluar y n° de ítems de la prueba relacionado con cada competencia (texto 1 y texto 2)	Escriba en este espacio todos los pasos (en términos de procesos mentales, habilidades y/ o subhabilidades que considere están involucradas para responder los ítems relacionados con la competencia
10) RELACIONAR CONTENIDOS Texto 1: Ítem 15 Texto 2: Ítem N° 30	

--	--

ANEXO 1 B

COMUNICACIÓN ENVIADA A EXPERTOS EN LECTURA

Caracas, 12 de Noviembre de 2009

Estimado(a) Profesor(a)

Me dirijo a Usted en la oportunidad de solicitar su colaboración como experto(a) en el área de comprensión de lectura, con el objeto de poder culminar mi tesis de Maestría en Educación, Mención Tecnologías de la Información y de la Comunicación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. El título del proyecto es: ***El desarrollo de los procesos de comprensión de lectura en entornos virtuales de aprendizaje*** (Tutora: Profesora Carmen Brioli del Departamento de Lengua y Comunicación de la Escuela de Educación (FHE- UCV).

En tal sentido, se requiere que responda al instrumento que le presentamos, de acuerdo con las especificaciones y lineamientos que se indican en la primera página del mismo.

Su experiencia profesional en el área de la enseñanza de la lengua y particularmente, en la comprensión de lectura, es extremadamente relevante y pertinente para nosotras a fin de cumplir con los propósitos que se persigue con esta investigación, por lo que su apoyo y contribución con la presente solicitud será de suma importancia tanto para fines del proyecto de investigación como para la institución a la cual va dirigido el Proyecto (Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela).

Mucho sabría agradecerle su cooperación al respecto, razón por la cual esperamos este en capacidad de responderlo y devolverlo en un lapso

no mayor de quince días, a partir de la fecha de recepción del instrumento y los recaudos que lo acompañan.

Atentamente

Licenciada Julia Esther Montoya
(Escuela de educación- UCV)
JEM/jem
Anexo: lo indicado

ANEXO 1 C

TABLA DE ESPECIFICACIONES ENTREGADA A LOS EXPERTOS

ANEXO D

PAA MODELO 2. SUBPRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

APLICADA A LOS EXPERTOS

ANEXO 1 E
FORMATO DE RESPUESTA PRUEBA MODELO 2

ANEXO 2
INSTRUMENTOS COMPLETADOS POR LOS 5 EXPERTOS

ANEXO 2 A
INSTRUMENTO COMPLETADO POR EL EXPERTO N° 1

ANEXO 2 B
INSTRUMENTO COMPLETADO POR EL EXPERTO N° 2

ANEXO 2 C
INSTRUMENTO COMPLETADO POR EL EXPERTO N° 3

ANEXO 2 D
INSTRUMENTO COMPLETADO POR EL EXPERTO N° 4

ANEXO 2 E
INSTRUMENTO COMPLETADO POR EL EXPERTO N° 5

ANEXO 3
INSTRUMENTO O RÚBRICA QUE SE PROPONE PARA LA EVALUACIÓN
FORMATIVA DEL CURSO

