

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

Magdalena Delgado Moreno¹, Rosalba Celis Camacho,
Leidy Johanna Ortega, Anyela Astrid Quevedo²

Fecha de Recepción: 25 de septiembre de 2012
Fecha de Aprobación: 27 de octubre de 2012

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar cambios en la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de la CUI, con la implementación de estrategias metacomprendivas en un curso virtual. Se contó con una población de 69 estudiantes de todas las facultades que desarrollaron el curso y diligenciaron antes y después los instrumentos planteados para la investigación. Se encontró que los estudiantes fortalecieron el nivel de comprensión de lectura después del curso de habilidades de comunicación lecto escrita, evidenciado en las estrategias de: identificación de definiciones con un 8,7%, seguido de la identificación de conceptos con un 4,3%, y la identificación de la idea principal con un 2,9%. A nivel literal inferir la secuencia de ideas con un 14,5%, seguido de asociación de significados con un 13%, planteamiento de hipótesis 11,6% e inferencias de hipótesis con un 10,1%. A nivel inferencial. Se observa que el mayor cambio se dio en reconocimiento valorativo en 11,6%, seguido de juicio de realidad en 10,1% e identificación de superestructura en 4,3%. Se proporciona información confiable y precisa sobre el impacto del curso en modalidad virtual sobre comprensión de lectura de estudiantes universitarios.

Palabras clave: comprensión, estrategias, planeación, evaluación, virtual.

METACOMPREHENSIVE STRATEGIES IN STUDENTS OF VIRTUAL COURSE: COMMUNICATION SKILLS READING-WRITTEN

Abstract

The present study aimed to identify changes in reading comprehension in a group of students from the CUI, with metacomprehensive strategy implementation in a virtual course. It had a population of 69 students from all faculties who developed the course and required to fill out before and after the instruments raised for research. We found that students strengthened the level of

¹ Fonoaudióloga, Corporación Universitaria Iberoamericana. Magister en Educación, Universidad Externado de Colombia. mm.delgadam@laibero.net

² Estudiantes de Fonoaudiología, Corporación Universitaria Iberoamericana.

reading comprehension course after reading written communication skills, evidenced strategies: identifying definitions with 8.7%, followed by the identification of concepts with 4.3%, and identifying the main idea with 2.9%. A literal level infer the sequence of ideas with 14.5%, followed by association of meanings with 13%, 11.6% scenario approach and inferences from hypothesis with 10.1%. A inferential level. It is noted that the biggest change was in recognition.

Key words: comprehension, strategies, planning, evaluation, virtual.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe, como proyecto docente básico interesado en generar conocimiento alrededor de las estrategias metacomprendivas en estudiantes del curso virtual habilidades de comunicación lecto-escrita de la Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI).

La actividad académica está organizada en torno al discurso escrito, este se constituye en un medio esencial para desenvolverse en este ambiente. Los estudiantes universitarios tienen que leer, comprender y valorar lo leído y en este proceso tienen que ser capaces de seleccionar la información relevante para sus propósitos, integrarla y almacenarla en un todo coherente. Se espera pues, y se exige, que los estudiantes lean y escriban de manera intencional, autónoma y reflexiva para responder a los requerimientos académicos.

Por otra parte González (2009) afirma que al llegar los estudiantes a la universidad, parecen como incapaces de leer, porque tienden a comportarse como novatos al tener que enfrentarse a formas de lectura que desconocen. Y aun que los docentes señalan una incapacidad dramática de sus alumnos para comprender los textos, lo que pasa es que los jóvenes deben asimilar los lenguajes y códigos concretos que se trabajan en cada programa de estudio.

Al respecto es importante considerar que a nivel universitario, las instituciones se han empeñado

en mejorar el nivel de comprensión de sus estudiantes, dadas las dificultades que manifiestan para habituarse al ritmo que les exige el nuevo contexto, aprendan a organizar información, consultar fuentes, evitar el plagio y hacer textos propios del mundo académico. En esta etapa, así como al comienzo de la vida escolar, los estudiantes deben aprender a leer, pero ahora desde una óptica profesional. Y así, cada vez que asumir un nuevo reto (Barletta, 2001; Torres, 2009).

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

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

se ofrece una amplia gama de alternativas en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas, utilizando el diseño de AVA para dar la posibilidad de interacción entre los actores del proceso educativo, permitiendo el aprendizaje autorregulado y ofreciendo los espacios para la comunicación con otros, el trabajo colaborativo, cooperativo y la reflexión conjunta sobre los temas de interés que involucren la participación activa de estudiantes y docentes (Varón, 2009).

Como antecedente a este proyecto es importante resaltar que en el segundo semestre del 2008 el equipo de docentes de habilidades de comunicación lecto-escrita aplicó una encuesta denominada “favorita” predeterminada por la plataforma moodle, con el fin de que los estudiantes autoevaluaran su proceso de aprendizaje a través de la experiencia que obtuvieron en la plataforma virtual. Esta información permitió identificar que las dificultades más frecuentes en el momento de la lectura son: distracción, falta de concentración, baja motivación a la lectura sobre todo si los textos son extensas, cuando no son de su interés y estos tienen vocabulario técnico, o desconocido. No recuerdan lo que leen después de varios días, pereza, cansancio, dificultades visuales, no consultan otros textos, no plantean preguntas claves para apropiarse del texto y poder explicarlo con sus propias palabras.

En este sentido las dificultades que se manifiestan se centran en tres aspectos básicos: adquisición o refinamiento del conocimiento sobre el proceso de lectura y de comprensión de textos, toma de conciencia de la necesidad de controlar y de regular el propio proceso y por último falta de motivación frente al proceso de lectura (Taboada, 2005).

De otro lado es de tener en cuenta que gran número de autores dan cuenta del beneficio que tiene

la relación entre la fonoaudiología y los recursos tecnológicos ya que son fundamentales en la intervención de dificultades lectoras en adultos; a pesar de que aún la investigación fonoaudiológica se encuentra en deuda con estas exigencias que se le imponen. Prueba de ello es el material que usan los fonoaudiólogos en su práctica profesional diaria.

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

Determinar el cambio de las estrategias metacomprendivas para la comprensión de textos en un grupo de estudiantes de la CUI del curso virtual habilidades de comunicación lecto-escrita. Permitirá identificar el cambio en el uso de las estrategias para la comprensión de textos antes y después del curso virtual; el rol del docente fonoaudiólogo como diseñador de un curso de lectura a través de un AVA; la cualificación permanente del curso en a la luz de las exigencias actuales de las TIC`S para la educación superior.

En este estudio se pretende analizar los siguientes aspectos: Los cambios que se presentan en las estrategias metacomprendivas que utilizan un grupo de estudiantes de la CUI para la comprensión de un texto después del desarrollo del curso virtual habilidades de comunicación, esto como interrogante principal en la investigación así como también, las estrategias metacomprendivas que utilizan un grupo de estudiantes de la CUI para la comprensión de un texto después de iniciar el curso virtual habilidades de comunicación lecto-escrita (Solé, 2005).

La investigación tuvo como objeto Identificar los cambios que se presentan en la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de la CUI, a través de la implementación de estrategias meta-comprensivas en un curso virtual de habilidades de comunicación lecto-escrita.

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

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

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

Marco de referencia

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

Aprender a leer y a escribir han sido siempre objetivos prioritarios de la educación y se espera que al final del nivel básico de escolaridad los estudiantes puedan leer textos adecuados a su edad de manera autónoma.

López (2004) afirma que actualmente se hace mayor énfasis en los procesos de construcción del sentido del texto y, sin negar la importancia de la decodificación, la asume como un medio y no como un fin en sí misma.

La lectura se ve ahora como un proceso realmente activo y flexible de uso de estrategias, que dependen de un propósito previo de lectura y del texto.

En función del proceso en la lectura es importante considerar tres niveles de comprensión, definidos por (Jurado 1988, citado por López 2004), como: literal, inferencial y crítico-intertextual. La división del proceso de lectura por niveles es una forma de caracterizar los modos de leer de los estudiantes para establecer estados en su competencia lectora.

El nivel literal se define como el nivel que da información sobre los elementos básicos, fundamentales para la comprensión del texto. El nivel inferencial es aquel en el que se manejan las relaciones internas del texto y del texto con el conocimiento previo del lector. El nivel crítico-intertextual se caracteriza por: la lectura desde la enciclopedia; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual).

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

En el presente estudio es importante considerar la relación existente entre la comprensión y el aprendizaje. Martínez (1999) destaca que esta relación se facilita cuando se puede asociar la información previa de los esquemas del lector con la información nueva del texto. El aprendizaje es posible cuando se puede interpretar la información nueva en términos de conocimientos y conceptos adquiridos previamente, son éstos los que permiten al lector entender e interpretar la información y elaborar una representación mental coherente de lo que el texto describe (Berletta, 2002).

En los procesos de comprensión y de producción textual, la construcción del sentido, se fundamenta en la interacción permanente del sujeto con el texto, por lo tanto, este último y sus características contribuirán también a hacer que los procesos sean más o menos difíciles. Actualmente las investigaciones se han centrado en el estudio de la metacognición como uno de los factores importantes a la hora de leer comprensivamente.

El concepto de metacognición en sí mismo es antiguo y se ha aplicado en distintos campos: memoria, atención, solución de problemas, estrategias, comprensión del lenguaje, aprendizaje, pero en los últimos años ha tenido particular auge en relación específicamente con la lectura y los procesos de comprensión de textos.

Si lo cognitivo es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo metacognitivo es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste; en otras palabras, saber lo que sabemos y no sabemos, así como también lo que conocemos sobre nuestro propio sistema cognitivo: capacidades y limitaciones y, por lo tanto, lo que tenemos que hacer para llegar a saber. Así, mientras la cognición tiene que ver con

procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión, la metacognición se ocupa de la metapercepción, la metatención, la metamemoria y la metacompreensión (Baker & Brown 1984, citados por Mayor 1993).

De acuerdo a lo anterior, la metacompreensión le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Además, y más importante aún, el lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces.

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

De la misma manera que los esquemas cognitivos, las estrategias de lectura cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión, de producción de textos y de aprendizaje, ya que permiten el uso orientado y coordinado del conocimiento relevante para establecer relaciones significativas con los contenidos, así como el desarrollo de mejores procesos de retención y de aprendizaje. Se entiende por estrategia la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto. (Weinstein 1988, citado por López 2004).

Por otra parte, existe una relación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de lectura y las prácticas en torno

a dichos procesos en el ámbito educativo. En la educación actual comienza a ser normal hablar de aprendizaje virtual, en línea y a distancia. Este tipo de ambientes se incorporan día a día a las prácticas presenciales que conocemos, enriqueciendo en gran medida, con el potencial de los medios y la tecnología, las posibilidades de enseñanza en todos los ámbitos.

Es indudable que dentro de un ambiente de aprendizaje presencial un proceso que siempre se lleva a cabo es la comunicación y algo que es cierto, es que la interactividad sólo se da dentro de los medios de comunicación. La interactividad en los medios presenciales permite ver, sentir, tocar, etc., cosa que no podemos hacer en un ambiente virtual. Actualmente la combinación de la Web y los sistemas de software multimedia han creado ambientes de aprendizaje interactivos, los cuales permiten la interacción entre los alumnos que comparten un curso, así como la interacción entre ellos y sus profesores.

Dentro de este contexto, en el presente documento es importante considerar la relación existente entre los ambientes virtuales de aprendizaje AVA y los procesos de lectura en términos de las estrategias metacomprendivas con el objetivo de identificar los elementos, características o limitaciones que se tienen que tomar en cuenta para que estas nuevas tecnologías puedan implementar óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje (Hena, 2002).

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

necesidades particulares. Además proporcionan al usuario facilidades como la navegación, retroalimentación y evaluación, así como la colaboración.

La introducción de los AVA ha dado como resultado la aparición de nuevos géneros textuales: el hipertexto, el chat, la multimedia, la literatura digital, los textos publicados en la Web. Estos nuevos géneros combinan lenguajes, música e imágenes como un nuevo código, donde el significado es constantemente construido por el usuario a partir del uso de los hiperlinks, donde el texto se vuelve una superposición de textos que ofrecen una infinita red de posibilidades de lectura (Gutierrez & Aleyda, 2009).

Arboleda, (2005) quien afirma que, dentro de la gran multidireccionalidad del ciberespacio configurado por Internet existe una relación interactiva entre las rutas de navegación, que exigen al lector una serie de procesos metacognitivos de autorregulación y autoaprendizaje. Surge una serie de rutas que al usuario le exige emprender la navegación de los nodos, hipervínculos, hipertextos que va encontrando, con la posibilidad de detenerse en una parte dentro del mismo documento o parar a leerlo en un determinado punto del recorrido para ir a otro documento o consultar el material relacionado (Romero, 2000).

Lo anterior define precisamente la principal característica del proceso lector dentro del ciberespacio que consiste en la posibilidad de libre elección de lectura por parte del usuario, la relación interactiva entre las rutas de navegación, la lectura que poseen estos medios para el aprendizaje autónomo e independiente. Es importante considerar que para el éxito del proceso lector se debe tener en cuenta conocer y aplicar una serie de estrategias metacognitivas (Coiro, 2004).

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

MATERIALES Y METODO

Se planteó bajo un tipo de estudio explicativo, con un diseño pre-experimental, de pre prueba -post prueba con un solo grupo (Hernández, 2006).

Se contó con una población de 69 estudiantes de los programas de: Fonoaudiología, Administración y Finanzas, Contaduría pública, Tecnología en logística, Psicología y Fisioterapia; los cuales desarrollaron completamente el curso y diligenciaron antes y después del mismo los instrumentos planteados para la investigación: cuestionario Manejo de ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), estrategias metacomprendivas y prueba de comprensión de lectura

Instrumentos:

Los siguientes instrumentos fueron construidos y validados por jueces expertos:

- Encuesta de auto diagnóstico con el fin que los estudiantes determinaran que tan listos se encontraban para tomar un curso en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.
- Encuesta metacomprendiva el objetivo fundamental de la encuesta es determinar el co-

nocimiento que los estudiantes manifiestan tener sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio.

- Prueba de comprensión de lectura para medir los niveles de competencia lectora: literal, inferencial y crítico.

RESULTADOS

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

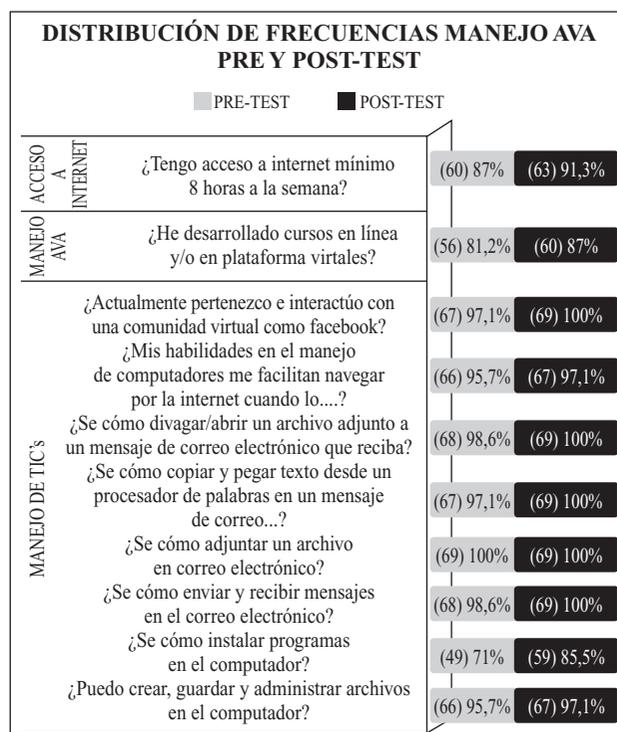


Figura 1. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas manejo de AVA pre test y post-test

El primer instrumento: Encuesta de auto diagnóstico Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) se diseñó con el fin de que los estudiantes determinaran qué tan listos se encontraban para tomar un curso en dicho ambiente.

Este diagnóstico contempló las consideraciones de orden técnico/ tecnológico como el nivel de confort con computadores, habilidades en el manejo de TIC'S.

Los estudiantes antes de iniciar el curso tienen un nivel de conocimiento en el manejo de ambientes virtuales de aprendizaje, sin embargo después de desarrollar el curso se evidencian cambios a un 100% (69) en los aspectos referidos a: pertenencia a redes sociales, habilidades en el manejo del computador para la navegación en internet, descargar un archivo desde el correo electrónico, copiar y pegar textos desde el computador, adjuntar archivos a correos electrónicos.

Algunos de estos ítems son necesarios para el desarrollo del curso dado que las herramientas en la plataforma Moodle exigen estas habilidades tecnológicas, por ejemplo: para el desarrollo y envío de computador, navegación en Internet.

Al inicio del curso del 100% (69), el (60) 87% de los estudiantes afirmaron tener acceso a internet mínimo 8 horas a la semana, sin embargo al finalizar el curso 3% (3) de los estudiantes alcanzó este requerimiento.

Por otra parte al inicio del curso (56) 81,2% de los estudiantes afirmaron que habían desarrollado cursos en modalidad virtual y al finalizar el curso aumento al (60) 87% de los estudiantes los (9) 13% estudiantes restantes no contestaron a esa pregunta. Por último es importante destacar que al finalizar el curso se evidencia un incre-

mento 14, 4% (10) que pueden instalar programas en el computador.

Comparativamente los resultados de la estrategia de planeación antes y después del curso de habilidades de comunicación lecto escrita II fueron los siguientes:

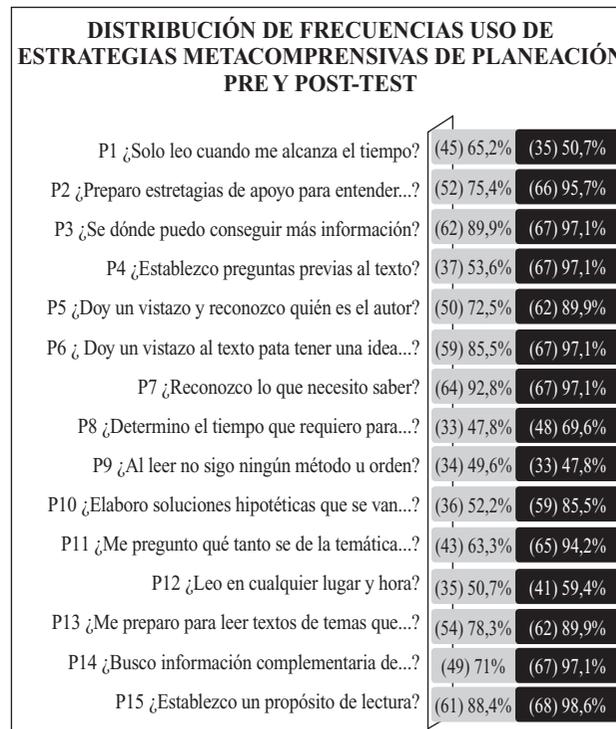


Figura 2. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacompensivas de planeación pre test y post-test.

De acuerdo a lo anterior se observa que del 100% (69) el mayor cambio está en la estrategia de establecer preguntas previas al texto con un 43% (30), seguido de elaborar soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto con un 33% (23) y de preguntarse qué tanto se de la temática que se va a leer con un 32%(22).

Lo anterior indica que los estudiantes después del desarrollo del curso logran establecer preguntas previas para poder comprender el texto.

Otros de los cambios destacados fueron en las estrategias de: buscar información complementaria de acuerdo al texto que va a leer con un 26% (18), seguido de determinar el tiempo que requiere para realizar la lectura en un 22% (15), y preparar estrategias de apoyo para entender la información con un 20% (14).

Después del desarrollo del curso se evidencia que los estudiantes aumentan en el uso de las estrategias de: dar un vistazo y reconocer quién es el autor 17% (12), prepararse para leer textos de temas que no entienden y dar un vistazo al texto para tener una idea de su nivel de complejidad con un 12% (8).

A su vez en la estrategia de establecer un propósito de lectura 10% (7), Leer en cualquier lugar y hora 9%(6), Se dónde puedo conseguir más información 7% (5), Reconoce lo que necesita saber 4% (3).

Por último al finalizar el curso el porcentaje de estudiantes que siguen un método para leer se mantiene en un 49% 2 (34). Y solo leer cuando le queda tiempo disminuyó en un 14% (10) lo cual indica mayor estabilidad en la estrategia de planeación.

A continuación se presentan los resultados de las estrategias de supervisión antes y después del desarrollo del curso lecto escritas.

De acuerdo lo anterior se observa que del 100% (69) el mayor cambio está en la estrategia de le plantear preguntas al texto con un 39,1% (27), seguido de, al leer reconocer fácilmente el propósito del autor con un 24,6% (17),

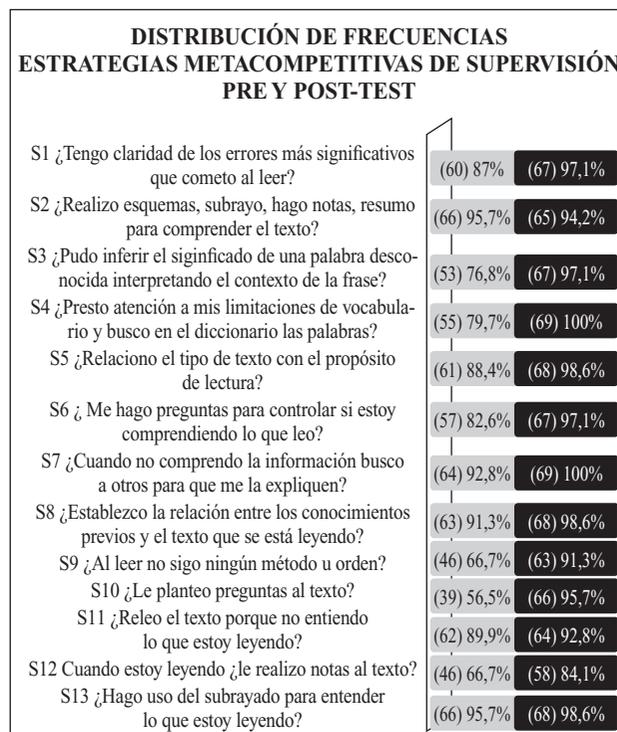


Figura 3. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprendivas de supervisión pre y post test

Por otra parte las estrategias de: prestar atención a las limitaciones de vocabulario y buscar en el diccionario las palabras desconocidas, poder inferir el significado de una palabra desconocida interpretando el contexto de la frase alcanzaron un aumento del 20,3% (14).

Otros de los cambios destacados fueron en las estrategias de: Cuando están leyendo ¿le realizo notas al texto? 17,4% (12) Me hago preguntas para controlar si estoy comprendiendo lo que leo 14,5% (10) Relaciono el tipo de texto con el propósito de lectura y tengo claridad de los errores más significativos que cometo al leer con un 10,1% (7).

Los menores porcentajes de cambio se evidencian en las estrategias de: establezco la relación entre los conocimientos previos y el texto que se

está leyendo y cuando no comprendo la información busco a otros para que me la expliquen 7,2%(5). De igual forma Hago uso del subrayado para entender lo que estoy leyendo, releo el texto porque no entiendo lo que estoy leyendo 2,9% (2). Se mantiene con una diferencia mínima del -1,4%(-1).

A continuación se presentan los resultados comparativos del uso de estrategias metacomprensivas de evaluación.



Figura 4. Distribución de frecuencias respuestas afirmativas uso de estrategias metacomprensivas de evaluación pre y post test.

Los cambios más altos se evidenciaron en la estrategia de: Plantear soluciones a los errores detectados con un (22) 31,9%, seguido de establecer la importancia del texto organizando la información en esquemas con un (12) 17,4% y ejecutar una acción correctiva al tener una dificultad para la comprensión del texto con un 15,9% (11).

Las estrategias de asumir una postura crítica frente al texto, poder decir fácilmente con sus propias palabras lo que comprendió del texto obtuvieron el mismo porcentaje 14, 5% (10). Por otra parte los estudiantes aumentaron en un 11,6% (8) la estrategia de poder comentarles a otros fácilmente qué tipo de texto leyeron y al haber leído pueden relacionar el texto con otros que conozco en un 10,1% (7).

A su vez se observó que los estudiantes después del desarrollo del curso aumentaron en un 8,7% (6) la estrategia de poder comprobar que el propósito de lectura que tenían se cumplió, determinar el tiempo que requiero para realizar la lectura, establezco mis propias conclusiones a partir de la información del texto en un 4,3%(3). Por último la estrategia de realizar esquemas, subrayo, hacer notas resumir para comprender el texto se evidencia una diferencia mínima -2,9% (-2).

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

Los cambios más significativos se observaron en la estrategia de identificación de definiciones con un 8,7% (6), seguido de la identificación de conceptos con un 4,3% (3), por último la identificación de la idea principal con un 2,9% (29). Los desempeños en las estrategias cognitivas de: traslación de ideas explícitas, identificación de detalles tuvieron mejor desempeño antes de iniciar el curso con una diferencia del -14,5% (-10) y -8,7% (-6) respectivamente. Lo cual indica que los estudiantes tienen habilidades pre establecidas.

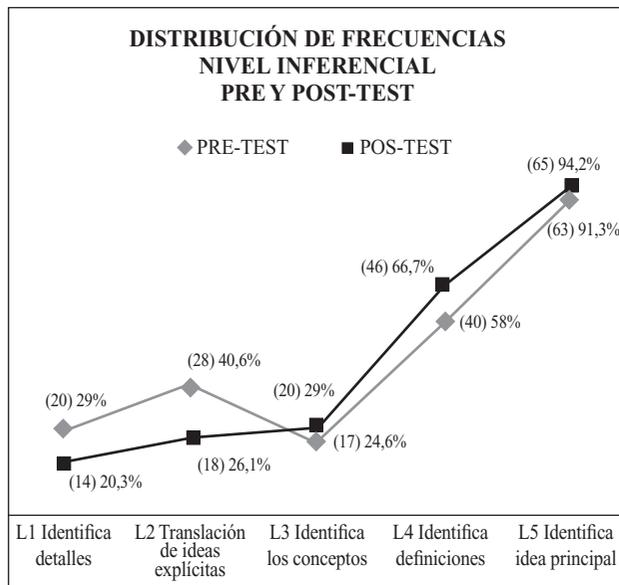


Figura 5. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel literal pre y post-test.

Los resultados obtenidos por los estudiantes a nivel inferencial antes y después del curso de habilidades se pueden apreciar en la siguiente figura.

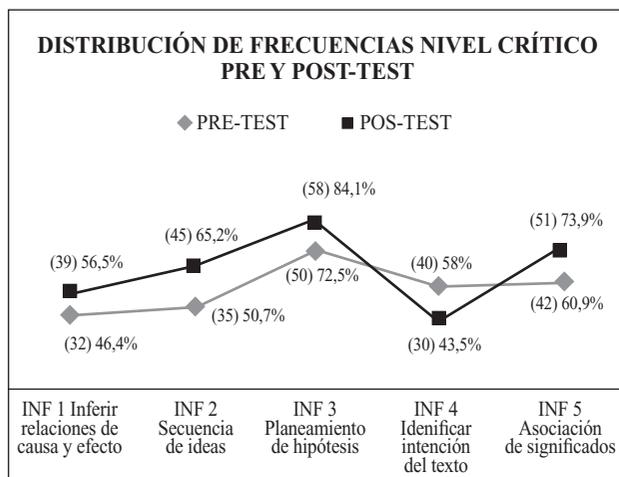


Figura 6. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel inferencial pre y post-test.

Se puede observar que el resultado más significativo fue en la estrategia de inferir la secuencia de ideas con un 14,5% (10), seguido de asociación de significados con un 13% (9), planteamiento de hipótesis 11,6% (8) e inferencias de hipótesis

con un 10,1% (7). En cuanto a la identificación del texto los estudiantes evidencian mejor desempeño antes de iniciar el curso con una diferencia del -14, 5% (-10).

En cuanto a los resultados antes y después del curso de habilidades de comunicación lecto-escrita en el nivel crítico se encontró que se observa el mayor cambio en el reconocimiento valorativo con un 11,6% (8), seguido de juicio de realidad con un 10,1% (7) e identificación de superestructura con 4,3% (3).

Se mantuvo sin cambios el juicio de adecuación y validez con un 81,2%(56) tanto al inicio como al finalizar el curso. Finalmente los estudiantes evidencian mejor desempeño al inicio del curso en el establecimiento de relaciones con una diferencia mínima del -7,2%(-5).

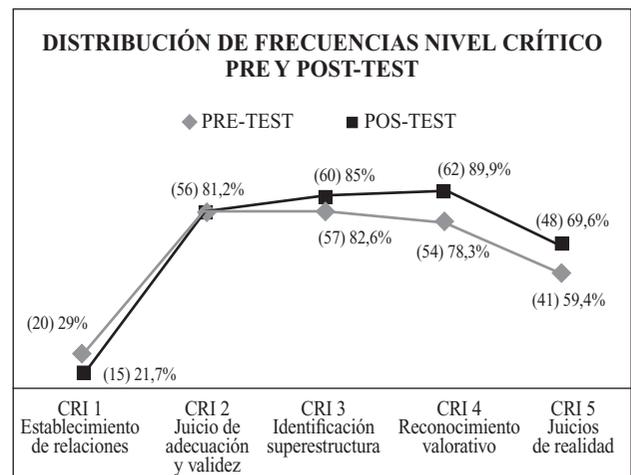


Figura 7. Distribución de frecuencias respuestas acertadas nivel de comprensión nivel crítica pre y post-test.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se analizaran los resultados obtenidos antes y después del curso de habilidades de comunicación lecto escrita con el fin de determinar el impacto del mismo en función de la compren-

sión lectora de los estudiantes de la CUI. Para tal fin se retoman los resultados de los instrumentos: Manejo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), Estrategias metacomprendivas y prueba de comprensión de lectura.

Antes del curso los estudiantes afirman tener habilidades y requerimientos necesarios para el desarrollo del mismo en modalidad virtual como: acceso a internet mínimo 8 horas a la semana, si han desarrollado cursos en modalidad virtual; manejo de las TICs, si pertenecen a redes sociales, habilidades computacionales como: descargar archivos, enviar mensajes, administrar archivos, instalar programas.

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

Es importante aclarar que para el desarrollo de cursos de habilidades los estudiantes, desde la facultad de fonoaudiología se desarrollan sesiones de inducción, con el fin de que conozcan a su docente, horarios de atención presencial, plan de curso, uso de las herramientas propias de la plataforma Moodle, y en caso de fallas técnicas / tecnológicas conocimiento de los centros de apoyo en sistemas y de educación virtual. De acuerdo con los resultados obtenidos se confirma que los estudiantes tienen previos conocimientos, y los refuerzan después del desarrollo del curso.

Cuentan con los equipos dispuestos en diferentes salas de la universidad y a su vez cuentan con el apoyo permanente de los docentes de habilidades de comunicación.

Por otra parte se confirma lo planteado por Arboleda (2005) en donde se refiere que en un AVA se interrelacionan diversos aspectos comunicacionales, pedagógicos, tecnológicos y afectivos, los cuales ayudan a los estudiantes a aprender. Desde la perspectiva de educación en línea, el profesor se enfatiza en la preparación del escenario propicio para el logro de aprendizajes, aquí la relación entre alumnos y profesores se establece de forma asíncrona y sincrónica en algunos momentos.

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

Ahora bien es importante considerar que en la actualidad las exigencias en educación superior están encaminadas a fortalecer las competencias de autocontrol y autorregulación de sus propios aprendizajes es decir, si se considera la interacción como fundamental en los procesos de aprendizaje, la sociedad de la Información ofrece medios y herramientas nuevas y más potentes de comunicación y de interacción; así entonces, por ejemplo, las variables espacio y tiempo quedan bajo el autocontrol.

Estas nuevas tecnologías también contribuyen a modificar determinados aspectos del proceso

de aprendizaje. En especial exigen y permiten aumentar la capacidad de autorregulación del aprendiz, ofreciendo nuevas herramientas y un juego simbólico más enriquecido que, utilizado adecuadamente, le permiten ampliar el abanico de oportunidades (Arboleda, 2005).

En cuanto a los resultados obtenidos en el uso de estrategias metacomprendivas de planeación supervisión y evaluación se destacaron los siguientes cambios después del desarrollo del curso.

De los 100%(69), 43% (30) afirman plantear previamente a la lectura del texto, 33% (23) elaboran soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto, 32%(22) se preguntan qué tanto saben de la temática que se va a leer. Otros cambios destacados fueron en las estrategias de: buscar información complementaria de acuerdo al texto que va a leer con un 26% (18), seguido de determinar el tiempo que requiere para realizar la lectura en un 22% (15), y preparar estrategias de apoyo para entender la información con un 20% (14).

En cuanto a las estrategias de supervisión los cambios destacados fueron en las siguientes estrategias: plantearle preguntas al texto preguntas al texto con un 39,1% (27), seguido de al leer reconocer fácilmente el propósito del autor con un 24,6% (17), prestar atención a las limitaciones de vocabulario y buscar en el diccionario las palabras desconocidas, poder inferir el significado de una palabra desconocida interpretando el contexto de la frase alcanzaron un aumento del 20,3% (14).

Por último se destacan cambios significativos en las siguientes estrategias de evaluación: plantear soluciones a los errores detectados con un (22) 31,9%, seguido de establecer la importancia del texto organizando la información en esquemas con un (12) 17,4% y ejecutar una acción correc-

tiva al tener una dificultad para la comprensión del texto con un 15,9% (11). Las estrategias de asumir una postura crítica frente al texto, poder decir fácilmente con sus propias palabras lo que comprendió del texto obtuvieron el mismo porcentaje 14, 5% (10).

De acuerdo a lo anterior es importante resaltar que los estudiantes desarrollaron el curso de habilidades de comunicación lecto-escrita II en 5 unidades temáticas que contemplaron:

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

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

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

UT4. Metacompreensión inferencial: conceptualización a través de la guía didáctica y dos guías de actividades una dirigida a la comprensión inferencial, en la cual se exigía el desarrollo de una rejilla con preguntas generadoras para la comprensión de textos y otra a la clasificación de inferencias. Prueba de integración parcial implicaba el desarrollo de una prueba de comprensión de lectura a nivel inferencial.

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

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

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

A su vez plantea una interacción permanente y bidireccional entre estos tres aspectos y las metas cognitivas. Según él, el conocimiento metacognitivo resulta principalmente de las experiencias metacognitivas; estas permiten al lector tomar conciencia de sus capacidades y carencias, de las exigencias de diferentes tareas y de las estrategias adecuadas en diferentes casos. Pero, al tiempo que las experiencias metacognitivas hacen que el conjunto de conocimientos metacognitivos del indivi-

duo se active, aumente o se modifique, este conocimiento, a su vez, se constituye en la base para nuevas experiencias y nuevas acciones estratégicas.

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

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

Para realizar un análisis más detallado de los resultados encontrados, a continuación se retomarán para cada uno de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), con los cambios más significativos después del curso de habilidades de comunicación lecto escrita II.

Respecto al nivel de comprensión literal los cambios más significativos se observaron en la estrategia de identificación de definiciones con un 8,7% (6), seguido de la identificación de conceptos con un 4,3% (3), por último la identificación de la idea principal con un 2,9% (2).

A nivel inferencial se puede observar que el resultado más significativo fue en la estrategia de inferir la secuencia de ideas con un 14,5% (10), seguido de asociación de significados con un

13% (9) , planteamiento de hipótesis 11,6% (8) e inferencias de hipótesis con un 10,1% (7).

Y a nivel crítico se observa que el mayor cambio se dio en el reconocimiento valorativo con un 11,6% (8), seguido de juicio de realidad con un 10,1% (7) e identificación de superestructura con 4,3% (3).

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

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

El autor afirma que los aspectos, cognitivo y metacognitivo, están estrechamente ligados y en permanente interacción. En el caso de la lectura, llegan incluso a superponerse en algunas actividades como las que tienen que ver con los procesos inferenciales, la focalización de lo esencial y la elaboración de resúmenes, por ejemplo, ya que actividades como éstas suponen no solo el mane-

jo de unos contenidos específicos, sino también, una supervisión permanente de lo que se va logrando con estas actividades para poder reflejar de manera adecuada lo que el texto comunica.

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

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

Para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de lectura para aprender, es necesario, entonces, que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde entran en juego las metacompreensivas. Estas estrategias no deben asumirse como una secuencia lineal, sino como operaciones recurrentes y en

interacción. Es la tarea, el propósito de lectura y los objetivos específicos los que orientan al lector a decidir qué estrategias utilizar y en qué orden.

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

CONCLUSIONES

Se cumplió el objetivo general de la investigación y a su vez se pudo dar respuesta al interrogante principal que guió la investigación alrededor de las estrategias metacomprendivas que usan un grupo de estudiantes para la comprensión de textos en un curso virtual de habilidades de comunicación lecto-escrita.

Los estudiantes refieren tener conocimientos previos por parte de los estudiantes para la navegación en internet y manejo de AVA. Después del desarrollo del curso aumentaron la participación en redes sociales, incrementaron habilidades en el manejo del computador para la navegación en internet, descargar un archivo desde el correo electrónico, copiar y pegar textos desde el computador, adjuntar archivos a correos electrónicos. Estos aspectos son necesarios para el desarrollo del curso en plataforma Moodle. Sin embargo es necesario tener en cuenta la mediación del docente con relación al incremento de la comprensión de textos a través del uso de AVA.

El desarrollo del curso en modalidad virtual con base en estrategias metacomprendivas permitió fortalecer en los estudiantes aspectos como la autorregulación, la toma de decisiones, la reflexión sobre sus propios procesos antes, durante, y des-

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

Los estudiantes fortalecieron en general la comprensión de lectura en los diferentes niveles después del curso de habilidades de comunicación lecto escrita II, evidenciado en la aplicación de diferentes estrategias metacomprendivas. Sin embargo este proceso de comprensión no se puede limitar al desarrollo de UNA prueba, dado que cada lector necesita procesar contenidos, determinar de manera particular que le es útil y que no. Es decir en todo este proceso juegan diferentes factores entre otros: los conocimientos previos que tenga el lector sobre el tema, sus experiencias, el uso de las estrategias adquiridas en otros contextos, las cuales pueden influir significativamente en la interpretación sobre lo leído.

REFERENCIAS

- Arboleda, T. (2005). *Abc de la educación virtual y a distancia*. Bogotá, Colombia: Observatorio de calidad en educación Interconect, Instituto de Educación Superior para América Latina y El Caribe (IESALC / UNESCO)
- Barletta, M., Del Villar, L., Delgado, P. & May, N. (2001). *Comprensión y competencias*

- lectoras en estudiantes universitarios. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de la lectura para incluir las nuevas competencias. Disponible en: <http://www.eduteka.org/ediciones/recomendado17-8a.htm>
- González, B. (2009, julio). Dominar la lectura es una capacidad que requiere adaptaciones según el contexto-Boletín de noticia. Al día con las noticias. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-196582.html>
- González, S., Gutiérrez, A & Peña, A. (2009). Enseñanza de la lectura con apoyo en ambientes educativos virtuales manuscrito presentado para el premio en experiencias en informática educativa para instituciones educativas. Disponible en: <http://ribiecol.org/embebidas/congreso/2006/ponencias/trabajos/14/Universidadcentral.pdf>
- Henao, O. (2002). Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ta ed.). Mexico D.F., Mexico: McGraw-Hill.
- López, G. & Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Cali, Colombia: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle Disponible en: http://objetos.univalle.edu.co/files/Metacognicion_lectura_y_construccion_de_conocimiento.pdf
- Martínez, J.R. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Tesis de doctorado publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Disponible de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2632/Tesis_final.pdf?sequence=1
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1993). Estrategias metacognitivas. Madrid, España: Ed. Síntesis
- Romero, F. (2002). Habilidades metacognitivas y entorno educativo. Texas, USA: Papiro.
- Solé, I. (2005). Estrategias de lectura (ed.17). Madrid, España: Grao.
- Taboada, A. (2005). La lectura en materias de contenido: Lo que sabemos y o que necesitamos saber. Lectura y vida. 1: 6-13.
- Torres, S & Montoya D. (2009). Cambios de las características textuales de los escritos de universitarios a través de un curso de habilidades de comunicación escrita apoyado en medios digitales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de investigación en Educación superior: Avances del primer encuentro internacional de investigación en educación virtual. 1:50-54.
- Varón G.L & Moreno M. (2009). Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. Tesis de Maestría en educación. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina - Facultad de Ciencias Humanas.