



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales

“ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO A LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA
PROPUESTA DIRIGIDA A LA LICENCIATURA EN TECNOLOGÍAS E INFORMACIÓN DEL
SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL”

MODALIDAD DE TITULACIÓN

**Propuesta de solución a un problema específico en el campo de la
profesión docente**

Que presenta la egresada:

Lic. Alma Liset Villalobos Ávalos

Mtra. Paola Mercado Lozano
Directora

Guadalajara, Jalisco. Junio 2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Guadalajara y al Sistema de Universidad Virtual por brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente en el programa de especialización de gestión del aprendizaje en ambientes virtuales.

Así mismo, doy las gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por los recursos económicos invertidos en dicho proceso.

Un sincero agradecimiento a mi directora de tesis la Mtra. Paola Mercado Lozano por compartir sus conocimientos mediante sus aportaciones, por la motivación, acompañamiento, pero sobre todo por estar siempre. Gracias por su calidad y calidez humana.

A mi amigo, el Mtro. José Martín Cisneros Domínguez por su guía crítica, apertura al dialogo y acompañamiento en el proceso de cuestionamiento y reflexión a lo largo del programa educativo.

A mi esposo Miguel Ángel Sanabria Valdez y nuestros hijos Karen, Saiid y Gabriel. Gracias por la paciencia, amor e invaluable apoyo.

Agradezco también las aportaciones de los catedráticos: Dr. J. Guadalupe Maravilla Barajas, Mtra. Ma. Del Carmen Valenzuela Gómez y Mtro. Rafael Morales Gamboa, por sus valiosos comentarios al retroalimentar este proyecto.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN	11
1.1 Origen y naturaleza del problema	11
a) <i>Objetivo general</i>	22
b) <i>Objetivos específicos</i>	22
1.2 Justificación	22
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	24
2.1 El constructivismo en el ambiente virtual de aprendizaje.....	25
2.1.1 Desarrollo cognitivo de Piaget.....	26
2.1.2 La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.....	28
2.2 La lectura de comprensión	32
2.2.1 Factores que intervienen en la lectura de comprensión	32
2.2.2 Habilidades para la lectura de comprensión	33
2.2.3 Estrategias de lectura	34
2.2.4 Niveles de comprensión de textos.....	39
2.3 La educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje.....	43
2.3.1 El ambiente virtual de aprendizaje	44
2.3.2 Los usuarios	45
2.3.3 La curricula.....	46
2.3.4 Los especialistas.....	47
2.3.5 Sistemas de administración del aprendizaje	48
2.3.6 Acceso, infraestructura y conectividad.....	49
2.3.7 Entornos de un Ambiente Virtual de Aprendizaje	51
2.4 La tutoría en la educación a distancia.	54
2.4.1 El tutor virtual	54
2.5 Metodología referencial	59

2.6 Estado del arte	64
CAPITULO III. METODOLOGÍA EMPLEADA	75
3.1 Tipo de propuesta.....	75
3.2 Participantes	76
CAPITULO IV. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	78
CONCLUSIONES	91
RECOMENDACIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	97
ANEXOS.....	102
Anexo 1 Diagnóstico de habilidades del aprendizaje Autogestivo	102
Anexo 2 Programa por competencias del curso: Fortalecimiento de habilidades para la comprensión lectora.....	111
Anexo 3 Resultados de la prueba diagnóstico	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Género de los estudiantes de la prueba diagnóstico	14
Gráfico 2. Pregunta relacionada con la comprensión de textos	15
Gráfico 3. Cantidad de modificaciones después de la revisión del asesor.....	16
Gráfico 4. Habilidad de los estudiantes para representar textos en un esquema	16
Gráfico 5. Habilidad para la comunicación verbal	17
Gráfico 6. Grado de habilidad para la comunicación escrita	18
Gráfico 7. Nivel de motivación de los alumnos de la materia de Sistematización de la LTI. Calendario 2016B	18
Gráfico 8. Percepción de autogestión del aprendizaje	19
Gráfico 9. Espacio dedicado a las habilidades de comprensión lectora en formación integral- tutorías.....	21
Gráfico 10. Elementos que conforman el marco teórico.	24
Gráfico 11. El desarrollo cognitivo y sus procesos de asimilación y acomodación	28
Gráfico 12. Zona de Desarrollo Próximo en la transición al modelo de educación virtual	30
Gráfico 13. Ruta propuesta de acceso al curso de desarrollo de habilidades para la comprensión lectora desde la interfaz del alumno.....	89
Gráfico 14. Ruta alterna de acceso al curso de desarrollo de habilidades para la comprensión lectora desde el espacio de formación integral	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Esquema de los procesos mentales, estrategias cognitivas y meta-cognitivas	38
Tabla 2. Factores que intervienen en la lectura de comprensión	43
Tabla 3. Elementos de un ambiente virtual de aprendizaje	50
Tabla 4. Los entornos de un ambiente virtual de aprendizaje.....	53

INTRODUCCIÓN

A pesar de que se han hecho innumerables estudios sobre la lectura de comprensión desde diferentes enfoques y hasta cierto punto se ha dado por entendido la importancia que tiene esta habilidad en la vida académica, profesional y personal de los individuos, el tema no debe dejarse de lado debido a que la aplicación de la práctica lectora ha evolucionado en el tiempo y en forma paralela con el desarrollo de las tecnologías de la información (TI) enfocadas en el aprendizaje.

El desarrollo de las TI, ha traído consigo la creación de nuevas instituciones educativas que operan completamente en plataformas virtuales. Este mismo desarrollo ha permitido que organizaciones educativas tradicionales, como la Universidad de Guadalajara (UdeG), se transformen para migrar sus programas educativos a dichas plataformas, conservando sus lineamientos académicos y organizacionales, creando así una serie de contenidos para los usuarios y figuras que juegan un rol determinado en su estructura.

Por lo anterior mencionado, con la presente propuesta de intervención educativa se persigue el fortalecimiento de la lectura de comprensión de los estudiantes de la Licenciatura en Tecnologías e Información (LTI), a través de tres estrategias clave relacionadas con la docencia, la pedagogía y las tecnologías de la información, respetando los lineamientos institucionales del Sistema de Universidad Virtual (SUV). Para lograr dicho cometido, el presente trabajo se desarrolló de la siguiente manera:

En el primer capítulo se encuentra, la fundamentación y planteamiento del problema, así como los antecedentes que dieron origen a la propuesta. También se encuentra en este apartado el establecimiento de los objetivos, generales y específicos, además se incluye la justificación e importancia de su implementación.

En el capítulo segundo, se presenta el marco teórico donde se exponen las bases literarias relacionadas con el constructivismo, la lectura de comprensión, los ambientes virtuales de aprendizaje y el rol del docente o tutor en la educación no presencial, tomando como referencia metodológica la elaboración de una propuesta de intervención educativa. En este capítulo, también se muestra el estado del arte, donde se comparan trabajos similares al desarrollado en este documento.

En el capítulo tres, se describe la metodología empleada con las características de una propuesta de intervención educativa, la cual, consiste en la identificación de una problemática o necesidad que surge del proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de diseñar un plan estratégico que aporte posibles soluciones o mejoras a dicha situación.

En el capítulo IV, se describen las estrategias que forman parte de la presente propuesta, ofreciendo herramientas alternativas que ayuden a fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de la Licenciatura en Tecnologías e Información (LTI) del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Finalmente, se exponen recomendaciones adicionales sobre su implementación.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Origen y naturaleza del problema

El Sistema de Universidad Virtual tiene sus orígenes en la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA), de la Universidad de Guadalajara, la cual, en su búsqueda de satisfacer la demanda de educación media superior, superior y de responder de forma oportuna a los nuevos escenarios que requieren pertinencia, calidad, internacionalización y cobertura en la educación, así como administrar mejor todos sus recursos, decide reestructurar INNOVA, para dar paso a la creación del Sistema de Universidad Virtual (SUV), (CGU-UdeG, Dictamen Núm./2004/372 Exp.021, 2004).

Dicho Sistema, tiene como propósito desarrollar alternativas educativas más justas, que brinden cobertura de acuerdo a las necesidades existentes, para así contribuir al cumplimiento del sentido social de la educación en México. Esta tarea se facilita mediante el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), que sirven para impulsar la educación de calidad, sin la rigidez en tiempos, lugares y modos de aprender, que existen en los sistemas presenciales. Por otra parte, el SUV- UdeG, busca atender las necesidades y condiciones de vida de los estudiantes, estableciendo un esquema de trabajo colaborativo en la red.

La estructura del SUV-UdeG está pensada para ofrecer una educación integral que trascienda el desarrollo de las facultades y potencialidades creativas, intelectuales y físicas de la persona, mediante una formación de calidad basada en los desafíos y necesidades de la sociedad, derivada de la equidad social y grandeza que desea alcanzar la comunidad (Moreno, 2010).

Dentro de su esquema, el SUV creó una variedad de programas educativos virtuales, entre ellos; programas de educación continua, posgrados, bachillerato, y licenciaturas, entre las cuales se encuentra la LTI en la modalidad no escolarizada y bajo el sistema de créditos, a partir del calendario escolar 2006-A. y aprobada anteriormente por el H. Consejo General Universitario de la UdeG, en su sesión del 15 de diciembre de 2005 (CGU-UdeG, 2005).

A esta aprobación se integró en sus distintas áreas de formación: el aprendizaje de habilidades cognitivas (pensamiento analítico y crítico, solución de problemas y comunicación), así como competencias relativas al manejo de tecnologías de información enfocadas al aprendizaje.

Los objetivos del programa educativo de la LTI, publicado en su portal oficial en 2013 fueron:

“Formar profesionales altamente capacitados para el uso adecuado de la información de manera analítica, responsable, creativa e innovadora a través del uso de las tecnologías de la información y los diferentes sistemas para la obtención, organización y distribución de dicha información, así como formar profesionales que contribuyan a la solución de necesidades de la sociedad de la información.”(SUV- UdeG, 2013)

Para alcanzar dichos objetivos, la LTI, desarrolló una ruta de formación académica, la cual, se encuentra estructurada en las siguientes cuatro etapas:

“Primera etapa: (Formalizar, Contextualizar, diagnosticar y planificar) primer y segundo ciclo.

Segunda etapa: (Administrar, gestionar y formar) tercer y cuarto ciclo.

Tercera etapa: (Desarrollar, implementar y evaluar) quinto y sexto ciclo.

Cuarta etapa: (Integrar y aplicar) séptimo y octavo ciclo” (SUV- UdeG, 2013).

Sumado a lo anterior, el SUV estableció los mecanismos de acompañamiento académico por parte de los asesores en su programa de tutoría, el cual consiste en un proceso de acompañamiento personalizado durante la formación de los estudiantes y comprende una serie de acciones estratégicas que involucran diversos actores, los cuales son: el estudiante, el asesor, el tutor, el coordinador del programa educativo y el responsable del área de tutorías, los cuales participan en distintos niveles de intervención para contribuir a la formación integral del estudiante (SUV-UDeG, 2013).

En el documento del plan de tutorías desarrollado por el SUV- UdeG se define la figura del tutorado como el estudiante inscrito en un programa académico del SUV en los niveles de bachillerato o licenciatura, a quien le ha sido asignado un tutor para el proceso de acompañamiento durante su trayecto académico o en una fase determinada.

Dentro de los actores mencionados, se encuentra el Coordinador del programa académico. Esta figura es responsable dentro del SUV-UdeG de asegurar el desarrollo de los cursos en línea,

además asigna tutores a los estudiantes e interviene en situaciones de incidencia relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes o tutorados.

Por otra parte, se encuentra el responsable del área de tutorías, quien realiza las funciones de coordinación, monitoreo, seguimiento, supervisión y evaluación del programa de tutorías del SUV. Además, es responsable de la gestión y administración del módulo virtual de tutorías y se encarga de ofrecer servicios de asesoría especializada a los estudiantes que así lo requieran.

Bajo este esquema de acompañamiento, el asesor está representado por un trabajador académico, de tiempo completo o de asignatura, que actúa como mediador del conocimiento y de las interacciones entre el ambiente virtual de aprendizaje y los estudiantes. Adicionalmente, esta figura realiza funciones de tutoría, conocida en los programas del SUV como acción tutorial, esto es que el asesor además de las funciones de docencia como revisión, retroalimentación y evaluación del contenido de las actividades alojadas en la plataforma, realiza actividades en colaboración con el estudiante para que este, desarrolle competencias y habilidades a lo largo de su trayectoria académica, así como apoyarlo durante su tránsito en la vida universitaria.

El tutor interviene directamente en el desarrollo y aplicación del Plan de Acción Tutorial del SUV-UdeG realizando las funciones de diagnóstico, planeación, acompañamiento y evaluación de los estudiantes asignados con el propósito de orientar al estudiante desde su ingreso a la institución hasta su egreso exitoso. Dicho acompañamiento puede ser individual o grupal según la situación que así lo requiera.

El proceso de acompañamiento plantea entre sus estrategias el desarrollo de acciones en diversos momentos de la trayectoria académica del estudiante del SUV, para lo cual la institución divide el acompañamiento en tres etapas, las cuales son:

- “Etapa de tutoría de ingreso. Se otorga a estudiantes admitidos en el calendario escolar vigente y puede extenderse a estudiantes en segundo semestre de licenciatura (esta es la etapa a la que está dirigida la presente propuesta).
- Etapa de tutoría en permanencia. Estudiantes de los semestres intermedios. Se requiere brindar particular acompañamiento a estudiantes en artículo 34.

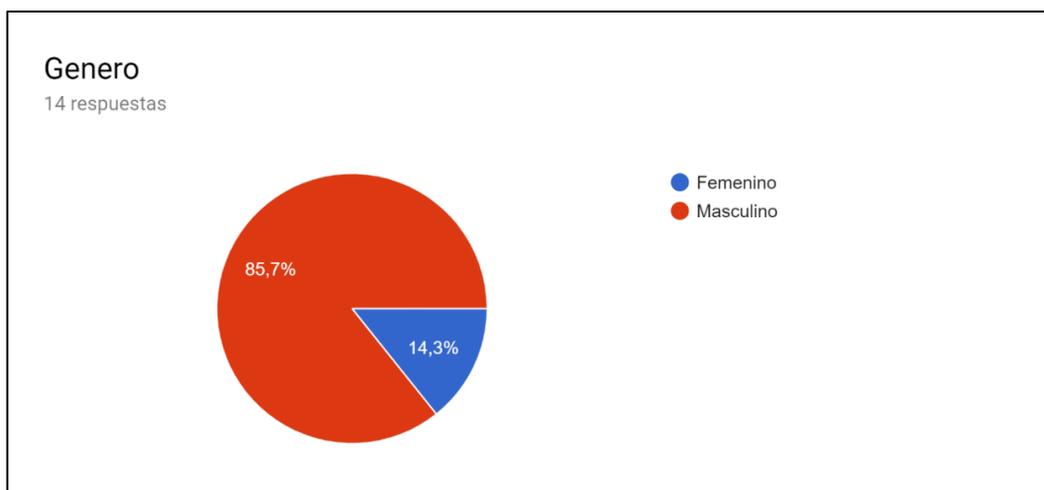
- Etapa de tutoría de egreso. Estudiantes de últimos semestres, con 60% de créditos cumplidos del plan de estudios.”(SUV- UdeG, 2013)

Con lo mencionado hasta el momento, la problemática observada en este trabajo se situó en el contexto de la asesoría de diferentes asignaturas de los programas educativos del SUV, en los cuales, se observó que la entrega de actividades por parte de los estudiantes de Bachillerato, Licenciatura en Educación y LTI, no correspondían con instrucciones solicitadas a través de la plataforma virtual. Y al momento de emitir retroalimentación sobre la misma actividad, donde se pedía realizar ajustes con el fin de cumplir con los requerimientos, la mayoría de los estudiantes incidían en entregas que no correspondían con lo solicitado.

Con la finalidad de profundizar en la situación observada, se seleccionó de manera aleatoria a un grupo de la LTI, al cual se le aplicó un cuestionario acerca de la autopercepción de aspectos tales como: autogestión del aprendizaje, lectura de comprensión, motivación en el aprendizaje, comunicación oral y escrita; así como la capacidad de esquematizar contenidos. La encuesta mencionada se encuentra en el anexo número uno del presente trabajo.

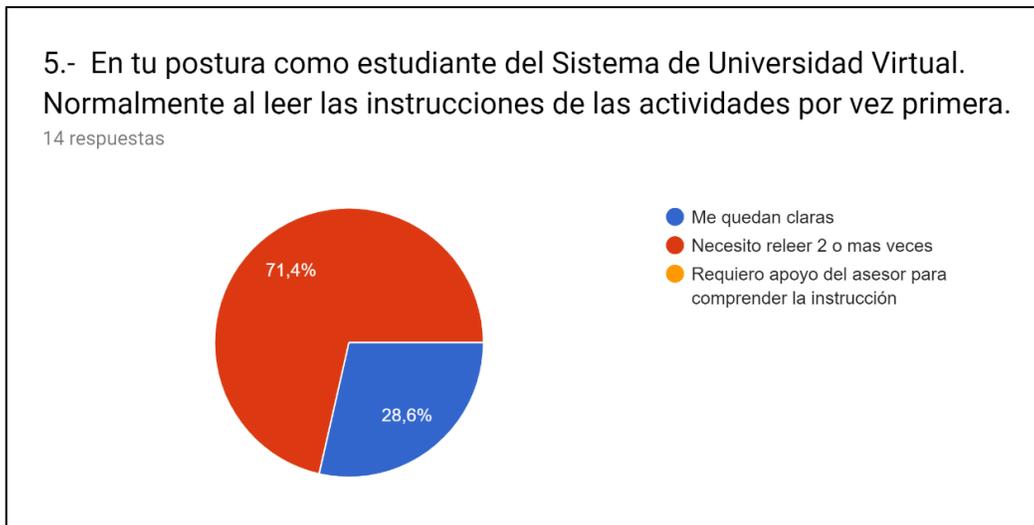
El grupo estaba formado por catorce estudiantes, de los cuales 12 eran del género masculino, que representaba el 85% de los estudiantes y 2 personas del género femenino, quienes conformaban el otro 15%. El alumnado se encontraba en un promedio de edad de 36 años, como se puede observar en grafico número 1.

Gráfico 1. Género de los estudiantes de la prueba diagnóstico



En la aplicación del cuestionario, se pidió a los estudiantes que indicaran cuantas veces leen una instrucción para entender una actividad solicitada por el asesor a través de la plataforma virtual, a lo que el 71% respondió que necesitaban leer más de dos ocasiones el mismo contenido. Esto se puede observar en el gráfico número dos.

Gráfico 2. Pregunta relacionada con la comprensión de textos



Fuente: Elaboración propia

También se solicitó a los estudiantes que indicaran cuantas veces realizan modificaciones a la instrucción original dictada por el asesor con la finalidad de apegarse a los requerimientos de la actividad, en este rubro el 85% respondió que realizan hasta dos ajustes por cada tarea entregada a través de la plataforma. Según los datos que se muestran en el gráfico 3.

De acuerdo con la revisión de los gráficos 2 y 3, se observó una concordancia entre el número de veces que tienen que leer una instrucción con el número de veces que hacen modificaciones a la actividad entregada originalmente, y que los alumnos de esta materia no requieren la ayuda del asesor.

Con base en estos resultados, se interpretó que ocurría un problema de lectura de comprensión y una falta de acercamiento con el asesor de la materia. En este sentido, se busca una estrategia de aprendizaje que ayude a los estudiantes a fortalecer la habilidad de comprensión de

textos que en forma de instrucciones que se dejan en la plataforma virtual para que realicen las actividades solicitadas.

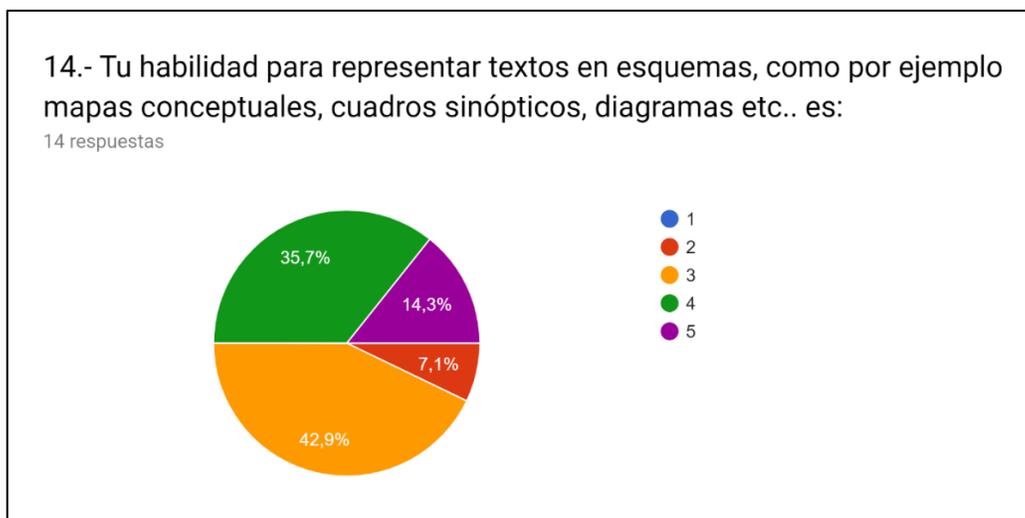
Gráfico 3. Cantidad de modificaciones después de la revisión del asesor



Fuente: Elaboración propia

En la misma encuesta se solicitó a los estudiantes que indicaran su grado de habilidad para esquematizar información de un texto, en una escala del 1 al 5, siendo el número 1 menos hábil y el número 5 muy hábil, a lo cual, más del 75% de los estudiantes se identificaron con una habilidad media-avanzada, como se puede observar en los datos del gráfico número 4.

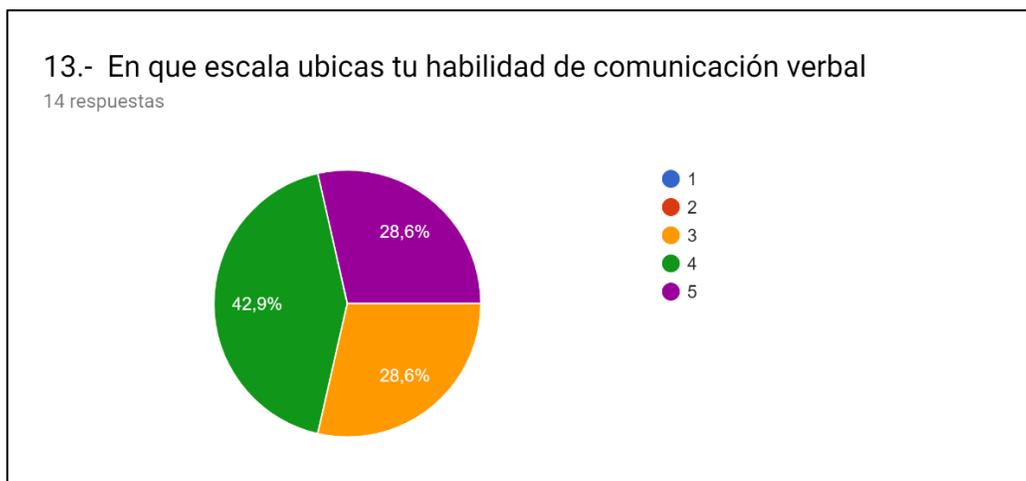
Gráfico 4. Habilidad de los estudiantes para representar textos en un esquema



Cabe mencionar, que este último dato, contrastaba con la revisión de actividades entregadas por los estudiantes a través de la plataforma. De esta última observación, surgió la idea de proponer una estrategia que ayude a los estudiantes a mejorar la habilidad de representar textos por medio de esquemas, en sus diferentes formatos, al mismo tiempo que se refuerza la lectura de comprensión.

Con relación a la comunicación oral, se solicitó a los estudiantes que indicaran su grado de habilidad para comunicarse verbalmente, en una escala del 1 al 5, donde uno representaba la menor habilidad y 5 la mayor habilidad. En este punto, el 42 % señaló tener buena habilidad; y el 28% se identificó con una excelente habilidad con respecto a la comunicación verbal, como se muestra en el gráfico número 5.

Gráfico 5. Habilidad para la comunicación verbal



Fuente: Elaboración propia

Con relación al dato anterior, se pidió a los estudiantes que indicaran en qué punto se encontraba su habilidad para comunicarse de manera escrita, en una escala del 1 al 5, donde uno representaba una habilidad nula y 5 bastante hábil. El 64% seleccionó la escala 4 que representa buena habilidad y un 28% seleccionó el 5 que es bastante hábil, como se muestra en el gráfico número 6.

Gráfico 6. Grado de habilidad para la comunicación escrita



Fuente: Elaboración propia

Dentro de la encuesta, se preguntó a los estudiantes que indicaran el grado de motivación en su rol de alumno, en una escala del 1 al 5, donde uno representaba la menor motivación y 5 la mayor motivación. En este ítem, casi el 80 % indicó estar muy motivado en su rol como estudiante, como se puede observar en el gráfico número 7.

Gráfico 7. Nivel de motivación de los alumnos de la materia de Sistematización de la LTI. Calendario 2016B



Fuente: Elaboración propia

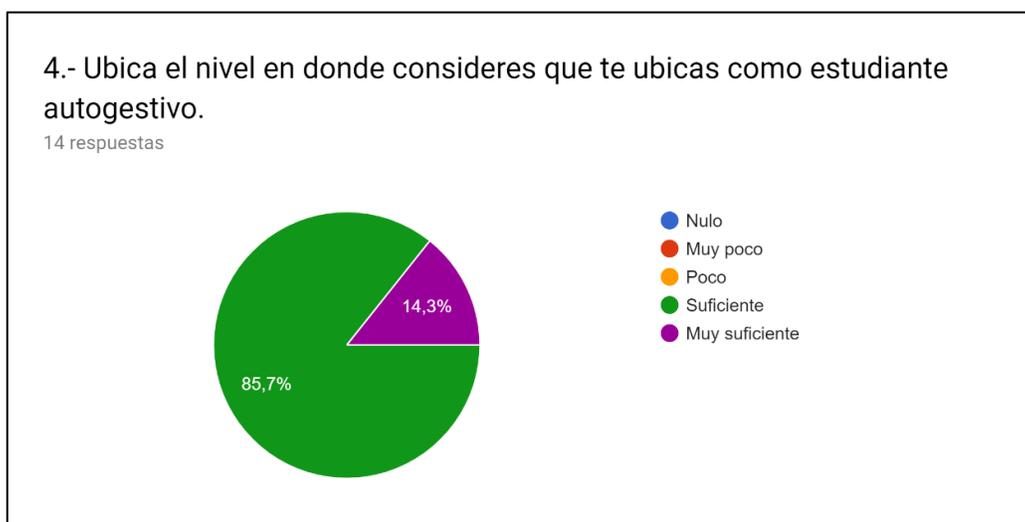
Sin embargo, a lo largo del curso se presentaron situaciones que reflejaban falta de motivación por parte de los estudiantes al no entregar actividades en tiempo y forma, o no hubo seguimiento a las retroalimentaciones y correos electrónicos.

Por lo mencionado y con la finalidad de mantener la auto percepción de motivación por parte de los estudiantes se contempla es esta propuesta, integrar estrategias de acompañamiento con la ayuda de un tutor especializado en la lectura de comprensión.

Respecto a las edades de los estudiantes, se consideró que las prácticas educativas previas a su ingreso al SUV, generaron gran influencia en la gestión del aprendizaje al migrar de un sistema educativo tradicional a un ambiente virtual. Esta deducción surge del hecho que, en el sistema tradicional el estudiante es receptor de la información que le hace llegar el docente, mientras que, en el sistema virtual, el alumno es quien administra su propio aprendizaje a partir de una temática dada.

En este sentido, se solicitó a los estudiantes que indicaran en qué grado de autogestión de aprendizaje se percibían, a lo que el 85% se ubicó en un nivel de suficiencia, sin embargo, en las preguntas abiertas la mayoría de ellos no tenían clara la definición del concepto “*estudiante autogestivo*” que es una característica del perfil del estudiante de un entorno virtual. Este resultado se muestra en el gráfico número 8.

Gráfico 8. Percepción de autogestión del aprendizaje



De lo anterior, se considera que estos estudiantes se auto perciben auto didactas desde su desempeño en un sistema de estudio tradicional, sin embargo al transitar a un ambiente virtual de aprendizaje, los alumnos atraviesan por un periodo de exploración de la plataforma educativa y sus contenidos; lo que representa una etapa de adaptación en la reciente fase de ingreso donde comienzan a identificar las rutas de acceso a los diferentes recursos y a los espacios de interacción con los actores académicos o administrativos del SUV. En este orden de ideas, se deduce que en la etapa de ingreso la capacidad del estudiante de ser autogestivo¹, aún se encuentra en desarrollo.

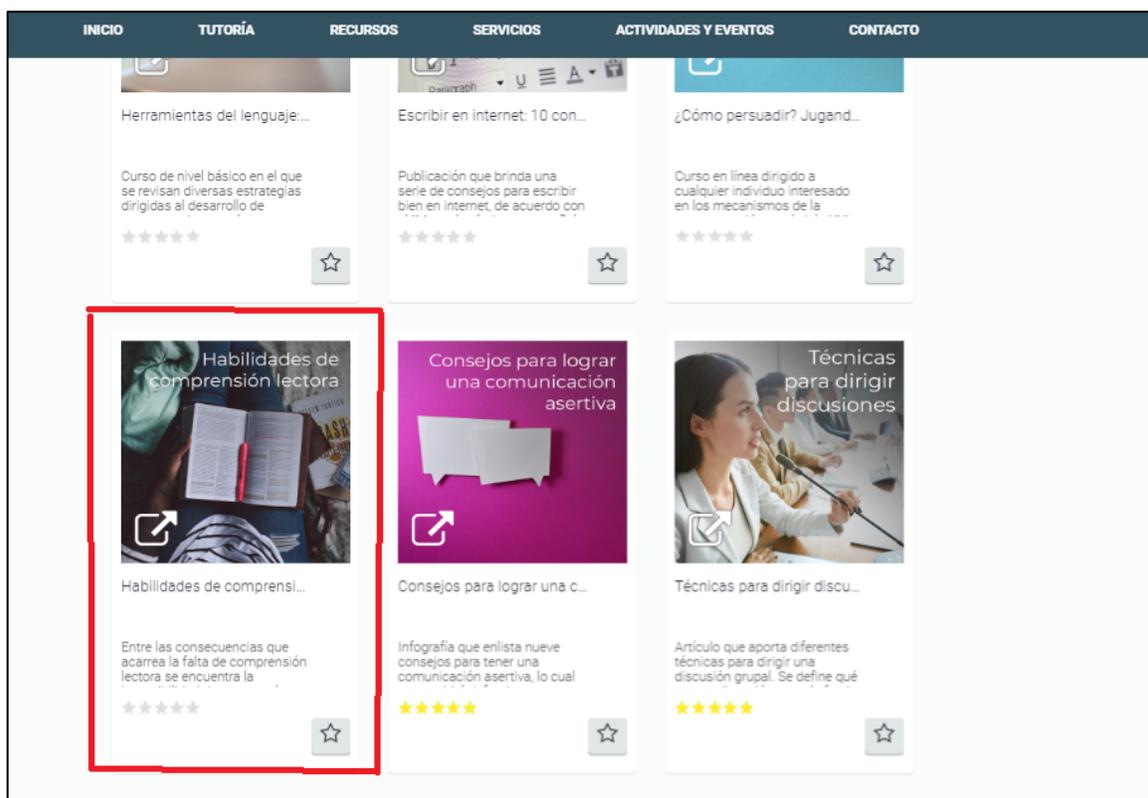
En la exploración del ambiente virtual, el estudiante se encuentra en algún momento con el modulo virtual de tutorías. Este es un espacio dentro del apartado: “*formación integral del módulo MiSUV,*” dentro del cual, se encuentra el sitio de “*tutoría*” que ofrece los siguientes contenidos de libre acceso clasificados en categorías de competencia.

- Competencias digitales
- Competencias informativas
- Competencias comunicativas
- Pensamiento critico
- Técnicas y herramientas para el auto aprendizaje
- Competencias lógico-matemáticas.

De esta manera, se pudo identificar que en la categoría de competencias comunicativas, el SUV ya cuenta con un espacio dedicado a la lectura de comprensión, el cual se titula; “*habilidades de comprensión lectora,*” como se muestra en el grafico número 9. En este espacio se pudo observar que existe un recurso para el desarrollo de las habilidades lectoras, sin embargo, se percibe la necesidad de ampliar los contenidos de dicho espacio con la finalidad de ofrecer herramientas completarías que ayuden a los estudiantes de la LTI a fortalecer la comprensión de textos bajo un esquema de acompañamiento tutorial.

¹ Concepto de aprendizaje autogestivo. “*También llamado aprendizaje autorregulado, autogestionado o autogestivo, es el proceso activo y constructivo por el que los estudiantes establecen y trabajan en pro de unas metas de aprendizaje a través del seguimiento, regulación y control de la motivación, la cognición y la conducta*”. Concepto de autogestión del aprendizaje: características y ejemplos. <https://www.lifeder.com/autogestion-aprendizaje/>

Gráfico 9. Espacio dedicado a las habilidades de comprensión lectora en formación integral-tutorías



Fuente: <http://formacionintegral.udgvirtual.udg.mx/es/search/node/lectura%20de%20comprensión>.

En este sentido, se plantea una estrategia que permita agregar contenidos de formación integral al espacio ya existente, donde se fusionen el diseño de un curso propuesto, la figura de un tutor especializado en lectura de comprensión y la optimización de la ruta de acceso a dicho espacio.

Por lo mencionado hasta el momento, el presente trabajo se encamina a proponer estrategias que ayuden a fortalecer las habilidades de comprensión lectora a través del apoyo extracurricular mediado por tutores especializados en la materia, esto con la intención que el asesor, el tutor y el estudiante cuenten con una alternativa para el uso de herramientas de autoaprendizaje dentro de la plataforma virtual de la LTI.

Con la introducción a la problemática y la descripción de los factores asociados, el siguiente paso en esta propuesta es el establecimiento de los objetivos que se persiguen en el presente trabajo. Enlistando como objetivos los siguientes:

a) Objetivo general

Fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de la LTI del SUV- UDeG desde la tutoría de ingreso.

b) Objetivos específicos

- Complementar el acompañamiento docente especializado en comprensión lectora de la LTI del SUV.
- Proponer un programa académico enfocado al fortalecimiento de comprensión lectora de los estudiantes de la LTI del SUV.
- Optimizar el acceso de los estudiantes a los espacios virtuales establecidos por el SUV para la comprensión lectora.

1.2 Justificación

La importancia de la presente propuesta de intervención educativa radica en brindar una herramienta adicional de comprensión lectora a los estudiantes que se encuentran en la etapa de ingreso de la LTI del SUV y a los docentes asignados como tutores en este programa educativo.

La propuesta es justificable desde el punto de vista práctico, porque que se ajusta al esquema del SUV-UdeG en cuanto a los objetivos propuestos en el programa educativo de la LTI 2013 acerca de formar profesionales capacitados en la habilidad de obtener, analizar, gestionar y difundir información, al mismo tiempo que desarrollan competencias informáticas y computacionales.

La propuesta de aplicar estrategias que colaboren con el auto aprendizaje en un ambiente virtual, cobra importancia al ser un tema de actualidad, debido a la tendencia de crear programas educativos a través de Internet, como es el caso de los tutoriales, cursos, moocs y otros. Por lo tanto, con la implementación de las estrategias propuestas, se busca que estas ayuden a mejorar las habilidades de autogestión del aprendizaje, integrando prácticas de análisis, síntesis, esquematización y organización, producto de la comprensión lectora.

El valor de esta propuesta radica en que los docentes de la LTI del SUV, ya sean tutores o asesores, cuenten con herramientas que ayuden a sus tutorados a fortalecer sus habilidades de análisis de textos; y que del uso de dichas herramientas se originen prácticas de comprensión lectora que deriven en la organización, aplicación y transmisión de constructos cognitivos propios de los estudiantes.

Desde el punto de vista literario, la presente propuesta se fundamenta en la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget y Vygotsky, desde la perspectiva de Blanco (2014) y Barrón (2015). De manera adicional se recurre a las aportaciones de Solé (1998), sobre los elementos que forman parte de la lectura de comprensión, con los cuales desarrolla las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura ligadas a la capacidad de análisis, síntesis, organización, jerarquización, atención y retención del conocimiento. También, se añaden elementos de un ambiente virtual de aprendizaje, que se observan en la operación de las plataformas del SUV-UdeG.

Adicionalmente se justifica la metodología empleada al tratarse de una propuesta de intervención educativa, la cual, se conforma por una serie de características explicadas por Palma (2005) y Barraza (2010). De esta manera se fusionan las teorías mencionadas, en el contexto de la LTI del SUV.

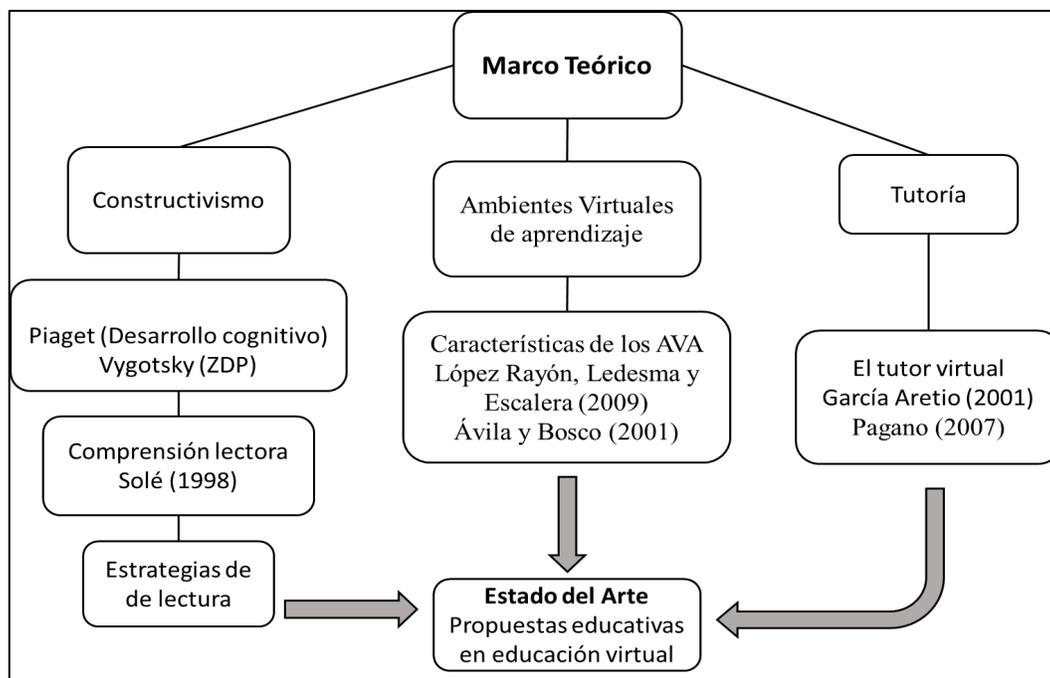
Con lo mencionado hasta el momento, la presente propuesta ofrece una herramienta bidireccional diseñada para los docentes, (asesores y tutores) y por otra parte para los estudiantes (o tutorados) de la LTI del SUV, con la cual, se busca añadir mejoras al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura, en cuanto a la comprensión lectora.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la presente propuesta, se tomaron elementos teóricos de distintas vertientes, una de ellas es el constructivismo, el cual aborda el desarrollo cognitivo de Piaget y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, así como los procesos psicológicos superiores. Estos aportes son explicados desde la perspectiva de Blanco (2014) y Barrón (2015). De la misma forma Solé (1998), plantea los elementos que forman parte de la lectura de comprensión, con los cuales desarrolla las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.

Una segunda vertiente se trata de la composición y características de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) desde el punto de vista de García Aretio (2001) y Ávila y Bosco (2001). En un tercer eje se desarrolla la tutoría, tomando conceptos explicados por Pagano (2007), del tutor en la virtualidad. Por otra parte, se explica en un marco metodológico, el desarrollo de una propuesta de intervención educativa y sus características (Barraza, 2010). Los elementos teóricos mencionados se comparan con la literatura encontrada en el estado del arte y se muestran de manera esquematizada en el gráfico 10.

Gráfico 10. Elementos que conforman el marco teórico.



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se establecen las líneas teóricas que guían la presente propuesta en el contexto de un ambiente virtual de aprendizaje, específicamente, en el programa de la LTI del SUV de la UdeG, dando inicio con el aporte del constructivismo.

2.1 El constructivismo en el ambiente virtual de aprendizaje

Joturan (1994) citado por Blanco (2014), entiende el constructivismo como una teoría que trata de explicar la formación del conocimiento, la cual, se remonta a la filosofía griega de Platón y los planteamientos de Emmanuel Kant, sin embargo, Joturan menciona que el término “*constructivismo*” fue acuñado en la década de 1920 en la antigua EX Unión Soviética como producto de la combinación de elementos de las artes plásticas y de la arquitectura.

Como principales referentes de la teoría constructivista del aprendizaje se encuentran Piaget y Vygotsky; con sus respectivas aportaciones, el primero con la construcción de la realidad del niño y el segundo explica la forma de aprender del infante a partir de su interacción con el ambiente social. Barrón (2015), añade como referentes del constructivismo a Bruner por su aportación del aprendizaje por descubrimiento y de Ausubel el aprendizaje significativo.

Para tener una idea más clara de lo que es el constructivismo nos remitimos a la definición de Carretero (1993), quien señala que *“es la corriente de pensamiento que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo que se desarrolla de acuerdo a la interacción con el entorno.”*

Coll (1997), sostiene que el constructivismo *“es un conjunto articulado de principios donde es posible diagnosticar, establecer juicios, y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza.”* Por su parte Blanco (2014), propone la siguiente definición: *“es la corriente epistemológica que nos dice que el sujeto que aprende construye su propio aprendizaje.”*

Con estas definiciones, nos damos cuenta de la relación existente con el presente trabajo, por un lado, se habla del proceso del aprendizaje que construye el individuo cuando convive en un entorno, que en este caso se trata de un ambiente virtual; y por otra parte se menciona que para la construcción del aprendizaje se requiere de un conjunto articulado de principios, los cuales se desarrollan en este trabajo para que el alumno o estudiante adquiera mayor habilidad de lectura.

Para profundizar en la explicación de la teoría constructivista y su relación con la presente propuesta, se toman las aportaciones de Piaget y Vygotsky, desde la perspectiva de Blanco (2014) y Barrón (2015).

2.1.1 Desarrollo cognitivo de Piaget

De acuerdo con el desarrollo cognitivo o desarrollo evolutivo del conocimiento planteado por Piaget, hay una modificación constante en las estructuras mentales del infante mediante un mecanismo perpetuo de adquisición de información que proviene del entorno para posteriormente apropiarse del conocimiento. Barrón (2015), entiende esta teoría como “la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen en las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece. ”

Barrón (2015) enlista una serie de características que presenta el desarrollo cognitivo de Piaget y se asocian a la problemática observada en la presente propuesta. Dichos atributos consisten en lo siguiente:

- Señala que el menor necesita de cierto nivel de maduración mental para poder alcanzar o desarrollar los aprendizajes. Por esta razón, el estudiante universitario se sitúa en un nivel de maduración más avanzado por su edad biológica y por el tipo de experiencias adquiridas en un ambiente académico.
- Puntualiza que para que el niño aprenda debe transitar por un proceso de adaptación a su realidad. De esto, se puede decir que los estudiantes que recién ingresan a un sistema de educación de forma virtual transitan por ese proceso de adaptación con una modalidad hasta el momento poco explorada por ellos.
- Postula que es una teoría de interacción, debido a que el desarrollo de la inteligencia se encuentra sujeto a un mecanismo regulador del aprendizaje denominado “factor de equilibrio o equilibración” en el cual, interactúan las causas que permiten que evolucione el intelecto. Esta interacción sucede de manera muy particular y única en cada estudiante debido a que las causas de desarrollo intelectual se presentan en mayor o menor medida de manera individual y en condiciones aleatorias.
- Clasifica el desarrollo de la inteligencia en dos elementos fundamentales la asimilación y acomodación.

- Piaget distingue tres fases del desarrollo cognitivo: periodo senso-motor, fase de pensamiento pre-operacional y etapa de pensamiento de operaciones formales.
- Establece que el aprendizaje se encuentra directamente relacionado con el medio donde se desenvuelve el individuo. En este caso se habla del desarrollo del estudiante en un entorno virtual donde la información abunda, pero la forma de aprender estará sujeta a que el estudiante se adapte a dicho ambiente.

Lo anterior ocurre en dos procesos llamados de asimilación y acomodación, los cuales se complementan y se equilibran constantemente. El proceso de asimilación se refiere a la incorporación de nueva información a los esquemas que ya se poseen, y la acomodación se trata de la modificación de los esquemas mentales.

Aunque los estudios de Piaget se efectuaron observando el comportamiento de aprendizaje de los niños, con el aporte de Barrón (2015), nos damos cuenta que esto también puede ocurrir en la forma de aprender de personas mayores, como es el caso de estudiantes en edad más avanzada pues con el desarrollo progresivo de la vida de la persona sus estructuras mentales y cognitivas se vuelven más complejas y en este sentido los estudiantes desarrollan su capacidad de resolver problemáticas que le representan mayor desafío.

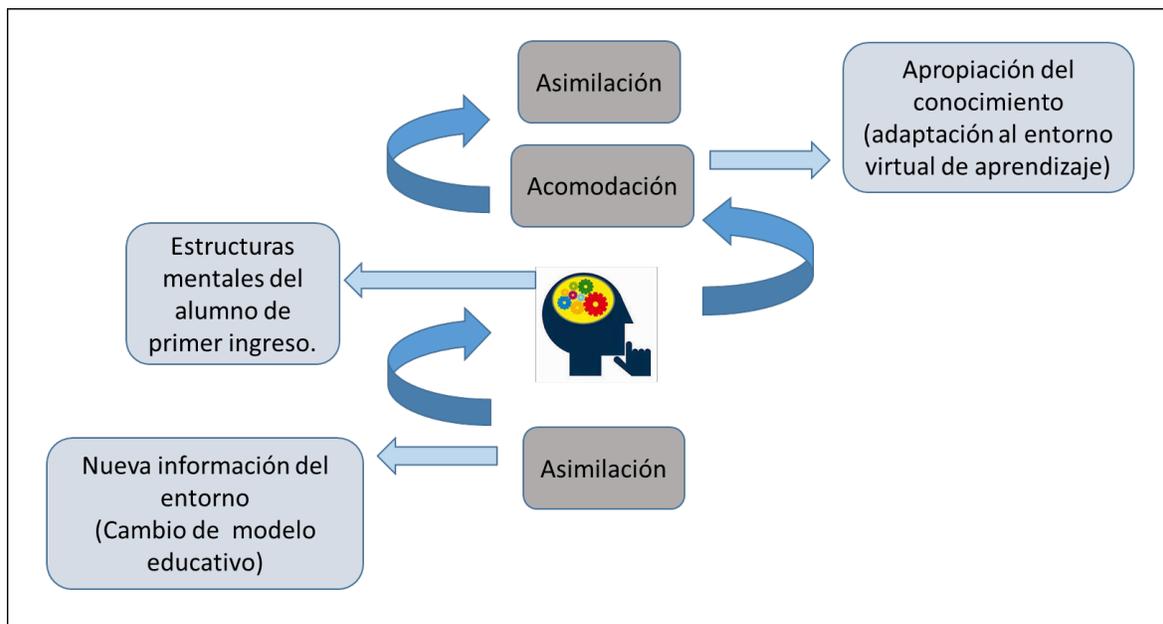
En este sentido, se entiende desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, que el aprendizaje se forma a partir del equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación, generando así las condiciones para modificar los esquemas mentales para dar coherencia a lo que se percibe del entorno con el que el individuo interactúa.

De esta manera, el desarrollo cognitivo de Piaget se relaciona con la problemática observada cuando los alumnos que se encuentran en la etapa de ingreso de la LTI del SUV, tienen que transitar un proceso de adaptación entre el sistema de aprendizaje tradicional a uno virtual. Este último representa la nueva información que el estudiante deberá asimilar para posteriormente tener conocimiento y dominio del entorno académico y sus interacciones.

Con la finalidad de explicar de manera gráfica el desarrollo cognitivo a través de sus procesos de asimilación y acomodación, y la manera de cómo se relaciona con esta propuesta, se muestra en el gráfico 10, que este mecanismo funciona como un espiral constante y ascendente

donde se transita desde el ingreso de la nueva información adquirida que se integra a las estructuras mentales del estudiante para tener como resultado la apropiación del conocimiento y modificar el esquema de pensamiento dando inicio nuevamente al proceso cognitivo desde un nivel de aprendizaje alcanzado.

Gráfico 11. El desarrollo cognitivo y sus procesos de asimilación y acomodación



Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta lo anterior, surge parte de la presente propuesta generando un curso de lectura de comprensión donde las estrategias a seguir se encuentren fundamentadas en las teorías que aportan en la construcción del aprendizaje y en este caso en el desarrollo cognitivo.

2.1.2 La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky

Blanco (2014) define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como *“la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”*

Barrón (2015), explica que la capacidad que tiene el alumno para resolver de manera autónoma un problema se le llama Zona de Desarrollo Real (ZDR), mientras que aquello que le

representa un reto de aprendizaje y que puede alcanzarse con la asesoría o mediación de una persona con mayor experiencia, se le denomina Zona de Desarrollo Potencial.

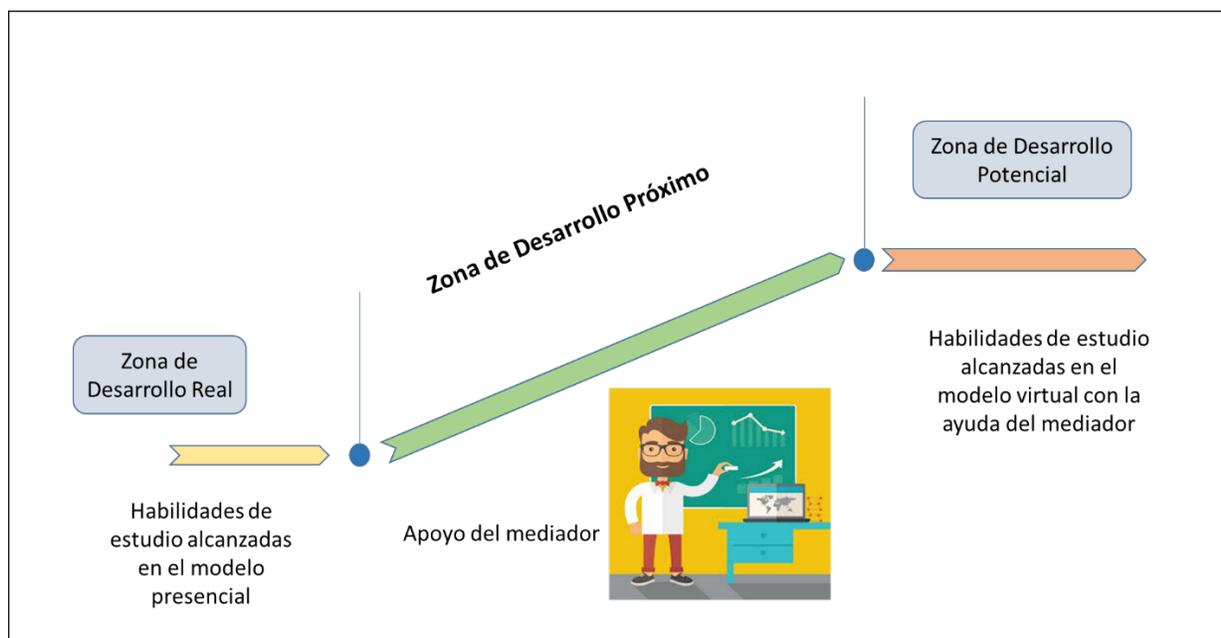
En otras palabras, la Zona de Desarrollo Próximo se ubica entre lo que el individuo ha llegado a ser capaz de hacer o conocer de manera independiente y aquello que aún no ha logrado realizar o aprender por sus propios medios, si no que requiere de la intervención de un tercero (mediador), de manera que la ZDP se sitúa entre los aprendizajes previos y los nuevos aprendizajes adquiridos, lo que se podría asociar con los procesos que explica Piaget de asimilación de nueva información y la acomodación de la misma, con esto, en la zona de desarrollo próximo aparece la variante del mediador, que puede ser una persona que ya cuenta con el conocimiento.

Barrón (2015) menciona que los mediadores pueden ser instrumentos con los cuales el aprendiz alcanza un aprendizaje o conocimiento. En este sentido el mediador podría estar representado por una persona, un docente, asesor, tutor o un compañero de estudio; pero también puede ser una herramienta psicológica o tecnológica.

Con relación a la presente propuesta se puede decir de la zona de desarrollo próximo, como en el caso del desarrollo cognitivo de Piaget, que se asocia con el aprendizaje ya dominado por los alumnos que se encuentran en la etapa de ingreso de la LTI del SUV como resultado de sus experiencias previas en un sistema de educación presencial o un nivel académico anterior; y que la zona de desarrollo potencial se encuentra precisamente en los saberes que pueden llegar a adquirir con la mediación del diseño instruccional, con el acompañamiento del asesor o tutor, de la socialización de conocimientos con otros estudiantes y las herramientas psicológicas e informáticas en un ambiente virtual.

Con la finalidad de ilustrar lo mencionado en el párrafo anterior, se presenta el gráfico 11, donde se muestra la transición que representan los conocimientos previos alcanzados en un modelo de estudio tradicional o de un grado académico inferior, para desarrollar su potencialidad en el dominio de habilidades que se requieren en un entorno virtual de aprendizaje con la ayuda del mediador, el cual puede ser en el caso del ambiente virtual, un asesor, una herramienta tecnológica o psicológica o todas ellas en su conjunto.

Gráfico 12. Zona de Desarrollo Próximo en la transición al modelo de educación virtual



Fuente: Elaboración propia.

Blanco (2014) expone que un aporte adicional de Vygotsky a la teoría constructivista son los procesos psicológicos. En este sentido Hernández (2012), clasifica los procesos psicológicos en básicos y superiores de la siguiente manera:

- Procesos psicológicos básicos. Percepción, atención, memoria, emoción y motivación.
- Procesos Psicológicos superiores o funciones ejecutivas. Pensamiento, lenguaje, razonamiento, planificación e inhibición.

Hernández (2012) explica que los procesos básicos los compartimos con las especies animales, mientras que los superiores ocurren solamente en el intelecto del ser humano, exceptuando la motivación que puede ocurrir en una persona por estímulos externos o de manera interna según el deseo del individuo.

Blanco (2014) señala que las habilidades mentales pueden ocurrir en dos ámbitos: uno social llamado “inter-psicológico” y otro individual denominado intra-psicológico. De manera que, los primeros ocurren con la interacción social en un ambiente determinado, donde se aprenden

prácticas, cultura, lenguaje, entre otros; y cuando el individuo se apropia o interioriza dicho aprendizaje, este pasa a convertirse al ámbito intra-psicológico (Vigotsky, 1978).

Respecto a las herramientas psicológicas mencionadas que funcionan como mediadores del aprendizaje Blanco (2014), enlista las siguientes:

- Sistemas numéricos
- Diagramas
- Mapas
- Gráficos
- Cuadro sinóptico.
- Mapa conceptual.
- Cuadro comparativo
- Lecto-escritura

El autor señala que, con el uso de estas herramientas, el individuo puede pasar del dominio de las habilidades psicológicas básicas para transitar hacia el control de los procesos psicológicos superiores y añade que, de la misma manera se puede apropiarse de las habilidades intra-psicológicas al interiorizar las prácticas aprendidas que le ofrece la socialización de las habilidades inter-psicológicas que se encuentran en el entorno.

Para efectos de la presente propuesta, las herramientas psicológicas enlistadas, bien se pueden incorporar a las estrategias de aprendizaje con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados en el diseño del curso de lectura de comprensión. Al mismo tiempo, dichas herramientas se muestran como objeto mediador y como instrumento de socialización del conocimiento en la comparación y discusión de los diversos puntos de vista de los participantes, entre los cuales se encuentran estudiantes que cursan el programa educativo y los asesores o tutores con mayor experiencia o dominio del tema. Para lo cual se propone la figura de un tutor especializado en lectura de comprensión.

De esta manera se busca que, con las estrategias propuestas el estudiante o alumno de la LTI del SUV que participe en el curso, internalice los conocimientos que surjan de la interacción con el ambiente virtual de aprendizaje, de tal manera que con la combinación de un conjunto de

herramientas psicológicas domine la lecto-escritura, y que en el caso del presente trabajo se concibe como lectura de comprensión.

2.2 La lectura de comprensión

Parodi (2009), define la comprensión lectora como un proceso constructivo intencionado, donde el lector elabora una representación mental del significado de símbolos expresados en texto, basándose tanto en la información de la escritura como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura, acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social.

Con la definición anterior, se vislumbra la relación que hay entre la teoría constructivista del aprendizaje y la lectura de comprensión cuando el autor hace referencia a la representación mental y el significado que el individuo le otorga según sus esquemas mentales en asociación con los conocimientos previos y el medio social. Y se entiende que el proceso de construcción de aprendizaje producto de la lectura se da por la información adquirida por el contacto con un texto determinado y que ocurre de manera relacional entre las inferencias de conocimientos previos y la coherencia o sentido que se le otorgue al material leído.

Para efectos de esta propuesta, se considera la lectura de comprensión, un proceso cognitivo de construcción del aprendizaje a partir del entendimiento de la información adquirida por la interacción con los textos y las representaciones o interpretaciones de acuerdo a las características individuales de cada lector.

2.2.1 Factores que intervienen en la lectura de comprensión

Solé (1998), señala que en el proceso de lectura de comprensión intervienen: la forma y el contenido del texto, características individuales del lector (capacidades, habilidades, expectativas y conocimientos previos) y el nivel de comprensión de textos. El autor añade que para entrenar las habilidades de lectura y escalar en niveles de comprensión más complejos, se utilizan ciertas herramientas que denomina: “*estrategias de lectura*”, las cuales clasifica en estrategias cognitivas y metaognitivas para la comprensión lectora.

Por lo anterior mencionado y con la finalidad de desarrollar los aspectos de la comprensión lectora se describen los factores que intervienen en la lectura de comprensión con los siguientes puntos:

- Habilidades para la lectura de comprensión.
- Estrategias de lectura
- Niveles de comprensión de textos.

2.2.2 Habilidades para la lectura de comprensión

Solé (1998), explica que para que un individuo domine la lectura de comprensión, este requiere desarrollar ciertas habilidades, entre las cuales enlista: la predicción, verificación e interpretación de los textos. En este sentido Lee (2014), menciona que conocer las habilidades del estudiante para comprender los textos y saber cuáles de ellas le representan un mayor desafío, es el punto de partida para brindarle entrenamiento sobre ellas. Entre las habilidades a desarrollar, el autor enumera las siguientes:

- a) Decodificación. Es una habilidad que se adquiere a temprana edad cuando el individuo se empieza a involucrar con el lenguaje a través de estímulos auditivos o visuales. El siguiente paso es tratar de dar significado a dichos estímulos o símbolos, que después tratan de replicar su sonido en forma de palabras o frases.
- b) Fluidez. Es el reconocimiento de palabras completas a simple vista, sin deletrearlas fonéticamente. Se agrupan palabras para entender el significado y se utiliza el tono de voz adecuado cuando se lee en voz alta.
- c) Vocabulario. Se relaciona con el uso y acumulación de palabras que se adquieren con la experiencia diaria y la práctica, o bien, es la habilidad que tiene un individuo para comprender palabras.
- d) Construcción y cohesión de oraciones. Se trata de conectar ideas dentro del texto y relacionarlas con otras.
- e) Razonamiento y conocimiento previo. El razonamiento es otro de los procesos psicológicos superiores relacionado con las habilidades que se requieren para dominar la lectura de

comprensión. Esta habilidad, es el resultado del proceso de la información original recibida (textos leídos) y la información inferida (representación de ideas) (Xiang, 2003).

- f) La memoria funcional. A través de esta, se retiene información o datos, para entender el significado y adquirir conocimiento, a partir de lo que se ha leído. Esta habilidad, se identifica en los PPS con el proceso de inhibición, en el cual, se accede, se guarda y se borra información, en la memoria de acuerdo a su relevancia subjetiva (Anderson & Bjork, 1994)
- g) Atención. Es una habilidad que permite a los individuos mantener el interés por el texto que leen. De acuerdo con los PPS, la atención se trata de un proceso de selección de información o estímulos que puede ser voluntario o involuntario (Luria, 1979). Para perfeccionar la habilidad de la atención, en la lectura de comprensión se requiere el desarrollo de la atención voluntaria y de la inhibición de estímulos, con la cual el individuo ignora estímulos irrelevantes, o bien, detiene impulsos inadecuados en un contexto determinado. (Barkeley, 1999).

En este sentido, con la estrategia de proponer un curso de lectura de comprensión con ciertas características, se busca que el estudiante de la LTI del SUV, domine las habilidades de decodificar de manera fluida, los datos en forma de texto con los que pueda estar en contacto a lo largo de su vida académica. De la misma forma se busca que el alumno amplíe su vocabulario y que al mismo tiempo construya sus propios aprendizajes relacionando las lecturas con sus experiencias de manera que produzca nuevos conocimientos de manera autónoma.

2.2.3 Estrategias de lectura

Desde el punto de vista de Solé (1998), las estrategias de lectura, son acciones y pensamientos que suceden durante el proceso de aprendizaje que, implican una secuencia de actividades que permiten obtener un fin.

Por su parte, Santiago, Castillo y Morales (2007), ubican en dos categorías las estrategias para la comprensión lectora: estrategias cognitivas y metacognitivas, de las cuales Sánchez y Maldonado (2008), señalan que las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias meta cognitivas para supervisar dichos progresos. A continuación, se describen cada una de ellas.

a) Estrategias Cognitivas

González y Tourón (1992), definen las estrategias cognitivas como un conjunto de características particulares que son usadas para la comprensión, el aprendizaje y la lectura, para después recordar lo leído con la guía de metas de aprendizaje. En este sentido, Goodman (1996) clasifica las estrategias cognitivas que fortalecen la comprensión de textos desde que se inicia la lectura hasta su terminación o el momento que se realiza una pausa, Dicha clasificación se describe de la siguiente manera:

Iniciación o tarea de reconocimiento: Esta estrategia, se activa desde el momento en que el sujeto desea leer; su intención es, buscar determinada información en diferentes textos, de tal manera, que la encuentre al hacer un rastreo. Así, se busca que la lectura sea interesante para quien inicia este proceso y que genere expectativas o motivación en el lector.

Muestreo o selección: En esta fase el lector selecciona la información que entra por la vista, sólo aquella que será más productiva y útil. Por medio del cerebro y con la ayuda visual, el lector selecciona lo que le parece relevante. Esta relevancia surge del conocimiento que el lector tenga sobre el lenguaje que encuentre en la lectura.

Inferencia: Es una estrategia general que se utiliza para hacer deducciones en función de lo que ya se sabe, se puede decir que, el lector realiza un razonamiento a partir de datos concretos, obteniendo cierta información a partir de la que está en el texto. De esta manera, quien lee, se permite imaginar utilizando intuitivamente circunstancias hipotéticas, que se relacionan con los conceptos previos que se tienen sobre el tema.

Predicción: Con esta estrategia, el lector se anticipa o supone que cierta información que no está visible todavía en el texto, lo estará en algún punto de la lectura. Esto implica la formulación de una hipótesis durante todo del acto de leer, pero que es incierto al momento de realizar la predicción y solo por medio de la lectura se comprueba la suposición inicial acerca de la existencia de ese contenido textual.

Confirmación: De acuerdo con Goodman (1996), la estrategia de confirmación es lo que hace posible verificar la predicción. Con esta táctica, se aporta información que permite observar

si se comprueban las predicciones y se determina si lo que se creía que había sucedido, aparece de forma textual o inferencial.

Corrección: Llegando a este punto, el lector habrá realizado algunas correcciones para reconstruir el texto y recuperar el significado (ibíd.). De esta manera, se explora la información que ya se tenía y se ofrecen otros comentarios al respecto.

Terminación: El lector es quien determina este momento o realiza una pausa para continuar leyendo en otro momento.

De las estrategias mencionadas, se puede decir que en la medida que el individuo domine cada una de ellas o todas en su conjunto, será su capacidad para comprender los textos. Además, podría suceder que el individuo tenga más facilidad por una o varias habilidades, por lo que se tendría que trabajar para fortalecer aquellas estrategias de lectura que le presenten un mayor desafío. Por esta razón, parte de la propuesta contempla un diagnóstico inicial para identificar las estrategias de lectura que debe fortalecer.

Como complemento a las estrategias cognitivas, se encuentran las estrategias meta cognitivas, las cuales ayudan a autorregular y monitorear el proceso de lectura de comprensión.

b) Estrategias metacognitivas.

De acuerdo con Sánchez y Maldonado (2008), las estrategias metacognitivas están relacionadas con el control de los procesos mentales o psicológicos, de forma que dichas estrategias tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la tarea. Y añaden que el dominio de esas habilidades permite fortalecer la lectura de comprensión. Pérez (2015) argumenta que, con estas estrategias, se aprende de forma autorregulada y añade que su utilización de manera consciente, ayuda a perfeccionar el sentido de la lectura.

Por su parte Burrón (1993), utiliza el concepto de “la actividad metacognitiva” para referirse al proceso de regulación de las propias cogniciones y de los propios procesos mentales, como la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión y comunicación. Dicha actividad metacognitiva, involucra la identificación de las estrategias mismas, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra y qué factores ayudan o interfieren su operatividad.

En este sentido, Santiago, Castillo y Morales (2007), agregan que, “*la adquisiciones de conocimientos condicionales² se obtienen con la ayuda de las estrategias metacognitivas, que le ofrecen al individuo la posibilidad de controlar la realización de tareas, en la medida en que tienen la capacidad de analizarlas, definir objetivos, establecer estrategias, supervisar el proceso y evaluar el resultado*”. De manera similar Solé (1998), clasifica las estrategias metacognitivas en tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura y se relacionan de la siguiente forma:

Antes de la lectura o planeación: Se trata de la planificación de los objetivos y metas; y los medios que se tienen para la lectura. Se activa el conocimiento previo, se determina la estructura del texto explorando el material, iniciando por los títulos, subtítulos y gráficas. Se trata de concebir ideas sobre el texto.

Durante la lectura o supervisión: Se trata de la supervisión y monitoreo de las distintas estrategias: verificar las predicciones revisando que el sentido sea el correcto, delimitar el texto para hacer el resumen hasta cierto punto, buscar el vocabulario clave o desconocido, realizar inferencias de los conceptos y significados, hacer una relectura en caso de que surjan problemas de comprensión, reevaluar si las estrategias empleadas han sido de utilidad o si se decide cambiarlas, según sea necesario.

Después de la lectura o evaluación: Esta evaluación se realiza cuando el lector es capaz de elaborar: resúmenes, mapas conceptuales, esquematización y otras representaciones con el apoyo de las herramientas psicológicas mencionadas por Blanco (2014). De esta manera, el lector habrá tomado conciencia, de aquello que realmente ha comprendido del texto, dando importancia a lo más relevante.

² El glosario de psicología del desarrollo (2015) define textualmente en el contexto metacognitivo, al “conocimiento condicional” como aquel que se posee sobre las condiciones” en las que resulta pertinente aplicar las estrategias disponibles en la realización de tareas cognitivas, Es decir, como complemento de los aspectos relativos al «qué» (declarativos) y al «cómo» (procedimentales) de las estrategias, los aspectos condicionales atañen a «cuándo» o «dónde» ponerlas en marcha para lograr una ejecución más eficaz.

Con la descripción de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, se puede decir que son las herramientas para que el estudiante de la LTI del SUV que participe en el curso de lectura de comprensión, gestione o regule sus propios procesos de adquisición de aprendizaje con la mediación de las estrategias de lectura y de las herramientas psicológicas e informáticas, y con el acompañamiento de un asesor o tutor especializado en la materia.

Con la finalidad de comprender donde se sitúan las estrategias cognitivas y meta cognitivas en las fases de la lectura (antes, durante y después de la-lectura) se puede observar en la tabla número 1 que las estrategias cognitivas de reconocimiento y selección se presentan en la fase de prelectura, del mismo modo que las estrategias de planificación pertenecientes a las estrategias metacognitivas y que en esta misma fase se realizan las actividades de análisis y planificación.

Tabla 1. Esquema de los procesos mentales, estrategias cognitivas y meta-cognitivas

Fase del proceso en la lectura	Estrategias Cognitivas	Estrategias metacognitivas	Actividades Metacognitivas
Prelectura	Reconocimiento	Planificación	Analizar el texto, su propósito, su propósito, extensión y grado de dificultad. Planificar la posible definición de la posible estrategia a seguir.
	Muestreo o selección		
Durante la Lectura	Inferencias	Supervisión	Identificar los conocimientos que se tienen acerca del tema. Identificar puntos clave del texto. Tomar notas, Subrayar, hacer preguntas y releer.
	Predicción		
Post lectura	Confirmación	Evaluación	Representación del texto en diferentes formatos (resumen, esquema, grafica...) Analizar los errores cometidos y plantear nuevas soluciones o estrategias.
	Corrección		

Fuente: Elaboración propia

De la misma forma se muestra en la tabla que en la fase que ocurre durante la lectura se pueden dar las estrategias cognitivas de inferencia y predicción, mientras que la estrategia metacognitiva es la supervisión. Por último, se tiene que, en la fase de la post lectura tienen lugar las estrategias cognitivas de confirmación y corrección, al mismo tiempo que pueden suceder la estrategia metacognitiva de la evaluación.

Para efectos de este trabajo, se consideran las estrategias metacognitivas en la propuesta con la finalidad de integrar actividades de aprendizaje que tienen que ver con la estrategia de planeación, al diseñar los objetivos y competencias que el alumno debe alcanzar. Con relación a la estrategia de supervisión se propone la definición de conceptos desconocidos en conjunto con la estrategia de evaluación utilizando las herramientas psicológicas mencionadas por Blanco (2014), para la representación de la información obtenida de textos leídos (Diagramas. Mapas, gráficos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y cuadros comparativos).

2.2.4 Niveles de comprensión de textos

En lo que se refiere a los niveles de comprensión lectora, Jiménez (2015) clasifica siete estadios de entendimiento donde el lector transita por una escala progresiva, que va desde el nivel más bajo o literal, hasta el nivel más alto, al cual, lo llama metacognitivo. De la misma forma, el autor asocia cada uno de los niveles de comprensión lectora con diferentes grados académicos, desde el preescolar hasta la universidad o especialidad y explica que conforme se domina cada nivel, al mismo tiempo se pone en práctica los estados inferiores de entendimiento.

Con base en lo anterior, se vuelve necesario describir cada uno de los niveles de comprensión lectora, debido a que los estudiantes de la LTI se encuentran en un grado académico de licenciatura; y de acuerdo con lo señalado por Jiménez (2015), los estudiantes universitarios deberían situarse en un nivel más avanzado de entendimiento de los textos debido al grado académico en el que se encuentran. En este sentido, los niveles de comprensión lectora relacionados con su respectiva preparación escolar son los siguientes:

a) El nivel literal

La comprensión de la lectura en su **nivel literal** es la información que se obtiene de la letra textual de un escrito (Jiménez, 2015). Es la comprensión más simple en la que se basan los niveles

superiores de entendimiento de la lectura. Se puede presentar como el nivel de comprensión donde se decodifican los símbolos o información presentada en texto, por lo que se infiere que cuando el lector domina en mayor medida este nivel, es más probable que comprenda literalmente el contenido del texto, según la aseveración de Hoffman (2011), citado por Jiménez (2015).

En este sentido Jiménez (2015), divide el nivel literal en dos subniveles: el objetivo y el subjetivo.

- Subnivel objetivo

Su característica principal se basa en identificar acciones por comparación, donde se recupera información explícita del texto. Implica el reconocimiento del significado de las palabras escritas al grado de dominar la fluidez y evitar el retraso de pronunciación de sílabas. El lector realiza una decodificación literal de la lectura (propio del primer ciclo de educación primaria).

- Subnivel subjetivo

En este subnivel, el lector reorganiza la información de la lectura con la ayuda de clasificaciones, resúmenes o síntesis. Realiza esta acción desde una perspectiva propia y la asociación de ideas u otros mecanismos paralelos, agrupa conceptos e ideas (en frases cortas) para ahorrar recursos cerebrales al intentar procesar el texto (utilizado en el segundo ciclo de educación primaria).

b) El nivel representativo

En el **nivel representativo**, se concibe como un grado más avanzado en la capacidad de reconstruir el significado del texto, relacionándolo con los conocimientos previos mencionados por Solé (1998). En este punto, el individuo es capaz de representar su propia interpretación del texto, por ejemplo, cuando se lee la palabra “casa” el lector puede hacer una representación mental del lugar donde vive. Este nivel se presenta normalmente del tercer ciclo de primaria hasta primero de secundaria.

c) El nivel inferencial

En un grado más avanzado de entendimiento al anterior, Jiménez (2015) sitúa el **nivel inferencial** que se utiliza para la comprobación de una o varias hipótesis, por lo que se relaciona

con el dominio de la estrategia de predicción señalada por Solé (1998). En este nivel el lector puede realizar suposiciones con ayuda de su propia experiencia e intuición. En esta etapa, el significado del texto fluye del individuo al texto, ya que entran en juego los conocimientos previos mencionados por Solé (1998), y la capacidad del lector de relacionar un tema con otros contextos.

En este nivel, el individuo se apodera del contenido del texto, en el sentido que, su propio crecimiento le ayuda a entenderlo; y el texto deja de ser totalmente de quien lo ha escrito para pasar a formar parte de la experiencia del lector desde su propia percepción y proyección (característico de último ciclo de secundaria).

d) Nivel crítico

A continuación, le sigue el **nivel crítico**, donde el lector se encuentra en condiciones de emitir juicios valorativos acerca de la lectura; así como también, desarrolla la capacidad para defender o argumentar sobre un texto. Este nivel implica, además de un acervo cultural básico, una experiencia sociocultural más refinada que se ha adquirido con el hábito de la lectura. Aquí también, se involucra el equilibrio emocional, dotando al lector de un nivel más crítico, debido a un mejor dominio de la empatía y asertividad. Este nivel, es más característico de los lectores con edad de cursar el bachillerato.

e) Nivel emocional

Enseguida, se encuentra el **nivel emocional**, donde las sensaciones disparan la imaginación y al mismo tiempo la motivación, lo que supone cierto grado de afectación del lector con respecto al estímulo proveniente del texto o de circunstancias relacionadas con su estado de ánimo. Se puede situar en este nivel de entendimiento aquellos individuos con hábitos de lectura prolongada, de quienes Jiménez (2015) expresa que se trata de lectores sensibilizados por el hábito de leer y generaliza que se trata de personas que se encuentran en una etapa adulta.

f) Nivel creador

El autor menciona que el **nivel creador**, sucede de forma paralela al anterior nivel y que el mismo fenómeno puede ocurrir de la misma forma con otros niveles de comprensión inferiores. Debido a que el lector puede crear textos con conocimiento de causa suficiente para ser valorado

por otros lectores; además, es un nivel clave de la comprensión lectora porque su resultado se plasma en el texto escrito, producto de aquello que el individuo percibió al transitar por los niveles anteriores en una misma lectura y tiene que ver con la capacidad creadora de cada individuo; suponiendo que mientras mayor sea la comprensión de los otros niveles, mayor será su capacidad creadora.

g) Nivel metacognitivo

Para Jiménez (2015), el **nivel metacognitivo** se encuentra en la cima de la comprensión lectora, debido a que se razona sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos. Desde el punto de vista de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, Sánchez y Maldonado (2008), señalan que con ellas se retiene la lectura de forma autorregulada.

Así mismo, Jiménez (2015) expresa que, en el nivel metacognitivo el lector se preocupa por la falta de concentración o la inhibición de estímulos, esto es la información que el individuo quiere ignorar para enfocarse en la lectura. Además, se vuelve consciente de la escasez de vocabulario o la velocidad lectora.

En este sentido y de acuerdo con lo mencionado por Jiménez (2015), se puede decir que cada uno de los niveles de comprensión de la lectura ocurre en diferentes etapas de un estudiante, estas etapas se asocian con cierto grado académico, y se deduce que entre mayor sea ese grado, se espera que el lector posea mayor nivel de entendimiento, debido a su desarrollo intelectual, emocional y social.

De acuerdo con la ubicación de niveles de comprensión lectora realizada por Jiménez (2015), los estudiantes universitarios de la LTI-SUV deberían situarse por lo menos en el nivel crítico de la comprensión lectora, donde se ubica a los estudiantes de bachillerato quienes se supone que en dicho grado deberían tener ya la capacidad para argumentar acerca de un texto.

Por otro lado, se puede decir que para que ocurra una lectura de comprensión más completa se requiere que cuando un individuo este en con contacto con un texto, desarrolle los niveles de comprensión lectora, que utilice las estrategias para lectura (cognitivas y metacognitivas) y que además ponga en práctica las habilidades que el propio lector ha adquirido (Decodificación,

fluidez, vocabulario, razonamiento y otras). Con la finalidad de esquematizar los factores que intervienen en la comprensión lectora, se presentan en la tabla numero 2 a manera de resumen cada uno de estos aspectos mencionados.

Tabla 2. Factores que intervienen en la lectura de comprensión

Factores que intervienen en la lectura de comprensión	Involucra
Habilidades del individuo	Decodificación, fluidez, vocabulario, construcción y cohesión de oraciones, razonamiento y conocimiento previo, memoria funcional y atención
Estrategias de lectura	Cognitivas (iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo o selección, inferencia, predicción, confirmación, corrección y terminación).
Niveles de comprensión de textos	Metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación). Literal, Representativo, Inferencial, Crítico, Emocional, Creador y Metacognitivo.

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se relacionan los factores que permiten fortalecer la lectura de comprensión, tomando en cuenta que las habilidades del individuo y las estrategias cognitivas y metacognitivas se traducen a las habilidades mentales o procesos psicológicos mencionados por Vygotsky (1978). Y que los niveles de comprensión lectora, bien se pueden relacionar con la inteligencia que señala Piaget, como la capacidad de los estudiantes para adaptarse a cada uno de los entornos académicos y sociales en el que interactúan o han interactuado.

2.3 La educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje.

De los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), se puede decir que representan la evolución de los sistemas de educación a distancia, de los cuales García Aretio (2001), apunta que se trata de sistemas tecnológicos de comunicación bidireccional, que pueden ser masivos y que sustituyen la interacción personal en el aula, basado en la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos; y el apoyo de una organización y tutoría que propicia el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes en dicha modalidad.

Con la definición anterior, se observa que existen varios elementos que conforman un sistema de educación a distancia y que estas características se asemejan en gran medida con el AVA. Estos elementos son enumerados por García Aretio (2001), de la siguiente manera:

- Separación profesor alumno
- Utilización de medios técnicos
- Organización de apoyo-tutoría
- Aprendizaje independiente y flexible
- Comunicación bidireccional
- Enfoque tecnológico
- Comunicación masiva
- Procedimientos industriales

Partiendo del entendido que los sistemas de educación a distancia son los antecesores directos de los ambientes virtuales de aprendizaje, ambos sistemas pueden tener características en común entre los elementos que los conforman. No obstante, en el siguiente punto se describen los aspectos que conforman a los AVA con la finalidad de diferenciarlos de los primeros y situarnos en el contexto del SUV- de la UdeG.

2.3.1 El ambiente virtual de aprendizaje

De acuerdo con la principal característica de la educación a distancia respecto al distanciamiento físico entre profesor y alumno, mencionada por García Aretio (2001), se puede decir que el entorno virtual de aprendizaje (EVA), al igual que los sistemas educación a distancia están diseñados para transmitir datos que permiten adquirir información, conocimientos, capacidades y actitudes, de manera diferida mediante el uso de la tecnología.

Ávila y Bosco (2001) denominan al sistema citado como AVA para definirlo como el espacio físico donde las nuevas tecnologías (los sistemas satelitales, el Internet, los multimedia, y la televisión interactiva, entre otros) se utilizan con fines educativos agilizando los procesos de enseñanza aprendizaje al mismo tiempo que se facilita la adquisición de conocimiento y la apropiación de contenidos. En este orden de ideas, los autores señalan que un AVA se encuentra

formado por la infraestructura física, los estudiantes, docentes (asesores y tutores), contenidos educativos, la evaluación y los medios de información y comunicación.

Por su parte, Valencia Huertas y Baracaldo (2014), señalan que el concepto “ambientes virtuales de aprendizaje” surge de la utilización del adjetivo “virtual”, con referencia a las actividades y prácticas que se llevan a cabo con el uso de Internet en forma comunitaria. De esta manera, los autores utilizan la definición del AVA de Dillenbourg, Schneider y Synteta (2002), para referirse al espacio de información diseñado para un proceso educativo, donde se comunican los actores que intervienen en él de manera efectiva y constante, obedeciendo a principios pedagógicos que rigen el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la misma sintonía López Rayón, Ledesma y Escalera (2009) amplían la definición del AVA señalando, que es el conjunto de entornos que interactúan de manera sincrónica y asincrónica, donde con base en un programa curricular académico, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje a través de un sistema de administración del aprendizaje. Con esta definición, los autores describen cada uno de los elementos que conforman el AVA en la siguiente clasificación:

- Usuarios
- Curricula
- Especialistas
- Sistemas de administración de aprendizaje
- Acceso, infraestructura y conectividad.

2.3.2 Los usuarios

López Rayón, Ledesma y Escalera (2009), se refieren a los usuarios como aquellos sujetos que van a aprender a desarrollar competencias y generar habilidades. En otras palabras, son los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente estudiantes y facilitadores. Esto, trasladado al caso del SUV se interpreta que los usuarios son los grupos formados por los estudiantes y la estructura académica, ya sea en forma de profesores, asesores, tutores o coordinadores.

2.3.3 La curricula

Por curricula, los autores se refieren a los contenidos de los programas educativos, es decir, lo que se va a aprender. Por lo tanto, son los programas de estudio y cursos de formación (López Rayón, Ledesma, & Escalera, 2009).

En este sentido Camacho, Lara y Sandoval (2016) manifiestan que se debe tener una concepción global de la curricula, integrando todo el conocimiento acerca de una materia de manera interdisciplinaria. Y agregan que dicha curricula, debe abordar de manera conjunta los componentes educativos que conforman a la comunidad de aprendizaje para la puesta en práctica de la mediación pedagógica en los entornos virtuales, considerando los siguientes elementos para un diseño curricular en un AVA:

- a) El modelo educativo: identifica aspectos trascendentales como el pensamiento complejo, interdisciplinaria e inclusión tecnológica.
- b) La pedagogía: integra estrategias metodológicas desde un enfoque constructivista, humanista y cognitivo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- c) Tendencias de las TIC en el ámbito educativo: implementa programas educativos acorde con la alfabetización digital, reformas educativas, inclusión digital como apoyo a los procesos aprendizaje.
- d) Infraestructura tecnológica. desarrollo y uso de plataformas educativas robustas y versátiles que permiten la implementación de entornos virtuales amigables con el participante.
- e) Perfil académico de un entorno virtual: identifica habilidades, conocimientos y capacidades pedagógicas, comunicativas, tecnológicas y evaluativas para los entornos virtuales.
- f) Participantes: considera el contexto social, cultural y económico del estudiante para la incorporación de las TIC en los entornos de aprendizaje.

En ese contexto, cabe mencionar que los elementos clave que conforman la curricula se identifican en el SUV en la elaboración de programas educativos, lo cual se puede constatar visitando el mapa curricular de cada programa de estudio alojado en la página web: <http://www.udgvirtual.udg.mx/lti> en el apartado del plan de estudios.

2.3.4 Los especialistas

López Rayón, Ledesma y Escalera (2009), señalan que este apartado se refiere a las personas que se especializan en diseñar, desarrollar y materializar todos los contenidos educativos que se utilizarán en un AVA. Señalan que este grupo se encuentra conformado de manera multidisciplinaria por los siguientes expertos:

- a) El docente especialista en contenido. Quien tiene la experiencia de hacer que un estudiante o alumno aprenda una disciplina específica.
- b) El pedagogo. Es el encargado de apoyar el diseño instruccional³ de los contenidos ya que sabe cómo se aprende.
- c) El diseñador gráfico. Participa no sólo en la imagen motivadora de los contenidos, sino que también puede trabajar de manera conjunta con el programador para ofrecer interacción con los contenidos.
- d) El administrador. Brinda apoyo técnico y es el responsable de poner a disposición de los usuarios los contenidos y recursos del AVA, por lo que su tarea continúa durante todo el proceso de aprendizaje, ya que debe estar pendiente de que todos los materiales estén accesibles a los usuarios y de llevar la gestión de las estadísticas generadas por el sistema informático educativo.

López Rayón, Ledesma y Escalera (2009), especifican que en un ambiente de aprendizaje ideal se debe considerar también la participación de los siguientes profesionales:

- Un especialista en tecnología educativa, ya que podría sugerir el medio más adecuado para propiciar los aprendizajes.
- Un corrector de estilo, para garantizar la calidad ortográfica y gramatical de los contenidos. También es importante su participación en el diseño editorial de los cursos.

Con base en lo anterior, se busca que los especialistas descritos por López Rayón, Ledesma y Escalera (2009) contextualizados en el SUV, se involucren de manera interdisciplinaria con el

³ El diseño instruccional supone una planificación de instrucciones de manera sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas educativos. (Richey, Fields, & Foxon, 2001)

trabajo aquí presentado, con la finalidad que su contenido sea mejor entendido por los estudiantes que cursaran el programa de lectura de comprensión.

2.3.5 Sistemas de administración del aprendizaje

Los sistemas de administración del aprendizaje, también conocidos en inglés como Learning Management Systems (LMS), son las herramientas informáticas con las que se va a gestionar el aprendizaje. Estos sistemas permiten realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos, quienes pueden estar al tanto de sus propios avances (López Rayón, Ledesma y Escalera, 2009).

Los autores citados, explican que los LMS son instrumentos informáticos educativos diseñados para la colaboración y la comunicación entre los usuarios de un AVA. Entre las herramientas que proporciona se encuentran: foros, chats, videoconferencia y grupos de discusión. Además, permiten tener acceso a recursos de apoyo como artículos en línea, bases de datos, catálogos, entre otros. Asimismo, hacen posible que la institución educativa acerque contenidos a los estudiantes para facilitar, mostrar, atraer y provocar su participación de manera constante y productiva, pero sin olvidar las funciones necesarias para la gestión de los alumnos como la inscripción, seguimiento y la evaluación.

De esta manera, López Rayón, Ledesma y Escalera (2009), enlistan algunos de los sistemas de administración del aprendizaje.

- **Trading coordinator.** Este sistema, permite dar seguimiento a la trayectoria de aprendizaje del estudiante. Integra herramientas de colaboración (foros, chats y aula virtual). Permite al asesor y estudiante, la publicación de documentos.
- **WebCT.** Se utiliza para crear cursos completos en línea o simplemente para publicar materiales que complementen los cursos existentes. Los programas utilizan la tecnología de los navegadores para el acceso de los estudiantes y asesores. Se incorporan herramientas como: correo electrónico, sistema de conferencias, conversación en línea, gestión de cursos, control y evaluación.
- **Forum Enterprises.** Es un sistema de conferencia que permite la colaboración en grupo además de mensajería, foros de discusión y el intercambio de archivos. Aunque no sea conocido por sus

aplicaciones educativas es muy utilizado para poner materiales educativos en línea. Permite crear ligas entre documentos y otros sitios en la Web.

- **Virtual-U.** Es un sistema integrado que permite el uso de conferencia, chat y herramientas para el tratamiento de textos que establece un marco para manejar cursos o programas enteros.
- **Blackboard.** Permite a los educadores enriquecer el aprendizaje en clase y la educación a distancia al incorporar a la Web materiales de cursos, discusiones en grupos, ejercicios y evaluaciones. El profesor puede administrar, controlar y personalizar el aprendizaje en línea a través de cualquier navegador común.
- **Symposium.** Es un programa de difusión de formación sobre la Web que ofrece un grupo de colaboración directo y un aprendizaje asíncrono en un ambiente integrado en línea. Los estudiantes pueden tener acceso a través de los navegadores comunes.
- **Moodle.** Es uno de los sistemas de administración del aprendizaje más populares pues posibilita a las instituciones educativas crear cursos completos y complejos combinando una serie de recursos gestionados en una misma plataforma. El trabajo de esta plataforma se enfoca en la capacidad que tienen los docentes para crear, actualizar y gestionar los cursos, así como establecer los instrumentos de interacción virtual.

Respecto a los sistemas de administración de aprendizaje, el más utilizado por las instituciones educativas es Moodle debido a su gran capacidad de gestionar el aprendizaje colaborativo por parte de los profesores, (Perez, Rojas, & Paulí, 2008). En este sentido, en el SUV es común la utilización de la plataforma mencionada para la creación de cursos en línea, así como la administración de los mismos.

2.3.6 Acceso, infraestructura y conectividad

Para que los usuarios tengan acceso a los sistemas de administración de aprendizaje y otros recursos alojados en un AVA, se requiere de una infraestructura tecnológica para lo cual, las instituciones educativas requieren de instalaciones de red (Internet, fibra óptica, servidores y equipos satelitales). En caso que los usuarios necesitan de acceso a un equipo de cómputo conectado a la red de Internet, ya sea desde su casa, oficina o espacios públicos con acceso a internet (López Rayón, Ledesma y Escalera, 2009).

Con lo mencionado hasta el momento acerca de los elementos que conforman un AVA, se puede decir que los usuarios están representados por el grupo o grupos de estudiantes, el cuerpo académico y administrativo de la institución educativa. Estos usuarios, participan en una interacción de enseñanza aprendizaje conocida como curricula y esta última, es diseñada por los especialistas en diferentes áreas de conocimiento.

Dicha interacción virtual entre usuarios, curricula y especialistas se da en el margen de un sistema de administración del aprendizaje donde se observa el desarrollo educativo de los estudiantes bajo una serie de normas establecidas y para que existan las condiciones de conectividad entre los elementos mencionados, la institución requiere una fuerte infraestructura de tecnologías de la información, la cual garantice en todo momento a los usuarios el acceso a los programas educativos y administrativos alojados en la plataforma virtual.

Con la finalidad de sintetizar los componentes del ambiente virtual de aprendizaje, se presenta en la tabla número 3 cada uno de ellos.

Tabla 3. Elementos de un ambiente virtual de aprendizaje

Ambiente Virtual de Aprendizaje	Descripción
Usuarios	Grupos formados por los estudiantes o alumnos y la estructura académica, ya sea en forma de profesores, asesores, tutores y coordinadores
Curricula	Programas de estudio curriculares y cursos de formación abordados de manera interdisciplinaria.
Especialistas	Son los encargados de diseñar, desarrollar y materializar todos los contenidos educativos que se utilizarán en un AVA
Sistemas de administración de aprendizaje	Son herramientas informáticas para colaborar y comunicarse (foros, chats, videoconferencia y grupos de discusión, entre otros)
Acceso, infraestructura y conectividad	Infraestructura de redes y todo lo que implica: Internet, fibra óptica, servidores y equipos satelitales

Fuente: Elaboración Propia

De lo anterior mencionado, podemos decir que en el contexto del SUV se encuentran los elementos que forman un AVA descritos por López Rayón, Ledesma y Escalera (2009) y de

acuerdo con su planteamiento, la presente propuesta se encamina a generar en conjunto con los especialistas de varias disciplinas, una currícula relacionada con el tema de la lectura de comprensión con el sistema de administración del aprendizaje Moodle alojado en la plataforma MiSUV para que los usuarios cuenten con una herramienta informática que les ayude a mejorar sus habilidades de lectura.

Los autores mencionados anteriormente señalan que un ambiente virtual de aprendizaje cuenta con varios entornos, de los cuales enumeran: el entorno de conocimiento, de colaboración, de asesoría, de experimentación y de gestión, mismos que son descritos de manera general a continuación.

2.3.7 Entornos de un Ambiente Virtual de Aprendizaje

a) El entorno de conocimiento.

Está basado en la currícula mencionada por, López Rayón, Ledesma y Escalera (2009), quienes agregan que mediante contenidos digitales se invita al estudiante a ser autogestivo en su aprendizaje de forma colaborativa. En la LTI del SUV este entorno es conocido como las actividades de aprendizajes pues se relacionan con la construcción de objetos de aprendizaje en forma de contenidos temáticos o cursos completos.

Los autores señalan que las principales características de los contenidos en un AVA residen en la capacidad de interacción de los usuarios con el ambiente virtual, donde intervienen el tratamiento pedagógico y la adaptación del estudiante con dicho entorno.

b) El entorno de colaboración

En este entorno se lleva a cabo un trabajo de participación conjunta entre los estudiantes y el docente, que en el caso del SUV es la figura de un asesor o un tutor. La colaboración también ocurre entre alumnos o incluso entre los mismos docentes. La dinámica del trabajo colaborativo ocurre de forma sincrónica, ya sea por videoconferencia, chat o correo electrónico, foros de discusión o listas de distribución. Aquí se construye el conocimiento y el facilitador, modera las intervenciones de los estudiantes en el curso o sesión.

c) El entorno de asesoría

En este entorno se da una interacción de carácter más personal entre el docente (asesor o tutor) y el estudiante. Dicha interacción ocurre principalmente vía correo electrónico, pero además el asesor puede programar sesiones por chat o videoconferencia con cada uno de sus alumnos. La finalidad de este entorno es resolver dudas, orientar al estudiante y realizar observaciones de avances en el desarrollo de un proyecto (López Rayón, Ledesma y Escalera, 2009). Con respecto a la asesoría virtual por parte del SUV, existe el espacio de tutoría en la plataforma MiSUV, donde se dan este tipo de interacciones y para efectos de esta propuesta se sugiere aprovechar dicho espacio para integrar asesorías relacionadas con las competencias de comprensión lectora.

d) El entorno de experimentación

Este es un entorno que puede complementar a los contenidos, pero que no necesariamente se incluye; depende del tipo y naturaleza de los contenidos y de lo que se quiere lograr con ellos (ibíd.).

e) El entorno de gestión

Este último entorno López Rayón, Ledesma y Escalera (2009), lo consideran de suma importancia pues representa el soporte que brindan las personas que trabajan para que funcione el AVA, realizando una serie funciones: trámites de carácter administrativo, operativo y académico, dirigidas hacia los usuarios (estudiantes y docentes), las acciones pueden ser inscripción, historial académico y certificación entre otros. Por otra parte, la función de los asesores en este entorno es seguir de cerca el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos, registrar sus calificaciones y extender la acreditación.

Con relación a los entornos en los que opera un ambiente virtual de aprendizaje, se puede decir que para que se cumplan las condiciones de funcionamiento de un AVA, se necesita que en esos entornos exista la interacción entre estudiantes, asesores y un órgano institucional. Esta participación conjunta, o trabajo colaborativo, ocurre de manera sincrónica y asincrónica con base en un objeto de estudio o malla curricular sustentados en modelos de aprendizaje previamente probados.

En este sentido, en el SUV, se dan las condiciones mencionadas de interacción de los entornos de un AVA, teniendo en cuenta que existen programas educativos sustentados en la investigación, una plantilla académica y una compleja estructura organizacional que se encarga de gestionar una gran cantidad de recursos, económicos, humanos y técnicos para orientar su productividad hacia el proceso de enseñanza aprendizaje de manera virtual.

Con la finalidad de resumir los elementos que conforman los entornos de un ambiente virtual de aprendizaje se presenta la tabla número 4 cada uno de ellos y su descripción de manera breve.

Tabla 4. Los entornos de un ambiente virtual de aprendizaje

Entornos de un ambiente virtual de aprendizaje	Descripción
Entorno de conocimiento	Basado en elementos de la curricula, en donde el estudiante manipula información de forma creativa, atractiva y colaborativamente a través de objetos de aprendizaje.
Entorno de colaboración	Se lleva a cabo la retroalimentación e interacción entre todos los actores del AVA ya sea de forma sincrónica o asincrónica.
Entorno de asesoría	Dirigido a una actividad más personalizada entre el alumno y el facilitador. Su intención es la resolución de dudas y la retroalimentación de los avances
Entorno de experimentación	Pueden ser simuladores, experimentaciones e investigaciones que se incluyen para fortalecer a los contenidos.
Entorno de gestión	Permite llevar a cabo trámites de carácter administrativo y escolar, así como dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, registrar sus calificaciones y extender la acreditación

Fuente: Elaboración propia.

Con lo mencionado hasta el momento, se define el AVA para efectos de la presente propuesta como un punto de encuentro en el ciberespacio, donde los usuarios interactúan mediante el uso de herramientas tecnológicas e informáticas proyectando las condiciones para el proceso de

enseñanza aprendizaje y en el cual los estudiantes, asesores, contenidos, recursos, evaluación y medios de información y comunicación se vinculan con una institución educativa.

En este sentido y de acuerdo con lo mencionado hasta el momento, se puede decir que el sistema de educación a distancia cuenta con ciertos elementos y características similares a los ambientes virtuales de aprendizaje; sin embargo, este último representa la evolución del primero gracias al desarrollo de la tecnología y del trabajo multidisciplinario para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera concluye la explicación de los ambientes virtuales de aprendizaje para dar paso al desarrollo de la tutoría como una de las figuras más importantes de este trabajo.

2.4 La tutoría en la educación a distancia.

De acuerdo con Maya (1993), la tutoría es el punto de enlace permanente del alumno con la institución educativa, en la cual, el estudiante realiza su formación o capacitación. A esta interacción entre estudiante y tutor lo llama “acción tutorial” y señala que, con dicha acción se realiza en gran parte el proceso de retroalimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los usuarios y se apoyan los procesos de aprendizaje de los mismos. A través de ella, también el tutor facilita la interacción necesaria y periódica, de los programas a distancia y garantiza que el alumno se relacione con la institución.

Por otra parte, Pagano (2007), explica que la acción tutorial se lleva a cabo con el apoyo de una variedad de recursos técnicos fusionados en un contexto específico.

2.4.1 El tutor virtual

Maya (1993) señala que cuando se habla de ambientes virtuales de aprendizaje, no se puede dejar de lado la función del docente o profesor y en este caso el tutor. También menciona que, si esto pasara, en algún momento se perdería el concepto de educación a distancia y en su lugar ocurriría un simple proceso de estudio o de lectura de textos por parte del alumno, pues en el proceso de enseñanza aprendizaje ocurre una interacción didáctica que se da entre profesor y alumno.

Por lo anterior, se vuelve necesario desarrollar los conceptos teóricos acerca del tutor virtual, sus funciones y características, pero sobre todo su rol dentro de un AVA, en este caso del SUV- UdeG. Con esto García Aretio (2001), utiliza el término “tutor” para referirse a una persona que brinda protección y tutela a otra persona que requiere orientación.

Por su parte Maya (1993) utiliza el termino docente, para referirse al tutor y lo define como la persona que se dedica personalmente a orientar y ayudar, de manera individual o grupal a los alumnos en aspectos pedagógicos y durante el proceso de autoaprendizaje. Además, que la figura del tutor, actúa como medio de apoyo para hacer efectiva la formación profesional integral del alumno.

Refiriéndose al tutor virtual en la educación a distancia, García Aretio (2001) expone que la principal característica de este actor es, guiar el desarrollo del estudio auto dirigido, en este acompañamiento el tutor trata de encausar el aprendizaje del estudiante que carece de la presencia física del docente. En este sentido Pagano (2007), menciona que dada esta situación la figura del tutor virtual tiene mayor sentido, pues se hace cargo de la asistencia y ayuda personal del estudiante y a la vez representa el nexo entre este último con la institución educativa.

De esta manera Pagano, enuncia las características que un tutor virtual debería presentar: una sólida formación académica, ser expertos en el manejo de las herramientas informáticas y experiencia en entornos virtuales de aprendizaje. Aunado a lo anterior, el tutor virtual debe desarrollar las siguientes habilidades sociales:

- Mediador, facilitando los recursos y guiando al alumno hacia el autoaprendizaje
- Motivar a los estudiantes a que participen en diálogos y reflexiones interactivas en sesiones virtuales en diferentes formatos (foros, chats y redes sociales)
- Reducir la ansiedad que provoca el distanciamiento entre los estudiantes y docentes.
- Alentar a los estudiantes al aprendizaje autogestivo por medio de la investigación y el trabajo colaborativo
- Mantener una actitud abierta y propositiva ante situaciones adversas que puedan plantearse en el desarrollo de las actividades propuestas.

- Valorar las bondades que ofrece el entorno virtual para agilizar los procesos de comunicación.
- Explicar los contenidos de manera sencilla, en los momentos que crea oportuno.
- Compartir el proceso de aprendizaje en el grupo.

Desde el punto de vista de Pagano (2007), las habilidades mencionadas deben ser el marco de referencia de las tareas que debe ejecutar un tutor virtual con la finalidad de brindar confianza al estudiante en cuanto a su inserción y participación en el sistema de educación no presencial. El autor agrega que, para lograr dicho fin, la figura del tutor debe conocer los fundamentos de la formación a distancia, las funciones que debe cumplir y las estrategias a emplear en la mediación pedagógica, todo esto en una dimensión didáctica (relativa a los saberes conceptuales), una dimensión técnica (relativa a los procedimientos) y una dimensión psico-afectiva (relativa a los saberes actitudinales). Dichas dimensiones se describen a continuación.

a) Dimensión didáctica

Esta dimensión hace referencia a la formación académica del tutor virtual, quien debe ser capaz de seleccionar adecuadamente los contenidos y actividades que se propondrán a los alumnos, de forma que, dichos contenidos alienten la indagación autónoma del estudiante. El docente-tutor debe ser capaz de detectar, diagnosticar y manejar adecuadamente los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de sus tutorados, asesorándolos en la organización personalizada de su recorrido a través del programa académico.

b) Dimensión técnica

En esta dimensión, el docente-tutor debe ser capaz de transmitir con precisión y claridad los objetivos y lineamientos del proceso de educación a distancia. El tutor virtual debe mostrar convicción en los beneficios de la educación a distancia, sustentados en el conocimiento teórico de los fundamentos de la modalidad, para que de esta manera aporte confianza a sus alumnos. El docente debe estimular la participación y la comunicación en múltiples direcciones y la interacción entre todos los actores involucrados en el proceso de educación a distancia con la finalidad de integrar una comunidad de aprendizaje.

Los alumnos participantes de una experiencia de educación a distancia pueden presentar diversos comportamientos. Por esta razón, el docente-tutor debe conocer el perfil de cada uno de los estudiantes para integrarlo en la comunidad mencionada y para asesorarlo con un sentido de pertinencia.

Por otro lado, muchos alumnos no están familiarizados con el uso de herramientas informáticas, que se usan en el proceso de educación a distancia. Por lo tanto, el tutor debe ser capaz de orientar y asesorar a sus alumnos en el uso de las herramientas informáticas que serán empleadas en el proceso de educación a distancia.

c) Dimensión psico-afectiva

El estudiante virtual es sensible al entusiasmo, la confianza y la seguridad que el tutor le transmite al comunicarse y requieren de un trato, en el cual, se les reconozca como personas capaces de desarrollar su aprendizaje. En virtud de esta circunstancia, el tutor virtual debe comunicarse personalmente con el alumno para incentivarlo, utilizando una variedad de recursos y técnicas de comunicación que le ofrecen los distintos medios a su alcance poniendo a prueba todas sus habilidades interpersonales (Pagano, 2007).

El autor menciona que algunos estudiantes experimentan inseguridad respecto a su desempeño académico y que esto les genera ansiedad al grado de poner en riesgo su continuidad y permanencia en el programa educativo. A fin de disminuir estos sentimientos negativos, el docente debería hacer uso de sus habilidades empáticas para anticipar las situaciones críticas y reducir las consecuencias negativas que pudieran surgir cuando se presente esta situación.

En este orden de ideas, Pagano (2007) resalta los atributos del tutor, las dimensiones donde este opera y las competencias asociadas a él; en un sistema de educación a distancia o ambiente virtual de aprendizaje al desaparecer la interacción física entre el tutor virtual (docente o asesor) y el tutorado (el estudiante).

Con referencia a los atributos que menciona Pagano (2007), para que el rol de un tutor sea efectivo en un ambiente de aprendizaje virtual, destaca los siguientes:

- Empatía, para sentir las necesidades de sus alumnos a pesar de la disociación del tiempo y el espacio.
- Proactividad, para anticipar posibles obstáculos y resistencias que se presenten en tanto de tipo tecnológico como humano.
- Hospitalidad, el tutor virtual debe ser quien introduzca a la institución educativa y mantenga motivados a los alumnos en la interacción con la misma.
- Comunicación interpersonal, debe ser lo más claro posible y no distorsionar la esencia de los mensajes que emite. Al mismo tiempo debe actuar como mediador entre las múltiples comunicaciones generadas por la interacción entre los alumnos y él mismo.
- Experiencia didáctica, la experiencia didáctica debe dotar de criterio para seleccionar los contenidos y diseñar las actividades más pertinentes para el logro de los objetivos propuestos ajustándose al perfil del alumno.

Con esto, se entiende que el tutor virtual realiza ciertos roles o actividades en el proceso de acompañamiento integral de los alumnos en la vida académica; no obstante, Pagano (2007) señala que la tarea más importante que debe desarrollar esta figura, es lograr que el alumno gane confianza en la efectividad del y que el estudiante se vuelva auto gestor de su aprendizaje.

Por lo mencionado hasta el momento y para efectos de la presente propuesta, se entiende al tutor virtual como aquel que desempeña ciertos roles profesionales dentro de un espacio virtual y que ofrece acompañamiento de aprendizaje al alumno, para que este, desarrolle su propio potencial en el fortalecimiento de la lectura de comprensión, razón por la cual se propone como estrategia adicional, que el curso de lectura de comprensión se encuentre mediado principalmente por la figura de un tutor especializado que cuente con una preparación integral en los ramos de la docencia, la tecnología informática y aspectos psicoemocionales.

Aunque la actuación del tutor especializado representa para el estudiante la primera opción de interacción humana con el curso y la institución educativa, se debe considerar el trabajo colaborativo de esta figura en conjunto con los demás especialistas que hacen posible que un programa educativo virtual funcione en óptimas condiciones, por lo tanto, se propone que además

de las dimensiones donde opera el asesor del curso, este cuenta con las habilidades para trabajar en equipos interdisciplinarios. Ahora bien, una propuesta educativa conlleva una serie de características y requiere cumplir con ciertos requisitos metodológicos que se explican en el siguiente punto.

2.5 Metodología referencial

Palma (2005), menciona que una propuesta es un documento de carácter científico o académico que describe un proyecto de trabajo a realizar en un área o sector de interés; y que se elabora para solicitar aprobación, apoyo institucional o financiamiento para su ejecución. En el ámbito docente Barraza (2010), utiliza el concepto de propuesta de intervención educativa y la define como *“una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución.”*

El autor menciona que una propuesta de intervención educativa, puede ser realizada por un profesional que busca la mejora continua en los procesos educativos y en su propia práctica profesional. De la misma forma, puede ser desarrollada por estudiantes de licenciatura o maestría en busca de obtención de grado especializante. En este sentido Barraza (2010), clasifica las propuestas desde dos perspectivas: según el actor y su ámbito de problematización, y según la orientación conceptual. Al mismo tiempo cada una de estas clasificaciones las subdivide de la siguiente forma:

- a) Según el actor y su ámbito de problematización.
 - Propuesta de actuación docente. El profesor es la figura, usuario y beneficiario principal, Trata de proponer soluciones a problemáticas docentes de manera empírica. Se abordan temas relacionados de manera directa con la práctica docente en el aula. Por ejemplo: promover la lectura de comprensión, la enseñanza de historia, el uso de materiales didácticos o informáticos, entre otros.
 - Propuesta de apoyo a la docencia. Puede tener actores múltiples como: directores, orientadores, miembros de juntas académicas, apoyos técnicos o pedagógicos y otros. Buscan resolver problemáticas variadas relacionadas con los actores mencionados.
- b) Según la orientación conceptual.

- Propuesta realizada bajo una orientación técnica. Es desarrollada por un especialista ajeno a la problemática, este especialista estudia al cuerpo académico en lo individual o en lo colectivo para generar propuestas de mejora. Los resultados de la información obtenida quedan fuera del alcance del profesorado.
- Propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista. Se desarrolla por el usuario, quien puede ser el beneficiario principal de la propuesta y la participación en ella es opcional. Estas decisiones son tomadas por un cuerpo académico, así como la determinación de su aplicación. De igual manera el uso de la información obtenida queda a criterio de dicha academia.

Con relación a lo anterior, se puede decir que el presente trabajo se trata de una propuesta de actuación docente combinada con elementos de la orientación crítico progresista. Ya que por un lado se propone ofrecer solución a la problemática observada de manera empírica por el propio docente, de la cual, se busca mejorar la práctica de comprensión lectora de los estudiantes de la LTI y por otra parte se requiere la aprobación correspondiente de un cuerpo académico del SUV-UdeG y posteriormente se necesita la autorización de la dirección institucional para que se puedan aplicar o en su caso, optimizar las estrategias aquí planteadas.

Barraza (2010), explica que el primer paso para elaborar una propuesta de intervención educativa es el establecimiento de la problemática o preocupación temática que se busca resolver, la cual puede provenir de diversas fuentes asociadas con el ejercicio cotidiano del docente. El autor añade que las preocupaciones temáticas pueden surgir de alguno de los siguientes criterios relacionados con el profesional de la educación que realiza la propuesta.

a) Criterio de origen

- Teórico: Cuando proviene del contenido de un libro, revista, curso o taller; o bien, de la asistencia a un congreso conferencia o curso. Se utiliza una construcción teórica suficiente para sustentar la propuesta.
- Empírico: Cuando surge de una situación concreta del ejercicio cotidiano del docente.

b) Criterio del nivel de concreción

- General: Cuando el conocimiento que se tiene acerca de un tema es global y difuso. Por ejemplo, la organización del trabajo en grupo de clases, alguna metodología didáctica o docente.

- Específico: cuando se tiene un amplio conocimiento sobre la preocupación temática de tal manera que están plenamente identificados los aspectos que se deben abordar.

c) Criterio de respaldo implícito de supuestos

- Generador de supuestos: Cuando el profesional de la educación no ha realizado análisis previos que aporten datos para realizar hipótesis o supuestos.
- Contrastador de supuestos: cuando la preocupación temática lleva implícita un supuesto sobre el problema con relación a su posible causa.

Como ya se mencionó, la presente propuesta tiene un origen empírico debido a que la problemática que se pretende resolver, surge de la interacción cotidiana del asesor virtual con un grupo determinado de estudiantes.

Barraza (2010), señala que una vez establecida la preocupación temática, se deben establecer las técnicas de recolección de datos en concordancia con la problemática planteada. Para esto, la propuesta de intervención educativa se apoya de técnicas de investigación cuantitativa, técnicas de investigación cualitativa y técnicas participativas. Las técnicas cuantitativas, pueden ser de carácter observacional o no observacional, que se pueden utilizar en el planteamiento del problema de donde surge la generación de una Propuesta de Intervención Educativa, haciendo uso de encuestas descriptivas o explicativas.

La investigación cualitativa ofrece una variedad de técnicas e instrumentos para recolectar información. Sin embargo, Barraza (2010), destaca el uso de la observación participativa por ser la más utilizada por los investigadores, debido a su enfoque sobre el rol del observador. En este sentido el autor utiliza la clasificación de la observación participativa planteada por Colás (1998), que clasifica en la siguiente forma:

- Auto observación directa: el interventor toma el rol de observador continuando con la labor docente cotidiana.
- Auto observación indirecta: un miembro del equipo interventor observa a otro integrante del mismo equipo.

- Hetero observación con participación activa: se da cuando una persona ajena al interventor toma el rol de observador involucrándose en las actividades cotidianas observables.
- Hetero observación con participación pasiva: ocurre cuando esa persona ajena asume solo el rol de observador sin participar en las actividades desarrolladas en el escenario.

En lo referente a las técnicas participativas utilizadas en el ámbito educativo, Barraza (2010) menciona que se pueden utilizar para que un grupo de personas participen de manera abierta en una actividad, de tal forma que los participantes se involucren en las temáticas que deriven en la construcción de problemáticas, de soluciones u otras vías de investigación.

En el caso que nos ocupa en la presente propuesta, se apoya en diferentes momentos en cada una de las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, debido a que, para la construcción de la problemática, se aplicó un cuestionario relacionado con los procesos psicológicos superiores y herramientas psicológicas de Vygotsky (motivación, lenguaje, lectoescritura, esquematización y capacidad de síntesis).

Adicionalmente, se utilizan las técnicas de investigación cualitativa con la observación directa del comportamiento de los estudiantes en la interacción cotidiana con el docente en un contexto de virtualización educativa.

El desarrollo de una propuesta de intervención educativa se lleva a cabo en un proceso de cuatro fases que comprenden la planeación, implementación, evaluación y difusión o socialización (Barraza, 2010). Estas fases se describen a continuación.

- a) Fase de evaluación. Consiste en la identificación de la preocupación temática, de aquí se desprende la construcción del problema que se pretende solucionar con la propuesta. Como resultado de esta fase, se produce el Proyecto de Intervención Educativa el autor aclara, que si la propuesta de solución planteada no se lleva a la práctica entonces el documento solo se denomina como proyecto.
- b) Fase de implementación. Como su nombre lo indica, ocurre cuando se aplican las diferentes actividades o estrategias que forman la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación o adaptación, según sea el caso.

- c) Fase de evaluación. Es la etapa donde se da seguimiento a la aplicación de las estrategias sugeridas en el proyecto, de donde se obtiene como resultado una evaluación general y una vez completada se puede decir que cambia el estatus de proyecto a una Propuesta de Intervención Educativa.
- d) Fase de difusión o socialización. En esta parte del proceso se comparten los resultados de manera que se despierta el interés de usuarios potenciales, quienes pueden adoptar la solución propuesta, o bien recrearla.

De lo anterior se rescata que la presente propuesta tiene lugar en la fase de planeación, debido a que se diseñó una posible solución a la problemática observada, sin embargo, su aplicación se encuentra sujeta a la aprobación académica e institucional y por consiguiente su posible evaluación o socialización.

Barraza (2010) puntualiza que para la ejecución de una propuesta de intervención educativa se necesita un plan de acción estructurado donde sugiere un diseño estructural que se asemeja en gran medida con el presente trabajo realizando adecuaciones mínimas. Con esto el diseño de la estructura que plantea el autor es el siguiente:

- Nombre o título del proyecto.
- Origen o naturaleza peculiar del proyecto y problemática que enfrenta.
- Justificación.
- Objetivo general.
- Objetivos específicos o metas.
- Líneas de acción, metodología y estrategias.
- Cronograma de actividades.

Para efectos de la presente propuesta, las adaptaciones mencionadas consistieron en que: las líneas de acción se homogenizan con los objetivos particulares y por lo tanto el tema de las estrategias sugeridas se desarrolla justo después de la metodología empleada. Como ajuste adicional, se integraron los apartados de conclusiones y recomendaciones.

Con lo mencionado hasta el momento, se dibuja de manera global el marco teórico, donde se relatan los factores que intervienen y se relacionan en esta propuesta. Por una parte, se presenta

la teoría constructivista del aprendizaje relacionada con la lectura de comprensión, contextualizada en un ambiente virtual de aprendizaje y bajo la asesoría de un docente con características y conocimientos específicos para ejercer la acción tutorial.

De esta manera, el propósito del presente trabajo es proponer estrategias que ayuden a mejorar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de la LTI del SUV-UdeG, combinando elementos de un AVA, de la acción tutorial, de las estrategias de lectura y de los procesos cognitivos. Para lograr este cometido, se buscó en el estado del arte diferentes propuestas implementadas en el proceso de enseñanza aprendizaje en un ambiente virtual. En el siguiente punto, se realiza un recuento de los trabajos encontrados con sus respectivos exponentes.

2.6 Estado del arte

En lo que se refiere a las propuestas de intervención educativa, se encontró literatura que va desde el diseño didáctico de propuestas cognitivas y de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales hasta propuestas de motivación del aprendizaje colaborativo. La comparación de estos estudios reveló similitudes con el presente trabajo en cuanto a la metodología empleada, así como algunos elementos utilizados en el marco teórico y los ambientes virtuales de aprendizaje. También se encontraron algunas diferencias, con las cuales, se busca enriquecer esta propuesta.

En este sentido, se encontró el trabajo realizado por Herrera Batista (2006) titulado: *“Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en funciones cognitivas del aprendizaje”*. Con este trabajo, el autor busca ofrecer una guía para el desarrollo de cursos en ambientes virtuales, proponiendo un modelo instruccional que conduzca al diseño de ambientes virtuales y que pueda ser aplicado a diferentes áreas del conocimiento, partiendo desde la idea que los AVA se conforman por elementos constitutivos y elementos conceptuales.

Los elementos constitutivos a los que se refiere el autor son los siguientes:

- Medios de interacción. Refiriéndose a las herramientas digitales, con las cuales, los usuarios del AVA comparten ideas, información o conocimiento de manera multidireccional y con el apoyo de múltiples formatos, entre estas herramientas menciona el correo electrónico, video enlaces, grupos de discusión, etc.,

- Los recursos. Se refiere a la disponibilidad de materiales didácticos o apoyos adicionales alojados en un espacio virtual. Dichos recursos pueden ser bibliotecas, hemerotecas o una serie de sitios web.
- Los factores físicos. Hace mención de las condiciones del espacio físico, así como iluminación, ventilación, mobiliario y acomodo. De estos factores explica que, aunque el profesor o la institución no puede tener control de ellos en el ambiente donde se desarrolla el estudiante, es importante que este último, adecue sus propios recursos a un entorno que propicie el aprendizaje.
- Las relaciones psicológicas. El autor considera que es la interacción que sucede a través de las nuevas tecnologías como mediadora entre las estructuras mentales de los participantes y el proyecto educativo.

Continuando con los elementos que conforman un AVA, Herrera Batista menciona los elementos conceptuales de la siguiente manera:

- El diseño instruccional. Se refiere a la planeación del proceso educativo en el AVA, el establecimiento de objetivos y metodología de las actividades de aprendizaje, el uso de estrategias y técnicas didácticas, así como la evaluación y retroalimentación entre los usuarios.
- El diseño de la interfaz. Explica que es la estructura visual del AVA, donde coinciden e interactúan los usuarios o participantes. Incluye los paneles y rutas de navegación del sitio web donde se encuentra alojado el modelo instruccional.

De esta manera, el autor exalta el diseño de la interfaz como el instrumento principal para desarrollar su propuesta didáctica, argumentando que en este elemento conceptual se generan estímulos sensoriales y la mediación cognitiva entre el AVA y el estudiante. Con base en ello, menciona que en algunas ocasiones el diseño de la interfaz puede estar en sintonía con la propuesta didáctica, distorsionarla o simplemente omitir la coherencia con el diseño instruccional. Por esta razón, la propuesta del autor considera que deberían estar presentes los siguientes elementos en el menú de una interfaz con fines didácticos.

- Programa del curso.
- Calendario de actividades y formas de evaluación.
- Vías de comunicación para el envío, recepción y retroalimentación de las actividades.

- Espacios para el intercambio de ideas y opiniones (foros, grupos de discusión, enlaces sincrónicos y asincrónicos).
- Centro de recursos tales como bibliotecas, videotecas y todo el material necesario para el curso.
- Ligas de interés que deriven en la socialización virtual, información o apoyo para profundizar en un tema, eventos culturales o recreativos e información adicional sobre preferencias, gustos y pasatiempos.

Como complemento de la propuesta del autor, emplea conceptos teóricos relacionados con los procesos cognitivos de asimilación y acomodación, explicando que el proceso de asimilación ocurre cuando un individuo interpreta una nueva experiencia y trata de relacionar dicho evento con sus propios conceptos adquiridos con anterioridad. En otras palabras, la persona no crea nuevos paradigmas, sino que utiliza sus paradigmas previos para ajustar la nueva información que está recibiendo,

El proceso de acomodación se da cuando una persona cambia su conocimiento previo para reaccionar o adaptarse a una nueva situación. Esto es, que el proceso no solo implica una modificación de los paradigmas anteriores, sino que también implica una modificación o reinterpretación de la información y el conocimiento en función de los nuevos datos adquiridos.

Herrera Batista explica que, para que se lleven a cabo los procesos cognitivos mencionados en un ambiente virtual de aprendizaje debe haber interacción entre el aprendiz con los siguientes elementos:

- Materiales didácticos.
- Contexto ambiental. El entorno donde opera el alumno pudiendo ser virtual o presencial.
- Comunicación directa.

En este sentido el autor relaciona estos procesos cognitivos con la propuesta del desarrollo de la interfaz, tomando en cuenta las herramientas que proporcionan las NT como la provisión de estímulos sensoriales (visuales y auditivos) y la mediación cognitiva (el tránsito de ideas a través de las estructuras mentales de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un AVA).

En esta capacidad de proveer estímulos con el uso de las NT, el autor identifica dos dimensiones donde opera el estímulo de la interfaz para lograr la mediación cognitiva. La primera se trata del contenido que capta la atención del estudiante y de la habilidad de este último para inhibir ruidos e interferencias que se generan en su entorno. En una segunda dimensión, se encuentra la potencialidad que ofrece la interfaz para motivar al estudiante hacia el aprendizaje.

De esta manera, Herrera Batista (2006) engloba su propuesta conformada por un diseño de interfaz y las funciones cognitivas para el desarrollo de un AVA en tres fases generales, que, a su vez, se subdividen en varios puntos de la siguiente manera:

Fase 1. Prescripción

- Interacciones educativas (Perfil de egreso: habilidades, actitudes, valores).
- Objetivos generales (Tipo de aprendizajes generales).
- Análisis curricular (extra-curricular).
- Objetivos específicos y contenidos.

Fase 2. Instrumentación

- Selección de estrategias y medios instruccionales.
- Diseño de actividades y uso de lecturas.
- Diseño de la interfaz.

Fase 3. Operación y evaluación

- Operación y evaluación del ambiente en los siguientes aspectos:
- Aprendizaje
- Estrategias
- Medios
- Interfaz

En comparación con el presente trabajo, se identifica que Herrera Batista emplea elementos teóricos relacionados con los ambientes virtuales de aprendizaje desde una clasificación de los elementos constitutivos y conceptuales, mientras que, en la presente propuesta, se utiliza la

perspectiva de López Rayón, Ledesma y Escalera (2009) para analizar la composición de un AVA y los entornos donde opera.

De esta comparativa se identifican también algunos puntos de acuerdo, en el sentido que Herrera Batista, describe los medios de interacción, como las herramientas digitales con las cuales los usuarios comparten ideas, como puede ser el uso de correo electrónico, foros, chats, entre otros; y en la presente propuesta se habla de los entornos de colaboración donde se enlistan de manera análoga los mismos instrumentos. De igual manera se coincide en el concepto que utiliza el autor de las relaciones psicológicas que se hacen presentes en la interacción entre usuarios de un AVA, y que en este trabajo se presenta como la dimensión psico-afectiva donde opera el tutor o docente virtual y el entorno de colaboración.

Otro punto de comparación se da en el marco del constructivismo. Mientras que se presenta una coincidencia con los procesos cognitivos de acomodación y asimilación formulados por Piaget, en el presente trabajo se añaden los procesos psicológicos superiores y el uso de herramientas psicológicas de Vygotsky. Del trabajo objeto de comparación se rescata la propuesta de retener la atención y mantener la motivación en el AVA con la ayuda del diseño de la interfaz. Además, pretende que el estudiante sea capaz de inhibir información que le genere interferencia en su aprendizaje; por lo tanto, emplea los procesos psicológicos de la atención e inhibición.

Desde el punto de vista de las estrategias propuestas se identificaron similitudes en cuanto a su desarrollo, debido a que Herrera Batista basa su trabajo en tres ejes principales, los cuales son:

- El papel de las NT en el aprendizaje para generar estímulos sensoriales y favorecer la mediación cognitiva.
- Los elementos conceptuales de los AVA: el diseño instruccional y el diseño de la interfaz.
- Cinco estrategias dirigidas a los elementos anteriores.

Respecto a la presente propuesta, las estrategias se establecieron en tres ejes de acción, siendo estos:

- La estructura del curso de lectura de comprensión (una propuesta curricular).
- La creación de la figura del tutor virtual especializado en lectura de comprensión (una propuesta pedagógica).

- La sugerencia de crear vías alternas de acceso al curso propuesto en la interfaz del SUV, específicamente en un espacio denominado MiSUV (una propuesta en la interfaz).

Respecto al trabajo realizado por Herrera Batista y en comparación con la presente propuesta, se puede decir que los puntos de acuerdo se encuentran en: que se considera el diseño instruccional para el desarrollo del curso y en la importancia que tiene la visibilidad de los elementos en la interfaz, debido a que en el presente trabajo se propone la estructura de un curso en un AVA y que este, se aloje en el espacio dentro del sitio Web institucional respetando los lineamientos de diseño.

Continuando con la revisión literaria relacionada con este trabajo, se encontró la propuesta realizada por Camacho, Lara y Sandoval (2015), denominada “*Estrategias de aprendizaje para Entornos Virtuales*, en la cual, hacen énfasis en el uso de herramientas contenidas en la plataforma educativa y resaltan el nuevo rol del docente y su función en los ambientes virtuales de aprendizaje, explicando que la función de esta figura no se limita a transmitir conocimiento sino que se convierte en un protagonista del proceso de enseñanza, conduciendo a los estudiantes para que logren sus propósitos académicos.

Para desarrollar su propuesta, los autores realizan una construcción teórica basada en los siguientes ejes:

- La función del docente virtual.
- Fundamentos didácticos de un entorno virtual de aprendizaje (EVA).
- Recursos asociados a un EVA.

Del docente virtual, los autores enlistan una serie de funciones que esta figura debería ejecutar, desde el punto de vista de González, Padilla y Rincón (2012), quienes señalan que las actividades a realizar por parte del académico se remiten a la función de diseñar, planear, comunicar y evaluar el EVA.

Por esta razón Camacho, Lara y Sandoval (2015), consideran que la intervención de este personaje funge como mediador entre el sujeto que construye su representación de la realidad y el objeto de conocimiento; y que además este docente selecciona o crea los materiales que ayuden al

desarrollo y adquisición del aprendizaje en los participantes, realizando al mismo tiempo funciones de acompañamiento durante el proceso.

De los fundamentos didácticos de un EVA, retoman los principios que debería presentar el diseño de los materiales y las actividades que facilitan el proceso de aprendizaje, de acuerdo con el modelo planteado por Ayala (2014), que integra los siguientes aspectos:

- Interactividad, rige la participación activa entre los usuarios o participantes para el intercambio de ideas información, conocimientos y experiencias.
- Multimedia, establece que los contenidos deben alternarse en diferentes formatos de textos, imagen, animaciones, video, sonidos, sitios web, entre otros.
- Durable y actualizable. Se trata de la actualización permanente de los materiales y actividades de aprendizaje, de manera que se mantenga la coherencia con las temáticas asociar con el trabajo colaborativo del tutor con los especialistas.
- Sincrónico y asincrónico: permite a los participantes desarrollar actividades y tareas en el mismo momento y en cualquier lugar, o en el tiempo que se adapte a las necesidades y posibilidades.
- Fácil acceso y manejo de los materiales y actividades.
- Seguimiento: se establecen tiempos de entrega y procesos de acompañamiento del tutor virtual.
- Comunicación horizontal: se permite la interacción entre los estudiantes de manera que el aprendizaje sea producto del trabajo colaborativo.

Por otra parte, Camacho, Lara y Sandoval, explican que los recursos que se pueden utilizar en un EVA son: los materiales didácticos, los recursos educativos, los objetos de aprendizaje y los recursos educativos abiertos (REA). De lo anterior, los autores recomiendan una serie de estrategias integrales para elaborar el material didáctico que se utilizara tomando en cuenta el rol del tutor y los fundamentos del EVA, proponiendo las siguientes acciones:

- Definir el objetivo de aprendizaje para el estudiante.
- Ofrecer explicaciones claras, concretas y sencillas.
- Utilizar lenguaje y contenido conocido, accesible para el alumno.
- Presentar un diseño de interfaz amigable con la población meta.
- Que el estudiante conozca el recurso y cómo interactuar con él.

Al mismo tiempo, los investigadores concluyen que *“el uso de los recursos, materiales, objetos de aprendizaje y los REA promueven las estrategias de aprendizaje en los entornos virtuales desde una perspectiva colaborativa y cooperativa, para la adquisición de habilidades, capacidades y conocimientos en los estudiantes.”*

En comparación con el presente trabajo, se identifica que Camacho, Lara y Sandoval (2015), utilizan elementos teóricos relacionados con la función del docente virtual, explicado por González, Padilla y Rincón (2012), quienes mencionan que dicha función consiste en diseñar, planear, comunicar y evaluar el EVA. Mientras que en la presente propuesta se desarrolla la figura del tutor virtual desde la perspectiva de Pagano (2007), quien menciona que las habilidades que debería tener el docente se clasifican en tres dimensiones que engloban lo didáctico, lo técnico y lo psico-afectivo.

Otro punto de comparación teórica ocurre entre los fundamentos didácticos de un EVA de Ayala (2014), empleados por Camacho, Lara y Sandoval y los entornos donde opera un AVA explicados por López Rayón, Ledesma y Escalera (2009), citados en esta propuesta. En el primero se mencionan los aspectos de interactividad, durabilidad y actualidad de los sistemas de aprendizaje; así como de los formatos multimedia, el acceso y seguimiento, mientras que, de manera análoga en el segundo, se mencionan los entornos donde opera un AVA que son: los entornos de conocimiento, de colaboración de asesoría y de gestión.

Desde el punto de vista de las estrategias propuestas por Camacho, Lara y Sandoval (2015), se coincidió en que se debe definir un objetivo en los aprendizajes de los alumnos y en que se debe tomar en cuenta el diseño de la interfaz para que esta, resulte atractiva y de fácil acceso para quien interactúa con el AVA. De igual manera, hay un punto de acuerdo en que el docente virtual debe ser una figura que realice actividades muy específicas, entre ellas, participar como mediador y acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante de la plataforma virtual, en otras palabras, ejercer la acción tutorial.

Por último, se consultó el trabajo realizado por Scagnoli (2005), con el título: *“Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia”*. En este trabajo, el autor se concentra precisamente en el aprendizaje colaborativo que resulta de la participación conjunta de

un grupo de estudiantes, colegas o investigadores en una situación de aprendizaje específica, cuya finalidad sea aportar y desarrollar conocimiento con el apoyo de las herramientas virtuales.

En este sentido, el autor fundamenta su propuesta en el constructivismo social desde la perspectiva de Gosden (1994), quien se enfoca en la edificación del conocimiento que se produce de la interacción grupal realizando tareas de cooperación. Adicionalmente evocan las aportaciones realizadas por Johnson y Johnson (1986), para establecer las bases del aprendizaje colaborativo con los siguientes elementos:

- Interdependencia positiva.
- Promoción a la interacción.
- Responsabilidad individual.
- Habilidades y destrezas de trabajo grupales.
- Interacción positiva.

En cuanto a la relación del aprendizaje colaborativo con los ambientes virtuales, Scagnoli (2005), retoma la aportación de Barab, Thomas y Merrill (2001) para argumentar que los AVA brindan una infraestructura para soportar modelos educativos de participación múltiple, y que estos expanden las oportunidades de investigación, comunicación y distribución del conocimiento de manera masiva.

En lo que se refiere a la metodología empleada, Scagnoli (2005), se apoyó de un estudio cualitativo basado en la observación de situaciones de aprendizaje colaborativo en cursos de capacitación a distancia para docentes de la Universidad de Illinois y en centros educativos de México y Argentina mediante el uso de tecnologías informáticas aplicadas en el aprendizaje.

El autor realizó una serie de observaciones de documentos alojados en un Sistema de Manejo de Cursos (SMC), también revisó el diseño instruccional de los cursos y examinó las participaciones realizadas por los docentes en los foros de discusión, mensajes grupales, blogs y wikis.

Scagnoli observó en las actividades que realizaron los alumnos, que se establecieron como una tarea que incentivara el aprendizaje colaborativo entre los principiantes de los cursos, pues se les introdujo a explorar, contribuir y aprender participando en equipos virtuales y por otro lado se

les invitó a que participaran en la creación de comunidades de aprendizaje dentro de sus respectivas profesiones, respondiendo a sus intereses individuales.

Cabe mencionar que, aunque el autor no presenta los resultados de su investigación, señala que el éxito del aprendizaje colaborativo se debe trabajar en tres ejes centrales que son:

- **La selección adecuada de aplicaciones que facilitan la comunicación y colaboración.** De esta selección de aplicaciones, menciona una gama de herramientas entre las cuales se encuentran: el foro de discusión o debate, los blogs, Wikis, grupos virtuales, correo electrónico y otros.
- **El uso de tales aplicaciones en actividades que motivan el aprendizaje colaborativo.** Entre estas actividades el autor menciona el trabajo en un proyecto o propuesta común, la revisión crítica y reflexiva de trabajos entre compañeros y los juegos de roles.
- **El papel del profesor para motivar la participación y crear las condiciones para establecer una comunidad de aprendizaje.** La función del mediador es primordial en los ambientes virtuales para mantener la motivación entre los participantes realizando las siguientes acciones:
 - a) Incentivar a los estudiantes para que sean partícipes directos de su propio aprendizaje.
 - b) Monitorear el comportamiento en los foros de discusión.
 - c) Actuar con paciencia en cuanto a los procesos de aprendizaje individuales.
 - d) Retroalimentar las actividades del grupo respetando la autonomía su autonomía.
 - e) Ser oportuno en las intervenciones evitando el protagonismo de las mismas.
 - f) Indicar claramente los objetivos del aprendizaje y los criterios de evaluación.
 - g) Respetar la autonomía del grupo y de los individuos en sus formas de aprendizaje.

Y con la finalidad de crear las condiciones propicias para alentar el aprendizaje colaborativo, Scagnoli señala que en la planeación de un curso a distancia se debe escoger muy bien los temas objeto de discusión o debate, la formación de los grupos de colaboración junto con sus dinámicas y al mismo tiempo permitir que los estudiantes lideren algunas actividades de aprendizaje.

Por ultimo Scagnoli (2005), concluye que la aplicación de estrategias que motivan a la autogestión del aprendizaje de manera colaborativa, requiere un enfoque pedagógico basado en el constructivismo social y para esto el docente enfrentara los desafíos relacionados con el entorno virtual, la comprensión de los objetivos de aprendizaje colaborativo y su rol decisivo como mediador de este proceso.

Del trabajo de Scagnoli se compara su propuesta con el presente trabajo, de donde surge un punto de acuerdo de las estrategias planteadas, comenzando por la selección de aplicaciones para la comunicación y colaboración, de las cuales emplea el foro de discusión, blogs, Wikis y correo electrónico; y en la presente propuesta se toman en cuenta las herramientas para utilizarlas en el espacio de dudas del curso propuesto.

Por otra parte, se coincide en el rol protagónico que desempeña el docente virtual para mantener la motivación constante y el acompañamiento en el aprendizaje de estudiante. Scagnoli presenta una serie de acciones que dicho actor debe realizar con la finalidad de lograr los objetivos de aprendizaje y en el presente trabajo se propone la creación de la figura del tutor virtual especializado en lectura de comprensión, el cual, lleve a cabo las actividades señaladas por Scagnoli y las planteadas por Pagano (2007) enlistadas en el presente trabajo.

Con lo mencionado hasta el momento, concluye la revisión de trabajos para su integración al estado del arte y para hacerlos parte de la elaboración de las estrategias aquí propuestas. De igual manera concluye el marco teórico que sustenta el presente trabajo, mencionando la teoría constructivista, la lectura de comprensión y los niveles de comprensión de textos.

De los ambientes virtuales de aprendizaje se toman los elementos que los integran y que convergen específicamente en la LTI del SUV; y, por último, se hace referencia al tutor virtual, todos estos componentes contextualizados en el Sistema de Universidad Virtual de la UdeG. De esta manera, se continúa en el siguiente apartado con el procedimiento metodológico que abarca una propuesta de intervención educativa.

CAPITULO III. METODOLOGÍA EMPLEADA

3.1 Tipo de propuesta

Se realizó una observación empírica sobre actividades de aprendizaje entregadas por parte de estudiantes de la LTI del SUV- UdeG en diferentes semestres, no obstante, se aplicó una encuesta al grupo que cursaba la materia de sistematización de cuarto semestre en el calendario 2016. Este grupo estuvo conformado por 14 estudiantes en una edad promedio de los 36 años.

El presente trabajo se desarrolló como una Propuesta de Intervención Educativa, de acuerdo con los términos empleados por Palma (2005) y Barraza (2010). Esta se clasifica de acuerdo al ámbito de problematización, como una propuesta de actuación docente. Respecto a la fuente de la ocupación temática o problemática, su origen proviene de un planteamiento empírico, respondiendo a la resolución de aspectos generales.

El planteamiento del problema, surgió de la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas. De lo cualitativo, se utilizó la observación, detectando de manera empírica como asesor virtual de la asignatura de Sistematización de la LTI del SUV-UdeG que, la entrega de actividades de aprendizaje que presentaban los estudiantes que cursaban dicha materia no correspondía con lo solicitado para alcanzar la competencia.

De lo cuantitativo, se aplicó una encuesta a los estudiantes mencionados que constituyeron una muestra por conveniencia para indagar sobre sus métodos de estudio, su grado de motivación, la cantidad de veces que leen un texto y la cantidad de veces que modifican una actividad previo a la entrega final; así como su habilidad para gestionar su propio aprendizaje, cuyos resultados se presentaron en el planteamiento del problema y en el anexo 3 resultados de la prueba diagnóstico.

De la combinación de resultados observados desde lo cualitativo y cuantitativo, se interpretó a manera de diagnóstico, que los estudiantes presentaban carencias en la comprensión de instrucciones textuales y que su adaptación al AVA en la etapa de ingreso se encontraba aun en desarrollo. Con la finalidad de ofrecer mejoras a esta problemática, se desarrolló la presente propuesta estableciendo las siguientes estrategias:

- La primera estrategia se desarrolló en torno a la implementación de la tutoría virtual especializada en lectura de comprensión, la cual incluye, los roles y funciones de esta figura, así como la interacción

con los demás participantes involucrados en el AVA (estudiantes, diseñador gráfico, diseñador de interfaz y diseñador curricular).

- En la segunda estrategia, se construyó la estructura del curso de comprensión lectora en un AVA, que incluyó la programación; así como el diseño de los instrumentos y criterios de evaluación de los estudiantes que tomaran el curso.
- En la tercera estrategia se contempló la importancia de la interacción del estudiante con la interfaz del SUV-UdeG. Se refiere a la creación del espacio virtual en la página web de la institución, así como las opciones de acceso al mismo.

Desde el punto de vista teórico, se llevó a cabo una investigación sobre los elementos que conforman la propuesta de fortalecimiento a la comprensión lectora en la LTI del SUV-UdeG. En primer plano se desarrolló la teoría constructivista del aprendizaje de donde se desprende la lectura de comprensión, se describió como se conforma un AVA y el rol del asesor o tutor virtual, de la misma forma se vinculó la metodología de una propuesta de intervención educativa y se comparó esta propuesta con trabajos que abordan temáticas y procesos similares en el estado del arte.

De esta recopilación literaria se tomaron elementos para estructurar el programa del curso de comprensión de textos, de tal forma que se pueda adaptar al esquema institucional, en cuanto a forma y contenido, pero al mismo tiempo respetando el diseño de la interfaz que utiliza el SUV-UdeG.

Debido a que la aplicación de las estrategias propuestas se encuentra condicionada a la aprobación académica y directiva del SUV-UdeG, se dejó a consideración de este organismo los aspectos éticos involucrados en el desarrollo de la misma, así como el uso y manejo de la información resultante.

3.2 Participantes

Como ya se mencionó en el planteamiento del problema se realizó observando al grupo que cursaba la materia de sistematización de cuarto semestre en el calendario 2016. No obstante, es necesario aclarar que, este grupo de estudiantes queda fuera del objeto de estudio de la presente propuesta, debido a que por el tiempo transcurrido ya no se encuentran en la etapa de ingreso, o

incluso su estatus académico es de egresados. Por lo tanto, los participantes a quienes se les aplicaría las estrategias aquí planteadas son los siguientes:

- Estudiantes en la etapa de ingreso de la LTI del SUV-UdeG. Específicamente, aquellos estudiantes que presenten problemas similares con la comprensión de instrucciones textuales, son los candidatos ideales para participar en el programa del curso propuesto.
- Los asesores virtuales de las materias que se encuentren dando clases en dicha etapa y que detecten un caso similar al que se plantea en este trabajo. Además, interactúa con el coordinador de la LTI y el tutor especializado en lectura de comprensión.
- La figura del tutor virtual especializado en lectura de comprensión. Este da seguimiento e interactúa en todo momento con aquellos estudiantes que toman el curso de lectura de comprensión. Adicionalmente, interactúa con los especialistas involucrados, el responsable de tutorías y el coordinador de la LTI.
- Los especialistas involucrados en diseñar y administrar los contenidos de la LTI del SUV-UdeG. Participan directamente con el tutor especializado en lectura de comprensión con la finalidad de optimizar las prácticas virtuales fusionadas en el programa del curso propuesto.
- El responsable de tutorías. Participa de manera conjunta con el tutor especializado en lectura de comprensión
- El coordinador de la Licenciatura de Tecnologías e Información. Interactúa con todos los mencionados anteriormente.

Cabe mencionar que el diseño metodológico aquí planteado, se encuentra condicionada a la autorización e implementación de esta propuesta por parte de las autoridades de la institución, y por consiguiente la posible comparación de datos generados o estudios posteriores.

CAPITULO IV. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS

El objetivo de la presente Propuesta de Intervención Educativa es fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de la LTI del SUV-UDeG desde la tutoría de ingreso. Para esto, se propone la implementación de tres estrategias que ayuden a conseguir dicho objetivo de la siguiente manera:

a) Del acompañamiento docente especializado en comprensión lectora

Para complementar el acompañamiento docente especializado en comprensión lectora de la LTI del SUV, desde la tutoría de ingreso, se propone crear la figura del tutor virtual especializado en comprensión lectora dentro de la plantilla académica de la organización educativa. Con referencia a lo planteado por García (1994) y Barrón (2015), este actor representa para los estudiantes uno de los mediadores en el proceso de aprendizaje y para la institución puede estar representado por un profesor, asesor, docente o académico que reúna una serie de características y que ejerza ciertos roles con el objeto de implementar las mejores prácticas de comprensión lectora. Por lo tanto, se sugiere que este profesional de la educación, cumpla de la manera más extensa el siguiente perfil:

- Que demuestre experiencia académica y profesional en el ámbito de la pedagogía y lectura de comprensión. De acuerdo con lo planteado por Pagano (2007) acerca de las funciones que este actor debe cumplir dentro de una dimensión didáctica.
- Que se interese por el uso de las nuevas tecnologías de la información aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este requisito responde a la dimensión técnica señalada por el mismo autor, acerca de la capacidad que el tutor virtual debe mostrar en el uso de herramientas tecnológicas en un contexto académico.
- Que aplique un abanico de habilidades socio-afectivas necesarias en el trato con estudiantes de un sistema de educación virtual. Atendiendo a lo señalado por Pagano (2007), se requiere que el tutor virtual manifieste una empatía especial por los estudiantes que cursan un programa de educación a distancia, pues estos requieren comunicación asertiva y motivacional acerca de su desempeño.

Con relación a los roles y funciones de un docente virtual establecidas por Pagano (2007), se sugiere una serie de actividades que debe cubrir el tutor virtual especializado en lectura de comprensión en su función de mediador respecto al estudiante; y en su papel como integrante del AVA en interacción con otros especialistas para construir los materiales didácticos y multimedia del curso de comprensión lectora.

En razón de lo anterior, la principal función de esta figura es dirigir el curso de comprensión lectora, para ello, se le proporciona al tutor especializado un programa inicial del curso, que consta de una etapa introductoria, una fase de diagnóstico, cuatro fases donde se conceptualizan y desarrollan las herramientas que ayudan a fortalecer la comprensión de textos y una última fase de evaluación general.

En este curso el tutor estará en constante comunicación con los estudiantes a través de foros de debate, videoconferencias, correo electrónico y redes sociales con la finalidad de dar seguimiento a proyectos, así como resolver problemáticas o dudas relacionadas a la producción de objetos de aprendizaje. De la misma forma, el docente proveerá al estudiante de los recursos necesarios para que este gestione su propio aprendizaje. Los materiales pueden ser tan variados como el tutor lo considere, entre los cuales puede escoger la combinación de libros electrónicos, videotecas, presentaciones, infografías, páginas web, animaciones, realidad aumentada, entre otros.

La primera actividad concreta a desarrollar en el curso por parte del tutor especializado es, realizar un diagnóstico inicial sobre el nivel de comprensión lectora de aquellos estudiantes que han sido elegidos como candidatos para cursar el programa. Realizando un registro de calificaciones numéricas y cualitativas de cada estudiante. Para de esta manera proceder con las actividades propuestas en el programa del curso

Una vez que los estudiantes hayan completado el curso de lectura de comprensión, el tutor especializado deberá realizar la evaluación correspondiente en términos numéricos y la descripción de las competencias que ha alcanzado el alumno. De la misma manera, el tutor deberá presentar el informe correspondiente del progreso de cada uno de los estudiantes, al coordinador de la LTI, al asesor de la materia que envió a alumno a cursar el programa de comprensión lectora y al responsable de tutorías.

Adicionalmente el tutor especializado deberá realizar las siguientes actividades relacionadas con la gestión de las actividades del curso de comprensión lectora:

- Facilitar los recursos para el desarrollo de actividades de aprendizaje en lo individual y en lo colectivo.
- Ofrecer de manera detallada la calendarización de las actividades del curso de lectura de comprensión.
- Acompañar y orientar de manera precisa a los estudiantes del proceso del curso (acción tutorial).
- Alentar la participación de los alumnos de manera que se mantengan motivados en el desarrollo de las actividades.
- Publicar de manera periódica temas relacionados con la lectura de comprensión, así como recordatorios de las actividades programadas.
- Hacer públicos los criterios de evaluación de todas las actividades a realizar, pero respetando la privacidad de los datos resultantes del desempeño en las mismas.

Por otra parte, el tutor especializado como pieza de un engranaje del AVA, debe participar de manera activa con otros integrantes del entorno virtual, de acuerdo con lo señalado por López Rayón, Ledesma y Escalera (2009). Dichos integrantes son los especialistas, cuya labor hace posible el funcionamiento de la plataforma educativa (diseñador gráfico, diseñador de la interfaz diseñador curricular, entre otros), el coordinador y asesores de la LTI, así como el responsable de tutorías. Estos actores deben realizar un trabajo colaborativo y participativo en las decisiones y estrategias de que se tomen en función de optimizar la lectura de comprensión del alumnado.

De la misma forma, el docente que cubra este perfil deberá recibir constantemente capacitación en competencias didácticas y pedagógicas y tendrá que actualizarse en el uso tecnologías de la información para el aprendizaje y habilidades socio-afectivas.

b) Del programa académico enfocado al fortalecimiento de comprensión lectora de los estudiantes de la LTI del SUV.

Se propone un programa de fortalecimiento a la comprensión lectora acorde con la estructura modular utilizada por el SUV- UdeG, tomando como punto de comparación la propuesta educativa desarrollada por Herrera Batista (2006), sobre un diseño de interfaz acerca de las funciones cognitivas. En el presente trabajo, el diseño del curso se divide en los siguientes módulos: presentación del curso, fase preliminar o de diagnóstico, cuatro fases donde se conceptualizan y

desarrollan las herramientas que ayudan a fortalecer la comprensión de textos y una última fase de evaluación general. Empezando con la presentación de la siguiente manera:

Presentación

- Presentación del tutor y de los estudiantes
- Bienvenida
- Introducción general
- Programa del curso
- Cronograma de actividades
- Criterios de evaluación
- Espacio de interacción.

Para dar inicio al curso de comprensión lectora, se propone que en el primer apartado se deje un espacio, donde el tutor especializado suba un video a manera de presentación personal ante los estudiantes que cursaran el programa, para que de esta manera, el alumno tenga presente el contacto humano a través de una plataforma de estudio y desde ese momento se den las condiciones para la interacción psico-afectiva del tutor virtual que menciona Pagano (2007), Dicha presentación, además de contener información referente la trayectoria del docente también puede incluir, intereses y aficiones del mismo.

En este mismo apartado de presentación, se puede incluir una descripción general del curso para cerrar con un mensaje de bienvenida a los estudiantes que ingresan al curso de comprensión lectora. De igual manera se sugiere, que el candidato registrado en este curso, haga una presentación personal para que los compañeros de estudio queden identificados entre si y puedan saber con quién están interactuando.

En cuanto a la presentación del curso, se da una explicación general de las características del mismo y se establece el objetivo general del curso (Fortalecer las habilidades de comprensión lectora del estudiante de la LTI del SUV-UdeG), tomando en cuenta los elementos conceptuales desarrollados por Herrera Batista (2006), para conformar un AVA, específicamente en la planeación del diseño instruccional. De esta manera, se propone un objetivo de aprendizaje para cada una de las etapas del curso.

Con el mismo planteamiento, en el sub-apartado programa del curso de lectura de comprensión, se incluye: las competencias que el estudiante debe alcanzar, las fuentes y recursos sugeridas (ver anexo 2 programa del curso de lectura de comprensión). En el siguiente sub-apartado de la introducción, se establece un cronograma de actividades donde se programan las actividades y su fecha límite de entrega.

Posteriormente, se agrega un espacio donde se establezcan los criterios de evaluación, así como los instrumentos que se utilizarán con el propósito de medir los avances y mejoras de habilidades lectoras de los estudiantes.

En seguida se presentan los espacios destinados a la interacción, para resolver dudas y la entrega de actividades de aprendizaje (foros, chats, correo electrónico, redes sociales u otros). En este apartado, se encuentran las herramientas y los espacios con los cuales los estudiantes que cursan este programa, pueden interactuar entre ellos y con el tutor, de manera que se tenga la plataforma que soporte los entornos de conocimiento, colaboración y asesoría descritos por López Rayón, Ledesma y Escalera (2009).

Después de esto se continúa con la fase preliminar con los siguientes apartados:

Fase preliminar diagnóstico de comprensión lectora.

- Objetivo de la fase
- Diagnóstico general de lectura de comprensión
- Video sobre las herramientas clave en el aprendizaje
- Herramientas clave para el aprendizaje (mapas conceptuales, resumen, esquema, cuadro sinóptico, cuadro de doble entrada, infografías)

En la fase preliminar del curso, se propone que se inserte un video a manera de introducción con los objetivos de la fase (realizar un diagnóstico sobre la comprensión lectora y presentar las herramientas clave que pueden utilizar los estudiantes para generar su propio aprendizaje en este curso). Para el diagnóstico, se aplicará un instrumento de evaluación inicial que contemple aspectos cuantitativos (en cuanto a la calificación de la cantidad de aciertos a preguntas específicas) y cualitativos (que evalúen el nivel de motivación e interés sobre el tema, así como formación académica anterior y experiencias con la lectura de comprensión).

Por otra parte, se propone en el siguiente sub apartado un video donde el tutor desarrolle el tema de las herramientas para la generación del aprendizaje, las cuales, son aquellas herramientas psicológicas mencionadas por Blanco (2014) (diagramas, mapas mentales, gráficos, cuadros sinópticos o comparativos, entre otros), también conocidas como las actividades de representación y esquematización de los textos que se utilizan en la estrategia metacognitiva de evaluación planteada por Solé (1998).

El propósito de integrarlas en esta fase es, que el estudiante que tome el curso, haga uso de ellas al final de cada una de las fases que requiera una actividad de aprendizaje y que de igual manera le sirva su aplicación en otras materias. A partir de este diagnóstico se da inicio con la fase 1 del curso, haciendo una introducción a la lectura de comprensión de la siguiente forma:

Fase 1. Introducción a la comprensión lectora.

- Objetivo de la fase
- Recurso textual sobre los fundamentos de la lectura de comprensión
- Material didáctico sobre la lectura de comprensión (presentaciones, bibliografía y sitios de interés).
- Actividad de aprendizaje y socialización del conocimiento
- Conclusiones.

En la fase 1, se propone como primer sub apartado un video elaborado por el tutor, con el cual haga una breve introducción a la fase y mencione el objetivo de la misma, identificar los factores que intervienen y se relacionan para fortalecer las habilidades lectoras, así como relacionar con competencias de cada fase. En este mismo video, se sugiere que el tutor explique detalladamente la mecánica de esta fase, así como las actividades que se realizarán y los criterios que se tomarán para proceder con la evaluación correspondiente.

En el siguiente punto de la fase, se propone que haya un recurso textual elaborado por el tutor que contenga, la importancia y fundamentos de la comprensión lectora. La temática estaría relacionada con los orígenes y desarrollo de la lectura de comprensión y los factores que intervienen y se involucran en la práctica lectora, Dichos factores están relacionados con las teorías que sustentan la lectura de comprensión, las habilidades del lector, las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora que forman parte de este marco teórico.

Por lo anterior mencionado, en el siguiente sub apartado de la fase 1, se propone la inserción de material didáctico relacionado con el tema para posteriormente realizar una actividad sobre los factores que se relacionan en la comprensión lectora, utilizando las herramientas de generación del aprendizaje con la finalidad que se intercambien puntos de vista entre los participantes y de esta manera se refuerce lo aprendido, en esta y en cada una de las fases que así lo requieran.

Para hacer el cierre de la fase, se propone que nuevamente el tutor proporcione un video donde mencione las posibles conclusiones temáticas y de ser posible que mencione las conclusiones construidas como producto del trabajo colaborativo de los participantes en cada una de las fases que presenten el sub apartado “conclusiones”. Una vez terminada la fase 1, se propone la fase 2, que trata de las habilidades para la lectura con el siguiente esquema:

Fase 2. Habilidades para la lectura de comprensión

- Objetivo de la fase.
- Recurso textual sobre Habilidades para la lectura de comprensión.
- Material didáctico sobre habilidades para la lectura de comprensión (decodificación, fluidez, vocabulario, cohesión de oraciones, razonamiento, memorización y atención).
- Actividad de aprendizaje y socialización del conocimiento.
- Conclusiones.

En la fase 2, se propone como primer sub apartado un video elaborado por el tutor, con el cual, haga una breve introducción a la fase y mencione el objetivo de la misma (dominar las habilidades relacionadas en el fortalecimiento de la comprensión lectoras). En este mismo video, se sugiere que el tutor explique detalladamente la mecánica de la elaboración de actividades que se realizaran para proceder con la evaluación correspondiente.

En el siguiente punto de la fase, se sugiere que haya un recurso textual elaborado por el tutor, que contenga las habilidades necesarias para dominar la comprensión lectora, descritas por Lee, (2014) y que se asocian con los procesos psicológicos clasificados por Hernández (2012). En el siguiente sub apartado de la fase 2, se propone la inserción de material didáctico relacionado con el tema, para posteriormente implementar actividades que ayuden al estudiante a desarrollar dichas

habilidades utilizando las herramientas de generación del aprendizaje con la finalidad de socializar lo aprendido en esta etapa.

Para hacer el cierre de la fase, se propone que nuevamente el tutor presente un video donde mencione las posibles conclusiones temáticas y de ser posible que mencione las conclusiones construidas como producto del trabajo colaborativo de los participantes en cada una de las fases que presenten el sub apartado “conclusiones” Una vez concluida la fase 2, se propone la fase 3, que trata de las estrategias de lectura con la siguiente organización:

Fase 3. Estrategias de lectura

- Objetivo de la fase
- Recurso textual sobre estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas)
- Material didáctico sobre las estrategias de lectura (presentación, bibliografía y sitios de interés).
- Actividad de aprendizaje y socialización del conocimiento
- Conclusiones

En la fase 3, se propone como primer sub apartado un video elaborado por el tutor, con el cual haga una breve introducción y mencione el objetivo de la fase (identificar las estrategias de lectura, sus características y aplicaciones. En este mismo video, se sugiere que el tutor explique detalladamente la mecánica de interacción, así como las actividades que se realizaran, para al final proceder con la evaluación correspondiente.

La sugerencia para el recurso textual de las estrategias cognitivas y metacognitivas, se trata de la secuencia de acciones y pensamientos que suceden durante el proceso de aprendizaje, planteadas por Solé (1998), para posteriormente realizar una actividad que gire en torno a la aplicación de dichas estrategias y a la socialización del conocimiento adquirido por los estudiantes, que será objeto de evaluación. De igual manera, se propone que el cierre de esta fase se realice con la intervención del tutor a través de un video de conclusiones. Al término de la fase 2, se propone la fase 3, que trata de las estrategias de lectura con el siguiente esquema:

Fase 4. Niveles de comprensión de la lectura

- Objetivo de la fase
- Recurso textual de los niveles de comprensión de la lectura.

- Actividad
- Conclusiones

En la fase 4 del curso propuesto, se propone también una introducción y establecimiento de objetivos a través de un video acerca de la etapa de los niveles comprensión lectora, de acuerdo con lo planteado por Jiménez (2015), El objetivo de la fase es “jerarquizar los estadios de entendimiento, así como ubicar el nivel donde se encuentran los estudiantes”.

El cuerpo de la lectura propuesto de la fase 3 sobre los niveles de comprensión lectora, incluye la explicación de cada uno de los niveles, con la finalidad que el estudiante que toma el curso, se haga consciente del nivel en el que se encontraba al iniciar el curso y compare el grado que ha alcanzado al termino del programa.

Sin embargo, lo más importante como en las fases anteriores, es el producto de la construcción del conocimiento individual y grupal (conclusión) que surgirá de la socialización del conocimiento y la retroalimentación del tutor.

Una vez terminada la fase 4, se propone una última fase 5, relacionada con la evaluación general de lo aprendido a lo largo del programa y de esta manera concluir con el curso propuesto. La fase 5 contiene:

Fase 5. Evaluación

- Objetivo de la evaluación
- Evaluación cuantitativa y cualitativa
- Encuesta
- Video de cierre

Para terminar con este curso, en la fase 5 se propone un video elaborado por el tutor. En dicho video, se plasmaría un repaso de los módulos anteriores, pero además contaría con la explicación de la evaluación general. El objetivo de esta última fase es, evaluar la mejoría de habilidades lectoras del estudiante que toma el curso, pero además hacer un comparativo con los resultados obtenidos de la prueba inicial de diagnóstico.

En esta misma fase, se aplica la misma evaluación cuantitativa y cualitativa que se aplicó en el diagnóstico. En seguida se añade un instrumento de retroalimentación para que el estudiante que ha cursado el programa pueda evaluar el curso de manera integral, los materiales, los contenidos, las herramientas tecnológicas y aspectos relacionados con el tutor especializado en lectura de comprensión.

Para dar fin a la fase de evaluación y al curso de lectura de comprensión, se sugiere un video final por parte del tutor, mencionando los aportes más importantes de los alumnos de manera global.

En cuanto al proceso para que un estudiante tome el curso propuesto, inicia con la identificación de alumnos de la LTI del SUV-UdeG de las diferentes materias que se cursan en la etapa de ingreso que presenten dificultades para seguir instrucciones textuales y continúa de la siguiente manera:

- El asesor identifica a un estudiante en la etapa de ingreso que presenta dificultades para seguir instrucciones textuales.
- El asesor remite la incidencia a la coordinación de la licenciatura.
- La coordinación de la LTI pone en contacto al estudiante con el tutor especializado en lectura de comprensión a través del responsable de tutorías.
- El área de tutoría da seguimiento al proceso de asignación del tutor especializado en lectura de comprensión.
- El tutor especializado diagnostica al estudiante y envía los resultados al responsable de tutorías, a la coordinación de la LTI y al asesor que identificó al alumno.
- El estudiante cursa el programa de lectura de comprensión bajo la tutoría del docente especializado.
- El tutor especializado evalúa el desarrollo y desempeño de habilidades adquiridas por el estudiante y coteja los resultados con el diagnóstico inicial rindiendo el informe correspondiente al responsable de tutorías, a la coordinación de la LTI y al asesor que identificó al alumno.

De esta manera, concluye la propuesta acerca de la estructura del curso, dando paso a la propuesta relacionada con el espacio virtual de tutoría de comprensión lectora en el siguiente inciso.

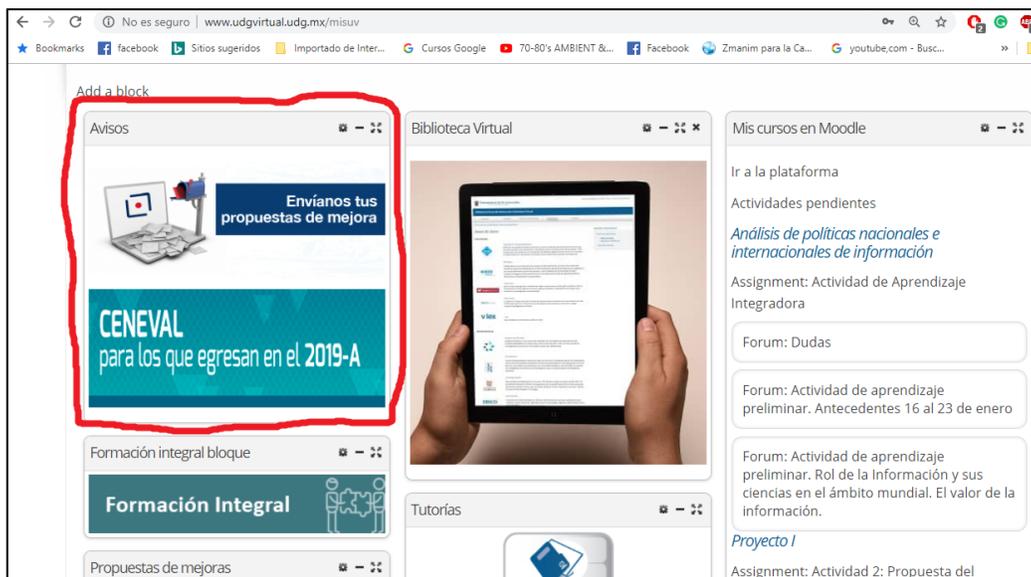
c) *Del acceso de los estudiantes a los espacios virtuales establecidos por el SUV para la comprensión lectora.*

Para acceder a los espacios dedicados a la comprensión lectora dentro de la plataforma de la LTI del SUV, se propuso la estrategia de crear un espacio virtual dedicado exclusivamente a la tutoría especializada de lectura de comprensión y sus contenidos propuestos. Con esto, se busca aportar por posibles soluciones a la problemática observada en cuanto a la limitación de contenidos alojados en dicho espacio. En segundo lugar, atiende al señalamiento de Herrera Batista (2006), acerca de la importancia que tiene la visibilidad del diseño instruccional en una interfaz.

Por tal motivo, se propone que en el espacio virtual del sitio web de la LTI denominado “*Competencias y técnicas de comprensión lectora*, “ donde se aloje el contenido del programa sugerido en este trabajo, así como otros contenidos relacionados con el tema, tales como los procesos cognitivos, estrategias de lectura, ejercicios interactivos mediados por las tecnologías del aprendizaje con la finalidad de dotar de herramientas didácticas al tutor y al estudiante o tutorado.

Como sugerencia adicional para facilitar la ruta de acceso a este espacio, se plantea la integración de un icono con el nombre del curso en la interfaz del alumno de la LTI del SUV-UdeG, ya sea en forma de banner o de un apartado fijo, en la página: <http://www.udgvirtual.udg.mx/misuv>, como se muestra en el grafico número 13.

Gráfico 13. Ruta propuesta de acceso al curso de desarrollo de habilidades para la comprensión lectora desde la interfaz del alumno.



Fuente: Tomado y modificado de www.udgvirtual.udg.mx/misuv

La ubicación propuesta responde a que el alumno identifique fácilmente dicho apartado y, por lo tanto, tenga curiosidad en descubrir el contenido del curso.

De la misma forma, se propone que el ícono del espacio propuesto quede visible de manera alterna en el espacio de formación integral, en la pestaña de tutorías, específicamente, en el icono propuesto para las competencias de comprensión lectora, la cual, se puede observar en el gráfico número 14. La propuesta de la inserción del curso en este espacio, responde a que, si el estudiante no es elegido como candidato a cursar el programa por parte de un asesor, cuente con alternativas de acceso a los contenidos de comprensión lectora en caso que le despierten interés.

Con la implementación de las estrategias propuestas en este último apartado, se busca que los estudiantes puedan acceder al curso por vías alternas, la primera, con la identificación del candidato a cursar el programa por parte del asesor de la materia en la etapa de ingreso y la segunda vía contempla que sea el mismo estudiante quien muestre interés por acceder al curso.

De esta manera y con lo expuesto hasta el momento, finaliza la presentación de las estrategias propuestas que ayudarán a fortalecer las habilidades de comprensión lectora a los

estudiantes que se encuentran en la etapa de tutoría de ingreso de la LTI del SUV, para dar paso en el siguiente apartado a las conclusiones derivadas de la elaboración de este trabajo.

Gráfico 14. *Ruta alterna de acceso al curso de desarrollo de habilidades para la comprensión lectora desde el espacio de formación integral*



Fuente: Tomado y modificado de <http://formacionintegral.udgvirtual.udg.mx/es/tutorias>

CONCLUSIONES

Después de la presentación de las estrategias propuestas en este trabajo y con el objetivo de fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de la LTI del SUV-UDeG desde la tutoría de ingreso, se concluyó lo siguiente:

a) Respecto al tutor virtual especializado en la lectura de comprensión:

Con la estrategia propuesta de crear y diseñar el perfil del tutor virtual especializado en la comprensión lectora con las cualidades que plantea Pagano (2007)⁴, en las dimensiones didácticas, técnicas y socio-afectivas, se resuelve parte de la problemática observada debido a que no existe esta figura en el programa educativo de la LTI ni en el programa de tutorías del SUV. Por otra parte, se abona al fortalecimiento de las competencias de comprensión lectora de los alumnos de la LTI del SUV en la etapa de ingreso, al brindarle un mediador especializado en el tema.

De la misma manera, se ofrece una alternativa de acompañamiento al estudiante que presenta deficiencias en su desempeño académico como resultado de la transición de entornos de aprendizaje presenciales a virtuales, o de un nivel académico anterior, como se menciona en las teorías constructivistas del desarrollo cognitivo y la zona de desarrollo próximo. Al mismo tiempo se exalta la importancia de la participación del tutor especializado en las decisiones de carácter curricular y operativo con el aporte de Camacho, Lara y Sandoval (2015)⁵, quienes sitúan al docente virtual en un rol protagónico en la operación de un AVA.

Con la creación del tutor especializado se aportan elementos que solucionen la problemática observada, puesto que este profesional, debería contar con herramientas y habilidades de comunicación oral y escrita en los entornos virtuales de aprendizaje; favoreciendo así la comunicación entre el tutorado y los asesores de las diferentes asignaturas.

⁴ Ver página 56. Marco teórico.

⁵ Ver página 70. Estado del arte.

Por lo anterior mencionado se invita a que el SUV-UdeG integre al programa de tutorías la figura del tutor especializado en lectura de comprensión, siendo este un profesor de tiempo completo o un técnico académico que realice exclusivamente este rol, adaptándose a las necesidades de la misma institución.

b) Con relación a la estructura del curso en desarrollo de habilidades de comprensión lectora:

Con la estrategia de crear el programa del curso de fortalecimiento de comprensión lectora y esquematizar sus contenidos, se suma al propósito del programa educativo de la LTI del SUV-UdeG de formar profesionales capacitados en el procesamiento de la información con la ayuda de las tecnologías de la información. De igual forma, se complementa el objetivo de este trabajo de fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de dicha licenciatura.

En este sentido la creación del curso mencionado ofrece una alternativa para solucionar la problemática observada en este trabajo, las cuales giran en torno a tres ejes; el tutor o asesor, el tutorado (alumnos o estudiantes que tomen el curso en caso de necesitarlo) y el programa educativo de la LTI.

En lo que se refiere al eje del tutor especializado en lectura de comprensión, se brinda una guía inicial del curso que le permitirá desarrollar instrumentos de diagnóstico, evaluación y seguimiento del desempeño de los tutorados, tal como lo señalan Camacho, Lara y Sandoval (2015)⁶ al establecer que este docente selecciona o crea los materiales que ayuden al desarrollo y adquisición del aprendizaje en los participantes, realizando al mismo tiempo funciones de acompañamiento durante el proceso de formación académica. Por tal motivo, se sugiere que el tutor especializado en lectura de comprensión valore y en su caso plantee mejoras al curso propuesto.

En el eje del tutorado, el curso propuesto ofrece soluciones al déficit de comprensión de instrucciones textuales giradas en la plataforma virtual y por consiguiente, el bajo rendimiento académico en las demás asignaturas. Estas medidas consisten en proveer herramientas de análisis y procesamiento de la información para que desarrollen habilidades y estrategias que permitan al estudiante situarse en niveles más avanzados de comprensión lectora con la mediación de

⁶ Ver página 71. Estado del arte.

materiales didácticos, un tutor especializado y un espacio de interacción en el entorno virtual, de acuerdo con lo mencionado por Lara, Camacho y Sandoval (2015)⁷.

El aporte que se hace al eje del programa educativo de la LTI, contribuye directamente la malla curricular con la finalidad de aportar a la formación integral del alumnado, así como al perfil de egreso de esta licenciatura. Reconociendo los fundamentos didácticos de interactividad, multimedia, sincronía, acceso, seguimiento y comunicación horizontal de un entorno virtual de aprendizaje mencionados por Ayala (2014), citado por Lara, Camacho y Sandoval (2015)⁸ y los elementos que conforman un AVA (usuarios, curricula, especialistas, sistemas de administración del aprendizaje y conectividad) descritos por López Rayón, Ledesma y Escalera (2009)⁹

Por lo anterior señalado se sugiere que para la impartición del programa de comprensión lectora se utilice la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento, donde se le enseña al alumno a trabajar con la información que reciben para posteriormente convertirla en conocimiento como sucede con el desarrollo cognitivo y la zona de desarrollo próximo.

c) Del espacio virtual de tutoría de comprensión lectora:

En cuanto a la propuesta de crear un espacio virtual destinado para alojar el curso de comprensión lectora, se puede decir que una vez que ha sido creado la figura del tutor especializado en comprensión lectora, así como el programa de dicho curso, estos dos necesitan tener un espacio virtual de acceso e interacción entre los usuarios que participan en un AVA¹⁰ (estudiantes y figuras académicas o administrativas). Con esta estrategia se ofrece una herramienta adicional al módulo virtual de tutorías donde se encuentran otros cursos similares.

Debido a que la operación de un AVA requiere del trabajo conjunto de varios especialistas, se sugiere que los expertos involucrados en el diseño de interfaz, diseño instruccional, diseño web y diseño curricular que laboran en el SUV, aporten elementos de calidad que permitan alcanzar el objetivo de fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los alumnos que se encuentran en

⁷ Ver página 67. Estado del arte.

⁸ Ver página 71. Estado del arte.

⁹ Ver página 45. Marco teórico.

¹⁰ Ver página 45. Marco teórico.

la etapa de ingreso de la LTI de manera simple y coherente. Y que el resultado del trabajo colaborativo mencionado anteriormente, pueda ser trasladado a otros programas educativos del mismo Sistema de Universidad Virtual.

De esta manera, la presente propuesta, culminó con una serie de recomendaciones acerca de posibles ramificaciones relacionadas con el tema.

RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta las conclusiones expuestas en este trabajo, se ofrece un conjunto de recomendaciones que deriven en futuras líneas de investigación o acción en los siguientes aspectos:

En cuanto al tutor virtual especializado en la lectura de comprensión, se recomienda que tenga acceso al programa y materiales del curso previo al inicio del calendario escolar, con la finalidad de que aporte mejoras al mismo, dado que dicho docente representa un profesional en la lectura de comprensión y en la tutoría de ambientes virtuales de aprendizaje. Por lo tanto, estaría capacitado para generar herramientas didácticas conforme a las prácticas y evaluaciones.

Con relación a la estructura del curso se recomienda un trabajo adicional donde se establezca el contenido a cada una de las fases propuestas con el trabajo colaborativo de los especialistas involucrados. Al mismo tiempo se indica la elaboración de una bitácora de las problemáticas con mayor incidencia en cuanto a lectura de comprensión. De igual manera se recomienda que el SUV, en conjunto con el tutor especializado en lectura de comprensión, establezcan los cronogramas de actividades debido a que son quienes diseñan las mallas curriculares y programan los calendarios escolares.

Por último, se recomienda prestar especial atención a la etapa final de evaluación, donde pueden surgir nuevas líneas de investigación en lectura de comprensión en ambientes virtuales. Con lo cual, podrían emerger nuevos programas educativos tales como licenciaturas o especializaciones que ayuden a enfrentar los desafíos de la educación a distancia y específicamente del Sistema de Universidad Virtual.

Con lo mencionado hasta el momento, finaliza la presentación de conclusiones y recomendaciones, sin embargo, es necesario aclarar que la implementación de esta propuesta de intervención educativa, se encuentra sujeta a la aprobación de las autoridades del SUV y, por lo tanto, la obtención de resultados para su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, M. C., & Bjork, R. A. (1994). Mechanisms of inhibition in long-term memory: A new taxonomy. (D. & Carr, Ed.) *Inhibitory processes in attention, memory, and language*, 265-325.
- Avila, M. P., & Bosco, H. M. (1-5 de Abril de 2001). Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una nueva experiencia. *Trabajo presentado en el "20th. International Council for Open and Distance Education*, 1-6.
- Barkeley, R. (1999). Response Inhibition in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Ment Retard Disabil*, 5(3), 84-177.
- Barraza, M. A. (2010). *Elaboracion de propuestas de intervención educativa*. Durango: Universidad Pedagogica de Durango.
- Barrón, J. (2015). *Estrategias de aprendizaje conceptual de alto impacto. El diagrama V, proceso de construcción y aplicaciones*. México: Frovel Educación.
- Blanco, S. (2014). *Teorias Constructivistas del Aprendizaje. Tesis para obtencion de grado*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Burrón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- Camacho, M. G., Lara, Y., & Sandoval, G. (2015). *Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales*. Quesada, Costa Rica: Universidad Tecnica Nacional.
- Camacho, M. G., Lara, Y., & Sandoval, G. (2016). Diseño curricular para Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. *Vitua Educa Red* (págs. 1-16). Puerto Rico: Universidad Técnica Nacional.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educacion*. Buenos Aires: Aique.

- CGU- UdeG. (2004). *Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara*. Obtenido de Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara: http://www.hcgu.UdeG.mx/sesiones_cgu/sesi%C3%B3n-ordinaria-del-30-de-octubre-de-2004
- CGU- UdeG. (2005). *Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara*. Obtenido de Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara: http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/sesi%C3%B3n-extraordinaria-del-15-de-diciembre-de-2005
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós Ibérica.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Gonzalez, M. C., & Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado*. Pamplona: EUNSA.
- Goodman, K. (1996). Los procesos de lectura y escritura. La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *En textos en contexto*, 54-57.
- Hernández, A. I. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. Tlanepantla: Red TERCER MILENIO S.C.
- Herrera, B. M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-20.
- Jiménez, P. E. (Mayo de 2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectora. *Revista Lenguaje y Textos*(41), 1-10.
- Lee, M. A. (14 de 02 de 2014). *Understood*. Obtenido de Understood: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/reading-issues/6-essential-skills-needed-for-reading-comprehension>
- López Rayón, A., Ledesma, R., & Escalera, S. (2009). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Mexico: Secretaría de Apoyo Académico. Dirección de Tecnología Educativa. Instituto Politécnico Nacional.

- Luria, A. (1979). *Atencion y Memoria*. Barcelona: Fontanella Editorial.
- Maya, B. A. (1993). *La educacion a distancia y la funcion tutorial*. San Jose, Costa Rica: UNESCO.
- Moreno, C. M. (1997). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. *El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia*. Guadalajara.
- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-11.
- Palma, R. D. (2005). *Como elaborar propuestas de investigacion*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IDIES).
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Perez, H. S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprension lectora*. Bogota: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.
- Piaget, j. y., & Inhelder, B. (2007). *Psicologia del Niño*. Madrid: Morata.
- Sanchez, C., & Maldonado, M. (2008). *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura*. Bogota: Universidad, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Santiago, A., Castillo, M., & Morales, D. (31 de Octubre de 2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje. *Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC, clasificado en Colciencias*,(26), 27-38.
- (SEPA), S. E. (1980). *Cómo funciona un grupo democratico*. Mexico: Autor.
- Scagnoli, N. I. (2005). *Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia*. Champaign, Illinois, USA.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura, La enseñanza de estrategias de comprension lectora*. Barcelona: Editorial Graó.

- SUV-UDeG. (Marzo de 2013). *Programa de tutoria del Sistema de Universidad Virtual*. Obtenido de Programa de tutoria del Sistema de Universidad Virtual: <http://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/programa-de-tutoria-del-suv.pdf>
- SUV- UdeG. (2013). *Portal udgvirtual.udg.mx*. Obtenido de Portal udgvirtual.udg.mx: <https://www.udgvirtual.udg.mx/lti-2013#>
- Valencia, V. N., Huertas, B. A., & Baracaldo, R. P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje, una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*(66), 19-104.
- Vargas, L., & Bustillos, G. (1989). *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires: ALFORJA.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.
- Xiang, H. (2003). La reconstrucción de la teoría del razonamiento de Dignaga por medio de la lógica formal. Una crítica a la propuesta formalista del razonamiento. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 3-40.

ANEXOS

Anexo 1 Diagnóstico de habilidades del aprendizaje Autogestivo

Diagnostico de habilidades para el aprendizaje autogestivo

14 respuestas

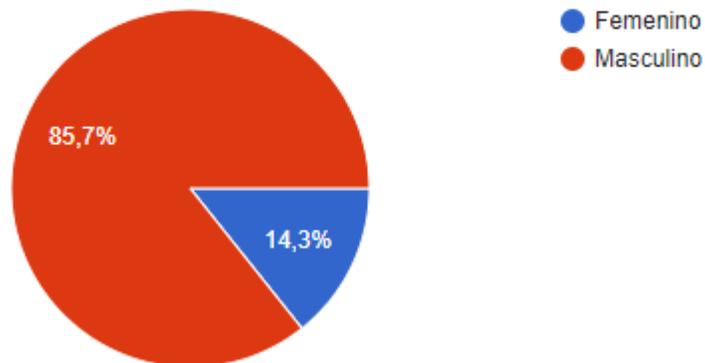
[Publicar datos de análisis](#)

Se agradece el ingreso al siguiente formulario, mismo que tiene como objetivo, recabar información con fines de investigación, por lo tanto, los datos que le solicitamos serán utilizados única y exclusivamente con fines académicos y para el efecto que fueron proporcionados.

14 respuestas

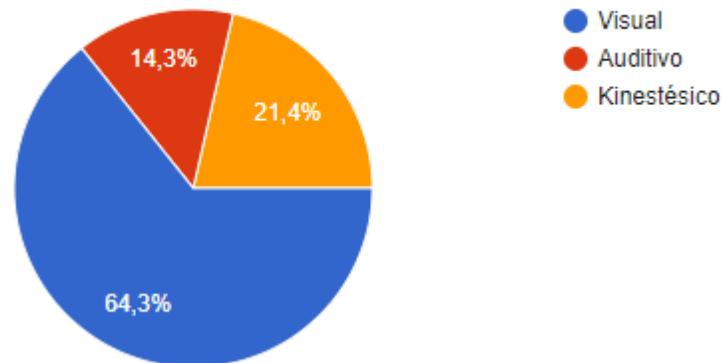
Genero

14 respuestas



1.- Considero que mi estilo de aprendizaje, o la manera en que por lo general percibo la mayor parte de la información es

14 respuestas



2.- Describe brevemente que entiendes por la palabra "Gestión del aprendizaje"

14 respuestas

lograrlo.

Crear, movilizar conocimiento

Considero que es la forma en la que se van implementado Herramientas o métodos para hacer el aprendizaje más preciso

Por "Gestión del aprendizaje" entiendo que hay que buscar (gestionar), hacer las diligencias o acciones para conseguir algo. Por ejemplo: Gestionar recursos para determinada área, esto es, realizar los procesos y acciones para obtener dicho recurso (en los gobiernos e instituciones se da mucho).

SU NOMBRE LO DICE REALIZAR LAS GESTIONES PARA UNA PLANEACIÓN Y EJECUCION DE UN PROYECTO RELACIONADO CON EL APRENDIZAJE

Manejo de las técnicas y herramientas para el aprendizaje dentro de una área.

El afán de realizar búsquedas de información para el desarrollo personal.

3.- De acuerdo a tu respuesta anterior ¿Qué es ser autogestivo?

14 respuestas

Auto gestivo es ser autosuficiente y administrativo con el aprendizaje cotidiano de las personas.

Que uno solo empieza a procesar la informacion

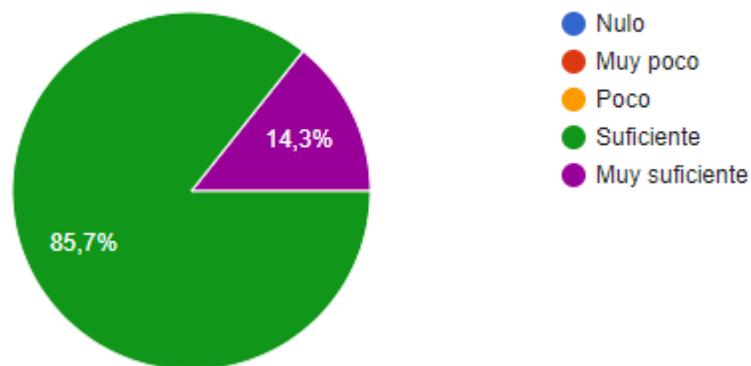
Es la forma en nosotros mismos tener la iniciativa de aprender, cuando nos dejan algun trabajo claro que tiene un camino que seguir pero nosotros somos los responsables de poder buscar mas información para poder entregar los trabajos mas completos posibles.

Que se crea un aprendizaje sin necesidad de alguna cátedra anterior, con ello se crea una opinión propia.

Es saber auto evaluarse a si mismo de acuerdo al grado de aprendizaje obtenido.

4.- Ubica el nivel en donde consideres que te ubicas como estudiante autogestivo.

14 respuestas



5.- En tu postura como estudiante del Sistema de Universidad Virtual.
Normalmente al leer las instrucciones de las actividades por vez primera.



14 respuestas



6.- Describe las habilidades académicas que identificas como necesarias para tu desempeño como estudiante de la modalidad virtual.

14 respuestas

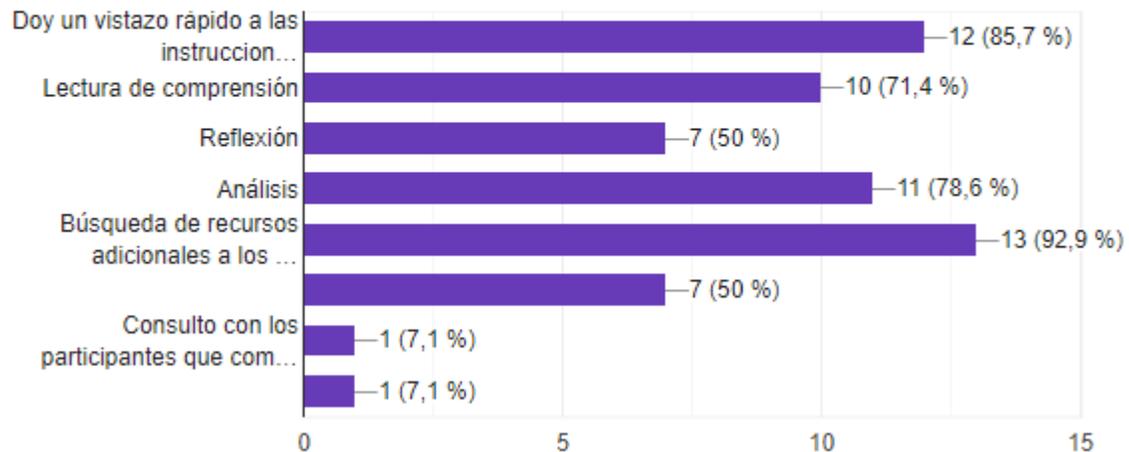
- *Concentración
- *Tiempo
- *Atención
- *Tenacidad
- *Perseverancia

Lo mas importante es aprender a entender los textos o las instrucciones, leer con cuidado

Leer y analizar las actividades, para poder entregar trabajos de calidad.

7.- Señala las estrategias que generalmente "utilizas" al momento de realizar tus actividades del curso. (puedes elegir más de una opción)

14 respuestas



8.- Redacta en este espacio algunas otras estrategias que no se mencionan en las anteriores.

14 respuestas

Síntesis
Resúmenes
Informes
Reportes

analizo las instrucciones y las pienso mientras hago otra actividad para intentar comprender lo que se pide.

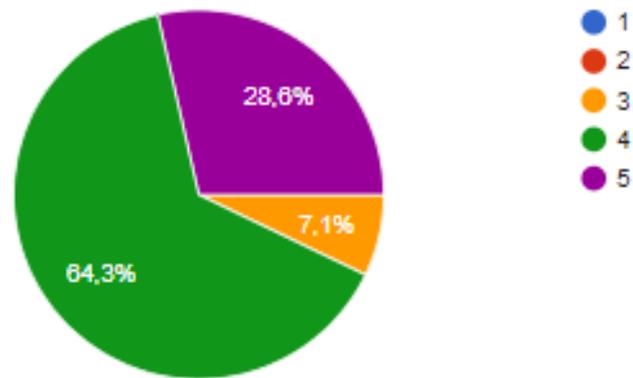
En lo particular creo que vienen las elementales o bien las que más se asemejan a la forma de trabajar de cada uno de nosotros

Mantener el uso activo de bibliotecas virtuales.
Si no entiendo o comprendo alguna palabra indagar a fondo.

Vuelvo a leer instrucciones una y otra vez hasta que me queda claro el objetivo.

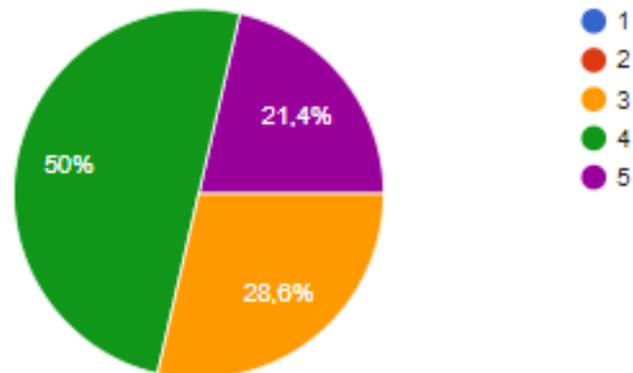
9.- Regularmente tu concentración al momento de realizar las actividades del curso es de:

14 respuestas



10.- Suelen recordar con facilidad conceptos y temáticas revisadas con anterioridad

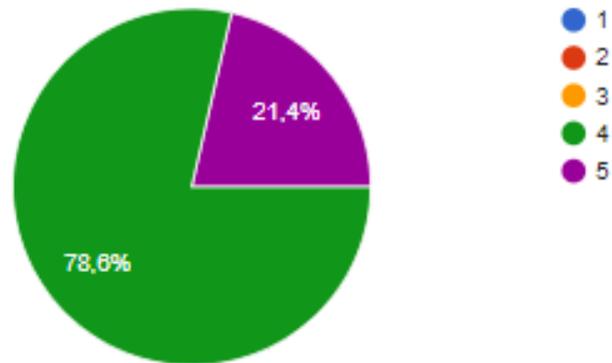
14 respuestas



11.- Centrándote en tu rol como estudiante ¿generalmente te encuentras motivado?

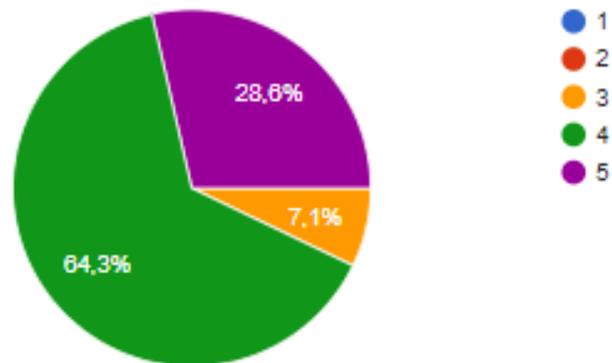


14 respuestas



12.- En que escala ubicas tu habilidad de comunicación escrita

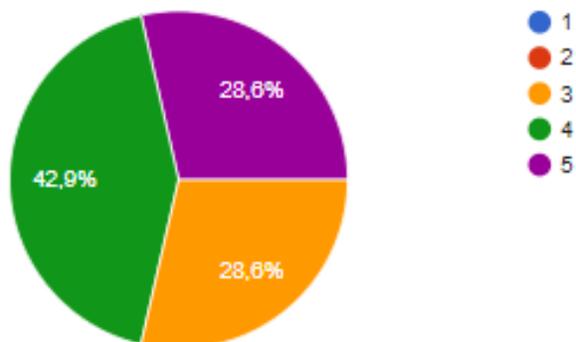
14 respuestas



13.- En que escala ubicas tu habilidad de comunicación verbal

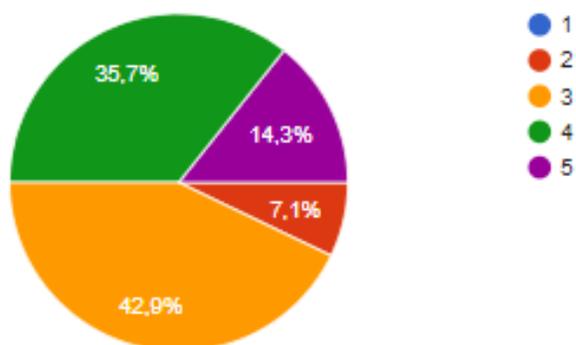


14 respuestas



14.- Tu habilidad para representar textos en esquemas, como por ejemplo mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas etc.. es:

14 respuestas



15.- Cuando después de más de un intento por lograr alcanzar la competencia de una actividad, el asesor te solicita realizar ajustes o realizar nuevamente la actividad que sensación experimentas y que acción tomas

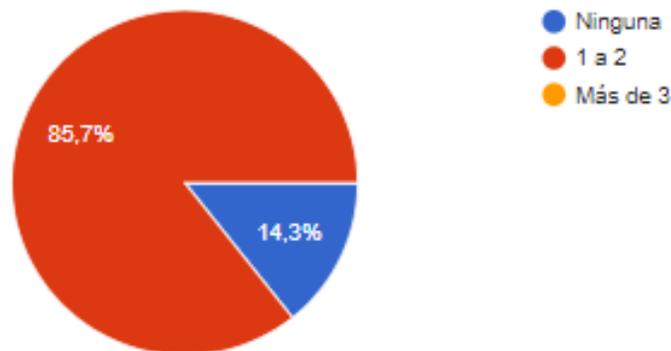


14 respuestas



16.- Por lo general cuántas veces tienes que regresar a la actividad elaborada para realizar ajustes.

14 respuestas



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Anexo 2 Programa por competencias del curso: Fortalecimiento de habilidades para la comprensión lectora

1. Nombre del curso: Fortalecimiento de habilidades para la comprensión lectora

2. Competencia del curso taller. Fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de la licenciatura en tecnologías e información del Sistema de Universidad Virtual

3. Perfil de egreso de la Licenciatura en tecnologías e información

- Formar profesionales que logren el siguiente conjunto de competencias generales como perfil de egreso:
 - Evaluar las necesidades informáticas de una organización.
 - Realizar análisis de sistemas.
 - Diseñar, desarrollar, integrar, operar y evaluar soluciones tecnológicas en una organización.
 - Optimizar el uso, adquisición y gestión de la infraestructura tecnológica en una organización;
 - Colaborar en equipos interdisciplinarios.
 - Empezar proyectos innovadores

4. Contenido temático por fases de competencia

Presentación del curso

El tutorado interactúa con los elementos del AVA, conoce las generalidades y características del curso

Contenido de la fase:

Presentación del tutor y de los estudiantes

Bienvenida

<p>Introducción general</p> <p>Programa del curso</p> <p>Cronograma de actividades</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Espacio de interacción</p>
<p>Fase preliminar</p> <p>El tutorado es consciente del nivel de comprensión lectora en el que se encuentra e identifica las herramientas para generar su aprendizaje.</p>
<p>Contenido de la fase:</p> <p>Aplicación del instrumento de diagnóstico de comprensión lectora</p> <p>Exposición videográfica del tema: herramientas para la generación del aprendizaje</p>
<p>Fase 1. Introducción a la comprensión lectora</p> <p>El tutorado identifica los factores que intervienen en el fortalecimiento de las habilidades lectoras</p>
<p>Contenido de la fase:</p> <p>Recurso textual sobre los fundamentos de la lectura de comprensión</p> <p>Material didáctico sobre la lectura de comprensión (presentaciones, bibliografía y sitios de interés).</p> <p>Actividad de aprendizaje y socialización del conocimiento</p> <p>Conclusiones.</p>
<p>Fase 2. Habilidades para la lectura de comprensión</p> <p>Identifica y relaciona las habilidades necesarias para el dominio de la comprensión lectora.</p>
<p>Contenido de la fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recurso textual sobre Habilidades para la lectura de comprensión. • Material didáctico sobre Habilidades para la lectura de comprensión (decodificación, fluidez, vocabulario, cohesión de oraciones, razonamiento, memorización y atención). • Actividad de aprendizaje y socialización del conocimiento. <p>Conclusiones.</p>

<p>Fase 3. Estrategias de lectura</p> <p>Identifica y ejercita las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura</p>
<p>Contenido de la fase:</p> <p>Recurso textual sobre estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas)</p> <p>Material didáctico sobre las estrategias de lectura (presentación, bibliografía y sitios de interés).</p> <p>Actividad de aprendizaje y socialización del conocimiento</p> <p>Conclusiones</p>
<p>Fase 4. Niveles de comprensión de la lectura</p> <p>Compara los niveles de comprensión lectora y se sitúa en alguno de ellos</p>
<p>Contenido de la fase:</p> <p>Recurso textual de los niveles de comprensión de la lectura.</p> <p>Actividad</p> <p>Conclusiones</p>
<p>Fase 5. Evaluación</p>
<p>Contenido de la fase:</p> <p>Evaluación cuantitativa y cualitativa</p> <p>Encuesta</p> <p>Video de cierre</p>

5. Metodología de trabajo docente y acciones del alumno

Metodología	Acción del docente	Acción del estudiante
Aprendizaje basado en el pensamiento	Proporcionar herramientas que ayuden al estudiante a contextualizar, analizar y procesar información para después convertirla en conocimiento,	Utilizar las herramientas psicológicas para el aprendizaje que le permitan generar sus propios conocimientos pero al mismo tiempo socializar ideas en un grupo.

6. Perfil deseable del docente

Saberes / Profesión	Habilidades	Actitudes	Valores
<p>Profesor, tutor, asesor, docente o académico con experiencia en el uso y manejo de plataformas virtuales de aprendizaje que cumpla de la manera más extensa el siguiente perfil:</p> <p>Experiencia académica y profesional en el ámbito de la pedagogía y lectura de comprensión.</p> <p>Interés por el uso de las nuevas tecnologías de la información aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Experiencia en la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales</p> <p>Experiencia docente en el modelo de competencias profesionales</p> <p>Habilidades socio-afectivas necesarias en el trato con estudiantes de un sistema de educación virtual.</p> <p>Comunicación oral y escrita mediada por plataformas y dispositivos tecnológicos</p> <p>Comunicación asertiva y motivacional</p>	<p>Actitud abierta a la implementación de propuestas alternativas que ayuden al proceso de enseñanza aprendizaje de forma dinámica e innovadora.</p>	<p>Responsabilidad</p> <p>Disciplina</p> <p>Orden</p> <p>Tolerancia</p> <p>Respeto</p> <p>Colaboración</p> <p>Liderazgo</p>

7. Bibliografía

Básica para el alumno

Autor(es)	Título	Editorial	Año	URL
Parodi, G.	<i>Comprensión de textos escritos.</i>	Eudeba	2009	
Solé, I.	<i>Estrategias de lectura, La enseñanza de estrategias de comprensión lectora.</i>	Graó	1998	
Santiago, Castillo y Morales	<i>Estrategias y enseñanza-aprendizaje.</i>	GIPELEC	2007	
González y Tourón	<i>Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado</i>	EUNSA	1992	
Burrón	<i>Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición.</i>	Ediciones Mensajeros	1993	
Jiménez	<i>Niveles de la comprensión y la competencia lectora</i>	Revista Lenguaje y textos.	2015	

Complementaria

Autor(es)	Título	Editorial	Año	URL
Sánchez y Maldonado	<i>Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura</i>	Universidad	2008	

Lugar y Fecha

Anexo 3 Resultados de la prueba diagnóstico

