

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.509>

Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales

Strategies for integrating a situational framework for reading comprehension of digital academic texts

Estratégias de integração do quadro situacional para a compreensão leitora de textos acadêmicos digitais

Olga Johanna Jaramillo*

Información del artículo

Recibido: Enero 11 de 2018
Revisado: junio 14 de 2018
Aceptado: Diciembre 15 de 2018

Cómo citar:

Jaramillo, O, J. (2019) Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. *Sophia*, 15 (1) : 97-108.

Proyecto Estrategias para lograr lectores competentes de textos académicos. Un programa interactivo de intervención didáctica dirigida a profesores de básica en el departamento del Quindío del grupo DiLeMa de la Universidad del Quindío.

*Licenciada en Español y Literatura. Magister en Ciencias de la Educación. Docente Universidad del Quindío. Quindío, Armenia, Colombia. johanaedwin28@hotmail.com

ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Fundada en 1951

Sophia-Educación, volumen 15 número 1. Enero/junio 2019. Versión español

Resumen

En esta investigación se diseñó un paquete interactivo virtual para la comprensión de textos expositivos-explicativos en formato hipertextual sobre la base del modelo constructivo-integrativo de W. Kintsch y van Dijk (1978), los tres niveles de representación de W. Kintsch (1998), el texto expositivo-explicativo de T. Álvarez, los subtipos del texto expositivo-explicativo de Meyer (1984) y la Web 2.0. Además, presenta un panorama de investigaciones relacionadas con la lectura de textos de dicha tipología mediante herramientas de la plataforma Moodle para dar lugar a las metodologías cualitativa y hermenéutico-dialéctica de tres instrumentos de medición con el fin de llegar al análisis de resultados y a cinco conclusiones como estrategias que buscan cualificar el marco situacional en quince estudiantes.

Palabras clave: Comprensión lectora, modelo situacional, web 2.0, texto expositivo-explicativo.

Abstract

This research is part of the project Strategies for achieving competent readers of academic texts. An interactive program of didactic intervention aimed at basic (primary school) teachers in the Quindío province, from the DiLeMa group of Universidad del Quindío, who designed a virtual interactive package for the understanding of expository-explanatory texts in hypermedia format, based on the constructive model integrative of W. Kintsch and van Dijk (1978); the three levels of representation of W. Kintsch (1998), the expository-explanatory text of T. Álvarez, the subtypes of Meyer's expository -explanatory text (1984), and the Web 2.0. In addition, this article presents a panorama of research related to the reading of this kind of texts, using tools from the Moodle platform. The methodology is qualitative and hermeneutic-dialectic; for this, there were used three measurement instruments in order to arrive at the analysis of results, and at five conclusions as strategies that seek to qualify the situational framework in fifteen students.

Key words: Reading comprehension, situational model, 2.0 web, expository-explanatory text.

Resumo

Nesta pesquisa foi desenvolvido um pacote interativo virtual para a compreensão de textos expositivos-explicativos em formato hipertextual baseado no modelo construtivo-integrativo de W. Kintsch e Van Dijk (1978), os três níveis de representação de W. Kintsch (1988), o texto expositivo-explicativo de T. Álvarez, os subtipos do texto expositivo-explicativo de Meyer (1984) e a Web 2.0. Além disso, o texto apresenta um panorama de pesquisas relacionadas à leitura de textos dessa tipologia por meio de ferramentas da plataforma Moodle para dar origem às metodologias qualitativa e hermenéutico-dialéctica de três instrumentos de medida tendo em vista chegar à análise de resultados e à cinco conclusões como estratégias que buscam qualificar o quadro situacional em quinze estudantes.

Palavras-chave: compreensão leitora, modelo situacional, web 2.0., texto expositivo-explicativo.

Introducción

Este artículo presenta los resultados del curso virtual *Comprensión lectora de textos académicos*¹ de la propuesta *Estrategias para lograr lectores competentes de textos académicos. Un programa interactivo de intervención didáctica dirigida a profesores de básica en el departamento del Quindío*² dirigida por el grupo de investigación DiLeMa (2010 y 2013) y, parte del infortunado desempeño en la comprensión de textos leídos en las pruebas de logro Saber del departamento del Quindío. El paquete interactivo aborda la comprensión lectora de textos expositivo-explicativo en formato hipermedial por medio de la plataforma Moodle.

La importancia de llevar a cabo este proyecto radica en que la formación de futuros docentes necesita de nuevos instrumentos para guiar el proceso de comprensión lectora en las aulas, y, cómo las TIC han tomado un lugar en ellas, es necesario que el docente conozca cómo incluir en clase el uso de formatos hipermediales y físicos con la correspondiente disponibilidad de materiales didácticos.

Lo anterior da pie para señalar la intención principal de este artículo: evidenciar la integración de los participantes del curso virtual con el modelo situacional, ¿qué tanto integran el conocimiento previo con el nuevo para el desarrollo de las actividades propuestas en la plataforma? Además, buscar respuesta a las relaciones cognitivas y metacognitivas en el momento de interactuar con los demás estudiantes, docentes y medios multimediales; promover la reflexión individual del proceso de comprensión en juego con el autor-lector-contexto.

Estado actual de la educación virtual

Se resalta la pertinencia de una búsqueda de respuesta ante los retos tecnológicos propuestos a la educación. De allí se colige que está expuesta a los ciclos constantes de cambios en la manera como se enseña dentro de un aula de clase. Las siguientes son investigaciones que se han ocupado de estudiar la educación virtual: Cardona (2015); Bautista, Medina y Moreno (2014); Rodríguez,

Vargas y Uruña (2014); Vargas (2013); Quintián (2011); Burin, Kahan, Irrazabal, y Saux, (2010); Salmerón, Kintsch y Cañas (2006); Riveros (2012); Valenzuela y Pérez (2013).

Entre el estado actual del tema y este estudio hay unos puntos convergentes por señalar: en primer lugar, la metodología *b-learning*, que consiste en una interacción semipresencial con estudiantes -precisamente el método aplicado en *Comprensión lectora de textos académicos*, aunque, en este artículo solo se analiza el desempeño virtual-. Este es importante, porque le permite al docente interactuar cara a cara con los estudiantes, aclarar dudas referentes a las actividades del curso, observar el desempeño y el trabajo en equipo.

Segundo, el proceso activo del estudiante como generador de conocimiento en interacción con lo previo. Allí, el docente es el creador del ambiente virtual y provocador de conocimiento y, el estudiante es el usuario con fines académicos para la adquisición de competencias comunicativas, humanistas, cognitivas, metacognitivas, entre otras.

Tercero, en consonancia con la anterior -estrechamente ligada- el desarrollo de una capacidad de aprendizaje autónomo y autorregulada para la selección de qué aprender, el cómo, dónde y con quiénes a través de la red. Conviene advertir que precisamente la intención de las investigaciones expuestas es encontrar el lado amable de la virtualidad, a favor de la enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes que encontrarán en sus aulas de clase a nativos digitales que prefieren los formatos gráficos a los textuales, o sea, lectura de nodos y códigos iconoverbales, a la vez que realizan actualización de aplicaciones y hacen uso de redes sociales como sus principales medios de comunicación.

Aspectos conceptuales

El grupo de investigación DiLeMa implementó en el curso virtual, que aquí se analiza, el *Modelo constructivo-integrativo* de W. Kintsch y van Dijk (1978), *los tres niveles de representación* de Kintsch (1998), el texto expositivo-explicativo de T. Álvarez, los subtipos del texto expositivo-explicativo de Meyer (1984) y la *Web 2.0*, seguidamente se explican:

El Modelo constructivo-integrativo parte de dos tipos de representación: *texto base* o *nivel local* de la estructura del texto (microestructura, macroestructura y superestructura) y *modelo situacional* (el lector integra los conocimientos previos mediante redes asociativas de nodos interconectadas y construye

1. Ruta de acceso al curso: www.virtual2.uniquindio.edu.co. Opción: Cursos>Universidad del Quindío>Facultades>Educación>Español y Literatura>CLTA (Comprensión Lectora de Textos Académicos).

2. Este dialoga con otros proyectos realizados por el grupo en este mismo eje temático: *Estrategias para la comprensión y producción de textos expositivos-explicativos desde un enfoque sociocultural. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de cuarto y quinto de grado de educación básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes* (2007) y *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos desde un enfoque sociocultural. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de educación básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes* (2009).

una representación mental). Ambas permiten la construcción de información nueva y la integración de esta con lo existente en la memoria de trabajo. Esto quiere decir que el lector modifica (plasticidad del cerebro) constantemente el conocimiento.

Los tres niveles de representación, corresponden a una actualización del modelo constructivo-integrativo; son el proceso de comprensión de un texto a través del *Código de superficie*: reconocimiento superficial de la estructura sintáctica de una frase en la que el lector resalta lo evidente del artículo; *Texto base o base textual*: análisis semántico del texto a partir de la macroestructura y microestructura para recordar o resumir y *Modelo de situación*: el lector logra la integración entre el texto base y el conocimiento previo en un esquema mental que permite elaborar un significado.

Para la tipología textual Camargo, Uribe y Caro citan a T. Álvarez, autoridad en este tema: “Todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensibles dichas informaciones” (Camargo, Uribe y Caro, 2011:114). Es decir, entre lo expositivo y lo explicativo hay una estrecha unión, no se puede pretender exponer un tema sin explicarlo. Por eso, lo expositivo informa y transmite datos de forma jerarquizada y lo explicativo demuestra sobre una base expositiva. Ambos son de carácter directivo, pues actúan de guía para extraer ideas importantes y conceptos. Este tipo de texto tienen unos subtipos básicos de organización según Meyer (1984) : problema-solución, causa-consecuencia, comparación-contraste, secuencia y descripción.

Con el auge de la enseñanza virtual que de alguna manera ha trascendido la educación a distancia, surgen nuevas herramientas que contrarrestan la concepción tradicional de educación. Ahora se trata de reconocer el hecho de que los modos de aprender y su función se alteran cuando se utilizan herramientas como la *Web 2.0*.

Esta web permite consultar, crear y editar contenido: allí el usuario pasa de ser receptor a convertirse en creador, con la posibilidad de expandirse a otros usuarios como gestor de conocimiento. Además, conjuga un sinnúmero de softwares como la wiki: creación colaborativa en formato página web; redes sociales; blogs; plataformas virtuales privadas y libres. Entre las últimas se encuentra Moodle; su modelo es llamado *E-Learning* (formación virtual) en apoyo de las herramientas

Tics; aunque, se puede usar el modelo *B-Learning* (combinación de prácticas pedagógicas clásicas con virtuales). Se estructura a partir de textos formados por nodos y enlaces que trazan rutas de lecturas -no lineal- para que el lector profundice la información referente al tema y, con componentes multimediales como gráfica, audio, animación, video, entre otros. La posibilidad que le brinda al lector es la flexibilidad para consultar información por diversas rutas y controlar el ritmo de lectura o estudio. Al respecto, Álvarez afirma: “Para que un lector pueda utilizar efectivamente un entorno hipermedial, requiere destrezas de búsqueda y captura de información que normalmente no se adquieren a través de la lectura de textos en formato impreso” (Álvarez, 2005: 53).

El uso de herramientas tecnológicas con fines académicos permite crear una red de elementos didácticos para un aprendizaje efectivo. De alguna manera, parte de las falencias de la educación presencial para llenar esos vacíos con la multimedia. Efectivamente, la importancia de estos medios es el papel que juega el estudiante: activo y constructor de conocimiento.

Metodología

El proceso metodológico se estructura desde un enfoque cualitativo, con el objeto de analizar un problema real de lectores de texto expositivo-explicativo, con la interacción de diferentes actividades que evidencian la integración de los conocimientos previos con los nuevos. Además, sigue el método hermenéutico-dialéctico desde Martínez Migueléz (2004) , relacionado con la observación e interpretación de datos y discusión de los resultados arrojados en el proceso investigativo.

Sujetos de investigación

Para el curso *Comprensión lectora de textos académicos*, participaron 15 estudiantes (nueve mujeres y seis hombres entre los 20 y 50 años aproximadamente) inscritos en el espacio académico *Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales* de noveno semestre de la licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, dirigida por la docente Zahyra Camargo. La población contaba con conocimientos previos en cuanto al manejo de la plataforma Moodle y la lectura de medios hipermediales. También, conocimientos previos en las diferentes asignaturas didácticas y lingüísticas incluidas en el currículo académico del programa.

Dicho curso tuvo una duración de cuatro semanas, desde agosto 6 a septiembre 3 de 2014, que comprendieron: una unidad de ambientación y tres en las que se trataron los siguientes temas: Texto y sus características; procesos de comprensión lectora y tipología textual expositivo-explicativa.

Mediciones e instrumentos

Para el propósito de esta investigación se seleccionaron tres actividades realizadas en diferentes unidades que aquí se presentan como instrumentos. A partir de allí, se trató de evidenciar el modelo situacional; es decir, la manera como los estudiantes integran lo previo con lo nuevo³: 1. Cuestionario de 10 preguntas tras la lectura de *Los tres niveles de representación en la última propuesta de Kintsch* (1998) . 2. Wiki del texto *El ornitorrinco* y 3. Exposición de ejemplos para cada subtipo de texto expositivo-explicativo según Meyer (1984) .

Resultados

La lectura de textos hipermediales en la academia, como instrumento de trabajo, es fundamental para el pleno desarrollo de habilidades en escritura y lectura; de allí que este proyecto se centre en estas dos competencias. En este apartado se exponen de manera precisa los resultados de los tres instrumentos:

Cuestionario: *Los tres niveles de representación en la última propuesta de Kintsch* (1998)

Para el primer instrumento, de las 10 preguntas, se escogieron 5 que corresponden al formato apareamiento. Estas presentaban un enunciado y tres preguntas; en total eran 15 puntos o aciertos por las 5. Para cada una de ellas hay tres opciones de respuesta por elegir: *texto base, modelo situacional o código de superficie*; conceptos principales de la lectura. El texto de manera notacional expone los tres niveles: la introducción menciona cuáles son y los resume. Luego, los enumera, explica sus componentes y finaliza con una síntesis.

El cuestionario ofrecía la opción de responder acertadamente en varios intentos; así que, si en el primero no obtenían la totalidad de los aciertos, lo repetían. Por tanto, no es procedente examinar el último, porque podían leer de nuevo el texto, meditar las preguntas y las posibles respuestas; esto en cierta manera no permite observar el grado de comprensión

3. En articulación con este texto Johana Andrea Ordoñez Ruiz realizó la investigación *Análisis de mapas conceptuales y resúmenes para comprensión de textos expositivos-explicativos a través de la plataforma Moodle, en docentes en formación de la Universidad del Quindío*; dicho proyecto se enfoca en analizar el *texto base* del modelo constructivo-integrativo.

lectora a primera mano, pensadas para fortalecer la identificación de los conceptos principales.

Para lograr el objetivo de la actividad -responder todas las preguntas de manera correcta- la comprensión lectora es el principal instrumento del estudiante para enfrentarse a postulados no literales, pero que sí requieren la metacognición de los conceptos allí expuestos.

Para explicar la gráfica 1 se hace una regla de tres por cada sujeto y la suma de estos porcentajes dividida por 15 (sujetos) arroja un promedio global de la actividad. Entonces, si 15 respuestas correctas corresponden al 100%, el # de respuestas correctas por cada sujeto es X %:

La actividad de cuestionario tuvo un 57.2% (tabla 1) de aciertos en la respuestas de apareamiento, lo que corresponde a un desempeño medio; todo esto se presenta a excepción del sujeto 9 que obtuvo el 100% de las preguntas en el primer intento del cuestionario, de lo que se deduce, el marco situacional en este participante logró evidenciar la plena comprensión de la lectura y la resolución de problemas referentes al tema, de igual manera evidencia estrategias metacognitivas y memoria a largo plazo. Lamentablemente la ausencia de los participantes 6 y 8 no favoreció un mejor desempeño global en la actividad.

Como el espíritu de la actividad buscaba fortalecer unos niveles de apropiación -de ahí la posibilidad de varios intentos- el grupo logró la totalidad de respuestas correctas tras el último, gracias, incluso a la retroalimentación que se hacía, con mensajes como: *¡Inténtalo de nuevo!*, *¡Muy bien!*, *¡Revisa, por favor, el documento!*, *¡Algo está fallando!*, *¡Ten cuidado. Revisa bien el documento!*, etc.

Wiki: El ornitorrinco

Para el instrumento *Wiki*, los estudiantes realizaron una actividad grupal del texto *El ornitorrinco*, en la que aplicaban *Los tres niveles de representación* de la actividad cuestionario para la elaboración de preguntas dirigida a niños de 5° de primaria. La plataforma Moodle permite ver por cada estudiante el aporte a la actividad o de manera global el paso a paso de los enunciados producidos. Por tanto, se elabora una tabla para saber quiénes participaron de la actividad; si los que participaron incluyeron preguntas (estos dos primeros puntos están incluidos en la tabla 2) y si estas correspondían al nivel de representación (segunda parte del resultado).

Gráfica 1. Cuestionario de los tres niveles de representación

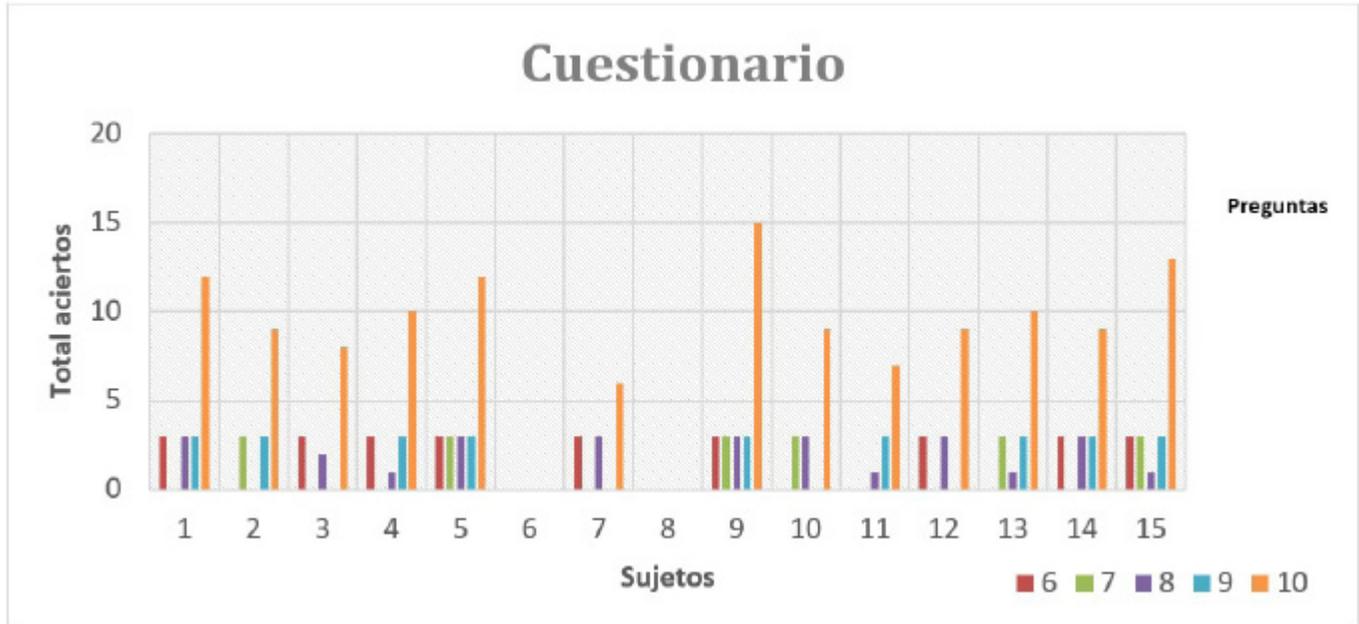


Tabla 1. Porcentaje de participación por estudiante en el cuestionario

Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
R/ correctas	12	9	8	10	12	0	6	0	15	9	7	9	10	9	13	129
%	80%	60%	53%	66.60%	80%	0%	40%	0%	100%	60%	46.60%	60%	66.60%	60%	86.60%	57.20%

Tabla 2. Participación de estudiantes en la *Wiki*

Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Participación	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Preguntas	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí

Según la tabla 2, los sujetos 3, 6 y 11 no participaron ni incluyeron preguntas y entre los 12 restantes realizaron la actividad. En total, escribieron 41: 13 *Código de superficie*, 12 de *Texto base* y 16 de *Modelo situacional*.

Se considera que con el resultado final de la Wiki faltó revisión, edición y retroalimentación de las 41 preguntas, así como lo dice Kintsch en *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración*: “uno razonablemente espera ser capaz de responder preguntas sobre el mismo, recordarlo o resumirlo, verificar cuanto se dice de él, parafrasearlo, etcétera” (Kintsch, 1996:71).

Primero, a modo general, en cuanto a lo notacional no hay coordinación para enumerar cada una de las preguntas, están precedidas por cierre de paréntesis, coma, punto o guion y algunas no empiezan por mayúscula; no hay acentuación ni signos interrogativos en otras: (*por que*), (*qué utiliza como filtro el ornotorrinco?*). Segundo, en *Código de superficie* hay 3 repetidas; si se reeditan quedan 10. Tercero, en *Texto base* solo 5 corresponden propiamente al nivel; de las restantes una es para modelo situacional. Cuarto, en *Modelo situacional* 4 corresponden a texto base, una a código de superficie y otra se descarta. Finalmente, de la actividad wiki se tienen 30 preguntas en los tres niveles de representación que responden al modelo y propician en los estudiantes un proceso completo de comprensión lectora.

Ejemplos de Subtipos de texto expositivo-explicativo

En el tercer punto de mediciones e instrumentos, exposición de ejemplos para cada subtipo, se elabora una primera gráfica (2) para saber cuántos textos fueron enviados por los estudiantes: 60 por 12 sujetos (5 por cada uno), con la variable de 3 que no enviaron la actividad (2, 3 y 5). Gráfica 2

Para la segunda parte del resultado, la tabla 3 responde a la pregunta ¿los 60 textos corresponden al subtipo propuesto?; para ello, se tienen en cuenta los comentarios que la docente Zahyra Camargo le hizo a los estudiantes con respecto a la propuesta de las consultas enviadas, además, de las características que propone Meyer (1984) en cada uno de los subtipos.

Si se descartan los tres sujetos que no presentaron la actividad (2, 3 y 5), serían 12 los participantes activos y el total de subtipos en porcentajes son: Problema-solución 58.3%, causa-consecuencia 75%, comparación-contraste 66.6%, secuencia 41.6% y descripción 41.6%; los dos últimos subtipos fueron los que presentaron mayor dificultad en la comprensión

de características y conectores lógicos, claves para entender la diferencia entre la secuencia y la descripción según Meyer (1984)

En el análisis total de textos por estudiante se tienen los siguientes resultados: 0% para los sujetos 2, 3 y 5 que no presentaron la actividad; 0% para el sujeto 7 que no coincidió con ningún subtipo porque en los ejemplos presentados había otras secuencias, eran muy largos y no acordes para el nivel de educación básica; 20% para los sujetos 10 y 14 que acertaron en un subtipo, para el primero descriptivo y para el segundo causa-consecuencia; 40% para el sujeto 15 que coincidió solo en dos (causa-consecuencia y comparación-contraste); 60% para el 4 en problema-solución, secuencia y descripción, el 8 y el 13 en problema-solución, causa-consecuencia y comparación-contraste; 80% para los que coincidieron en 4 subtipos: 1 (excepto problema-solución), 6 (excepto secuencia), 9 y 11 (excepto descripción); y, 100% para el único sujeto que coincidió en todos los subtipos, el 12. Consecuentemente, un 56.6% en promedio general de textos correctos.

Los tres instrumentos anteriores revelan las implicaciones entre la relación de textos digitales y lector presencial en conjugación de la competencia metacognitiva. Estas potenciaron en los participantes la memoria a largo plazo, pues, el cuestionario, la wiki y los subtipos fueron posteriores a las lecturas teóricas.

En referencia al desempeño en el instrumento Wiki, que superó el porcentaje de receptividad, se podría inferir un importante rendimiento en la comprensión enfocada en el modelo situacional; el lector elaboró una imagen mental del contenido del texto, hizo inferencias, preguntas e interpretó para lograr la realización de las actividades pensadas en la colectividad.

El grado de compromiso de los estudiantes para cumplir con las lecturas y actividades correspondientes no se alejó de la propuesta del espacio académico *Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales*. Por tal razón, los objetivos propuestos en las tres unidades del curso se establecieron según la capacidad del grupo. Es más, si se tiene en cuenta que se trata de una asignatura de noveno semestre en la que, como trabajo final, se realiza una práctica profesional en una Institución Educativa del departamento, se hace posible alcanzar las metas propuestas.

Los resultados evidencian, quizá, la falta de un mejor manejo de las herramientas multimediales y de la

Gráfica 2. Cantidad de subtipos presentados por los estudiantes

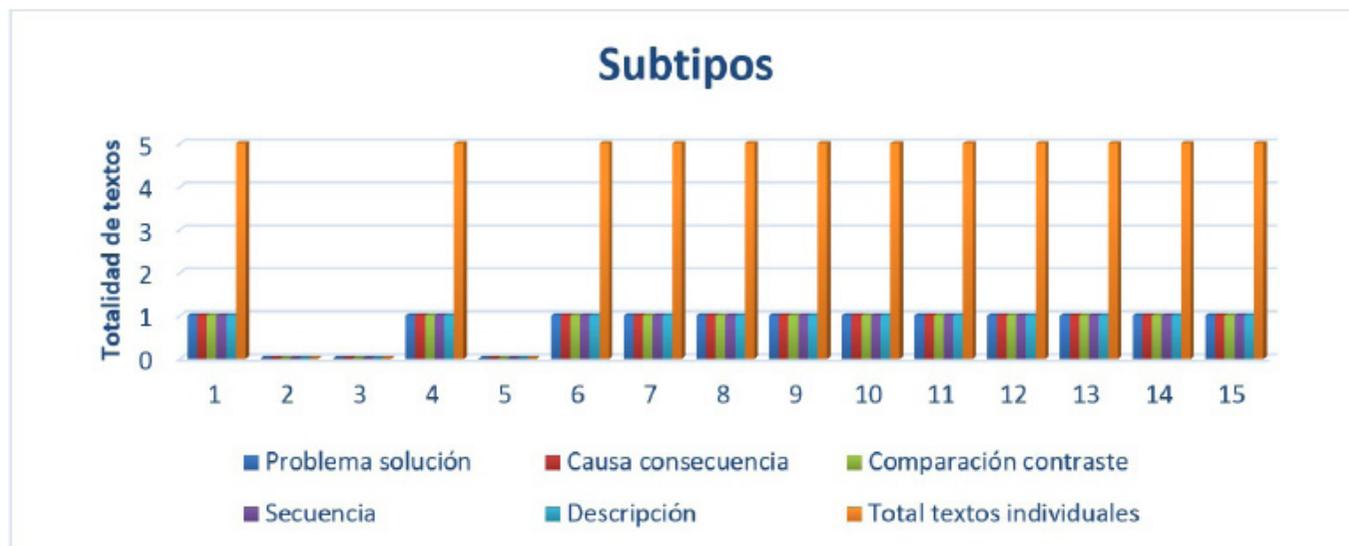


Tabla 3. Pertinencia del texto según el subtipo

Sujeto																Total subtipo	Porcentaje subtipo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Subtipo																	
Problema solución	No	Na	Na	Sí	Na	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	7	58.30%
Causa consecuencia	Sí	Na	Na	No	Na	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	9	75%
Comparación contraste	Sí	Na	Na	No	Na	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	8	66.60%
Secuencia	Sí	Na	Na	Sí	Na	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	5	41.60%
Descripción	Sí	Na	Na	Sí	Na	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	5	41.60%
Total estudiante	4	0	0	3	0	4	0	3	4	1	4	5	3	1	2		
Porcentaje estudiante	80%	0%	0%	60%	0%	80%	0%	60%	80%	20%	80%	100%	60%	20%	40%		

El valor de medición es **SÍ**: si el texto está acorde con el subtipo y sus características. **NO**: si el texto no cumple con el subtipo. **NA**: no aplica porque no presentó la actividad.

comprensión lectora de textos hipermediales; en cierta manera y nada desconocedor, es difícil adaptarse a un texto electrónico: el lector no puede rayar, escribir ideas en las márgenes, resaltar, hacer asteriscos, entre otros; contrario al impreso. Desde este punto de vista, los resultados de los tres instrumentos son alentadores para continuar con un trabajo de este tipo, aunque ninguno de los tres haya superado el 80% de los aciertos; de algún modo, los porcentajes son positivos en cuanto a la medición de la interacción del modelo situacional con la hipermedia; en otras palabras, la plataforma ayuda con el desarrollo del modelo de comprensión en la construcción activa del conocimiento, a través de estrategias digitales y actividades de retroalimentación colaborativas; por ende, el trabajo en equipo potencia capacidades de síntesis de la información, para que quede en la memoria a largo plazo.

Conclusiones

Para cerrar, el presente artículo aporta al ámbito académico de docentes en formación o activos, 5 estrategias con miras a la proyección inmediata de la enseñanza por medio de la *Web 2.0*; estas, básicamente, responden a la pregunta planteada al inicio de este escrito: ¿Qué tanto integran el conocimiento previo con el nuevo para el desarrollo de las actividades propuestas en la plataforma? A continuación, se enumeran para facilitar la lectura:

Docente: mediador en la enseñanza virtual

El docente tiene un papel preponderante en la enseñanza virtual, ya que este es el encargado de diseñar herramientas y materiales de trabajo para los estudiantes. Sin un docente que controle las actividades por medio de la mediación, muy difícilmente se podría concebir la enseñanza virtual: no se descarta que un estudiante por sí mismo consulte y aprenda en la red, pero, ¿quién es el que sube la información a las plataformas virtuales?

En el caso del curso *Comprensión lectora de textos académicos* de la plataforma Moodle de la Universidad del Quindío, el docente encargado Miguel Ángel Caro Lopera diseñó las unidades y contenidos, explicó cada actividad, contestó las dudas en el foro, retroalimentó cada ejercicio y estableció un contacto comunicativo con los estudiantes. De allí que el docente sea el encargado de fomentar la enseñanza a través de la reflexión para despertar el pensamiento crítico, propiciar la autonomía en el aprendizaje e indicar rutas de lectura.

Es importante reseñar que en el medio académico la educación virtual abre las posibilidades de ser docentes integrales en el aula de clase, que no solo se quedan con modelos didácticos tradicionales; por el contrario, buscan la actualización de saberes pedagógicos que permitan la integración de otros tipos de herramientas tecnológicas en la cátedra del quehacer diario.

Así como lo menciona Unigarro (2001) en *Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*, no se trata solo de: “cambiar el libro impreso por el electrónico, el tablero por internet o la tiza por el teclado” (p.12), sino de buscar métodos pedagógicos y didácticos para que los estudiantes realmente aprendan contenidos educativos dentro de un contexto social integrador.

Estudiante: activo-constructivo en el aprendizaje

En la concepción actual, el estudiante tiene un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje; es el quien elabora procesos cognitivos y metacognitivos de acuerdo con sus metas y estrategias de trabajo. En el curso de la plataforma, aquí analizado, los estudiantes modelaron su aprendizaje a partir de la retroalimentación de los propios compañeros o docente; por ejemplo, en el fomento de los foros como estímulo a las zonas de desarrollo próximo:

Comentarios de los estudiantes en el foro de las unidades 1 y 3

Teniendo en cuenta mi concepto de texto, creo Francisco que puede complementar su definición, porque creo que vale la pena que tenga en cuenta que cualquier intención de comunicar puede ser un texto. J.G.D. (Tomado de la Unidad 1).

Buena noche, compañero Leonardo Fabio. De su propuesta de resumen me gustaría destacar el énfasis que pone tanto en la información que permite comprender cuáles son las funciones y características del texto expositivo-explicativo, como en las preocupaciones que giran en torno a la ejercitación de este en el ámbito académico. No obstante, creo que ha omitido un detalle importante acerca de la materialización de esta tipología textual, pues no menciona que también se da a través de diversos géneros escritos. A.E.A. (Tomado de la Unidad 3).

Respuesta a los comentarios de la tabla 4

Los estudiantes expresaban dudas acerca de las actividades desarrolladas por sus compañeros, de tal manera, que en ese proceso constructivo, aquellos a

los que se les recomendaba algo lo corregían en sus ejercicios:

Para el primer comentario El estudiante envía el texto corregido en el que sigue la observación.

Para el segundo Salud, sí lo pasé por alto. Gracias por la observación.

Como un eslabón, entre la estrategia anterior y esta hay un punto de convergencia vital para la comunicación efectiva entre las partes: *encuentro dialógico entre docente-estudiante y estudiante-estudiante* como lo proponen los lineamientos de la Universidad del Quindío (2011). Este diálogo es el canal para compartir saberes y experiencias que rodean un acto comunicativo asincrónico (comunicación sin que el tiempo sea el mismo para quienes están participando): presente en los foros de preguntas, café, mensajes internos, actividades, entre otros. El acto comunicativo implica una capacidad, por parte del estudiante o docente, receptiva para entender el mensaje y otra para responder acertadamente a la intención del mismo.

De igual forma, dentro del diálogo está implícita la *colaboración y cooperación* para un proceso de enseñanza y aprendizaje como competencia que articula y clasifica conceptos o ideas que contribuyen al desempeño de un grupo envuelto en una misma actividad. Esto lleva a mencionar la perspectiva constructivista enfocada en la participación de los pares en la construcción del conocimiento a partir de los que otros han aportado.

Autonomía: autorregulación en el aprendizaje

Lo anteriormente conduce hacia a la *autorregulación*, definida como: “Un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje, intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosario et al, 2010: 68) referido en *Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle*.

Los 15 participantes logran un proceso de desprendimiento interesante, en cuanto a los riesgos de corregir a otro en el proceso de asimilación y acomodación del curso. Asimismo, se notan riesgos en la proposición de preguntas en la wiki. Apréciase así la autorregulación no como un logro instantáneo; al contrario, necesita de un entrenamiento evidente en las cuatro semanas.

Si hay un canal activo de comunicación e interrelación entre las partes, el objetivo de la educación -lograr la

autonomía del estudiante para aprender- alcanzará la meta, ya que, según Valenzuela Zambrano y Pérez (2013) la autorregulación implica seis actividades: 1. Establecer metas. 2. Auto monitoreo. 3. Autoevaluación. 4. Implementar estrategias de trabajo. 5. Tener un tiempo de planificación. 6. Buscar ayuda; agregados que potencian en los estudiantes la capacidad de construir conocimiento.

Es necesaria la presencia de un docente que promueva la autorregulación basada en procesos activos y constantes para que los estudiantes procesen la transformación de lo pasivo a lo activo; aunque en los nativos digitales se ha desarrollado un grado de autonomía en la manera de observar la virtualidad, esto no significa directamente que esa autonomía esté fundamentada en un aprendizaje constructivo.

Conexión: nodos de aprendizaje

La conexión viene ligada directamente con nodos de aprendizaje, redes que conforman una estructura, que también se pueden entender como rutas o canales; de estas el estudiante o usuario trata de interpretarlas para adaptarse a los singulares contenidos académicos. La educación virtual logra su pleno desarrollo cuando unos suministran la información y otros la reciben y, entre ambos construyen el conocimiento.

Como bien se sabe, las plataformas, blogs, páginas web, entre otras, son medios de contenidos interactivos diseñados por los docentes y asimilados por los estudiantes; la información contenida no es lineal, sino que innumerables Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) están conectados entre sí. Desde esta perspectiva, las herramientas o aplicaciones virtuales se convierten en entornos flexibles de fácil comprensión para el lector o usuario que se deja guiar por las rutas.

Estos nodos conectados con otros virtuales, conectados con el conocimiento del lector, con la cultura, el contexto, la escuela, el arte, los libros impresos, lograron impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los 15 sujetos. Ellos conectaron los conocimientos previos acerca del concepto de texto, tipología expositivo-explicativa y formulación de preguntas, para unirlos a las actividades propuestas e indicadas en los instrumentos de medición, de tal suerte que: “la capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones es una habilidad valiosa en la era digital” (Universidad del Quindío, 2011, p.14).

Articulación: virtualidad de la lectura y escritura

La escritura, medio de comunicación preponderante en las plataformas o programas interactivos y la lectura, fundamental para la comprensión, cumplen un papel vital en estos procesos, ya que “las competencias no se construyen de la nada; se construyen a partir de algo que ya existe” (Unigarro, 2001:76) , o sea, de los pre-saberes que vienen de la cultura, del contexto y, más aún, permiten ser educadas y formadas. Por consiguiente, dentro de la educación virtual la lectura y la escritura no pueden estar aisladas; son una sola; la una depende de la otra para entablar la comunicación virtual.

Si el lector posee una autorregulación y autonomía en la selección del cómo y qué aprender, del mismo modo tendrá el criterio para seleccionar qué lectura hacer, si *coherente* o de *interés* como lo señalan Salmerón, Kintsch y Cañas (2006) en *Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext*. La primera tiene un orden de lectura en secuencia temática o coherente y la segunda varía según el interés del lector.

Prospectivas

Para cerrar el ciclo, el contrato entre docente y estudiante mediado por plataformas virtuales permite la generación de objetivos individuales en cumplimiento de la enseñanza-aprendizaje como eje central de la educación virtual. Aunque algunos logren la autorregulación habrá otros que apenas empiecen el proceso; la cuestión parte desde el propio interés del docente en capacitarse y diseñar contenidos interactivos, para que otros logren la autonomía. El reto está en entender el paradigma de la conectividad de Siemens (2010) : asimilarlo y proponer nuevas estrategias que promuevan el modelo situacional.

Valorar el rol de cada uno en la construcción de sociedad o comunidad educativa, comunidad de pensadores y creadores de ambientes virtuales fundamentados en la realidad para potenciar el mejoramiento de la comprensión lectora, el diálogo académico, el respeto por las formas de pensar, el trabajo en equipo y la colaboración.

Así las cosas, los docentes en formación podrán visualizar la aplicabilidad de recursos multimediales con regularidad en sus cátedras, de tal suerte que el paquete de módulos interactivos fortalezca la competencia lectora de textos académicos expositivo-explicativos, los más cercanos a la población de docentes y estudiantes dentro del ámbito de la educación virtual,

desde el reto de la integración del marco situacional a los procesos de lectura y escritura.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. España: Editorial Síntesis.
- Bautista, S. Y., Medina, C. P., y Moreno, H. V. (2014). La lectura crítica en Internet en la educación Media. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 83-98.
- Burin, D. I., Kahan, E., Irrazabal, N., y Saux, G. (2010). *Procesos cognitivos en la comprensión de hipertexto: Papel de la estructura del hipertexto, de la memoria de trabajo, y del conocimiento previo*. In Fac. Psic. UBA-CONICET. Actas Congreso Iberoamericano de Educación (pp. 1-12). Recuperado de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/R0730_Burin.pdf
- Camargo. Z., Uribe, G., y Caro, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Cardona, D. M. (2015). *La producción de textos argumentativos orales. Propuesta de intervención con apoyo en el Facebook, dirigida a estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Pedacito de Cielo, La Tebaida (Quindío)*. Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de Lengua Materna y la Literatura. Universidad del Quindío. Facultad de Educación.
- DiLeMa, Grupo de investigación (2010). *Estrategias para lograr lectores competentes de textos académicos. Un programa interactivo de intervención didáctica dirigida a profesores de básica en el departamento del Quindío*. Armenia: Universidad del Quindío .
- DiLeMa, Grupo de Investigación (2013). *Estrategias para lograr lectores competentes de textos académicos. Un programa interactivo de intervención didáctica dirigido a profesores de Educación Básica en el departamento del Quindío* Informe final proyecto de investigación N° 638. Armenia: Universidad del Quindío .
- Kintsch, W. (1996). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press

- Kintsch, W. (1998). *Textos en contextos II. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Kintsch, W. y Dijk, T. (1978) Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Martínez Migueléz, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Meyer, B. J, y Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.
- Quitíán, B. S. (2011). Papel del diálogo como estrategia oral en la comprensión de textos expositivos en ambientes de aprendizaje b-learning. *Enunciación*, 16(2), 48-62.
- Riveros G, E. (2012). *Los procesos de lectura y escritura de textos narrativos. Una propuesta de intervención que integra las tecnologías de información y comunicación (TIC) como herramienta para generar alternativas de cualificación*. Universidad del Quindío. Facultad de Educación..
- Rodríguez, L. B., Vargas, O. L., y Urueña, L. A. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista colombiana de educación*, (67), 147-170.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L. y Guimaraes, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (4), 411-428.
- Salmerón, L., Kintsch, W., y Cañas, J. J. (2006). Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext. *Memory y Cognition*, 34(5), 1157-1171.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Recuperado de: <http://www.nodosele.com/editorial/>.
- Unigarro, M. A. (2001). *Educación virtual: Encuentro formativo en el ciberespacio*. Bucaramanga: UNAB.
- Universidad del Quindío. (2011). *Estrategia virtual. Una alternativa para los procesos de enseñanza aprendizaje*. Armenia: Optigraf.
- Valenzuela Z, B. y Pérez, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educ*. 16, (1) 66-79.
- Vargas, C. G. A. P. (2013). Nuevos problemas del aprendizaje en la era digital. Competencias digitales y nuevas formas de aprender. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 191-203.