



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS PARA LA GESTIÓN Y LA PRÁCTICA
DOCENTE**

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL
COLEGIO VIRTUAL IBEROAMERICANO

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
TECNOLOGÍAS PARA LA GESTIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Elaborado por: Juan Sebastián Romoleroux Lovo

Asesor: Dra. Catalina Vélez Verdugo

Quito, octubre de 2015

Dedicado a la memoria de mi padre (1956-2015)

AGRADECIMIENTOS

*A mi mamá, mi abuela y mi hermana por darme su amor y caminar siempre
a mi lado.*

*A mis compañeros y amigos de la Fundación UVIA, por ayudarme cada día
a dar lo mejor de mí.*

*A mi directora, Catalina Vélez, por ofrecerme su amistad y guiarme a lo
largo de este trabajo con sus valiosas enseñanzas.*

*A los docentes lectores de esta investigación por contribuir a darle calidad a
esta investigación con sus observaciones y comentarios.*

*A mi querida Facultad de Ciencias de la Educación, por todo lo que me ha
dado.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	9
1.1. LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA CON APOYO TECNOLÓGICO EN LÍNEA.....	10
1.2. LAS NTICS Y LAS PLATAFORMAS DE <i>E-LEARNING</i>	17
1.3. LA ESCOLARIDAD INCONCLUSA Y LAS SITUACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA.....	25
1.3.1. LA ESCOLARIDAD INCONCLUSA.....	25
1.3.2. LAS SITUACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA.....	30
1.4. EL CASO DEL COLEGIO VIRTUAL IBEROAMERICANO	34
1.4.1. POBLACIÓN BENEFICIARIA, OFERTA ACADÉMICA Y COBERTURA GEOGRÁFICA	38
1.5. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	41
1.5.1. CONSIDERACIONES SOCIOEDUCATIVAS SOBRE LA LECTURA	41
1.5.2. ¿QUÉ ES LA COMPRESIÓN LECTORA?.....	46
1.5.3. NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA.....	49
1.6. ¿POR QUÉ MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA?.....	58
1.6.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA	58
1.6.2. LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA.....	61
CAPÍTULO 2: PLATAFORMA MOODLE. UN ESTUDIO CRÍTICO	66
2.1. <i>MOODLE</i> , LA PLATAFORMA DE E-LEARNING DEL COLEGIO VIRTUAL IBEROAMERICANO	67
2.1.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA.....	67
2.1.2. ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÁNDARES	69
2.1.3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS DE MOODLE	73
2.1.4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE MOODLE COMO PLATAFORMA DE E-LEARNING	75
2.2. ¿PUEDEN LAS PLATAFORMAS DE E-LEARNING CONTRIBUIR A LA SUPERACIÓN DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA?	78

2.3. ¿POR QUÉ USAR LA PLATAFORMA DE <i>E-LEARNING MOODLE</i> PARA IMPLEMENTAR UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA?	84
CAPÍTULO 3: PROPUESTA METODOLÓGICA.....	87
3.1. OBJETIVOS.....	88
3.1.1. GENERAL.....	88
3.1.2. ESPECÍFICOS.....	88
3.2. CONTENIDOS	88
3.2.1. TEXTOS DE COMPRESIÓN LECTORA.....	88
3.2.2. ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA	91
3.2.3. NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA.....	94
3.2.4. HABILIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA	95
3.3. METODOLOGÍA	96
3.4. RECURSOS	101
3.5. EVALUACIÓN	101
3.6. CRONOGRAMA	105
CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO	107
4.1. POBLACIÓN Y MUESTRA	108
4.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	110
4.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	113
4.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	114
4.5. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	116
CAPÍTULO 5: EVALUACIÓN DE RESULTADOS.....	118
5.1. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA	119
5.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	121
CONCLUSIONES.....	128
RECOMENDACIONES.....	130
BIBLIOGRAFÍA.....	132

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación consiste en el desarrollo de los componentes teóricos y prácticos de una propuesta metodológica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 8vo Año de EGB a 3er Año de Bachillerato del Colegio Virtual Iberoamericano, institución educativa a distancia de la ciudad de Quito. El proyecto surge en respuesta a una realidad observada en la población educativa de dicho establecimiento, compuesta en su mayoría por personas adultas con escolaridad inconclusa y en situación de vulnerabilidad: sea por una escasa cultura lectora, acceso restringido a materiales de lectura o por razones asociadas al propio sistema educativo, gran parte de los estudiantes de la institución presentan deficiencias en sus destrezas lectoras.

No comprender lo que se lee o comprenderlo inadecuadamente es un obstáculo para cualquier proceso educativo, pero en el caso de la persona con escolaridad inconclusa el hecho tiene alcances particulares a nivel social, pues agrava su situación de vulnerabilidad y exclusión educativa. En otras palabras, la falta de habilidades lectoras se convierte, para el adulto que estudia, en una causa más de atraso y eventual fracaso escolar, en tanto le dificulta encontrar en el lenguaje escrito una fuente eficaz de conocimiento e información. El hecho de no poder participar y beneficiarse de los productos de la cultura escrita (libros, revistas, cuentos, literatura, bibliotecas, etc.) es, en este sentido, otra forma de exclusión socioeducativa.

En este contexto, la presente propuesta metodológica busca contribuir a una mejor comprensión de la problemática de la comprensión lectora en el ámbito específico de la educación a distancia, con énfasis en la población adulta y la escolaridad inconclusa asociada a la vulnerabilidad. Si bien parte del análisis de la realidad de una institución educativa específica, su marco metodológico y práctico está pensado para ser replicado y mejorado en otras instancias del sistema educativo, especialmente aquellas relativas a las modalidades no presenciales de estudio,

sobre todo aquellas que se apoyan en tecnologías asociadas a internet. No pretende, sin embargo, determinar un modelo didáctico para trabajar las habilidades de lectura en la educación de adultos, sino formar parte de una discusión más profunda, relacionada con los beneficios que la adquisición de una adecuada destreza lectora –y en sentido más amplio, de una actitud distinta acerca de la lectura– puede producir a nivel personal y social: leer y saber que se comprende lo que se lee anima a las personas a buscar más y mejores lecturas; las acerca a fuentes de información y conocimiento alejadas de la comunicación de masas basada en la imagen y la oralidad; impulsa el potencial creativo e investigativo de la sociedad y con ello contribuye a la construcción de una sociedad menos inequitativa en el acceso a la información y el conocimiento.

La investigación está dividida en cinco capítulos. El primero consiste en un marco teórico y conceptual que describe la importancia de la comprensión lectora en los jóvenes y adultos con rezago escolar que estudian bajo la modalidad a distancia. Se parte de un estudio bibliográfico y documental de los campos de la investigación científica que se articulan para dar sustento teórico al trabajo: a) la modalidad de educación a distancia con apoyo tecnológico en línea; b) las NTICs y las plataformas de e-learning; c) la escolaridad inconclusa y las situaciones de vulnerabilidad educativa; y d) los fundamentos psicopedagógicos de la comprensión lectora. Adicionalmente, este capítulo dedica uno de sus apartados a un breve estudio de caso del Colegio Virtual Iberoamericano, institución educativa a distancia en donde se aplicará la propuesta metodológica desarrollada en este trabajo.

El segundo capítulo se centra en un análisis descriptivo de las características técnicas y las potencialidades pedagógicas de la plataforma de *e-learning Moodle*, sistema de gestión del aprendizaje usado por el Colegio Virtual Iberoamericano. Enseguida, se realiza un estudio crítico acerca de la importancia de *Moodle* como herramienta de apoyo en iniciativas para la superación de la escolaridad inconclusa y el rezago escolar. Este capítulo se cierra con un breve análisis sobre la pertinencia de utilizar la plataforma de *e-learning Moodle* para implementar la

propuesta metodológica, a partir un estudio de los aspectos tecnológicos y didácticos que subyacen a su diseño.

El tercer capítulo es el elemento central de esta investigación. Consiste en el diseño e implementación de la propuesta metodológica en la plataforma de *e-learning Moodle*. El diseño de la propuesta metodológica contempla los siguientes componentes: a) objetivos, b) contenidos, c) metodología, d) recursos, e) evaluación y e) cronograma. Su implementación se realizará en la plataforma de *e-learning Moodle* instalada en el dominio web del Colegio Virtual Iberoamericano: www.cvi.edu.ec

El cuarto capítulo describe la metodología de investigación empleada en este trabajo académico. Se detallan, entre otros elementos, el tipo de investigación realizada, los criterios de selección de la muestra escogida para el estudio y los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información.

El quinto capítulo se ocupa de la evaluación de la propuesta. Se presentan los instrumentos curriculares que permitirán la interpretación y documentación de los resultados obtenidos y el cumplimiento de los objetivos, destrezas y criterios de evaluación propuestos. Los instrumentos pedagógicos utilizados permitirán recabar evidencias sobre el avance de los estudiantes que participarán en el estudio y servirán para obtener conclusiones acerca de la utilidad de la propuesta. Las conclusiones obtenidas servirán para valorar la pertinencia y utilidad de propuestas de este tipo en el marco de los planes de mejora que debe implantarse en el Colegio Virtual Iberoamericano, en especial en el área de Lengua y Literatura.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA CON APOYO TECNOLÓGICO EN LÍNEA

“El principio fundamental que desde siempre ha motivado a la educación a distancia ha sido el de ampliar las oportunidades educativas de los individuos más allá de cualquier limitación geográfica, socioeconómica, o de otro tipo”. (UNESCO)

El desarrollo histórico de la educación a distancia suele explicarse como el resultado de tres generaciones de innovación tecnológica que cubren un lapso de casi ciento cincuenta años, desde el último cuarto del siglo XIX hasta la actualidad. Cada una de estas generaciones o momentos se define por el aprovechamiento de un determinado elemento o conjunto de elementos técnico/tecnológicos susceptibles de implementación con fines educativos.

La primera de estas generaciones, identificada con la enseñanza por correspondencia, cobró cierto auge a finales del siglo XIX e inicios del XX con el desarrollo y masificación de la imprenta y los servicios postales. En palabras de Lorenzo García Aretio, docente e investigador de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), los materiales de estudio no presencial de esta primera generación eran “textos muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los alumnos [...] metodológicamente carentes de especificidad didáctica o meras reproducciones por escrito de una clase presencial tradicional” (García Aretio, 2014, pág. 12). Las limitaciones metodológicas de este tipo de materiales hicieron necesario el desarrollo e incorporación de guías de estudio y cuadernos de trabajo y ejercicios que promovieran el establecimiento de algún tipo de relación didáctica entre el alumno, el contenido y la institución educativa. Con ello, apareció también la figura del tutor u orientador, que a vuelta de correo respondía las inquietudes del alumno, revisaba y corregía trabajos e incluso llegaba a tener encuentros presenciales con el estudiante.

Una segunda generación de educación a distancia se sitúa a finales de los años sesenta del siglo XX, con la creación de la *Open University* (Reino Unido) y el descubrimiento del potencial educativo de la radio y la televisión, presentes ya para esta época en la mayoría de hogares de Europa y América del Norte. Con un sustento pedagógico, metodológico y didáctico mucho más sólido proveniente de las teorías experimentales, conductistas y cognitivistas de la educación, los textos o materiales de estudio escritos empiezan a contar con el apoyo audiovisual de cintas casete de audio y video, mientras la comunicación entre estudiante y tutor deja de depender del correo y aprovecha la ventajas comunicativas del teléfono. El aprovechamiento de estos múltiples medios de comunicación audiovisual define a esta generación como la de la enseñanza multimedia, cuyo alcance pedagógico y social revolucionó para siempre el campo de la enseñanza, sobre todo en el terreno de la alfabetización y la educación de adultos.

Finalmente, desde la década de los ochenta del siglo XX hasta hoy, la educación a distancia vive su tercera generación, que García Aretio denomina de 'enseñanza telemática' (2014, pág. 13). A esta etapa la define la incorporación de las telecomunicaciones y la informática en los procesos educativos y el uso del computador personal como herramienta fundamental de trabajo y comunicación.

En esta línea, la UNESCO considera que "el advenimiento de internet y sus redes subsidiarias, como la *World Wide Web*, ha tenido y seguirá teniendo un efecto cada vez más radical en la transformación de la educación y la formación en todos los sectores" (UNESCO, 2007, pág. 16) y que "el surgimiento de nuevas formas de aprendizaje a distancia basadas en las NTICS –en especial aquellas que se sirven del uso de internet– tienen amplias repercusiones pedagógicas, económicas y organizacionales" (UNESCO, 2007, pág. 15). El apareamiento y popularización de innovaciones tecnológicas como las redes sociales, el software educativo y las plataformas multimedia han permitido ampliar el espectro temático de la enseñanza a distancia y han suscitado una compleja y enriquecedora

discusión acerca de los presupuestos tradicionales acerca de la educación, el aprendizaje y la enseñanza en general.

Ciertamente, la educación a distancia está definida hoy por lo ‘virtual’, entendido no sólo como lo “que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produzca de presente [...]” (RAE, 2014) sino fundamentalmente como aquello que aprovecha la masificación y desarrollo de las tecnologías de la información basadas en el uso de internet para la consecución de algún fin. De ahí que suela hablarse –a veces apresurada y equivocadamente– de ‘educación virtual’, ‘educación a distancia’, ‘entorno virtual de aprendizaje’ o ‘plataforma virtual’ como términos intercambiables o incluso sinónimos. Esto no hace sino evidenciar el riesgoso proceso de adjetivación que ha sufrido el concepto en el marco de una insuficiente discusión sobre sus implicaciones tecnológicas y educativas.

Los especialistas, no obstante, parecen estar de acuerdo en que la utilización de herramientas telemáticas y la existencia de ‘espacios virtuales’ no garantizan necesariamente la aplicación de principios de educación a distancia. A juicio de Giancarlo de Agostini, por ejemplo:

“Existen diferencias significativas entre las erróneamente llamadas ‘aulas virtuales’, que consisten en aulas de videoconferencias presentadas en un espacio físico real (donde estudiantes y profesores deben coincidir en un espacio y tiempo específicos) y las ‘aulas virtuales en línea’ donde la actividad es en su mayoría asíncrona” (De Agostini, 2014, pág. 65).

García Aretio parece concordar con este punto de vista, al mencionar que el concepto de ‘campus virtual’ está directamente relacionado con “redes de conferencia por ordenador y estaciones de trabajo multimedia” (García Aretio, 2014, pág. 14). Según este autor, el ‘campus virtual’ es, de hecho, una segunda etapa de la tercera generación de la educación a distancia; es decir, la de la enseñanza telemática.

A la luz de estas reflexiones se puede sostener que la utilización de recursos telemáticos, informáticos o virtuales no bastan para hacer educación a distancia. De la misma forma que los primeros materiales de estudio por correspondencia requirieron de un tratamiento metodológico-didáctico que les otorgara un cariz auténticamente educativo, las tecnologías de la información y la comunicación precisan de una reflexión pedagógica previa que los conviertan en medios idóneos para el aprendizaje y la enseñanza. Con esto se quiere enfatizar que las innovaciones en el campo educativo no son consecuencia exclusiva del desarrollo tecnológico –si bien aquellas están profundamente apoyadas en este– su sustento teórico y pertinencia práctica deben provenir de una adecuada reflexión psicopedagógica que los conciba como medios y no como fines.

En este sentido, es fundamental puntualizar que el elemento ‘virtual’ es únicamente un componente de la modalidad a distancia y no un modelo de educación en sí mismo, con lo que el término ‘educación virtual’ queda vaciado de contenido en cuanto equívoco e impreciso. Esta aseveración se apoya en la definición de modalidad de educación a distancia contenida en la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI):

“La modalidad a distancia [...] es la que propone un proceso autónomo de las y los estudiantes, con acompañamiento no presencial de una o un tutor o guía y de instrumentos pedagógicos de apoyo. La modalidad a distancia puede realizarse a través de internet o de otros medios de comunicación” (LOEI, Art. 46 - Lit. C, 2011).

Con base en esta definición, puede afirmarse que los *componentes virtuales* (plataformas, entornos, software, equipos, etc.) tienen una función principalmente instrumental y de apoyo a la modalidad a distancia, por cuanto es esta y no aquellos la que determina los fundamentos pedagógicos de su labor educativa. Es por eso que a lo largo de este trabajo de investigación se utilizará la denominación

‘educación a distancia con apoyo tecnológico en línea’¹ que, con ciertos matices, está de acuerdo con la definición propuesta por De Agostini:

“La educación a distancia en línea o aprendizaje en línea (*e-learning*) es un proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, basado en trabajos colectivos e individuales, esencialmente con actividades motivadoras y participativas asíncronas, mediado por las *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento* (NTACS)² con apoyo de recursos interactivos, síncronos y asíncronos, con contenidos multimedia, para así crear una comunidad de aprendizaje que genere compromiso y conocimiento, constructivamente” (2014, pág. 83) .

Son dos los elementos de juicio fundamentales que pueden extraerse de esta conceptualización y que esclarecen la estrecha vinculación del componente tecnológico con la educación a distancia: a) los fundamentos pedagógicos de la educación a distancia se encuentran profundamente arraigados en la Teoría Constructivista de la Educación y; b) las nuevas tecnologías de la información y la Comunicación ejercen de mediadoras y elementos de apoyo al modelo educativo subyacente.

Hechas estas precisiones y aceptadas las imperfecciones e insuficiencias connaturales a cualquier campo emergente de reflexión pedagógica, puede decirse con seguridad la educación a distancia con apoyo tecnológico en línea ha llegado a constituirse en un escenario pedagógico bien delimitado, capaz de generar discusiones y teorizaciones curriculares y didácticas cada vez más especializadas, dado que posee un conjunto de rasgos, contextos y objetivos propios que la convierten en un objeto de estudio de tratamiento independiente y que pueden resumirse en los siguientes principios orientadores, tomados de la

¹ Se considera que la denominación ‘Educación a distancia con apoyo tecnológico en línea’ es más precisa que las denominaciones comunes de ‘educación virtual’ o ‘aprendizaje on-line’, por cuanto agrupa la caracterización de la modalidad de estudio y el medio de apoyo con que se lleva a cabo.

² Término propuesto por Giancarlo de Agostini en su obra ‘Sin distancias una educación a distancia: lecciones activas en línea’ (2014) como un alcance al concepto más habitual de NTICS.

obra “Sin distancias una educación a distancia: lecciones activas ‘en línea’” de Giancarlo de Agostini (2014, pág. 68):

1. Individualización	Debe favorecer el desarrollo de capacidades individuales en el marco de las relaciones con otros
2. Socialización	La interacción entre los estudiantes les permite confrontar sus conocimientos y experiencias y enriquecer sus capacidades y actitudes.
3. Autonomía	Permite la autogestión y autonomía del proceso de aprendizaje y la responsabilidad ante sus propias decisiones y actos.
4. Actividad	Aporta al desarrollo de capacidades y actitudes y contribuye al descubrimiento del sentido del aprendizaje.
5. Maestría vs. Rendimiento	Aprendizaje del error y mejora progresiva, en contraposición al mero rendimiento en busca de calificaciones.
6. Evaluaciones	Formas heterogéneas y alternativas de apreciación y medición de los aprendizajes.
7. Creatividad	Debe permitir el uso de herramientas que permitan transformar un estilo de aprendizaje impregnado de un estilo personal y una creatividad libre.
8. Participación	Favorece el desarrollo de una responsabilidad solidaria y la capacidad de colaborar con otros.

Tabla 1: Principios orientadores de la educación a distancia.

Se puede afirmar –aunque en realidad no se diga nada nuevo– que la modalidad de educación a distancia con apoyo tecnológico en línea tiene oportunidades de

alcance insospechado: constituye un aumento en la flexibilidad del acceso a la educación tradicional de grupos vulnerables, “promueve enfoques centrados en el alumno” (García Aretio, 2014, pág. 14) y “nuevas formas de interacción social y educativa” (UNESCO, 2007, pág. 17), además de ser potencialmente capaz de establecer “una tendencia hacia sociedades con mayor acceso al conocimiento, más interdependientes y globalizadas y contribuir incluso a una renovación del sistema educativo tradicional que podría afectar otros ámbitos no relacionados con la educación” (UNESCO, 2007, pág. 14).

Estas evidencias sugieren que la educación a distancia ha trascendido a su papel tradicionalmente restringido a los procesos de formación y capacitación profesional y programas de alfabetización para llegar a funcionar, en casos específicos, como equivalente a la educación escolarizada tanto para niños y jóvenes en edad escolar que no pueden asistir a escuelas presenciales como para la población adulta, “que sigue teniendo en esta modalidad una importante herramienta de expansión de sus oportunidades educativas” (UNESCO, 2007, pág. 13). Las potencialidades de la modalidad de educación a distancia con apoyo tecnológico en línea pueden resumirse en los siguientes puntos:

a) Potencialidades metodológicas:

- ✓ *Puede constituir un camino hacia una educación más centrada en el alumno.*
- ✓ *Promueve la individualización del proceso de aprendizaje.*
- ✓ *Adecuadamente planteada puede ser escenario para la flexibilización en la elección de contenidos y una organización más personalizada de los planes de estudios.*
- ✓ *Se revela como un sustituto apropiado de los métodos presenciales y no solo como un método complementario de la educación tradicional.*
- ✓ *Libera el acceso a la educación y plantea un espectro más amplio de oportunidades de aprendizaje.*
- ✓ *Fomenta el uso y desarrollo de nuevas destrezas necesarias para el manejo de la tecnología.*

b) Potencialidades socioeducativas:

- ✓ *Libera al alumno de las limitaciones de tiempo y espacio y las barreras geográficas y sociales que obstaculizan el acceso a la educación*
- ✓ *Es una vía para satisfacer las necesidades educativas de la población adulta.*
- ✓ *Es una alternativa legítima y cada vez más demandada frente al rezago educativo y a la escolaridad inconclusa.*
- ✓ *Es a menudo una opción más económica, ya que permite a los jóvenes y adultos retomar sus estudios sin obligarlos a descuidar sus actividades laborales*
- ✓ *Equilibra desigualdades entre grupos etarios y extiende la educación en términos geográficos, pues amplía las oportunidades de formación y acreditación de grupos humanos tradicionalmente excluidos del sistema educativo presencial y formal.*
- ✓ *Es una herramienta para sortear obstáculos socioeducativos, tales como limitaciones personales, barreras culturales y sociales.*
- ✓ *Desarrolla competencias para la era digital.*
- ✓ *Ofrece la posibilidad de combinar la educación con el trabajo y la vida familiar.*
- ✓ *Apoya los servicios educativos ya existentes y subsana la falta de infraestructura educativa.*

Tabla 2: Potencialidades metodológicas y socioeducativas de la educación a distancia.

1.2. LAS NTICS Y LAS PLATAFORMAS DE E-LEARNING

“Como en todos los aspectos de la vida moderna, la respuesta a los desafíos de la educación para el desarrollo deberá incluir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación siempre y cuando puedan implementarse los cambios organizativos y políticos necesarios para aplicar estas tecnologías de manera efectiva”. (UNESCO)

La dinámica interna del aula no ha sufrido –aún– una transformación esencial: siguen concurriendo a ella estudiantes y profesores armados de motivaciones y actitudes propias, que se relacionan entre sí a través de un currículo que requiere evidencias acerca de un proceso direccionado e intencional. Lo que sí ha

cambiado es su concepción espacio-temporal, en tanto el 'aula de clases' ha dejado de ser un contexto exclusivamente presencial y síncrono para adquirir características opuestas: hoy se la entiende también como un ámbito abierto, asíncrono y no presencial. En este proceso de transformación de aula las tecnologías de la información y la comunicación han jugado un papel decisivo.

Quizá el escenario más actual donde pueden identificarse esta nueva dinámica son las denominadas plataformas de e-learning, también conocidas como 'entornos virtuales de aprendizaje', 'aulas virtuales', 'sistemas de gestión de aprendizaje en línea'³ etc. De nuevo, la dispersa terminología usada para designar un mismo concepto da cuenta de la falta de consensos dentro del campo de la educación a distancia con apoyo virtual. Sin embargo, si se analizan algunas definiciones, se encontrarán elementos comunes que hacen pensar que las diferencias entre términos son, afortunadamente, más un asunto de forma que de fondo.

Algunos autores recomiendan partir de una diferenciación entre las dos principales vertientes de educación a distancia que se apoyan en la tecnología actual. La primera de ellas es la que utiliza la *teleconferencia* o *videoconferencia*. Sus características no son de particular interés para esta investigación, así que bastará con decir que, en rigor, no se trata de educación a distancia, sino de una clase presencial apoyada por un medio tecnológico, dado que es necesario que todos los participantes estén presentes simultáneamente en un aula física, además de ser *síncrona* ya que el aprendizaje sucede en un mismo momento. Una segunda vertiente, de importancia capital para este trabajo, es aquella que "incorpora una serie de recursos tecnológicos y de servicios colaborativos de internet, integrados bajo una plataforma o sistema administrador de contenidos y recursos interactivos que se cargan en un servidor para su uso a través de una intranet o de la red mundial internet. Es una modalidad principalmente asíncrona "donde los actores

³ En varios textos y artículos especializados los 'sistemas de gestión del aprendizaje' se abrevian como LMS, por sus siglas en inglés (Learning Management System).

[...] pueden trabajar en cualquier momento [...] y desde cualquier sitio donde haya un computador y una conexión a internet” (De Agostini, 2014, pág. 67).

Esta definición comparte varias similitudes con la que propone un estudio comparativo en el que se analizan diecinueve plataformas de *e-learning* diferentes, producido por un grupo de docentes e investigadores de Argentina y México en el marco del Congreso Virtual Mundial de e-Learning 2013:

“El *Learning Management System*’ (LMS) o Sistema de Gestión del Aprendizaje es un software instalado generalmente en un servidor web (puede instalarse en una intranet), que se emplea para crear, aprobar, administrar, almacenar, distribuir y gestionar las actividades de formación virtual (puede utilizarse como complemento de clases presenciales o para el aprendizaje a distancia)” (Clarenc, 2013, pág. 29).

A partir de estas definiciones puede establecerse que una plataforma de *e-learning* es esencialmente un *software* (conjunto de programas, procesos y datos) desarrollado para instalarse en un dominio web y en un servidor que funciona a través de una red externa (internet) y/o *interna* (intranet) y cuyo objetivo fundamental es administrar una serie de *servicios, contenidos y procesos* automatizados o semi-automatizados, a través de los cuales se gestiona algún tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, generalmente apoyado en el uso de herramientas de Web 2.0⁴.

Esto significa que una plataforma de *e-learning* no es un simple artilugio de programación informática; su diseño, implementación y funcionamiento responden a unos criterios pedagógicos (didácticos y metodológicos) que le permiten ser, por un lado, el espacio donde se realizan las experiencias de aprendizaje, la

⁴ El concepto de Web 2.0 parte de la diferenciación entre los sitios web ‘estáticos’ donde el usuario se limita a observar pasivamente los contenidos de un sitio sin posibilidad de interactuar con ellos (Web 1.0) con un tipo de ingeniería web que permite a los usuarios interactuar, participar y colaborar en la creación de contenidos de una comunidad virtual.

interacción y la comunicación con fines educativos y por otro, el “repositorio [...] de los contenidos, instrucciones, materiales diversos y productos” (Clarenc, 2013, pág. 30). Significa además que las plataformas de e-learning no son gestores de procesos de enseñanza y aprendizaje ‘virtuales’, por la sencilla razón de que estos no ocurren en un plano imaginado ni son una simulación de la realidad; sus usuarios son seres reales, sus procesos y resultados son concretos y por tanto perfectamente observables y cuantificables.

Las plataformas *de e-learning* se diferencian de otros *entornos informáticos* (páginas web, foros, blogs, redes sociales, etc.) porque poseen elementos y herramientas que recrean varios aspectos del proceso educativo: distribución de contenidos y materiales, creación y organización de cursos, registro de usuarios, generación de informes de actividad y asistencia, etc. Adicionalmente, su diseño intenta responder a los requerimientos de orden y secuencia de la planificación didáctica en tanto permite presentar los contenidos, desarrollarlos y evaluarlos. Su rango de funcionalidad va desde el simple almacenamiento de datos (registros, calificaciones, materiales) y programas de instrucción técnica hasta la gestión de instituciones educativas enteras.

Este conjunto de potencialidades ha determinado que las plataformas de *e-learning* desarrollen una ingeniería informática y una especificidad funcional que la separan de sus precursoras, las ‘aulas virtuales’, que solían funcionar –sobre todo a nivel universitario– como simples ‘almacenes’ de materiales en formato digital. Hoy, las plataformas *de e-learning* se definen por su capacidad de administrar usuarios, recursos, contenidos y actividades, hacer seguimiento del proceso de aprendizaje, contar con herramientas de evaluación capaces de generar informes de resultados y gestionar servicios de comunicación (foros, videoconferencias, mensajería interna, entre otros).

Este desarrollo ha permitido además la unificación de criterios técnicos y pedagógicos en cuanto al diseño de este tipo de software, de manera que pueden

identificarse ciertas características comunes presentes en la mayoría de plataformas de *e-learning* disponibles hoy en el mercado. Según Clarenc (2013, pág. 37), los atributos fundamentales que definen a una plataforma de *e-learning* son:

<p>1) Interactividad</p>	<p>Hace referencia a la conversación bidireccional entre receptor y emisor. El receptor elige la parte del mensaje que le interesa, el emisor establece qué nivel de interactividad le dará a su mensaje y el receptor decidirá cómo utilizar esa interactividad. La plataforma de e-learning debería ofrecer suficiente interactividad, de tal forma que, teniendo el alumno acceso a la diversidad de información, materiales y recursos, sea él mismo el protagonista de su propio aprendizaje.</p>
<p>2) Flexibilidad</p>	<p>La flexibilidad es una condición que posee algo material o inmaterial, referida al poder sufrir adaptaciones a los cambios, a ser maleable. Cuando una plataforma de e-learning es flexible, la plataforma no se mantiene rígida a los planes de estudio, sino que puede adaptarse tanto a la pedagogía como a los contenidos adoptados por una organización.</p>
<p>3) Escalabilidad</p>	<p>Se refiere a la propiedad de aumentar la capacidad de trabajo de un sistema, sin comprometer por ello su funcionamiento y calidad habituales. En una plataforma de e-learning, la escalabilidad le permite funcionar con la misma calidad, independientemente de la cantidad de usuarios registrados y activos.</p>
<p>4) Estandarización</p>	<p>Un estándar es un método aceptado, establecido y seguido normalmente para efectuar una actividad o función. Por medio de un estándar se garantiza el funcionamiento y acoplamiento de elementos que fueron generados independientemente. Es importante que una plataforma de e-learning ofrezca estandarización, a efectos de poder utilizar cursos y/o materiales que hayan sido realizados por terceros.</p>
<p>5) Usabilidad</p>	<p>Se refiere a la rapidez y facilidad con que las personas realizan tareas propias mediante el uso de un producto. La usabilidad se evidencia en</p>

	tres rasgos esenciales: <i>efectividad</i> (para que los usuarios logren los objetivos con precisión y plenitud), <i>eficiencia</i> (se refiere a los recursos empleados para lograr la precisión y plenitud) y <i>satisfacción</i> (es el grado de complacencia con el uso del producto).
6) Funcionalidad	Las funciones que cumple un objeto son fijadas por las necesidades que se desea que el objeto satisfaga. La funcionalidad de una plataforma de e-learning se refiere a las características le que permiten ser funcional a los requerimientos y necesidades de los usuarios, y está relacionada a su capacidad de escalabilidad.
7) Ubicuidad	La ubicuidad en una plataforma de e-learning es la capacidad de una plataforma de hacerle sentir 'omnipresencia' al usuario: le transmite la seguridad de que en ella encontrará todo lo que necesita. La ubicuidad se evidencia cuando todas las características de la plataforma están articuladas entre sí, no solamente en un sentido estrictamente tecnológico, sino que proporcionará a dicho ambiente la posibilidad de responder de forma eficaz y eficiente a las necesidades de los estudiantes.
8) Persuabilidad	Término propuesto por Clarenc, la 'persuabilidad' es una palabra compuesta por dos términos (persuasión y usabilidad) e implica la integración de cuatro características (funcionalidad, usabilidad, ubicuidad e interactividad). Este concepto se puede sintetizar en la capacidad que tiene de una plataforma de convencer y convertir en potencial cliente a un usuario.

Tabla 3: Atributos fundamentales de las plataformas de e-learning

La oferta de *plataformas de e-learning* se ha ampliado, sobre todo en los últimos diez años, gracias al vertiginoso avance de las tecnologías basadas en internet. Ello ha determinado el advenimiento de un verdadero mercado corporativo, especializado y diverso, en el que compiten los paquetes comerciales (pagados) y los de código abierto (*open source*) y, en menor medida, también los sistemas de gestión del aprendizaje 'en la nube':

- ✓ Los **sistemas comerciales** son aquellos que requieren de una licencia de uso, que debe ser adquirida a la empresa propietaria, es decir, la que ha desarrollado y distribuye el software. En palabras de Clarenc son “sistemas robustos y documentados, con diversas funcionalidades que pueden expandirse de acuerdo con las necesidades y presupuesto del proyecto” (2013, pág. 47). Esto significa que las características básicas de la plataforma pueden ampliarse con servicios adicionales pagados.
- ✓ Los **sistemas de código abierto** son, en general de libre acceso dado que usan códigos abiertos de programación, lo que permite su libre uso, intercambio y distribución. Esto no significa que sean gratuitos, pues en muchos casos contemplan características adicionales (apoyo técnico avanzado, actualizaciones) que tienen costo. No obstante, son una alternativa más económica a los paquetes de pago y en muchos casos “pueden equipararse o superar a las comerciales” (Clarenc, 2013, pág. 48).
- ✓ Los **sistemas ‘en la nube’** no requieren una instalación ‘física’ en un servidor y/o dominio web particular, sino que operan de forma directa en la web. En rigor, no son consideradas plataformas de *e-learning*, “porque su mayor utilidad es la de permitir el apoyo a la clase presencial, así como el desarrollo de cursos tipo MOOC” (Clarenc, 2013, pág. 48).

Aproximadamente un 40% de las instituciones de instrucción o educación de los Estados Unidos tienen instalado algún sistema de gestión del aprendizaje, aunque en el ámbito de la educación superior las plataformas comerciales siguen llevando la delantera: *Blackboard* sigue siendo el proveedor líder (41%), mientras las de código abierto, como *Moodle* (23%), *Desire2Learn* e *Instructure* (11%) cubren el resto de la demanda⁵. Sin embargo, se observa entre los centros de educación

⁵Este porcentaje se ha mantenido estable durante los últimos dos años, de acuerdo al sitio web <http://www.campuscomputing.net>

superior un creciente interés por los sistemas considerados ‘plataformas en la nube’ para la creación de cursos en línea tipo MOOC⁶. *Coursera* es una plataforma de alcance mundial, *Udacity* y *edX* son ampliamente usadas en los Estados Unidos, *Iversity* es muy popular en Europa y la española *Miríada X* tiene ya 14,3 millones de usuarios, 1.232 universidades asociadas en 23 países de Iberoamérica⁷.

Independientemente del tipo de plataforma utilizada, la mayoría de clientes (usuarios) de sistemas de gestión del aprendizaje deben usar ‘herramientas de autor’ (*authoring tools*)⁸ para crear sus contenidos educativos, de manera que luego puedan alojarse (*hosting*) en la plataforma. Es ideal que dichas herramientas cumplan con los estándares AICC y SCORM, de manera que permitan la migración de datos entre sitios web internos, externos e incluso entre plataformas.

Aunque de manera general se considera que la función principal de una plataforma de *e-learning* es administrar usuarios (estudiantes) y dar seguimiento a su desempeño (aprendizaje, participación), las funciones de un sistema de gestión del aprendizaje deben abarcar un campo mucho más amplio, que va más allá de la creación y puesta en marcha de un ‘entorno virtual’ para el aprendizaje. Deben contribuir a hacer del aprendizaje una verdadera experiencia, como menciona Clarenc (2013, pág. 32). En resumen, una plataforma de *e-learning* no es sólo un elemento tecnológico sino que debe poner a disposición de los estudiantes una metodología de aprendizaje que responda a la modalidad de educación para la que se emplea y al tipo de usuarios a quienes va a dirigida.

⁶ Acrónimo correspondiente a ‘Massive On-line Open Courses’ (Cursos masivos abiertos y en línea), acuñado por Dave Cornier (University of Prince Edward Island, Canadá) en 2008.

⁷ Datos presentados en el Congreso MOOC, organizado por el IAEN, del 24 al 28 de noviembre de 2014.

⁸ Aplicaciones informáticas que facilitan la creación, publicación y gestión de los materiales educativos en formato digital

1.3. LA ESCOLARIDAD INCONCLUSA Y LAS SITUACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA

“El sector educativo entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan”. (Ministerio de Educación de la República de Colombia)

1.3.1. LA ESCOLARIDAD INCONCLUSA

De la mano de las oportunidades y potencialidades del aprendizaje abierto, las modalidades no presenciales de estudio y las NTICs, aparecen una serie de paradojas ligadas a cualquier evolución cultural entendida en clave de innovación tecnológica. Un estudio de la UNESCO considera que, mientras las tecnologías “abren horizontes nuevos de progreso y favorecen el desarrollo de un diálogo creativo y multicultural, la brecha de acceso a la tecnología digital ha dado lugar a una mayor desigualdad en el proceso de desarrollo” (2007, pág. 16).

Así, en regiones del planeta donde desde hace décadas se lucha por garantizar el acceso de niños, jóvenes y adultos a la educación regular, se suma también la tarea de reducir la brecha en el acceso a las herramientas que permitan una inserción efectiva en la ‘sociedad del conocimiento’ en contextos como el sector rural, las minorías étnicas y la población analfabeta. Según datos de la UNESCO, existen alrededor de 880 millones de adultos analfabetos en el mundo y 113 millones de niños de 6 a 11 años privados de cualquier tipo de educación escolar (UNESCO, 2014, pág. 197).

Sin embargo, la brecha digital ligada a la desescolarización no es la única asignatura pendiente de los gobiernos y los sistemas educativos. La escolaridad inconclusa es otro de los fenómenos que evidencia la fragilidad e insuficiencia de

los regímenes escolarizados. Al igual que la desescolarización y la deserción escolar, la escolaridad inconclusa remite a fallas estructurales en los sistemas de educación, que se revelan como incapaces de garantizar ya no sólo el acceso sino también la permanencia de los ciudadanos en las escuelas. La consecuencia más visible de la escolaridad inconclusa es la imposibilidad de obtener los títulos o acreditaciones académicas nacionales, no obstante, sus causas y efectos tienen raíces y alcances socioeconómicos mucho más profundos.

La LOEI y su Reglamento General, en sus Artículos 50 y 231 respectivamente, definen a la población con escolaridad inconclusa como aquellos jóvenes o adultos de quince años de edad o más que no han concluido los estudios obligatorios y que han permanecido fuera de la educación escolarizada ordinaria por más de tres años y que por distintas particularidades o circunstancias de inequidad social, presentan dificultades de inserción educativa, desfase escolar significativo o demandan intervenciones compensatorias en razón de su incorporación tardía a la educación. La escolaridad inconclusa implica, por tanto, la interrupción sin reanudación inmediata del proceso de escolarización formal antes de obtener el título o certificado correspondiente al nivel o subnivel de educación cursado prescrito por la Ley: certificado de asistencia a la Educación Inicial, certificado de terminación de la Educación General Básica y/o título de Bachillerato.

De acuerdo al Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2014-00034-A existen dos condiciones básicas para considerar a una persona en situación de escolaridad inconclusa:

- *Interrumpió su escolarización en el sistema ordinario y no se ha reincorporado al sistema educativo después de transcurridos tres años desde la interrupción de su escolarización en cualquiera de los niveles o subniveles de educación.*
- *Tiene 18 años de edad o más (15 años o más en ciertos casos).*

De acuerdo al último Censo de Población y Vivienda (2010) los datos sobre escolaridad inconclusa en el país son los siguientes:

Ecuador: Población con escolaridad inconclusa de 18 y más años							
Grupos de edad	Población total	Sin básica completa	%	Sin bachillerato completo	%	Total escolaridad inconclusa	%
18 a 24	1,842,949	502,134	27.25	347,332	18.85	849,466.00	46.09
25 a 29	1,200,564	402,258	33.51	146,082	12.17	548,340	45.67
30 a 40	2,189,339	838,462	38.30	263,561	12.04	1,102,023	50.34
41 a 65	2,989,878	1,381,368	46.20	282,283	9.44	1,663,651	55.64
Más de 65	863,630	488,142	56.52	19,158	2.22	507,300	58.74
Total población	9,086,360	3,612,364	39.76	1,058,416	11.65	4,670,780	51.40
Fuente: Censo de población y vivienda 20							
Elaboración: DYA 2013							

Tabla 5: Población con escolaridad inconclusa en el Ecuador.

Según el mismo censo, sólo el 9% de la población del país posee una escolaridad mayor o igual a 10 años⁹. De acuerdo a estas estadísticas, es legítimo pensar que la escolaridad inconclusa en el Ecuador es un fenómeno socioeducativo que supera en cifras y porcentajes al analfabetismo y a la desescolarización, además de arrojar un dato alarmante: los ecuatorianos inician su escolarización, pero tarde o temprano se ven forzados a abandonarla y no encuentran las condiciones adecuadas para reintegrarse a ella.

El fenómeno socioeducativo de la escolaridad inconclusa es altamente complejo y no puede equipararse simplemente al abandono voluntario del sistema educativo. Diversas circunstancias económicas, sociales y personales influyen en que una persona se vea obligada a dejar sus estudios, situación que se profundiza cuando no existen las condiciones para la reincorporación del individuo al sistema educativo. La escolaridad inconclusa en este sentido es, simultáneamente, causa

⁹ Fuente: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/resultados/>

y efecto de inequidad social: de un lado, es resultado de condiciones de desigualdad económica, social y política que fuerzan a la persona a abandonar su educación formal y por otro, es uno de los rasgos más visibles de la vulnerabilidad social, en tanto se convierte en un obstáculo para la movilidad social y la superación de la pobreza. No es coincidencia, por tanto, que la mayoría de personas con escolaridad inconclusa sean jóvenes y adultos atrapados en un círculo de doble vulnerabilidad: su situación socioeconómica los ha obligado a dejar de estudiar, carecen de los medios para reanudar su formación y al mismo tiempo la falta de un título o certificado les impide superar efectivamente su situación. En este contexto, se hace imprescindible ofrecer a este sector de la población la oportunidad de retomar y concluir sus estudios y obtener los certificados o títulos exigidos por la Ley, a través de:

“Políticas educativas y procesos educativos de calidad no muy largos, de utilidad y aplicación inmediata, que preparen para la vida futura, [...] respondan a la heterogeneidad de los estudiantes y a sus diversos contextos, con currículos y propuestas pedagógicas diversificadas y servicios educativos adecuados a sus necesidades y particularidades” (Ministerio de Educación, 2014).

Los programas y ofertas para las personas con escolaridad inconclusa se coordinan desde la Dirección Nacional para Personas con Escolaridad Inconclusa y tienen como finalidad contribuir a que las personas de quince años o más con rezago educativo inicien y concluyan la EGB y el Bachillerato y/o desarrollen competencias para el trabajo dentro del régimen de educación escolarizada extraordinaria, cumpliendo con el requisito fundamental de “mantener el enfoque curricular y los ejes que atraviesan el currículo, [...] pero con las características propias de la etapa adulta, privilegiando los intereses y objetivos de ésta” (LOEI, Art. 50). Este tipo de educación debe desarrollarse en instituciones educativas extraordinarias, en modalidad presencial, semipresencial o a distancia, en las

jornadas matutina, vespertina o nocturna y seguir además el modelo de atención con itinerario flexible.

La educación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa está a cargo del Ministerio de Educación y de la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa¹⁰, en tanto que su marco legal se encuentra en la Constitución Política, la LOEI y el Plan Nacional del Buen Vivir. La oferta educativa oficial para la escolaridad inconclusa se compone de los siguientes programas:

Programa	Nivel Educativo	Último año cursado	Modalidades, tiempo e inicio de oferta
Post-Alfabetización 15 años en adelante	Básica media (5-7 EGB)	4.º, 5.º y 6.º de EGB	Modalidad presencial 6 meses cada nivel Inicio de programa octubre 2014
Básica superior flexible para estudiantes de 15 años en adelante con rezago severo	Básica Superior (8-10 EGB)	7.º de EGB	Modalidad presencial 1 año los tres niveles para estudiantes de 15 a 21 Inicio de programa octubre 2014 Modalidad virtual En 6 meses cada nivel Inicio de programa enero 2015 Modalidad semipresencial En 6 meses cada nivel Programa existente en jornada nocturna
Bachillerato para personas de 18 años en adelante con rezago severo	Bachillerato (1-3 BGU)	10.º EGB 1.º y 2.º año de BGU	Modalidad semipresencial 1 año cada nivel Programa existente en jornada nocturna Modalidad virtual 1 año cada nivel Tiempo de aprobación varía por estudiante
Intensivo para personas de 24 a 29 años		10.º EGB, 1.º y 2.º de BGU	Modalidad presencial En validación

Tabla 4: Oferta educativa para personas con escolaridad inconclusa.¹¹

Estos programas intentan cubrir un amplio rango de niveles y modalidades que se acomoden a las necesidades, intereses y particularidades de los ciudadanos a quienes van dirigidos. El referente curricular para la escolaridad inconclusa, contenido en el Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2014-00065-A, establece las mallas curriculares para los subniveles de:

¹⁰ Instancia dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Educativa y del Viceministerio de Gestión Educativa (fuente: <http://educacion.gob.ec/organigrama-del-ministerio-de-educacion/>).

¹¹ Fuente: <http://educacion.gob.ec/educacion-para-adultos/>) (2014)

- *Básica elemental y media para PCEI¹² en modalidad presencial.*
- *Básica superior para PCEI en modalidad presencial, semipresencial, a distancia y presencial para jóvenes entre 15 y 21 años.*
- *Bachillerato en Ciencias para PCEI en modalidad semipresencial, semipresencial, a distancia y educación técnica a distancia.*

1.3.2. LAS SITUACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA

En sentido amplio, la vulnerabilidad puede describirse como un conjunto de condiciones que hacen proclive a una persona o grupo de personas a recibir daño o a verse abocados a un contexto de desventaja. Como concepto, se emplea para “enfaticar la potencialidad negativa de situaciones o sucesos actuantes sobre los sujetos, grupos sociales o espacios geográficos. Es aplicable a condiciones potenciales que involucran algún tipo de riesgo o perjuicio [...]” (Sabuda, 2009, pág. 47). Como situación real, la vulnerabilidad se manifiesta en diversos ámbitos y niveles de interacción humana y en el contexto de distintas instituciones sociales, de ahí que suela hablarse de *vulnerabilidad social, económica, de género*, etc. Cuando la vulnerabilidad aparece en el ámbito específico de *la educación* o en el marco de los elementos ligados al sistema escolarizado (enseñanza, aprendizaje, acceso, etc.) se habla de *vulnerabilidad educativa*.

La vulnerabilidad educativa se define como “el conjunto de condiciones materiales y simbólicas de orden objetivo y subjetivo que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno” (Dirección Provincial de Planeamiento, 2013, pág. 5) producto de una “derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar, que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo” (Sabuda, 2009, pág. 4) y que impiden a determinados individuos o

¹² Personas con escolaridad inconclusa.

colectividades acceder a los beneficios del sistema educativo, ya sea por factores culturales, políticos o socioeconómicos.

El vínculo '*sujeto-escolarización*' es posible gracias a la interacción de aspectos políticos y sociales. Dicho vínculo se manifiesta en lo que algunos textos denominan la '*trayectoria escolar*'¹³; es decir, el tránsito hipotéticamente regular, gradual y sin interrupción por el sistema educativo. Cuando dejan de existir las condiciones necesarias para el funcionamiento de esta interacción, aparecen situaciones que implican la interrupción de la trayectoria escolar, como la deserción, la desescolarización, el rezago y la repitencia escolar. No obstante, esta no es explicable solamente a través de 'atributos binarios' (deserción/permanencia, repitencia/no repitencia, escolaridad completa/escolaridad inconclusa), sino como un complejo donde concurren diversos factores. La LOEI, por ejemplo, enumera en su Artículo 234, las siguientes situaciones de vulnerabilidad:

Art. 234.- Situación de vulnerabilidad. Se consideran en situación de vulnerabilidad las personas que se encuentran en condiciones de:

- a)** movilidad humana, es decir, refugiados y desplazados;
- b)** violencia sexual, física y psicológica;
- c)** explotación laboral y económica;
- d)** trata y tráfico de personas;
- e)** mendicidad;
- f)** indocumentación;
- g)** ser menores infractores o personas privadas de libertad;
- h)** ser hijos de migrantes con necesidad de protección;
- i)** ser hijos de personas privadas de libertad;
- j)** ser menores en condiciones de embarazo;

¹³ La autora Nuria Manzano Soto, en el artículo titulado '*Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva*' (2009), sugiere establecer diferencias entre las '*trayectorias desestructuradas*', en las que convergen las condiciones para que se den situaciones de riesgo que bloquean la inserción educativa y las '*trayectorias en precariedad*', donde la persona sigue itinerarios de retraso en su emancipación debido a la nueva ordenación del mercado de trabajo que prima la precariedad y la rotación laboral.

- k) adicciones;
- l) discapacidad; o,
- m) enfermedades catastróficas o terminales.

Tabla 5: Situaciones de vulnerabilidad contempladas en la LOEI.

La variedad de situaciones contempladas por la Ley permite entender que la vulnerabilidad se presenta bajo muchas formas y en diversas circunstancias. Cuando se intenta comprender cómo estas situaciones afectan el vínculo ‘*sujeto-escolarización*’ aparece inevitablemente el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), por cuanto las situaciones de vulnerabilidad suelen determinar que las personas “requieran apoyo o adaptaciones temporales o permanentes de aprendizaje, accesibilidad o comunicación que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición” (Reglamento General a la LOEI, Art. 228). Según lo expuesto, se evidencia que hay una estrecha relación entre los conceptos de *situaciones sociales excepcionales*, *vulnerabilidad educativa*, *educación en situaciones excepcionales* y *necesidades educativas especiales* que puede graficarse de la siguiente forma:



Ilustración 1: Esquema relacional de la vulnerabilidad educativa

Comúnmente se piensa que las necesidades educativas especiales están relacionadas únicamente con la *discapacidad*, con los *trastornos del desarrollo* o con los *problemas de aprendizaje*. Sin embargo, también pueden estar asociadas

a otro tipo de situaciones que afectan la normal interacción e integración humana en el ámbito social sin implicar una discapacidad. En su artículo 228 el Reglamento General a la LOEI diferencia entre aquellas necesidades educativas que están asociadas a la discapacidad y de aquellas que no lo están:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
NO ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD	ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD
<p>1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.</p>	<p>1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental;</p>
<p>2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.</p>	<p>2. Multidiscapacidades</p>
<p>3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales.</p>	<p>3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).</p>

Tabla 6: Clasificación de las necesidades educativas especiales según la LOEI.

Las adaptaciones curriculares y los recursos humanos, materiales y pedagógicos destinados a atender necesidades educativas especiales asociadas específicamente a situaciones de vulnerabilidad deben dirigirse hacia el restablecimiento del vínculo ‘*sujeto-escolarización*’ desde una perspectiva socioeconómica antes que médica o psicopedagógica. Este restablecimiento ha de darse a nivel institucional y curricular permitiendo “la adaptación de los

estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo a las necesidades de cada estudiante a efectos de su promoción y evaluación” (LOEI, Art. 230), pues los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones de vulnerabilidad “tienen derecho a un servicio educativo que dé respuesta a sus necesidades educativas especiales, de conformidad con lo establecido en el reglamento y la normativa específica [...] que para el efecto emita el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional”. (Reglamento a la LOEI, Art. 240).

1.4. EL CASO DEL COLEGIO VIRTUAL IBEROAMERICANO

Hasta ahora, excepto por el Colegio Virtual Iberoamericano, en el Ecuador no se han desarrollado programas tipo ‘en línea’ que permitan el estudio autónomo, adaptable a los tiempos y lugares disponibles por los estudiantes, y que cuente con aplicaciones tecnológicas para la enseñanza, seguimiento personalizado y medios de verificación, control y evaluación del aprendizaje desde una perspectiva pedagógica constructivista y socio-crítica contextualizada en las comunidades.” (Giancarlo de Agostini)

El rasgo distintivo de la propuesta académica del Colegio Virtual Iberoamericano (CVI) en el ámbito de la educación a distancia en el Ecuador es el aprovechamiento activo de las ventajas y potencialidades de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs), a través del uso de un sistema de gestión de aprendizaje en línea o plataforma de *e-learning* como principal herramienta de interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según De Agostini (2014, pág. 98), la institución basa su propuesta en una apropiada y justificada utilización de recursos tecnológicos, que permiten el estudio autónomo, adaptable a los tiempos y lugares de los estudiantes y en el uso de aplicaciones tecnológicas para la enseñanza, seguimiento personalizado y evaluación de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica constructivista, socio-crítica y contextualizada. El Colegio Virtual Iberoamericano posee dos

rasgos fundamentales que lo identifican como una institución educativa a distancia con apoyo tecnológico en línea:

- El concepto de ‘modalidad a distancia’ hace referencia a una de las tres modalidades de estudio previstas por la Ley¹⁴ –siendo las restantes la modalidad presencial y la semipresencial– y que es aquella que propone un proceso autónomo de las y los estudiantes, con acompañamiento no presencial de un tutor o guía y de instrumentos pedagógicos de apoyo. Por ello, no debe identificársela con ‘educación virtual’ o ‘educación en línea’, pues lo ‘virtual’ o lo ‘en línea’ no están en la modalidad en sí misma, sino en los instrumentos de apoyo que utiliza.
- El ‘apoyo tecnológico en línea’, en cambio, remite a la idea de tecnología informática asociada a Internet en función auxiliar o de refuerzo al proceso educativo de determinada modalidad de estudios, sea presencial o no. En la misma línea, usar el adjetivo ‘virtual’ para referirse al medio de apoyo tecnológico sería equivocado, pues daría a entender que un ‘apoyo virtual’ se da en un plano imaginado, simulado o irreal, cuando es, al contrario, un refuerzo concreto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El modelo de estudios del Colegio Virtual Iberoamericano cumple con los tres criterios esenciales que definen a la educación a distancia, propuestos por Garrison y Shale (Schlosse & Simonson, 2008, pág. 177):

- ✓ La mayor parte de la comunicación educativa entre profesor y estudiantes ocurre separadamente.
- ✓ Involucra una comunicación bidireccional entre profesor y estudiantes con el propósito de facilitar y apoyar el proceso educativo.
- ✓ Utiliza medios tecnológicos como vía de comunicación bidireccional.

¹⁴ LOEI, Art. 46 y Reglamento General a la LOEI, Art. 24, 25 y 26.

De acuerdo a estos criterios, el modelo del Colegio Virtual Iberoamericano no implica la presencia física ni simultánea de estudiantes y profesores; no se contemplan encuentros o sesiones presenciales de estudio sino una metodología de aprendizaje independiente, flexible y autónomo que respeta los ritmos e intereses del alumno. La comunicación entre estudiantes y profesores es bidireccional y asincrónica; esto es, se efectúa en dos vías no necesariamente simultáneas. Para ello, los participantes se valen de las herramientas de comunicación de la plataforma de *e-learning* (foros y chat), donde se plantean dudas, interrogantes y comentarios que son respondidos a manera de 'hilo' (*thread*) y que generan un tipo de diálogo que no requiere simultaneidad, pues el sistema de gestión de aprendizaje en línea está diseñado expresamente para ello.

El modelo de estudios del CVI está pensado para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa y con necesidades educativas asociadas especialmente a situaciones de vulnerabilidad socioeducativa. Este detalle es importante, pues sólo un 2% de la población educativa del colegio presenta una discapacidad física o intelectual, mientras que casi tres cuartas partes del alumnado se encuentra en situación de escolaridad inconclusa y/o vulnerabilidad. De allí que el interés fundamental de la institución sea ofrecer alternativas de solución a la exclusión educativa no asociada a la discapacidad, que tan alta incidencia tiene en el Ecuador. En esta línea, el CVI se inscribe en el conjunto de iniciativas y proyectos educativos públicos y privados que buscan llegar a la población directa o indirectamente marginada del sistema educativo, a través de modalidades alternativas de estudio en el ámbito escolarizado formal que aprovechen las oportunidades de las tecnologías.

En términos de la normativa legal vigente los beneficiarios de la oferta del Colegio Virtual Iberoamericano acceden a un servicio educativo definido por tres características fundamentales:

- **Educación formal:** en tanto el programa institucional del colegio se adscribe a los lineamientos de planificación macrocurricular de la Autoridad Educativa Nacional y su plan de estudios debe responder a los objetivos y estándares del sistema educativo ecuatoriano.
- **Educación escolarizada:** en tanto conduce a la obtención de títulos y certificados de asistencia y terminación de los niveles de Educación General Básica y/o Bachillerato (Reglamento a la LOEI, Art. 23)
- **Educación extraordinaria:** en tanto atiende a personas con escolaridad inconclusa, personas con necesidades educativas especiales o fuera de las edades sugeridas por la Ley. (Reglamento a la LOEI, Art. 23)

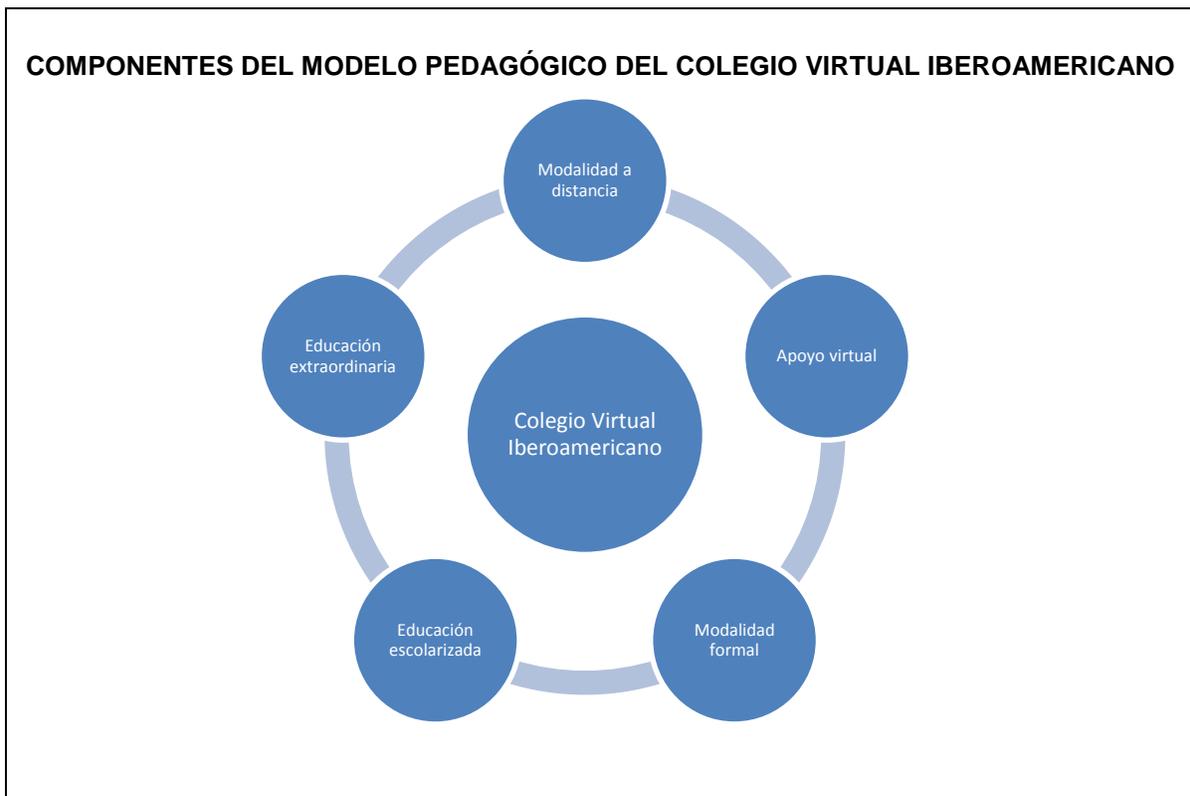


Ilustración 2: Componentes del modelo pedagógico del Colegio Virtual Iberoamericano

1.4.1. POBLACIÓN BENEFICIARIA, OFERTA ACADÉMICA Y COBERTURA GEOGRÁFICA

Por Ley, la modalidad distancia únicamente se ofrece a personas mayores de edad y exclusivamente para el nivel de *Educación General Básica Superior* (8vo, 9no y 10mo año de EGB) y *Bachillerato* (1ero, 2do y 3er año)¹⁵. De acuerdo a esta normativa, todo postulante a la modalidad distancia debe haber cumplido la mayoría de edad¹⁶ y haber culminado como mínimo los primeros seis años de EGB. En el caso de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o a dificultades específicas del aprendizaje se debe contar con una autorización del Ministerio de Educación, previo una evaluación psicopedagógica.

La población meta del Colegio Virtual Iberoamericano está abierta a cualquier persona que cumpla los requisitos de Ley, no obstante presta especial atención a ámbitos de vulnerabilidad educativa y social, de tipo *geográfico* (sector urbano, urbano-marginal y rural, comunidades alejadas, países del extranjero, etc.) y *sociocultural* (diversidad de pueblos y nacionalidades, contextos bilingües o plurilingües, migración). En este caso, la atención a la diversidad trasciende a la tradicional preocupación por las discapacidades y los problemas de aprendizaje y llega hacia otros contextos de exclusión educativa que no siempre pueden ser atendidos por la educación formal presencial.

Es importante mencionar que el CVI no funciona con la modalidad de Escolarización Acelerada¹⁷, pues su año lectivo tiene el mismo número de días laborables de la educación presencial (200) distribuidos en un período de aproximadamente diez meses divididos en dos quimestres, con un período de

¹⁵ Reglamento a la LOEI, Art. 27, Párrafo 2, Numeral 4.

¹⁶ El Artículo 26, Párrafo 2do del Reglamento General a la LOEI prevé que un estudiante puede acceder a la educación a distancia a partir de los 15 años de edad en adelante si no existiere cobertura pública presencial o semipresencial en su circuito o distrito escolar.

¹⁷ El Municipio del Distrito Metropolitano de Quito ofrece esta modalidad de estudios, llamada 'Ciclo Básica Acelerado', a jóvenes entre 15 y 21 años en situación de vulnerabilidad y escolaridad inconclusa. A través de ella, los participantes pueden completar el 8vo, 9no y 10mo Años de EGB en un período de 11 meses.

quince días de vacaciones interquimestre y dos meses de vacaciones por finalización del año lectivo, según lo estipula la Ley y el Cronograma de Planificación Anual del Ministerio de Educación (Reglamento a la LOEI, Art. 146). Gracias a su modalidad, la institución trabaja con los dos regímenes del sistema educativo nacional, Costa y Sierra.

De acuerdo al modelo educativo del Colegio Virtual Iberoamericano, las asignaturas correspondientes a cada año de estudios se imparten en forma de módulos de estudio. Cada uno de estos módulos tiene una duración de cuatro semanas, organizadas en igual número de unidades didácticas. Los contenidos semanales se presentan a manera de recursos (texto, audiovisuales, etc.) que el estudiante debe trabajar de manera autónoma y según su propio ritmo e intereses. Cada unidad semanal concluye con una evaluación, a través de la cual se transfieren y verifican los aprendizajes. No existen pruebas mensuales, exámenes finales o trabajos extras; no obstante para la promoción de un grado o curso al siguiente y para la obtención de certificados y títulos, los estudiantes deben certificar haber adquirido los aprendizajes mínimos requeridos a través de los exámenes nacionales estandarizados emitidos por la Autoridad Educativa Nacional.

La cobertura geográfica en la modalidad a distancia es teóricamente ilimitada, pues “puede darse desde cualquier sitio donde haya un computador y una conexión a internet” (De Agostini, 2014, pág. 67), pero principalmente está dirigida a comunidades indígenas de la Sierra Central del Ecuador, cantones pequeños de la Amazonia y la Costa y ecuatorianos que residen en el exterior. Durante su primer año de funcionamiento el colegio contó con **25 estudiantes** (De Agostini, 2014, pág. 101) y hoy, casi once años después, tiene **1.161 alumnos matriculados**¹⁸. Gracias su red de convenios con instituciones públicas (municipios, gobiernos autónomos descentralizados) y privadas (ONG, banca y empresas) el colegio ha ampliado su cobertura de ocho localidades ecuatorianas

¹⁸ Fuente: Secretaría General Fundación ‘Unidad Virtual Iberoamericano’ (2014)

en 2004 a más de medio centenar de ciudades dentro y fuera del país en 2014 (De Agostini, 2014, pág. 101).

En sus inicios el Colegio Virtual Iberoamericano tomó como referencia para el diseño de su plan de estudios el Programa de Reforma Curricular desarrollado por la Universidad Andina Simón Bolívar (De Agostini, 2014, pág. 102), con las debidas adaptaciones en cuanto a cantidad y duración para adecuarlo a su propio modelo. Hoy, sin embargo, trabaja con la malla curricular prescrita por el Ministerio de Educación para la modalidad distancia, con sus respectivos estándares y niveles de exigencia. El modelo de estudios del colegio permite contar con horarios académicos abiertos y flexibles, de tal manera que los alumnos puedan acceder a la plataforma e-learning del colegio a cualquier hora y día de la semana y “realizar sus trabajos en ella por el tiempo que consideren necesario y desde el lugar de más fácil acceso: domicilio, café-net, telecentro o infocentro comunitario, lugar de trabajo, etc.” (De Agostini, 2014, pág. 102). Los servidores que alojan la plataforma de *e-learning* del colegio funcionan durante las 24 horas del día, 7 días a la semana y 365 días al año, así que el acceso puede darse en cualquier momento.

1.5. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

“Nuestra competencia lectora puede incrementarse cada vez que elegimos leer un ensayo, una obra de ficción; porque siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos y aprendemos, aun sin proponérselo”. (Isabel Solé Gallart)

1.5.1. CONSIDERACIONES SOCIOEDUCATIVAS SOBRE LA LECTURA

La habilidad lectora es una destreza progresiva que idealmente debería ser promovida desde las edades más tempranas con la introducción del libro como elemento lúdico y cotidiano. Favorecer el establecimiento de un vínculo entre el niño y los materiales escritos será decisivo no sólo en la etapa escolar sino que tendrá también repercusiones a lo largo de su vida adulta. Naturalmente, este vínculo tendrá más probabilidades de desarrollarse en un ambiente que facilite y anime la participación del niño de los *bienes de la cultura escrita*, es decir, donde aquel esté en contacto con diversos soportes impresos y escritos: cuentos, revistas, libros, etc., y donde la lectura sea una práctica presente y estable. En un contexto de este tipo es probable que aquello que se denomina ‘gusto por la lectura’ aparezca como algo espontáneo.

Si los primeros contactos del niño con los libros son experiencias naturales, lúdicas y cotidianas y si posteriormente la lectura es tratada adecuadamente en el período escolar, el vínculo ‘*niño-libro*’ quedará afianzado, en tanto vínculo *cognitivo* (el libro es fuente de conocimiento, información y desarrollo), *afectivo* (el libro es fuente de gozo y pasatiempo) y *social* (el libro permite apropiarse de la herramienta intelectual que constituye la lectura).

Del mismo modo que ocurre con la escritura, si la lectura se maneja con experiencias oportunas en la escuela y el hogar, se tornará en “un espacio placentero e interesante, [...] que el niño podrá ir asumiendo gradualmente; escalando diferentes grados de dificultad [...] hasta apropiarse de una herramienta valiosísima, que le permitirá mantener no solo la herencia cultural, sino rebasar los márgenes de la oralidad” (Valerio Miranda, 2007, pág. 4). Lectura y escrita están tan íntimamente relacionadas que el desarrollo de una es decisivo en el crecimiento de la otra. En este sentido, la educadora e investigadora argentina Emilia Ferreiro explica que “los niños que crecen en ambientes de escritura y lectura intentan producir escrituras desde muy temprano” (Ferreiro, 2013).

Si se acepta que “un pueblo que lee y escribe es un pueblo que piensa [...] y que puede potenciar sus facultades para contrarrestar el subdesarrollo y a emerger de la invisibilidad cultural” (Valerio Miranda, 2007, pág. 5) es inevitable que surja una pregunta esencial: *¿cómo se realiza la incorporación a la cultura escrita en condiciones de poco contacto con ella; es decir, en una comunidad ‘que no lee’?*

Según un estudio sobre hábitos de lectura en el Ecuador realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) en 2012 a mayores de 16 años en 3.960 viviendas de Quito, Guayaquil, Cuenca, Machala y Ambato, el 26,5% de los ecuatorianos no tiene hábito de leer, mientras que dentro del 73,5% que sí tiene hábitos de lectura el 50,3% lee de una a dos horas semanales y el 13,5% restante, de tres a cuatro horas.

Las principales razones de la falta de hábito de lectura en el país son la *falta de interés* (56,8%), *falta de tiempo* (31,7%), aunque también se aducen razones como *falta de concentración* (3,2%). Los *jóvenes de 16 a 24 años* son los que más leen (83%), mientras que las personas de más de 65 son el grupo etario que menos lee (62%). El 33% de los jóvenes que leen lo hace por atender las obligaciones académicas, mientras el 32% lo hace por conocer sobre algún tema.

En general, ningún grupo etario lee por placer o superación personal¹⁹. De acuerdo a UNICEF:

“Los niveles de lectura en Ecuador, en relación con otros países de Latinoamérica [...] están entre los más bajos y no responden a las necesidades de aprendizaje que tienen los niños, niñas y adolescentes del país. Por ello se hacen necesarios todos los esfuerzos que a nivel público y privado se puedan realizar para promover el hábito de la lectura” (UNICEF, 2012).

Aunque es evidente que la promoción del hábito de lectura entre la población requiere un esfuerzo sostenido en cuanto a políticas y estrategias, no debe entenderse el problema de la lectura como un problema exclusivamente institucional que requiere soluciones administrativas. El tema de fondo es pedagógico y también social. De un lado están las aulas de clase y el sistema educativo, que fallan en su labor de promover la lectura por estar tradicionalmente atados a modelos memoristas donde la reflexión crítica y la vinculación con la realidad son casi nulas. De otro, están también la propia valoración social que tiene la lectura y la falta de acceso a cantidad y calidad de material escrito.

Ya sea porque en la escuela se ‘obliga’ a leer libros de texto o porque hay resistencia de los potenciales lectores al ejercicio de la lectura ‘porque es inútil o aburrida’ y porque en los hogares de bajos recursos ‘no hay libros’ ni un ambiente que propicie la lectura, lo cierto es que existe una relación muy estrecha entre los bajos niveles de lectura y la comprensión del sistema social en que se vive. Esto significa que quien no ha desarrollado competencias lectoras suficientes probablemente verá limitada su comprensión de la realidad social, que sólo es capaz de abordar a un nivel básico y literal la información disponible. El problema se agrava cuando se observa que el consumo de bienes culturales como los libros

¹⁹ Fuentes: Informe ‘Hábitos de lectura en el Ecuador’ (INEC, 2012) y Diario El Comercio, 28 de noviembre de 2012 (<http://www.elcomercio.ec/tendencias/cultura/habito-de-lectura-abandonado-ecuatorianos.html>)

en el Ecuador es de los más bajos del continente y del mundo, resultado de la precariedad del acceso a bienes materiales adecuados de información y del dominio de los medios masivos de comunicación transmisión cultural.

En este contexto siguen siendo insuficientes los esfuerzos a nivel público y privado por dotar a la población en general de medios de lectura e información de buena calidad. Esta es, quizá, la clave de la respuesta para el problema de lectura en el país. No es que a los ecuatorianos simplemente 'no les gusta leer' porque no dan valor a la lectura o porque es un ejercicio complicado que es mejor obviar; es que en realidad su acceso a la cultura escrita es limitado. Es decir, por diversos factores sociales y educativos, se encuentran distanciados de los bienes creados por la lengua escrita, a los que ven como ajenos o como si fueran un lujo del que pueden disfrutar unos pocos.

Emilia Ferreiro considera que introducir a las personas a la cultura escrita va más allá de alfabetizar o 'saber las letras'; implica comprender cómo se organiza la lengua cuando es lengua escrita y cómo todos aquellos actos que se realizan en contextos orales (hablar, conversar, narrar, felicitar, solicitar, etc.) pueden hacerse de forma escrita. Involucra también conocer los *objetos* creados por la cultura escrita (libros, revistas, enciclopedias, periódicos, almanaques, cuentos, etc.) y las *instituciones* (bibliotecas, librerías, editoriales) y *profesiones* (periodistas, escritores) creados por los usos sociales de la escritura. Para Ferreiro el principal error de los procesos de alfabetización es confundir la enseñanza de las llamadas 'correspondencias grafofónicas' con la posibilidad de circular en cultura escrita y ser partícipe de sus bienes. Esta reflexión es perfectamente aplicable al tema de la lectura, ya que enunciar gratuitamente que '*leer es importante*' y que '*hay que abrir un libro de vez en cuando*' sin permitir el acceso a la cultura escrita carece de sentido. Esto sin perjuicio de que la animación a la lectura sea una estrategia fundamental para formar lectores, pero que no puede darse fuera de un marco de políticas que den verdadero valor social a la lectura y visibilicen sus beneficios cognitivos, afectivos y culturales.

En palabras de Daniel Cassany (2013) “aprender está muy vinculado a la lengua y usos lingüísticos”, en tanto la lengua no sólo es una herramienta de estudio y trabajo, sino el elemento central para el desarrollo de todos los ámbitos del conocimiento humano. Para este autor, son ocho las competencias básicas que todo estudiante debería haber desarrollado al cabo de su escolarización obligatoria²⁰, sin embargo es la competencia en comunicación lingüística²¹ la que debería ser considerada fundamental para el desarrollo de las demás, que podrían considerarse incluso ‘subcompetencias’ de ella (Cassany, 2013), porque todas involucran el uso de algún tipo de *lenguaje* (matemático, informático, social, etc.), que requiere de la lectura y la escritura para organizarse. Para el investigador y docente español, la competencia en comunicación lingüística es la más importante porque tener capacidades lingüísticas da poder: a través de las competencias del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) se comunica, se interactúa socialmente, se construye la identidad y se elabora el conocimiento.

Enseñar a construir la identidad significa enseñar los valores contenidos en las palabras, su connotación y uso. Para Cassany “el uso de las palabras condiciona nuestra forma de ver la realidad; vemos la realidad a través del lenguaje y a partir de él construimos conocimiento” (2013). Se considera entonces que una persona “no tiene competencias lingüísticas básicas si no es capaz darse cuenta de los significados sociales de las palabras, al menos de las más cercanas y relacionadas con su comunidad” (Cassany, 2013). En esta reflexión cobra verdadero sentido la frase mencionada párrafos atrás en cuanto a que existe una estrecha relación entre los niveles de lectura y la comprensión del mundo en que se vive; tener al lenguaje en general y a la lectura en particular como herramientas aporta “habilidades y conocimientos para desenvolverse en el mundo estructurado

²⁰ Ponencia: ‘Las Competencias Básicas: qué, por qué y cómo’ (V Congreso Regional de Educación de Cantabria, 16, 17 y 18 abril de 2008).

²¹ Cassany la denomina también ‘*literacy*’ en tanto cultura escrita en sentido amplio, pues no implica sólo leer y escribir, sino también utilizar el lengua oral en contextos formales.

y dirigido por personas alfabetizadas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, pág. 24).

1.5.2. ¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA?

A pesar de la importancia social de la lectura, convertirse en lector no es tan sencillo. Pueden declararse los beneficios que trae el hábito de la lectura y dotar de bibliotecas y libros a las comunidades y a las escuelas, pero estas acciones no tendrán sentido sin políticas educativas nacionales que garanticen el libre acceso y tránsito de los ciudadanos por el mundo del lenguaje escrito, articuladas con una teoría y práctica pedagógica que favorezca y promueva la lectura dentro y fuera de las aulas.

Se considera que el punto de partida de cualquier propuesta metodológico-didáctica acerca de la lectura es contribuir a establecer el vínculo *‘estudiante-lenguaje escrito’*, de manera que este pueda *comprender lo que lee*. Isabel Solé opina que cuando un lector comprende lo que lee:

“Está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. [...] En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer” (Solé Gallart, 2012, pág. 39).

Acerca de la comprensión lectora se ha dicho que es “la capacidad para extraer el sentido de un texto escrito” (Condemarín & Alliende, 2008, pág. 99); “el proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson & Pearson, 2009, pág. 84) o “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de [...] desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (Jiménez Pérez, 2013).

A partir de estas definiciones se deduce que la comprensión lectora implica el establecimiento de algún tipo de relación entre un *sujeto* (el lector) y un *objeto* (el material escrito). Supone un nivel de interacción tal que el lector sea capaz de relacionar la información presentada en el texto con la información almacenada en su mente. En este sentido, como expresa Condemarín (2010, pág. 11) “la interacción es el fundamento de la comprensión”. Cuando se dice que ‘leer es comprender’ no se trata solo de descifrar el sonido y el orden de las palabras contenidas en los textos, “sino de ver más allá, en los significados, las intenciones y contextos en que un texto fue producido hasta llegar a nosotros”. (Ministerio de Educación, 25)

Naturalmente, la interacción y la comprensión no dependen únicamente del lector sino también del tipo de texto. Si este es demasiado largo o abstruso, o si está lleno de palabras complejas o desconocidas, será más complicado para el lector descifrar su significado. Intervienen también el lenguaje y el vocabulario oral, ya que estos “configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión” (Vargas Esquivel, 2011, pág. 21). Por último están las actitudes del sujeto frente a la lectura, el propósito y motivación que lo han animado a leer y su estado físico y afectivo en general. Puede que el alumno posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. De acuerdo con Mabel Condemarín (2010, pág. 18), los factores que influyen en la comprensión lectora pueden clasificarse bajo criterios de índole fisiológico, psicológico y social. Los *factores fisiológicos* hacen referencia al estado general de la salud del sujeto, al funcionamiento del organismo y a la percepción. Los *factores psicológicos* se refieren al desarrollo de aptitudes, a la motivación y al pensamiento y el lenguaje. Los *factores sociales*, por último, se relacionan con aspectos familiares, socioeconómicos, culturales y educativos.

En sentido amplio, la comprensión lectora requiere de la articulación de varias destrezas cognitivas y habilidades intelectuales adicionales, entre las que se puede mencionar, en primer lugar, el *conocimiento de los aspectos pragmáticos y funcionales* de la lengua (Cassany, 2013); es decir, saber que el lenguaje tiene unos usos prácticos con fines comunicativos. Luego está la *capacidad de procesar el lenguaje*; esto es, conocer que para formar sílabas, palabras y oraciones los grafemas y fonemas de su lengua materna deben colocarse en un cierto orden. También está la destreza de *reconocer y usar los signos de puntuación* y otros signos auxiliares como asteriscos, guiones o paréntesis. Finalmente, está la capacidad del estudiante de poner en juego sus conocimientos y experiencias previas para llegar a la comprensión de determinado texto, en la medida en que estas le permiten decodificar las palabras, frases, párrafos e ideas contenidas en él.

Para Condemarín (2010, pág. 4) la base de la lectura (y la escritura) es el lenguaje hablado. Del mismo modo que un niño aprende a hablar oyendo a otras personas comunicarse “para aprender a leer y escribir, necesitará estar inmerso en actividades de lectura y escritura” (Condemarín, 2010, pág. 5). De modo que si una persona se ha desenvuelto en un ambiente no adepto a la lectura o restringido en cuanto a materiales escritos, probablemente encontrará más natural expresarse de forma oral que de forma escrita y seguramente también evitará aproximarse a materiales de lectura a menos que las circunstancias (académicas, profesionales, etc.) lo obliguen. Cuando deba producir textos escritos (solicitudes, cartas, informes, etc.) o leerlos, se evidenciarán sus dificultades y limitaciones en el uso de estas formas de lenguaje y comunicación.

Estas limitaciones no sólo tienen que ver con los aspectos formales y observables de la escritura (ortografía, puntuación, sintaxis, riqueza del vocabulario, etc.) sino con los elementos estructurales que permiten que el sujeto interactúe de manera efectiva con el lenguaje escrito –ya sea escribiendo o leyendo– interacción que, como ya se ha mencionado, es la base para la comprensión lectora, toda vez que

esta implica una madurez lectoescritora, esto es, “un proceso continuo en el que intervienen distintos factores interrelacionados y que es definido como el momento del desarrollo del individuo en que puede aprender a leer y escribir fácilmente y con éxito, bien por obra de la maduración, por obra de un aprendizaje o por la acción compartida de ambos” (Corrales Pérez & Calzada Gil, 2006, pág. 19). En el ámbito de la educación de adultos las limitaciones más comunes para una adecuada comprensión lectora suelen estar relacionadas con la pobreza de vocabulario y acervo cultural, el escaso interés por la lectura en general y falta de hábito lector familiar y los espacios y tiempos inadecuados para leer.

Luis Achaerandio (2014, pág. 7) realiza una descripción bastante precisa de lo que ocurre con los estudiantes que no poseen una adecuada comprensión lectora:

“Esos numerosos alumnos no dialogan con los textos, no profundizan en los significados, no hacen creativas inferencias, no saben aplicar las macrorreglas, no hacen predicciones, no identifican claramente las ideas principales; en una palabra no han alcanzado el nivel de macroprocesos; consiguientemente su lectura, aunque les proporciona aprendizajes memorísticos, no les permite acceder a los aprendizajes significativos; memorizan, pero no comprenden; aprenden a repetir, pero no aprenden a pensar y no desarrollan sus estructuras mentales; y todo eso sucede porque son pocos los profesores que detectan, en sus alumnos, estas carencias de comprensión de los textos que leen”.

1.5.3. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

La interacción de factores fisiológicos, psicológicos y sociales posibilitan al sujeto la adquisición de la lectura; es decir, la capacidad de comprender el lenguaje escrito. Naturalmente, este proceso comprende un conjunto de etapas, que comienza con la *identificación* de marcas gráficas (que representan sonidos y a

través de las cuales se pueden crear sílabas y palabras) y que –idealmente– llega a su mayor nivel de maduración con la capacidad de emplear la lectura como herramienta crítica de comprensión.

Por esta razón, es de aceptación general en el ámbito investigativo que la comprensión lectora se da a diferentes niveles, lo que remite a la idea de que se trata de un proceso progresivo que abarca desde los elementos más básicos hasta los más complejos del material escrito. Existen, sin embargo, distintas corrientes y posturas acerca de los niveles de comprensión lectora que existen y que pueden alcanzarse. Achaerandio (2014, pág. 5) por ejemplo, considera que hay dos niveles básicos de comprensión lectora: un nivel de microprocesos y otro de macroprocesos.

El *nivel de microprocesos* abarca desde la alfabetización inicial (decodificación y codificación de fonemas) hasta la llamada comprensión lineal o literal. Este nivel comprende, a su vez, dos subniveles: a) conocimiento de las letras para construir y combinar palabras sencillas, y descomponerlas en sonidos o fonemas; y b) lectura significativa de palabras y pequeñas frases que conectan al incipiente lector con sus propios conocimientos previos. El *nivel de macroprocesos*, en cambio, tiene como requisito la automatización de los microprocesos y se compone de seis funciones de dificultad creciente que conforman la comprensión lectora a su más alto nivel:

- *El lector tiene conciencia de que el objetivo de la lectura es comprender el texto y construir un significado en torno a él.*
- *El lector competente distingue las ideas principales de las menos importantes y centra en aquéllas su atención, captando su significado esencial.*
- *El lector aprecia el significado esencial de la información que ha encontrado en el texto y lo evalúa en función de la consistencia interna de esa nueva*

información y de la congruencia de tal información con sus conocimientos previos y con el sentido común.

- *Extrae y prueba las inferencias a partir de lo que capta en el texto escrito y de la interacción de éste con los conocimientos previos.*
- *Supervisa reflexivamente la esencia o claves de todos los procesos o funciones para ver cómo va su comprensión lectora (metacognición) y para seleccionar los puntos importantes y para mejorar su lectura (autorregulación).*

Adicionalmente, el nivel de macroprocesos supone el manejo de una ciertas 'reglas de lectura', que son esenciales para comprender el contenido de un texto:

- *Supresión: consiste en desechar la información inútil, redundante e irrelevante.*
- *Generalización: Se sustituyen varios enunciados por otro enunciado de orden superior que los abarque o englobe.*
- *Construcción: hace inferencias o enunciados explícitos a partir de señalamientos que se hacen en el texto acerca de ideas o enunciados implícitos.*
- *Integración: se producen resúmenes o macroestructuras integrando las informaciones relevantes de las distintas partes del texto.*

Para otros autores, en cambio, los niveles de comprensión lectora “son medios de los que se vale el lector para captar con exactitud la intención del autor” (Vílchez, 2012, pág. 10). De acuerdo a esta investigadora, la comprensión de un texto escrito contempla tres niveles: a) nivel literal, b) nivel interpretativo y c) nivel aplicado:

- El **nivel literal** está relacionado con las *ideas explícitas* del texto y con la comprensión de la estructura interna de los párrafos o estrofas. En este nivel el lector debe reconocer la organización interna del texto, por ejemplo,

identificar que dentro de los párrafos hay palabras claves y que el reconocimiento de dichas palabras facilitará la comprensión del texto como un todo.

- En el **nivel interpretativo**, en cambio, “se establecen relaciones entre las ideas explícitas e implícitas en los textos” (Vílchez, 2012, 11), ya que así como el nivel literal es el de las *ideas explícitas*, este segundo es el de las *ideas implícitas*. Al lector le corresponde desarrollar habilidades para comprender la lectura a mayor profundidad, que le permitan hacer una lectura inferencial (establecer conclusiones y hacer generalizaciones). A través de las inferencias se “el lector puede establecer nuevas relaciones entre las ideas explícitas e implícitas, lo que permite interpretar el mensaje del autor con claridad y precisión” (Vílchez, 2012)
- Finalmente, el **nivel aplicado** implica un análisis aún más profundo de los textos. Generalmente se trabaja a través de preguntas específicas sobre el texto, cuyas respuestas *a) están contenidas en el texto*; o *b) deben extraerse en base a inferencias, interpretaciones, suposiciones y analogías*.

Otras investigaciones (Corrales Pérez & Calzada Gil, 2006, pág. 10) definen a la comprensión lectora como el resultado de la asociación de dos momentos de lectura: la *lectura exploratoria* y la *lectura comprensiva*:

- La **lectura exploratoria** es rápida, sencilla y cumple una finalidad triple: *a) lograr la visión global de un texto (de qué trata, qué contiene); b) preparar la lectura comprensiva de un texto y c) buscar en un texto algún dato aislado que interesa*.
- La **lectura comprensiva**, por el contrario, es reposada, detallada y su finalidad es entender la totalidad del texto escrito.

Cuando el lector es capaz de vincular ambos tipos de lectura, probablemente llegará a una verdadera comprensión del texto, pues según el estudio de Corrales y Calzada (2006, pág. 7) “una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que

previamente se ha hecho una lectura exploratoria es tres veces más eficaz y más rápida que si se ha hecho directamente”. Esta capacidad está directamente relacionada con un conjunto de habilidades, procesos y estrategias fundamentales que Corrales y Calzada (2006, pág. 22) sugieren que deberían ser trabajadas en cualquier metodología de comprensión:

HABILIDADES, PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

▪ **HABILIDADES**

- ✓ *Habilidades de vocabulario*
- ✓ *Habilidades de uso del diccionario*
- ✓ *Análisis estructural de las palabras*
- ✓ *Identificación de la información relevante en el texto*

▪ **PROCESOS**

- ✓ ***Inferencia:*** *el lector debe lograr utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. Este proceso implica un apoyo constante y sustancial en su experiencia previa.*
- ✓ ***Lectura crítica:*** *el lector debe lograr evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee determinado texto. El lector debe distinguir opiniones, hechos, suposiciones o prejuicios que pueden aparecer en el texto.*
- ✓ ***Regulación:*** *el lector debe lograr determinar a través de la lectura tiene sentido, a través de estrategias como el resumen, la formulación de preguntas y predicciones sobre el texto. Con esto, será capaz de clarificar los contenidos a medida que los lee.*

▪ **ESTRATEGIAS**

- ✓ *Buscar en el diccionario aquellas palabras cuyo significado es nuevo o desconocido.*
- ✓ *Aclarar dudas con ayuda de otro libro, por ejemplo atlas, enciclopedia, libro de texto.*
- ✓ *Observar con atención las palabras señal.*
- ✓ *Distinguir las ideas principales de las secundarias.*
- ✓ *Perseguir las conclusiones y comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.*

Isabel Solé, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, considera que la comprensión lectora se da a cinco niveles distintos (Solé Gallart, 2012, pág. 38):

- ✓ **Nivel ejecutivo**, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- ✓ **Nivel funcional**, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- ✓ **Nivel instrumental**, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- ✓ **Nivel epistémico o de lectura crítica**, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

Por último, Elena Jiménez Pérez, investigadora de la Universidad de Granada y Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora, ordena los niveles de comprensión lectora como un proceso ascendente “en el que no se entiende el último nivel sin la consecución del anterior” y donde cada nivel corresponde, idealmente, a una edad evolutiva específica, donde “la madurez intelectual, emocional y social está acorde con la edad biológica” aunque deja claro que “es posible que en el aula, en algunos casos, la realidad esté por debajo de estas expectativas” (Jiménez Pérez, 2013). Esta autora propone la siguiente clasificación de los niveles de comprensión lectora:

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

▪ NIVEL LITERAL

- ✓ *Subnivel Objetivo:* identificación de acciones por comparación recuperando información explícita del texto. Característico del primer ciclo de educación primaria.
- ✓ *Subnivel Subjetivo:* se reorganiza el texto mediante clasificaciones, resúmenes o síntesis. Característico del segundo ciclo de educación primaria.

▪ NIVEL INTERPRETATIVO

- ✓ Supone reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo. Se da en el tercer ciclo de primaria y primero de secundaria.

▪ NIVEL INFERENCIAL

- ✓ Permite diferenciar entre hipótesis y hechos constatados y, mediante los datos explícitos del texto, la experiencia y la intuición puede realizar suposiciones. Característico de último ciclo de secundaria.

▪ NIVEL CRÍTICO

- ✓ Se emiten juicios de valor propios y defensa o detracción de ajenos. Es propio de lectores expertos y más frecuente en segundo ciclo de secundaria y bachillerato.

▪ NIVEL APRECIATIVO

- ✓ Se produce una respuesta emocional, lo que supone un grado de afectación del lector con respecto al contenido del texto, los personajes, etc. Es propia de lectores consumados en obra literaria con un bagaje propio de experiencia adulta.

▪ NIVEL CREADOR

- ✓ El lector puede pasar a la fase de creador con conocimiento de causa suficiente para ser apreciado por otros lectores.

▪ NIVEL METACOGNITIVO

- ✓ Se razona sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos.

El punto de convergencia de estas diversas posturas acerca de la comprensión lectora es que esta implica “una reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos, que se justifica sólo en la medida en que el lector es capaz de comprender los significados que están a su disposición” (Condemarín & Alliende, 2008, pág. 79). Por esta razón, para Achaerandio (2014, pág. 2) la comprensión lectora es una actividad *constructiva, interactiva y estratégica*:

- ✓ Es **constructiva** porque no se trata simplemente de copiar o memorizar lo que dice el texto sino tratar de construir una representación fiel y personal de los significados que sugieren las palabras y frases del autor, a través de los conocimientos y experiencias previas y de las interpretaciones propias que el lector pueda hacer del texto.
- ✓ Es **interactiva** porque la construcción e interpretación de significados se hace mediante la interacción activa entre el lector (sus conocimientos previos o esquemas), el texto (lo que plasmó el escritor al escribirlo) y el contexto (la situación, el tipo de sociedad, las circunstancias en que se hace la lectura, etc.)
- ✓ Es **estratégica** porque el lector tiene sus propios objetivos de lectura y un plan, más o menos implícito, para el uso de estrategias para leer y utilizar la información recabada en el texto para la construcción de conocimientos.

En definitiva, comprender la información contenida en un texto es ser capaz de traducirla en base a las ideas propias. No es reproducirla mecánicamente, sino contrastarla con los conocimientos previos para asimilarla, integrarla y comprenderla. Es también construir significados y enriquecerse de la interacción con nuevas ideas e informaciones. Es profundizar sobre lo leído, sobre las intenciones del autor y sobre lo que no está escrito de forma explícita y poder usar los libros y la lectura como forma de interacción con el conocimiento y la realidad. En una palabra, comprender el sentido de un texto escrito es atribuirle significados.

Según Achaerandio (2014, pág. 5), quien llega a ser 'buen lector' consigue dos efectos importantes a nivel cognitivo:

- *La 'diferenciación progresiva' de los conceptos e ideas, lo que le ayuda a precisar, afinar, clarificar y enriquecer los contenidos de su memoria comprensiva de largo plazo; y*
- *La 'reconciliación integradora', a través de la cual se van conformando e integrando nuevas y más ricas interrelaciones entre conceptos a la estructura cognoscitiva del lector.*

A estos efectos cognitivos se suman, según este mismo autor, tres efectos formativos adicionales:

- ✓ Se enriquecen y perfeccionan las estructuras cognitivas del lector y su inteligencia funciona mejor. El objetivo de la lectura comprensiva es desarrollar, potenciar y facilitar la construcción de estructuras, pues sólo la competencia de comprender transforma la mente.
- ✓ Se aprende a aprender comprendiendo, en un proceso siempre ascendente de formación personal mediante aprendizajes sucesivos y significativos.
- ✓ Se actúa, enriquece y desarrolla la memoria comprensiva. Con el acto de comprender se logra que los esquemas mentales del lector sean claros, profundos, integrados e interrelacionados, lo que favorece la apropiación de los aprendizajes significativos posteriores.

1.6. ¿POR QUÉ MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA?

“La importancia educativa de la lectura comprensiva estriba en que es una forma de comunicación de carácter virtual, ya que es una interacción entre quien aprende y un sujeto que, en virtud del texto impreso, está presente; o sea, se da una comunicación entre el sujeto que aprende y el autor del texto”. (Dayra Esther Muñoz, Universidad de Cartago)

1.6.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA

El estudiante a distancia no es simplemente una persona que *‘estudia sin tener que asistir a una aula de clase’*. Al contrario, en él convergen características y circunstancias que van más allá de su presencia o ausencia física en un centro educativo y que conforman un complejo de situaciones de orden psicopedagógico y socioeconómico. Aun así, es imposible establecer un ‘tipo único’ de estudiante a distancia, pues cualquiera que sea el criterio de clasificación utilizado (edad, escolaridad previa, situación socioeconómica, etc.), el rango de caracteres seguirá siendo muy amplio. Por ello, quizá es más adecuado hablar de *‘estudiantes a distancia’* –en plural– pues son precisamente la heterogeneidad y la diversidad los elementos unificadores, valga la paradoja, de esta población educativa.

Estos elementos unificadores pueden resumirse en los siguientes: se trata de *‘estudiantes no profesionales’*²²; es decir, personas mayores de edad, incorporadas ya al mundo laboral y familiar, con un rezago escolar de al menos tres años, que pueden presentar necesidades educativas especiales asociadas generalmente a situaciones vulnerabilidad social. Evidentemente, estos elementos

²² Término usado por De Agostini (2014) para referirse a personas adultas que estudian, pero que no dedican una porción sustancial de su tiempo a labores académicas, en contraposición al alumno en edad escolar.

Con todo, el elemento común que comparten todos los estudiantes a distancia es que, por una o varias razones, su vínculo con la educación presencial se ha debilitado o se ha roto, de tal manera que han quedado directa o indirectamente excluidas del régimen escolarizado presencial, formal y ordinario. Con esto se quiere puntualizar que a toda forma de exclusión educativa subyacen situaciones de vulnerabilidad y riesgo social de las que se derivan necesidades educativas que el sistema educativo no puede satisfacer.

Teóricamente, las características del estudiante a distancia están relacionadas con rasgos típicamente adultos: *sentido práctico, realismo, responsabilidad, autodisciplina, autonomía y una adecuada motivación para estudiar, etc.* Un breve vistazo a la realidad desmiente fácilmente estos supuestos. Cuando se atribuye al estudiante a distancia aptitudes supuestamente ‘adultas’, como la correcta administración del tiempo, la autonomía o la autodisciplina, se olvida que la ausencia de dedicación plena al estudio influye sustancialmente en el nivel de prioridad que el sujeto le asigna. No debe olvidarse que el adulto añade a sus múltiples actividades diarias también el papel de estudiante, pero si dicho papel no es su responsabilidad prioritaria, será más fácil que desarrolle las conductas contrarias asociadas al mismo: pasividad, ausencia de motivación de logro, desinterés, postergación, abandono, etc. En otras palabras, al no ser el estudio una actividad central en la vida del alumno, podría convertirse en una de las primeras que abandone.

Otro de los ‘mitos’ alrededor de los estudiantes adultos a distancia es que son estudiantes motivados. No puede pensarse que su motivación por el estudio se derive simplemente de su condición de adultos, pues al igual que un niño o un joven, su motivación puede decaer, desaparecer o trasladarse hacia otros intereses. Tampoco podría decirse que su motivación provenga de ser estudiantes a distancia, pues, en muchos casos, esta modalidad genera una motivación definida pero quizá equívoca: obtener un diploma o certificación de culminación de uno o más niveles de escolarización pero sin otras perspectivas.

Es posible que estos fenómenos tengan su explicación en el hecho de que, efectivamente, los estudiantes a distancia suelen enfocar su actividad académica con sentido práctico y realismo. Los adultos suelen ser conscientes de su propio valor, capacidades y limitaciones en relación a las actividades que realizan, incluidos los estudios. Además, a diferencia de los niños y jóvenes en edad escolar, para el adulto el tiempo es un bien escaso que debe ser empleado adecuadamente.

En este contexto, cualquier propuesta educativa para esta población debe perseguir unos objetivos y adecuarse a unas necesidades educativas que en muchos casos tienen muy poco que ver con los del alumnado edad escolar del sistema presencial ordinario. En efecto, uno de los grandes errores de la educación de adultos, sobre todo a nivel curricular, es pensar que basta con ‘exportar’ y ‘acomodar’ planes de estudio de la educación presencial, reducirlos en cantidad y calidad para ofrecer una versión ‘resumida’ del mismo, bajo el razonamiento –equivocado– de que a través de ella se cubre lo verdaderamente importante y se omite lo irrelevante. Al contrario, es la existencia de los estándares nacionales²³ lo que permite certificar la adquisición de los aprendizajes mínimos requeridos, independientemente de la cantidad de contenidos o la presencia física del estudiante.

En general, es recomendable no caer en caracterizaciones idealistas acerca del joven o adulto que estudia como un individuo que cuenta con todas las destrezas, aptitudes y ventajas para lograr aprendizajes significativos producto de una motivación intrínseca. Esto no significa, en modo alguno, asumir la actitud opuesta; es decir, infantilizar al estudiante joven o adulto. Lo sensato es ofrecer a esta población una educación que se ajuste a sus necesidades educativas y que

²³ De acuerdo al Artículo 14 del Reglamento General a la LOEI, los estándares se clasifican en: estándares de calidad educativa (descripciones de logros esperados correspondientes a los estudiantes, a los profesionales del sistema y a los establecimientos educativos), indicadores de calidad educativa (señalan qué evidencias se consideran aceptables para determinar que se hayan cumplido los estándares de calidad educativa) e indicadores de calidad de la educación (se derivan de los indicadores de calidad educativa, detallan lo establecido en ellos y hacen operativo su contenido para los procesos de evaluación)

al mismo tiempo cumpla con los estándares exigidos por el sistema, pero sin perder de vista que, en tanto sujetos educativos, pueden verse enfrentados a obstáculos, inequidades y frustraciones propios de su condición.

1.6.2. LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA

El mejoramiento de la comprensión lectora en el ámbito de la educación formal no debe promoverse como una habilidad puramente instrumental o práctica, pues su desarrollo comporta beneficios cognitivos, afectivos y sociales mucho más profundos. Algunos investigadores consideran que en el acto de leer el lector va asimilando, construyendo y modificando sus esquemas mentales (Achaerandio, 2014, pág. 3) y que, de hecho, la comprensión lectora permite apreciar la calidad de los esquemas mentales y conocimientos previos de una persona. Achaerandio considera, por ejemplo, que “si un estudiante lee y aprende sólo mecánica y memorísticamente, tendrá una pobre calidad de esquemas mentales, a diferencia del que lee comprensivamente” (2014, pág. 2). Esto quiere decir que la comprensión lectora no debe fomentarse solamente porque es ‘deseable’, ‘agradable’ o ‘bueno’ ser capaz de comprender lo que se lee, sino porque es una herramienta clave para lograr aprendizajes significativos y desarrollar las estructuras mentales. La diferencia más significativa entre la persona que puede leer comprensivamente y la que no puede hacerlo es que la primera realiza, a través de la lectura, sucesivos aprendizajes significativos; es decir, “va construyendo una rica y poderosa base de esquemas mentales, que le facilitarán la calidad de sus lecturas y de sus siguientes aprendizajes significativos” (Achaerandio, 2014, pág. 2).

Comprender lo que se lee es una competencia fundamental, pues con ella el estudiante pone a trabajar un amplio conjunto de destrezas: seleccionar la información relevante y distinguirla de la que no lo es, además de relacionar, organizar, recordar e imaginar los elementos, situaciones e imágenes contenidos

en el texto. Dicho de otro modo, poseer una adecuada comprensión lectora no sólo convierte a la lectura en una actividad placentera y edificante, sino que también, sin que el lector lo note siquiera, contribuye al desarrollo de dos efectos cognitivos que ya se mencionaron antes: el de la *'diferenciación progresiva'* de los conceptos, ideas y contenidos de su memoria comprensiva de larga duración y el de la *'reconciliación integradora'*, con la que la estructura cognoscitiva del sujeto va conformando e integrando nuevas y mejores interrelaciones entre conceptos.

Aquí surge una pregunta fundamental *¿cómo trasladar estos conceptos a la educación de adultos y promover la comprensión lectora para desarrollar aprendizajes significativos y duraderos en una población que tiene graves deficiencias en cuanto al acceso y manejo de material escrito?*

La experiencia cotidiana sugiere que una escolaridad previa deficiente y un prolongado rezago escolar constituyen los dos mayores obstáculos para el rendimiento escolar del estudiante a distancia, a tal punto que se observan incluso casos de analfabetismo funcional. Aun hoy, cuando el sistema educativo nacional es indudablemente más democrático e inclusivo, ser adulto con educación inconclusa plantea inocultables desventajas comparativas en relación con el alumnado en edad escolar de la modalidad presencial. Las ofertas no presenciales de estudio en régimen extraordinario parten del supuesto de las destrezas básicas de lectura, escritura y operaciones matemáticas elementales ya han sido desarrolladas y están lo suficientemente consolidadas. La realidad indica que, al contrario, estas habilidades han caído en *desuso* (pues se entiende que estas personas 'aprendieron' a leer y escribir en la etapa escolar pero se han desacostumbrado a ello) y gran parte de los estudiantes presentan dificultades para utilizar la lectoescritura con sentido y significado, lo que limita la adquisición de procesos cognitivos más complejos. En este sentido, el estudiante que no puede progresar más allá de un nivel elemental de comprensión no sólo pierde la oportunidad de disfrutar del mundo de información y conocimientos que provee la cultura escrita, sino que pierde también muchas oportunidades educativas: su

mente se llena de contenidos dispersos y atomizados, mal asimilados y poco significativos, que coinciden usualmente con su comprensión de la realidad circundante.

Quizá la clave para dar respuesta a este problema sea el concepto de *'literacy'*. Esta palabra no posee un equivalente preciso en español, pero designa no sólo a "la acción de alfabetizar sino a todo lo que implica en lo social, a los avances en la comprensión y dominio de códigos, a su manejo y uso efectivo en la sociedad, a la práctica social de leer y escribir que se inscribe dentro del conjunto de las prácticas que crean y reproducen la distribución social del conocimiento" (Infante, 2010, pág. 17). La destreza en *literacy* también es mencionada por Daniel Cassany (2013), que la define como la competencia en comunicación lingüística en sentido amplio, pues no implica sólo leer y escribir, sino también utilizar la lengua como elemento de interacción y aprendizaje.

Dayra Esther Muñoz, docente de la Universidad de Cartago (Panamá), hace un alcance a estas definiciones y explica que el desarrollo de la comprensión lectora debe estar orientado hacia dos fines:

- a) *Utilizar la comprensión lectora cuando exista la necesidad de extraer o inferir ideas importantes de un texto académico que puedan ser empleadas y aplicadas luego a situaciones de nuevos aprendizajes o solución de problemas.*
- b) *Utilizar la comprensión lectora como herramienta de un proceso de construcción intersubjetiva del conocimiento, pues cuando la lectura se utiliza para aprender, y si ésta es reflexiva, se produce un procedimiento cognitivo que da como resultado el acceso y construcción crítica del conocimiento, la extracción o inferencia de las ideas principales.*

En conclusión, cualquier iniciativa para mejorar la comprensión lectora en la educación distancia no debería perder de vista las siguientes premisas:

- 1) **El estudiante a distancia es poseedor de experiencias vitales, conocimientos previos e intereses académicos distintos a los de los niños y adolescentes en edad escolar.** Por ello el desarrollo de su comprensión lectora debe responder a objetivos correctamente identificados, ya que como puntualiza Cassany (2013), “quizá la falta de motivación que tienen los alumnos por la lectura puede proceder del hecho de que el ejercicio de la lectura en el ámbito escolar no conecta con los intereses auténticos de sus vidas.”
- 2) **La deficiente o insuficiente comprensión lectora del estudiante a distancia no puede entenderse como un fenómeno atribuible a una sola causa.** en ella intervienen factores *socioeducativos* (desescolarización, deserción, escolaridad inconclusa, exclusión educativa), *socioeconómicos* (vulnerabilidad y riesgo social, pobreza, inequidad social) y *socioculturales* (actitud general hacia la formación académica, valoración social de la lectura, acceso a cantidad y calidad a materiales escritos), que deben ser identificados oportunamente.
- 3) **La modalidad a distancia con apoyo tecnológico en línea aún es un contexto educativo principalmente lecto-escritor.** La mayoría de sus materiales y recursos requieren destrezas de lectura y escritura suficientes. Por tanto, deben desarrollarse capacidades para la lectura que conduzcan al individuo hacia una plena autonomía respecto de los textos escritos.
- 4) **Los profesores de instituciones educativas a distancia cometen un error al pensar que sus estudiantes ‘ya saben leer bien’.** Los docentes deben ser capaces de identificar las dificultades de comprensión lectora y ayudarlos a progresar en sus niveles de comprensión lectora, a través de

estrategias metodológicas, ejercicios y experiencias que les permitan entrenarlas y mejorarlas.

- 5) **Mejorar la comprensión lectora significa ayudar al estudiante a distancia a convertirse en lector.** Sin embargo este no debe ser un fin en sí mismo, pues la lectura no debe fomentarse como si fuera una especie de 'valor moral' (es bueno leer y mejor aún comprender lo que se lee), sino como una actividad intelectual que comporta beneficios cognitivos trascendentales para el desarrollo humano.

- 6) **El esfuerzo por mejorar la comprensión lectora es más demandante con jóvenes y adultos con escolarización previa deficiente, prolongado rezago escolar y escasa cultura lectora.** En palabras de Eugenia Valerio (2007, pág. 5) es "un proceso al mismo tiempo individual y grupal que como todo hábito, requiere de un esfuerzo sostenido y progresivo, a través de sus diferentes etapas; fortalecido por un entorno propicio que estimule esa necesidad intelectual y placentera".

CAPÍTULO 2: PLATAFORMA MOODLE. UN ESTUDIO CRÍTICO

2.1. MOODLE, LA PLATAFORMA DE E-LEARNING DEL COLEGIO VIRTUAL IBEROAMERICANO

“All of us are potential teachers as well as learners; in a true collaborative environment we are both. I think this perspective helps us retain some humility as teachers and fight the tendency to consolidate all your history and assume the revered position of ‘wise source of knowledge’”. (Martin Dougiamas, fundador de Moodle)

En el primer capítulo de este trabajo se mencionaron ya las características más generales de las plataformas de *e-learning* o sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés). Sin la intención de volver sobre los mismos conceptos, es importante recordar que una plataforma de *e-learning* es un *software* pensado para instalarse en un servidor, que funciona a través de una red externa (*internet*) y/o interna (*intranet*) y cuyo objetivo fundamental es administrar una serie de servicios, contenidos y procesos de orden pedagógico, a través de los cuales se gestiona algún tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos serán estudiados con mayor detenimiento en este capítulo, tomando como base el caso particular de la plataforma de *e-learning Moodle*, por ser el sistema de gestión del aprendizaje utilizado por el Colegio Virtual Iberoamericano desde su fundación en el año 2004.

2.1.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Moodle fue desarrollado originalmente por el australiano Martin Dougiamas, como parte de sus estudios de doctorado en la *Universidad Tecnológica de Curtin* (Perth, Australia), a través de los que se proponía examinar el uso de software de código abierto como apoyo para una epistemología socio-construccionista de la enseñanza en el contexto de comunidades virtuales de investigación reflexiva. Su

experiencia con *WebCT*²⁴ lo inspiró a buscar una metodología alternativa para la enseñanza en línea. En 1999 comenzó a probar los prototipos iniciales para un nuevo *sistema de gestión del aprendizaje* (LMS). Sus conclusiones se presentaron a la comunidad académica en su artículo *‘Improving the Effectiveness of on-line Learning’* –en español, *‘Mejorando la efectividad del aprendizaje en línea’*–. Posteriormente registró el nombre **Moodle**²⁵, acrónimo de *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, como una marca registrada. Como anécdota, se cuenta que en un inicio, la letra ‘M’ en el nombre no correspondía a la palabra *‘Modular’*, sino a *‘Martin’*, nombre de pila de Dougiamas²⁶.

El primer ‘sitio Moodle’ fue desarrollado por Peter Taylor en la Universidad Tecnológica de Curtin en 2001 y Dougiamas hizo su primera publicación (post) en el sitio www.moodle.com en noviembre del mismo año. Sobre la base de estas experiencias, Taylor y Dougiamas publicaron posteriormente un análisis descriptivo-interpretativo de un curso en línea que usaba una nueva herramienta de *courseware* llamada Moodle. Para finales de 2001, Moodle podía ser descargado vía CVS²⁷ con la documentación básica de instalación. La versión 1.0 de Moodle fue lanzada en agosto de 2002. A través de un foro de discusión, los usuarios empezaron a traducir Moodle a diferentes idiomas y a diseñar ‘temas’ para el software (del inglés *‘themes’*, que puede traducirse como *diseño personalizado, plantillas o combinación de colores*). Un año después, se lanzó el primer módulo-taller en el sitio www.moodle.org, que se convirtió en el ‘brazo

²⁴ Las *WebCT* o *Web Course Tools* (Herramientas para Cursos Web) son paquetes comerciales de herramientas para el aprendizaje virtual online, el cual es usado principalmente por instituciones educativas para el aprendizaje a través de Internet. Se consideran WebCT las herramientas básicas estándar de cualquier sistema de gestión del aprendizaje: tableros de discusión o foros, sistema de correo electrónico interno, chats, páginas web enlazadas, etc.

²⁵ De acuerdo con Clarenc, *‘moodle’* es también un verbo en inglés que describe el proceso ocioso de dar vueltas sobre algo, haciendo las cosas como se vienen a la mente. (2013, 72),

²⁶ Esta explicación se encuentra en un *post* que el propio Dougiamas hizo el año 2005 en uno de los foros de www.moodle.org (<https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=27533&parent=129848>)

²⁷ CVS (Concurrent Versioning System) es una aplicación informática a través de la que se puede hacer un control de versiones; esto es, permite mantener el registro de todas las modificaciones (versiones) hechas sobre los ficheros de un código fuente de determinado software, lo que posibilita que distintos desarrolladores colaboren en su mejoramiento.

comunitario' de la organización, en tanto que *www.moodle.com* quedaba restringido a los aspectos comerciales del software.

El primer '*moot*' (encuentro y debate) acerca de Moodle se celebró en Oxford en 2004 y varias compañías empezaron a postularse para convertirse en asociadas de Moodle. Para el año 2007, con documentación mejorada y nuevas certificaciones, Moodle se convirtió en la firma líder de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) de código abierto. De 1000 sitios registrados hasta 2004, pasó a medio millón de usuarios en 2008 y sobrepasó el millón en 2010, con cerca de 50 asociados Moodle alrededor del mundo. Su repositorio de traducciones (AMOS) cuenta con versiones en más de cien idiomas. En noviembre de 2010 se lanzó la *versión 2.0* de Moodle, que se amplía y se mejora con actualizaciones cada seis meses. Actualmente, Moodle ha vuelto sus ojos hacia la tecnología móvil; una aplicación oficial con *HTML5*²⁸ fue lanzada en 2013 y la última versión es personalizable para cualquier tamaño de pantalla: desde computadoras de escritorio y *laptops* hasta *tablets* y teléfonos móviles. El curso MOOC oficial de Moodle 'Learn Moodle' tuvo, en septiembre de 2013, más 9000 participantes. Hoy existen 52.954 sitios registrados que utilizan Moodle en 229 países de todo el mundo, con un total de 7'383.722 usuarios²⁹.

2.1.2. ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÁNDARES

En su calidad de sistema de gestión de aprendizaje (LMS) de código abierto, gratuito y en línea y gracias a las características altamente personalizables de su núcleo, *Moodle* permite la creación y gestión de cursos dinámicos en un dominio web privado a través de un servidor que puede funcionar tanto interna (intranet) como externamente (internet) sin dejar de cumplir con los estándares de los

²⁸ HTML5 es la quinta revisión importante del lenguaje básico de la World Wide Web, HTML (HyperText Markup Language). La versión definitiva de HTML5 se publicó en octubre de 2014.

²⁹ Fuente: <http://moodle.net/stats/>

sistemas de e-learning (principalmente SCORM) y los requisitos de interoperabilidad entre sistemas (Windows, Mac, Linux, Unix, etc.).

Moodle opera bajo la Licencia Pública General 'GNU 2.2', lo que significa que aunque posee derechos de autor, también tiene ciertos componentes libres (Clarenc, 2013, pág. 73). Según Clarenc, el usuario de Moodle "está autorizado a copiar, usar y modificarlo siempre que se comprometa a proporcionar la fuente a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo derivado" (Clarenc, 2013, pág. 73).

Moodle puede ser instalado en cualquier computadora que pueda ejecutar PHP y que soporte una base de datos tipo SQL. Esto quiere decir que puede ejecutarse sin modificaciones en casi cualquier sistema operativo (Unix, GNU/Linux, OpenSolaris, Windows, Mac OS X, NetWare). Dependiendo del sistema operativo, la pre-instalación de la plataforma requiere del funcionamiento de paquetes básicos como *Apache* (manejador de las bases de datos), *PHP* (Lenguaje de programación) y *MySQL* (base de datos) (De Agostini, 2014, pág. 76).

Gracias a su extensa comunidad de colaboradores, la plataforma *Moodle* es un sistema en constante evolución: su código fuente siempre está modificándose y mejorando, su interfaz puede ser ampliamente personalizada, muchas de sus características pueden ser habilitadas o deshabilitadas y sus contenidos pueden ser creados por cualquier usuario. No obstante, posee ciertos estándares básicos, que están presentes en la mayoría de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) disponibles en el mercado. Dichos estándares garantizan la compatibilidad, interoperabilidad y migración de datos entre sistemas.

El primer grupo de estándares se refieren a la *accesibilidad* del sistema, que es definida como "los medios que permiten a personas con otras capacidades a acceder a la información on-line" (Clarenc, 2013, pág. 42). A este respecto, la página oficial de Moodle explica que "es imposible decir, con un ciento por ciento

de certeza si el propio Moodle o cualquier sitio basado en él es absolutamente accesible o no. La accesibilidad no es un estado, sino un proceso de mejora continua a respuestas a (los) usuarios y a un ambiente técnico mucho más amplio” (Moodle, 2014)

MOODLE: ESTÁNDARES DE ACCESIBILIDAD

- **WCAG 2.0** (*Web Content Accessibility Guidelines*) es el estándar que permite decidir cómo deben presentarse los contenidos de una plataforma para una mejor accesibilidad web.
- **ATAG 2.0** (*Authoring Tool Accessibility Guidelines*) es el estándar que sigue Moodle en tanto entorno de construcción y consumo de contenidos.
- **ARIA 1.0** (*Accessible Rich Internet Applications*) es el estándar cuyas recomendaciones sobre tecnologías asistidas son relevantes en el contexto de los elementos dinámicos e interactivos de la interfaz de usuario de Moodle
- **Section 508**³⁰ es un estándar nacional para los Estados Unidos, en tanto Moodle es usado por agencias federales del gobierno de ese país.

Tabla 7: Estándares de accesibilidad de Moodle.

Un segundo grupo de estándares son más bien de tipo operativo, por lo que son más abiertos y permiten la interoperación y la integración con aplicaciones externas. Los estándares abiertos permiten a las instituciones que usan Moodle personalizarla para satisfacer sus necesidades de enseñanza-aprendizaje y beneficiarse de la flexibilidad, manejabilidad y escalabilidad del sistema:

MOODLE: ESTÁNDARES OPERATIVOS

- *Moodle* es una **iniciativa de código abierto**; es decir, que es un software de uso libre y

³⁰ La *Sección 508* es una enmienda hecha en 1998 por el Congreso estadounidense a la Ley de Rehabilitación de 1973, que obliga a las agencias federales del país a hacer sus accesibles tecnologías electrónicas y de la información a las personas con discapacidad.

código abierto que puede ser usado, modificado y distribuido bajo los términos de la *Licencia Pública General GNU*.

- Moodle posee **certificación IMS-LTI**, que es un estándar técnico global para la integración de aplicaciones de aprendizaje. El usuario puede integrar aplicaciones hospedadas externamente dentro de una sola plataforma Moodle sin necesidades de modificaciones.
- Moodle es **compatible con SCORM-ADL**. Moodle es compatible con la especificación SCORM 1.2, que es un conjunto de especificaciones y estándares para e-learning basado en la Web. Con este estándar, cualquier paquete SCORM o AICC será plenamente funcional en un curso en Moodle.
- Moodle utiliza '**Open Badges**', un proyecto de *Mozilla* que es un estándar en línea para reconocer y verificar el aprendizaje utilizando *emblemas digitales*. Cualquier institución, organización o individuo puede crear y emitir sus propios emblemas a los estudiantes de sus cursos en Moodle.

Tabla 8: Estándares operativos de Moodle.

Finalmente, están los *estándares de interoperación*, que permiten la integración y uso de contenido proveniente de otros fabricantes. A través de estos cánones, Moodle puede intercambiar datos utilizando estándares de industria abierta de uso general en el ámbito de las plataformas de e-learning. Estos estándares se refieren a cinco elementos básicos que hacen posible la interoperabilidad entre plataformas:

MOODLE: ESTÁNDARES DE INTEROPERACIÓN

- **Autenticación** de usuarios.
- **Asignación de roles** a los participantes.
- **Contenidos** empacados de acuerdo a los estándares de empaquetamiento SCORM, AICC y IMS.
- **Questionarios (quiz)** creados bajo el estándar internacional IMS-QTI 2.
- **RSS newsfeeds** integrados a los cursos de Moodle de acuerdo a la suscripciones personalizadas de los usuarios.

Tabla 9: Estándares de interoperación de Moodle.

2.1.3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS DE MOODLE

El núcleo de Moodle son sus cursos llenos de actividades y recursos. La plataforma tiene cerca de 20 diferentes tipos de actividades, como foros, glosarios, wikis, tareas, evaluaciones, pruebas, encuestas, etc., cada una de ellas con gran capacidad de personalización. Según el sitio web de Moodle, “la principal potencialidad de este modelo basado en actividades es la capacidad de combinar estas en secuencias y grupos [...] de manera que cada actividad puede construirse en base al resultado de la anterior” (Moodle, 2014).

De acuerdo con su creador, Moodle ha sido diseñado y desarrollado en base a la *pedagogía socio-construccionista* (*Social Constructionist Pedagogy*), en la que es necesario distinguir los términos ‘constructivismo’ y ‘construccionismo’ pues comparte elementos de ambos.

- El **modelo constructivista**, que suele verse como una extensión de la Teoría Cognoscitiva, concibe al ser humano como un ser con capacidades innatas para el aprendizaje y la creación de significados, cuyo desarrollo cognitivo es producto de factores hereditarios y ambientales, además de dar importancia a elementos como el medio social, el lenguaje y los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje. Su nombre proviene de uno de sus postulados centrales: el ser humano *construye* activamente su conocimiento en su interacción con el ambiente. Según esta corriente, toda información que es percibida por los sentidos se contrasta con los conocimientos previos del sujeto y si es viable dentro de los esquemas mentales del sujeto, se convertirá en nuevo conocimiento. Para Clarenc, la aproximación constructivista de Moodle se evidencia en que “tanto los estudiantes como los profesores pueden contribuir a la experiencia educativa de varias maneras, ya sea comentando entradas de bases de datos o trabajando colaborativamente en una wiki” (2013, pág. 74).

- El **construccionismo** afirma que “el aprendizaje es particularmente efectivo cuando se construye algo para que otros lo experimenten. Tal construcción puede ser desde una oración hablada o una publicación en un foro de internet, hasta construcciones más complejas, como una pintura, una casa o un paquete de software” (Moodle, 2014). Un postulado fundamental de esta corriente dice que si alguien trata de explicar algo a otro con sus propias palabras o crea una presentación con diapositivas acerca del tema para mostrársela a alguien más, entonces es muy probable que obtenga un mejor entendimiento e incorporación de tal tema a sus esquemas mentales.

Por último, el modelo pedagógico de Moodle recurre al concepto de *construccionismo social*, que busca trasladar los postulados de constructivismo pedagógico al ámbito de la interacción social. En el *construccionismo social* los grupos ‘construyen’ conocimiento los unos para los otros, creando colaborativamente una pequeña cultura de pequeños constructos con significados compartidos. En este esquema, el sujeto aprende todo el tiempo a ser parte integral de dicha cultura a varios niveles. Así, por ejemplo, en un curso en línea, el uso de internet y la presencia de herramientas de software ‘sugieren’ a los participantes pistas sobre el funcionamiento de este tipo de cursos, pero serán las actividades y materiales dentro del mismo las que direccionarán el comportamiento de los participantes en el contexto de dicho grupo de trabajo.

FUNDAMENTOS DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL³¹

- 1) *Todos somos potenciales educadores y educandos; en un verdadero ambiente colaborativo somos ambos simultáneamente.*
- 2) *Aprendemos particularmente bien del acto de crear o expresar algo para que otros lo vean.*

³¹ Fuente: Sitio oficial de Moodle (<https://docs.moodle.org/28/en/Philosophy>).

- 3) *Aprendemos mucho solo con observar la actividad de nuestros compañeros.*
- 4) *Comprender el contexto de los demás nos permite enseñar de una manera más transformadora.*
- 5) *Un entorno de aprendizaje debe ser flexible y adaptable, de manera que pueda responder rápidamente a las necesidades de sus participantes.*

La convergencia del **constructivismo pedagógico** y el **construccionismo social** permiten el establecimiento de una metodología para la educación en línea que ayuda trascender de la idea del ‘comportamiento separado’ (*separate behaviour*) hacia el ‘comportamiento conectado’ (*connected behaviour*) para llegar finalmente al ‘comportamiento construido’ (*constructed behaviour*) como elemento motivacional para el aprendizaje. Esto significa pasar de un comportamiento ‘objetivo’ e ‘intelectualizador’, que defiende las lógicas personales para abrir brechas en las ideas de los otros, hacia un comportamiento más empático y abierto a la subjetividad, que intenta comprender el punto de vista de los demás. El ‘*comportamiento construido*’ es la síntesis o reconciliación de los otros dos, pues permite al sujeto escoger el más apropiado para determinada situación. Para Dougiamas (Moodle, 2014) “una saludable cantidad de comportamiento conectado dentro de una comunidad de aprendizaje es un poderoso estimulante para el aprendizaje, no sólo porque acerca a los participantes sino porque promueve también la reflexión y la revisión de las creencias existentes”³²

2.1.4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE MOODLE COMO PLATAFORMA DE E-LEARNING

De acuerdo al sitio web oficial de Moodle las características esenciales del núcleo de software –esto es, las propiedades genéricas del sistema independientemente

³² Estos conceptos son muy cercanos a la corriente del *conectivismo*, teoría del aprendizaje desarrollada por George Siemens y Stephen Downes que pretende superar las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo como teorías educativas en la era digital.

del sitio web o el servidor donde esté instalado, de la versión utilizada e incluso de la finalidad educativa– son las siguientes:

- ✓ **Interfaz moderna y fácil de usar**, diseñada para ser responsiva y accesible y facilitar la navegación tanto en dispositivos móviles y equipos de escritorio.
- ✓ **Tablero personalizable** que permite organizar los elementos del curso en pantalla (unidades, vínculos, etiquetas, foros, etc.) de acuerdo a la necesidad del usuario y posibilita ver las tareas y mensajes a un solo golpe de vista.
- ✓ **Herramientas y actividades colaborativas** que permiten el trabajo conjunto en foros, wikis, glosarios, actividades de base de datos, etc.
- ✓ **Calendario todo-en-uno**; herramientas que permiten al usuario llevar registro del calendario de actividades académicas, fechas de entrega de tareas, sesiones grupales (en foro o chat) y demás eventos personales.
- ✓ **Cómoda gestión de archivos**; subida de archivos de variados formatos con tecnología *'drop to drop'* mediante servicios de almacenamiento en la nube tales como *MS Skydrive, Dropbox* y *Google Drive*.
- ✓ **Editor de texto simple e intuitivo** que funciona con cualquier navegador y en cualquier dispositivo y que permite dar formato a los textos y añadir archivos multimedia (imágenes, videos, audio) de forma sencilla.
- ✓ **Notificaciones** con las que los usuarios pueden recibir alertas automáticas, mensajes privados, fechas de entrega de tareas, publicaciones en foros, etc.
- ✓ **Rastreo e historial de progreso** a través del cual estudiantes y profesores pueden dar monitorear el proceso con un amplio conjunto de opciones de seguimiento de actividades y recursos individuales en los cursos.

El estudio comparativo 'Analizamos 19 plataformas de e-learning' (2013) enumera algunas ventajas y desventajas de Moodle como sistema de gestión del aprendizaje:

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA PLATAFORMA DE *E-LEARNING MOODLE*

VENTAJAS

- El profesor tiene absoluto control sobre los contenidos del curso.
- Pueden establecerse plazos de entrega de actividades y monitorear el desarrollo.
- Permite crear anuncios o alertas sobre nuevas tareas o evaluaciones semanales.
- Generación de detallados informes de actividad y acceso de los estudiantes del curso.
- Reutilización de los cursos.
- Colocación de variados tipos de recursos para formar una unidad de contenidos: etiquetas, archivos en formato variable (texto, audio, vídeo, hoja de cálculo).
- Facilidad de comunicación entre los participantes del curso, a través de canales como el chat, el foro y el servicio de mensajería interna.
- Posibilidad de una evaluación continua y formativa a través de la posibilidad de enviar retroalimentación acerca del resultado de las tareas y evaluaciones.
- Posibilidad de centralizar todo el proceso en la plataforma sin la instalación o uso de software o recursos externos.
- Gran variedad de temas o plantillas que permiten al administrador del sitio personalizar el entorno según la necesidad de la institución.
- Posibilidad de cambiar la 'vista' del curso al 'modo estudiante', de tal manera que el administrador puede monitorear cómo verán los estudiantes el curso.
- El entorno de la plataforma es intuitivo y los estudiantes se familiarizan rápidamente con él.
- Posibilidad de creación de evaluaciones objetivas con varios tipos de preguntas que generan informes de resultados inmediatos para el estudiante.

DESVENTAJAS

- Prescinde de algunas herramientas pedagógicas como los crucigramas y los juegos de roles (role playing).
- Hay desventajas asociadas a la seguridad, dependiendo del servidor donde se aloje la plataforma y de cuáles sean las políticas de seguridad y la infraestructura tecnológica con las que se cuente durante la instalación.
- No integra automáticamente el uso de videoconferencias; al contrario requiere de la instalación de *plugins* adicionales para *web-conferencing*.
- La estructura de navegación, tanto para la creación de contenidos como para la

administración del sitio, es poco amigable y utiliza muchos recursos de la red, lo que provoca lentitud en el acceso.

- Por estar basado en tecnología PHP, la configuración de un servidor con muchos usuarios debe ser cuidadosa para obtener un mejor desempeño.
- No tiene la posibilidad de realizar la gestión económica-financiera de alumnos en línea, sobre todo cuando un mismo alumno está inscrito en varios cursos.
- No se saca provecho a la variedad de recursos disponibles en la creación de cursos, debido a que algunos de ellos no son tan sencillos de utilizar.

Tabla 10: Ventajas y desventajas de la plataforma de e-learning Moodle

2.2. ¿PUEDEN LAS PLATAFORMAS DE E-LEARNING CONTRIBUIR A LA SUPERACIÓN DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA?

“Moodle needs to be flexible to cater for a wide variety of needs while remaining simple enough for ordinary teachers to start making good use of the power of the internet for community building and collaborative learning. My hope is that Moodle can be seen as a toolbox where they can start simply and naturally, and then progress to more and more advanced community facilitation over time. (Martin Dougiamas, fundador de Moodle)

En el ámbito de la educación aún persiste la discusión sobre si las tecnologías en general pueden generar, por sí mismas, cambios educativos. De inicio, se pensaría que al no ser sino herramientas, necesariamente requieren de la intervención humana. Esta intervención humana se refiere no sólo a una acción material, sino también a la voluntad política e institucional (expresada en el currículo y la didáctica) de sacar partido de las tecnologías para apoyar procesos de cambio o mejora. En efecto, a la mayoría de herramientas tecnológicas con fines educativos subyace un conjunto de supuestos teóricos y prácticos sobre la educación misma, de manera que se evidencie su cercanía o acomodo a un determinado modelo pedagógico. En un sentido más práctico, sin embargo, las

herramientas tecnológicas precisan también de un entorno social estructurado de tal forma que sea capaz acogerlas favorablemente y dar valor social a su empleo. En este sentido, una *plataforma de e-learning* (Moodle o cualquier otra) no es simplemente un artefacto tecnológico que se manifiesta accidentalmente en la medida en que algún proyecto humano decida emplearla para algún fin; ha sido pensado y está construido para funcionar en el marco de ciertas condiciones sociales y materiales.

Las tecnologías educativas pueden ser ‘muy compatibles’ con determinado modelo pedagógico, pero aun desde esta perspectiva todavía podría argumentarse que son las instituciones y las personas las que deciden alinearse a sus fundamentos u optar por los propios, muchas veces sin perjuicio de que no haya correspondencia entre ambos. Esto parece sugerir que la más sofisticada y moderna innovación educativa puede usarse para promover la más anticuada de las pedagogías.

Uno de los ejemplos más llamativos es el que tiene que ver con la metodología de ‘videoconferencias’ empleada sobre todo en instituciones universitarias. Implementar una sala para videoconferencias no equivale a hacer educación a distancia, pues los participantes deben compartir un tiempo y lugar determinados, siendo el conferencista o expositor el único que está en otro lugar (pero no en otro tiempo). En rigor, para que una videoconferencia cumpla con las características de *asincronía* y *no-presencialidad* de la educación a distancia y/o en línea, cada estudiante debería tener la posibilidad de conectarse a ella desde cualquier lugar a través de su computador personal y adicionalmente contar con la oportunidad de observarla más tarde en un archivo de video en caso de no haber podido conectarse en el momento de la exposición. Estas características son las que pueden convertir una tradicional videoconferencia en una ‘*web-conferencing*’, concepto –este sí– ligado a la educación en línea.

Desde esta perspectiva, bien podría suceder, por ejemplo, que la plataforma *Moodle*, teóricamente un entorno virtual diseñado desde el conectivismo y el construccionismo social, fuese utilizada en un proceso de enseñanza-aprendizaje más cercano al conductismo. Naturalmente, podría argumentarse que es poco probable que una institución con un modelo educativo tradicional incorpore el uso de un recurso como Moodle, pero ello sería subestimar la capacidad del sistema educativo de convertir a las tecnologías en *commodities* (mercancías) y utilizarlas de forma circunstancial, con fines publicitarios o mercantiles.

A este respecto, el investigador y docente Langdon Winner³³, encargado de la Cátedra Thomas Phelan de Humanidades y Ciencias Sociales en el Rensselaer Polytechnic Institute (New York) expresa que las NTICs en educación son sólo un capítulo más en la larga historia de los ‘medios electrónicos para enseñar’. Desde este punto de vista, las plataformas de *e-learning* o los cursos *MOOC* no son diferentes a una televisión o a una radio (se debe recordar que estos artefactos son las figuras señeras de la llamada ‘segunda generación’ de educación a distancia), sino que forman parte de una campaña generalizada de introducción masiva de aparatos electrónicos (*massive infusion of electronics*) en educación que, según Winner, a pesar de haberse visto beneficiada de una fuerte inversión en la última década, aún no da los resultados esperados.

Para el autor estadounidense, la confianza desmedida en la tecnología y en la educación a distancia como elementos con propiedades ‘mágicas’, tiene un efecto de ‘dinamita social’ en el sistema educativo, pues aparentemente empiezan a resurgir con ellas prácticas pedagógicas que se creían superadas, por ejemplo el concepto de *APM* o ‘*Automated Professor Machine*’ (juego de palabras con el término *ATM* o ‘*Automated Teller Machine*’, ‘cajero automático’ en inglés), que según el autor se encarga de ‘depositar y retirar conocimiento’. Esta postura se

³³ El Dr. Langdon Winner presentó, en el marco del ‘Congreso MOOC 2014’ (organizado por el IAEN del 24 al 28 de noviembre de 2014), la ponencia ‘*Perspectivas MOOC: hacia la carrera tecnológica*’ donde relaciona su argumento fundamental de que los artefactos tienen política con las aparentes potencialidades de los cursos tipo MOOC en la era digital.

alineada con la premisa de que ‘las tecnologías son inherentemente políticas’ (Winner, 2014). En otras palabras, la pretendida neutralidad de los artefactos es una ficción de progreso, pues al contrario, son expresión y agente de cierto esquema social.

Según esta concepción, ciertos tipos de tecnología requieren que el medio social en que se desenvuelven se estructure de determinado modo; es decir, “el artefacto no puede llegar a existir como tal artefacto operativo a no ser que se cumplan las condiciones sociales y materiales adecuadas para el mismo” (Winner, 2014). En otras palabras, las tecnologías para la educación sólo tienen sentido en un sistema social que supone que los artefactos son generadores de relaciones sociales.

No obstante, existen otras posturas más optimistas respecto al potencial socioeducativo de las NTICs en general y las plataformas de e-learning en particular como herramientas para la mejora educativa. De acuerdo a la UNESCO, por ejemplo, los sistemas de educación a distancia, en especial aquellos basados en las tecnologías de Internet, tienen amplias oportunidades, no sólo tecnológicas, sino también económicas y organizacionales. De nuevo es necesario el contrapunto de que no son las NTICs en sí mismas sino los sistemas educativos los escenarios prácticos de estas transformaciones. En palabras de Leonard Waks³⁴, profesor de la Universidad de Temple (Filadelfia, Estados Unidos), los beneficios de la educación abierta y a distancia con apoyo tecnológico se articulan en tres premisas básicas:

- **Return** (*‘retorno’, en sentido de reembolso o devolución*) es la propiedad de los sistemas abiertos y en línea de reducir la relación costo-beneficio del sistema escolarizado. Esto se evidencia en el costo sustancialmente menor de matrículas y pensiones y la posibilidad de estudiar sin tener que dejar de trabajar. Los estudios de la UNESCO demuestran que “los programas [...]”

³⁴ El profesor Leonard Waks presentó la ponencia ‘Higher Education 2.0: MOOC and transformation of the University’, en el marco de Congreso MOOC 2014.

de educación a distancia permiten lograr el mismo número de graduados a un costo considerablemente menor que las instituciones tradicionales” (2007, pág. 16). No obstante, los costos de la educación a distancia dependen principalmente de la tecnología utilizada, pues se sabe que las tecnologías asociadas a Internet no siempre son baratas. Además deben tomarse en cuenta factores como el número de estudiantes, la duración del programa de estudios y el costo de la implementación, funcionamiento y monitoreo del sistema. En general, se considera que los costos iniciales para poner en marcha propuestas de educación a distancia son mayores que los costos ulteriores, tomando en consideración que “las fuentes de financiamiento (de este tipo de instituciones) son a menudo diferente a las de instituciones tradicionales” (UNESCO, 2007, pág. 17).

- **Revenue** (*ingresos o ganancias*) es un término que remite a la capacidad de los sistemas a distancia con apoyo tecnológico de posicionar a las instituciones en el mercado, financiar proyectos especiales y reorientación del profesorado. Sin embargo, los ingresos que generan los sistemas de educación a distancia no son sólo monetarios; los beneficiarios de estos sistemas no sólo se reintegran al sistema educativo escolarizado y obtienen títulos y certificaciones, sino que se preparan para un eventual ingreso a las universidades y en general consiguen una mejoría en su calidad de vida y una ampliación en sus perspectivas de movilidad social.
- **Revolution** (*‘revolución’, en sentido de cambio profundo*) en tanto los sistemas a distancia con apoyo tecnológico muchas veces encuentran sus fundamentos pedagógicos en teorías no tradicionales o en reconstrucciones de teorías educativas clásicas. Esto facilita un esquema rico en nuevas visiones sobre los fines de la educación, diferentes formas de interacción, enseñanza, aprendizaje y búsqueda de información; mejoras en la dimensión social de la educación a partir de nuevas formas de evaluación y acreditación (*nano-degrees, portafolios digitales, etc.*). Finalmente, está la

promoción de un enfoque actual del constructivismo pedagógico y de la utilidad social de la tecnología.

En definitiva, innovaciones tecnológicas como las plataformas de e-learning son actualmente uno de los terrenos más fértiles para el apareamiento de actualizadas reflexiones sobre la teoría y la práctica educativa, en la medida en que detrás de su diseño hay corrientes de pensamiento que tratan de superar el modelo empresarial tradicional de la tecnología educativa en favor de postulados nuevos, como el *aprendizaje colaborativo*, el *conectivismo* y el *construccionismo socio-pedagógico*. Desde esta perspectiva, puede decirse que las plataformas de *e-learning* son los laboratorios pedagógicos modernos por excelencia, pues en ellas tanto docentes como expertos en didáctica y currículo pueden experimentar y contrastar nuevos métodos de enseñanza y evaluación, diversificación y uso alternativo de materiales didácticos, planes de estudio individualizados y diferenciados y atención a la diversidad.

Aunque los beneficios de la tecnología suelen evaluarse según criterios técnicos, las plataformas de *e-learning* “tienen sus propios méritos pedagógicos, en la medida en que exploran formas distintas de concebir el proceso de adquisición y generación de conocimiento” (UNESCO, 2007, pág. 23). De Agostini comparte esta opinión, pues según su criterio la implementación de tecnologías basadas en internet debe erigirse como “una herramienta que constituya la expresión de un nuevo sistema y forma de producción, distribución y circulación de la información y del conocimiento con miras a un desarrollo equitativo en los diferentes ámbitos de la sociedad” (2014, pág. 80).

2.3. ¿POR QUÉ USAR LA PLATAFORMA DE *E-LEARNING* MOODLE PARA IMPLEMENTAR UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA?

“Moodle es una potentísima herramienta que permite crear y gestionar asignaturas de forma sencilla, incluir gran variedad de actividades y hacer un seguimiento exhaustivo del trabajo del alumnado. Cualquier información relacionada con la asignatura está disponible de forma permanente permitiéndole al alumno acceder a la misma en cualquier momento y desde cualquier lugar”. (Foro Moodle en español)

La respuesta a esta pregunta tiene al menos tres dimensiones. La primera responde al sentido práctico. Moodle es la plataforma de *e-learning* que el Colegio Virtual Iberoamericano ha utilizado, sin interrupción, desde hace diez años. Docentes y estudiantes están lo suficientemente familiarizados con su uso, pueden moverse a través de ella con confianza y conocen las funciones básicas para interactuar con el sistema. No tendría sentido desaprovechar a Moodle para implementar la propuesta, pues unido a sus excelentes características técnicas está el hecho de que su uso es de completo dominio por parte de la comunidad educativa de la institución.

Una segunda dimensión es más bien técnica. Se considera que la plataforma de *e-learning Moodle* instalada en el dominio web del Colegio Virtual Iberoamericano posee las herramientas de autor (*authoring tools*) y los recursos técnicos suficientes para la implementación de la propuesta, por lo que no serán necesarios el uso o instalación de software externo ni herramientas adicionales. Además, se considera que Moodle es un ambiente flexible y adaptable a los requerimientos específicos de la propuesta metodológica. Uno de estos requerimientos es que la puesta en marcha de la propuesta no interfiera con las actividades académicas de los estudiantes escogidos para el estudio y que estos puedan trabajar el módulo

de comprensión lectora sin descuidar los módulos regulares del año lectivo. De acuerdo a la planificación realizada no existirán interferencias, pues incluso los participantes podrán acceder al módulo de trabajo con su mismo nombre de usuario y contraseña. Es interesante mencionar que, gracias a la gran capacidad de automatización de Moodle, las estrategias y actividades didácticas de la propuesta podrán ser replicadas (exportadas) a cualquiera de los cursos ordinarios de estudio y, dependiendo de su eficacia y éxito podrán ser incorporadas como recursos permanentes en los cursos. Adicionalmente, las estrategias y actividades didácticas serán diseñadas de tal manera que los estudiantes pueden observar sus resultados apenas terminados los ejercicios propuestos, acompañados de su autocorrección automática. El registro de calificaciones (*gradebook*) se actualiza constantemente, lo que refleja la actividad del curso y permitirá a profesores y estudiantes monitorear el proceso de avance y cumplimiento de los objetivos de la propuesta.

Finalmente, existe una dimensión pedagógica, que puede resumirse en que el diseño mismo de Moodle motiva el desarrollo de un modelo didáctico y de enseñanza-aprendizaje directamente relacionado con la metodología particular de la educación en-línea, que a juicio de De Agostini (2014, pág. 69) tiene tres momentos:

- **PRIMER MOMENTO: Recuperación.-** Se recuperan los conocimientos previos, vivencias, experiencias, intuiciones, saberes, creencias y valoraciones que los estudiantes traen al aula, producto de su quehacer cotidiano, formación previa y desarrollo personal para conectar con ellos los nuevos conocimientos.

- **SEGUNDO MOMENTO: Construcción.-** A partir de los conocimientos previos y alguna situación que genere conflicto cognitivo en los estudiantes se activan los procesos mentales que les permitan la confrontación de sus

conceptos y actitudes anteriores con los nuevos, iniciando así un proceso de construcción y reelaboración.

- **TERCER MOMENTO: Aplicación.-** Los alumnos validan los nuevos conocimientos; los comunican y demuestran aquellas comprensiones que han adquirido mediante los procesos anteriores: dudan, reflexionan y concluyen para volver a elaborar y repetir el ciclo.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. GENERAL

- ✓ Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del Colegio Virtual Iberoamericano mediante el diseño y aplicación de una propuesta metodológica con el uso de la plataforma de *e-learning* Moodle.

3.1.2. ESPECÍFICOS

- ✓ Determinar los contenidos de aprendizaje que se utilizarán en la propuesta metodológica de mejoramiento de la comprensión lectora.
- ✓ Describir la metodología y los recursos que se utilizarán en el diseño e implementación de la propuesta metodológica de mejoramiento de la comprensión lectora.
- ✓ Diseñar los ejercicios de comprensión lectora para la propuesta metodológica a partir de los objetivos y contenidos planteados.
- ✓ Crear el espacio virtual (módulo de aprendizaje) en la plataforma de *e-learning* donde se implementarán los ejercicios de comprensión lectora de la propuesta metodológica.
- ✓ Determinar la metodología de evaluación de los objetivos de aprendizaje de la propuesta metodológica.

3.2. CONTENIDOS

3.2.1. TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los materiales de lectura escogidos para la propuesta metodológica consisten en *textos periodísticos en formato digital transferido* tomados de las versiones

digitales de los principales diarios del país (El Comercio, El Universo, El Telégrafo, Últimas Noticias y Extra).

De acuerdo con Daniel Cassany (Ponencia 'Competencias lingüísticas básicas', 2013), los textos en *formato digital transferido* son una clasificación dentro de los *géneros digitales*, cuya característica principal es que son anteriores a la era digital en contraposición a los textos en *formato digital autónomo*, que suelen entenderse como simultáneos o posteriores al advenimiento de las tecnologías asociadas a internet. Específicamente, Cassany explica que:

- Los *géneros digitales transferidos*³⁵ son aquellos que tradicionalmente se han identificado con el formato impreso; es decir, que desde su origen han sido géneros 'en papel' (revistas, libros, diarios), pero que debido a la aparición de internet y las NTICs, se han 'traducido' o han 'migrado' sus contenidos hacia el formato digital.
- Los *géneros digitales autónomos* son mucho más recientes, puesto que no tienen equivalentes directos en formato impreso o bien han sido diseñados para funcionar exclusivamente en formato digital (blogs, noticieros en redes sociales, etc.).

Los textos *periodísticos en formato digital transferido* que se han seleccionado como material de lectura para la propuesta metodológica corresponden a los siguientes géneros periodísticos:

³⁵ Dentro de los géneros digitales transferidos, Cassany identifica una subdivisión: los géneros digitales transferidos de *tipo autónomo* y los géneros digitales transferidos de *tipo adaptado*. Los primeros son aquellos que constituyen una transcripción directa a formato digital de textos en formato impreso, por ejemplo las versiones digitales de soportes impresos. Los segundos son aquellos que si bien son esencialmente versiones digitalizadas de textos impresos, están enriquecidos con hipervínculos, menús contextuales u otros elementos propios de las redes sociales o de los lenguajes de programación como HTML.

TIPO DE TEXTO	DESCRIPCIÓN
Noticia	Texto informativo sobre un hecho de actualidad que debe ser informado por su relevancia social, económica, política, etc.
Crónica	Texto informativo que comunica o relata hechos de importancia o actualidad, en base a fuentes primarias o secundarias sin que exista opinión sobre los hechos.
Reportaje	Texto informativo amplio, exhaustivo y documentado sobre un hecho o tema de actualidad o relevancia. Suele complementarse con fotografías, gráficos e incluso entrevistas para hacer más comprensible el mensaje.
Entrevista	Género de opinión que consiste en realizar un conjunto de preguntas a una o más personas acerca de un tema de actualidad o relevancia, para informar al público de sus respuestas.
Artículo de opinión	Texto de opinión de cierta extensión que aparece en los periódicos u otras publicaciones análogas y en que el autor expone su opinión de manera subjetiva y personal, dando su visión particular sobre un hecho.
Carta de lectores	Género textual donde el lector se dirige a un medio impreso para comentar, criticar o hacer elogios a una materia o carta publicada en ediciones anteriores y también para presentar, comentar y dar su opinión con relación a un tema de actualidad o interés para la comunidad.
Entrada de blog	Género textual que consiste en textos o artículos publicados en orden cronológico inverso en un sitio web (blog o bitácora digital). Ofrece la posibilidad de que sus lectores participen activamente a través de los comentarios o valoraciones. Un blog puede servir para publicar ideas propias y opiniones de terceros sobre diversos temas.

Tabla 11: Géneros periodísticos escogidos para la propuesta metodológica.

La *carta de lectores* y la *entrada de blog* no están consideradas dentro de los géneros periodísticos, pero por sus características textuales, como la intención comunicativa y el registro lingüístico, pueden ser adecuados como material de lectura en ejercicios de comprensión lectora.

La selección de textos periodísticos del género digital transferido se ha hecho tomando en cuenta tres criterios:

- **Criterio práctico:** Si la propuesta metodológica va a ser implementada en un soporte tecnológico como la plataforma de e-learning Moodle del Colegio Virtual Iberoamericano, es natural que se prefieran textos en formato digital, que estén disponibles permanentemente y sean de fácil acceso para los alumnos escogidos para el estudio. El uso de formatos no digitales (impresos) no sólo plantearía una dificultad innecesaria, sino que es incongruente con la metodología de un colegio a distancia con apoyo tecnológico en línea.
- **Criterio curricular:** Como contenidos de aprendizaje, los géneros periodísticos están contemplados en la planificación nacional del área de Lengua y Literatura y tienen como objetivo ayudar al estudiante a desarrollar las macrodestrezas lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir) a través de la comprensión, análisis y producción de diversos tipos de texto.
- **Criterio metodológico:** Los géneros periodísticos en formato digital son materiales de lectura muy diversos en cuanto a contenidos, contextos comunicativos y usos del lenguaje. En este tipo de textos pueden identificarse diferentes niveles de profundidad en el tratamiento de la información e incluso la postura política y editorial asumida frente a determinados hechos. Estas características hacen de los géneros periodísticos textos muy útiles para el desarrollo de la comprensión lectora.

3.2.2. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

El número de estrategias, actividades didácticas y ejercicios de comprensión lectora descritos en libros y páginas web especializadas es bastante amplio;

durante la elaboración de este trabajo se identificaron cerca de treinta. Sin embargo, debido a las restricciones de espacio y tiempo, para la presente propuesta metodológica se han escogido solamente **diez actividades de comprensión lectora**, que se considera son las más adecuadas para trabajar el conjunto de destrezas propuestas en la metodología. En la siguiente tabla se describe brevemente cada una de las actividades seleccionadas y su utilidad didáctica para fomentar la comprensión lectora:

ACTIVIDAD DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN
<p>1. Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.</p>	<p>Pretende evaluar la comprensión del texto a diferentes niveles (literal, interpretativo, inferencial y/o crítico) y sobre lo literal y lo que debe deducirse. Pueden emplearse diversos tipos de preguntas o ejercicios, como rellenar espacios vacíos, emparejar palabras o conceptos, recomponer y comparar texto, realizar preguntas de verdadero o falso, etc.</p>
<p>2. Identificar ideas principales y secundarias.</p>	<p>Es útil para discriminar la información relevante de la que no lo es; las acciones, datos y hechos principales de los accesorios y extraer la idea global del texto.</p>
<p>3. Completar palabras, frases o enunciados</p>	<p>Consiste en suprimir una o más palabras de una parte del texto, de tal manera que puedan completarse volviendo sobre la lectura o deduciéndolas por el contexto. Puede utilizarse el procedimiento <i>Cloze</i> para completar un espacio vacío (palabra fantasma) o escoger la opción correcta de una lista desplegable.</p>
<p>4. Diferenciar información explícita e implícita en un texto.</p>	<p>Se refiere a identificar adecuada y oportunamente las ideas que se expresan de forma explícita o directa de aquellas que no está escritas de forma expresa. Se relaciona con los mensajes ocultos y la intencionalidad del texto y el uso del contexto para hacer inferencias.</p>
<p>5. Resumir un texto.</p>	<p>Tiene como finalidad sintetizar la información contenida en un</p>

	<p>texto, de tal manera que aunque se reduzca su extensión, su idea global sigue estando explícita. Se pueden utilizar organizadores gráficos para extraer la información o pedir al lector que resuma el texto en unos o dos párrafos e incluso en menos de 10 palabras.</p>
<p>6. Usar el diccionario para buscar palabras nuevas, desconocidas o difíciles.</p>	<p>Tiene como finalidad emplear el diccionario como herramienta para ampliar el vocabulario y usar las categorías de sinonimia y antonimia para dar significado a una palabra. También se utiliza para distinguir diferentes acepciones en palabras homógrafas y aprender la correcta escritura de palabras homófonas.</p>
<p>7. Diferenciar hechos de opiniones.</p>	<p>Sirve para distinguir en el contenido de un texto las opiniones, hipótesis y conjeturas de los hechos verificados. Es adecuada también para diferenciar las partes objetivas y subjetivas de un texto.</p>
<p>8. Reconocer el tipo de texto, función y contexto comunicativo.</p>	<p>Es útil para identificar correctamente el contexto y la intención de un escrito y establecer relaciones con otros textos sobre los mismos temas, autores y personajes.</p>
<p>9. Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.</p>	<p>Es adecuado para hacer una relectura diferente de un texto dado; por ejemplo, después de haber leído objetivamente el contenido de una entrevista, se retoma el texto en busca de contradicciones y vacíos o para hacer relaciones entre lo que dice el texto y la realidad.</p>
<p>10. Determinar relaciones de causa/efecto y antecedente/consecuente.</p>	<p>Tiene como finalidad establecer el orden temporal y lógico de hechos o afirmaciones, a fin de discernir si son antecedentes o proceden a determinada situación. Es útil también para construir razonamientos de ‘antes y después’ acerca de la información contenida en un texto.</p>

Tabla 12: Actividades de comprensión lectora para la propuesta metodológica.

A través de estas actividades didácticas se busca favorecer el desarrollo de una comprensión lectora integral, que cubra un amplio rango de destrezas y habilidades a través de ejercicios y actividades de diversa complejidad. Al mismo tiempo, se intenta obtener el mayor provecho a los textos periodísticos seleccionados, de tal forma que con un mismo texto el estudiante pueda trabajar distintos niveles de comprensión.

3.2.3. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los niveles de comprensión lectora que se trabajarán en la propuesta de son los que usualmente se trabajan a nivel escolar por ser los de mayor acuerdo entre investigadores y docentes:

- ✓ **Nivel literal:** es el nivel de las ideas explícitas del texto, en que se recupera la información planteada de forma directa en la lectura y en que se tiene acceso al léxico y a la organización interna de lo leído. Su función es obtener el significado literal del contenido del texto e implica reconocer y recordar los hechos tal como aparecen en la lectura.
- ✓ **Nivel interpretativo:** en este nivel se establecen relaciones entre las ideas explícitas e implícitas del texto. Al lector le corresponde desarrollar habilidades para comprender la lectura a mayor profundidad, que le permitan hacer inferencias, establecer conclusiones y llegar a generalizaciones.
- ✓ **Nivel inferencial:** en este nivel el lector debe utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. Este proceso implica un apoyo constante y sustancial en su experiencia previa. Es el nivel en que se realizan conjeturas o hipótesis sobre el texto a través de la información que proporciona el texto a partir las experiencias previas del lector.
- ✓ **Nivel crítico:** Es el nivel más complejo de comprensión y es donde aparece la posición personal sobre los planteamientos del autor, formulación de

juicios valorativos y argumentos a favor o en contra, a partir de una comparación entre las ideas presentadas en el texto y la realidad.

3.2.4. HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

De acuerdo a la planificación curricular nacional para el área de Lengua y Literatura, el proceso de lectura contempla el desarrollo de habilidades lectoras en orden a tres momentos distintos, básicamente *antes*, *durante* y *después* de la lectura (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, pág. 82):

- ✓ **Habilidades de pre-lectura:** antes de empezar la lectura el estudiante debe ser capaz de activar sus conocimientos previos, tanto en referencia al contenido del texto como al propio proceso de lectura. En la fase de pre-lectura el estudiante debe ser capaz de establecer hipótesis y propósitos acerca de la lectura, (reconocer el tipo de texto, la función comunicativa, autor y formato), elaborar predicciones (a partir de un título, nombres de personajes y palabras clave) y plantear expectativas en relación al contenido del texto. En esta fase también debe determinarse el tipo de lectura a llevarse a cabo: lectura superficial o atenta.

- ✓ **Habilidades durante la lectura:** esta es la fase de lectura en sí, donde el estudiante debe poder verificar las hipótesis y predicciones planteadas. Esto significa comprender ideas explícitas e implícitas, hacer y responder preguntas sobre el texto que se refieran a lo literal y a lo que debe deducirse a un nivel crítico y de valoraciones personales; usar el contexto, sinonimia y antonimia para dar significado a una palabra nueva y elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra. Es en esta etapa donde el lector puede identificar elementos y construcciones gramaticales en el texto y reconocer las relaciones de significado entre las diferentes partes de una oración.

- ✓ **Habilidades de post-lectura:** una vez que se ha leído el texto llega la fase de integración de la información, que es la habilidad para dar sentido y coherencia a lo leído, extraer la idea global del texto y establecer relaciones de causa/efecto y antecedente/consecuente. En esta etapa el estudiante debe ser capaz reconocer idea principal y discriminarla de las ideas secundarias. Esto le permite hacer análisis crítico del contenido a través de la organización y jerarquización de ideas, resumen del texto, planteamiento de conclusiones y elaboración de juicios de valor.

3.3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo de la propuesta está fundamentada en el modelo de estudios del Colegio Virtual Iberoamericano; esto es, un proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo apoyado por un *sistema de gestión del aprendizaje o plataforma de e-learning* bajo la modalidad de educación a distancia.

Los contenidos de la propuesta están organizados en un módulo de aprendizaje diseñado e implementado en la plataforma *Moodle* instalada en el dominio web del Colegio Virtual Iberoamericano, www.cvi.edu.ec. En este espacio virtual se almacenarán y funcionarán los materiales de lectura y actividades didácticas de comprensión lectora con que trabaja la propuesta metodológica. El módulo de aprendizaje lleva el nombre '**MÓDULO DE COMPRENSIÓN LECTORA**' y se encuentra disponible tanto en el 'edificio' BÁSICA (para los estudiantes de 8vo a 10mo año de EGB) como en el 'edificio' CULTURA (para los estudiantes de 1ero a 3er año de BGU).³⁶

³⁶ Los módulos o cursos del Colegio Virtual Iberoamericano están organizados por 'edificios', que no son otra cosa que diferentes páginas del sitio web www.cvi.edu.ec y que funcionan como método de organización y distribución de los módulos de acuerdo a su especialidad. Así, existen los edificios de BÁSICA, CULTURA, TURISMO, INFORMÁTICA y CIENCIA.

Metodología de la Investigación - Paralelo B (05/01/15)	①	(Cuestionario cerrado) Historia I (09/02/15) domingo, 1 marzo, 23:59
Metodología de la Investigación - Paralelo C (05/01/15)	①	
Metodología de la Investigación - Paralelo D (05/01/15)	①	
Proyectos Productivos - Paralelo A (02/02/15)	①	
Proyectos Productivos - Paralelo B (02/02/15)	①	
Proyectos Productivos - Paralelo C (02/02/15)	①	
Proyectos Productivos - Paralelo D (02/02/15)	①	
MÓDULO DE COMPRENSIÓN LECTORA		
CUADROS DE SUPLETORIOS RÉGIMEN COSTA 2014-2015		
CUADROS DE SUPLETORIOS RÉGIMEN COSTA 2014-2015	👤 📄 ①	
RÉGIMEN COSTA 2014/2015		
Primer año de bachillerato		
SUPLETORIOS		
Historia I (09/02/15)	①	
Geografía (09/02/15)	①	
Historia II (09/02/15)	①	
Realidad Nacional (09/02/15)	①	
Lenguaje y Comunicación II (09/02/15)	①	
Lenguaje y Comunicación I (09/02/15)	①	
Lenguaje y Comunicación I - Paralelo A (02/06/14)	①	
		(2) nuevos Ir a mensaje
		EVALUACIÓN DE SUPLETORIO (Cuestionario cerrado) Historia II (09/02/15) domingo, 1 marzo, 23:59
		EVALUACIÓN DE SUPLETORIO (Cuestionario cerrado) Geografía (09/02/15) domingo, 1 marzo, 23:59
		EVALUACIÓN DE SUPLETORIO (Cuestionario cerrado) Historia III (09/02/15) domingo, 1 marzo, 23:59
		EVALUACIÓN DE SUPLETORIO (Cuestionario cerrado) Historia IV (09/02/15) domingo, 1 marzo, 23:59
		EVALUACIÓN DE SUPLETORIO (Cuestionario cerrado) Antropología (09/02/15) domingo, 1 marzo, 23:59
		EVALUACIÓN DE SUPLETORIO (Cuestionario cerrado) Historia II (09/02/15) domingo, 1 marzo, 23:59
		EVALUACIÓN DE SUPLETORIO (Cuestionario cerrado)

Ilustración 3: 'MÓDULO DE COMPRENSIÓN LECTORA' en el listado de cursos del edificio CULTURA

Siguiendo la estructura de los módulos ordinarios de estudio, el **'MÓDULO DE COMPRENSIÓN LECTORA'** está organizado en cuatro **bloques semanales**, identificados con los nombres **SEMANA 1**, **SEMANA 2**, **SEMANA 3** y **SEMANA 4**. Cada uno de los bloques semanales está compuesto, a su vez, por **cinco (5)** ejercicios de comprensión lectora.

Se ha definido que cada semana del módulo de aprendizaje esté compuesta por cinco ejercicios de comprensión lectora debido las características específicas de la modalidad a distancia y el tiempo promedio de dedicación del estudiante del colegio. Se tiene previsto que los participantes dediquen de 20 y 40 minutos diarios a cada ejercicio, dependiendo de la extensión y nivel de complejidad del texto propuesto. Es importante puntualizar que los ejercicios semanales no tienen un orden secuencial establecido, de manera que el estudiante pueda trabajarlos a su propio ritmo, respondiendo así al carácter autónomo de la modalidad a distancia.

Cuando el estudiante accede al **MÓDULO DE COMPRENSIÓN LECTORA** encuentra una organización similar al del resto de cursos de la plataforma; esto es, un esquema de contenidos dividido en unidades semanales.

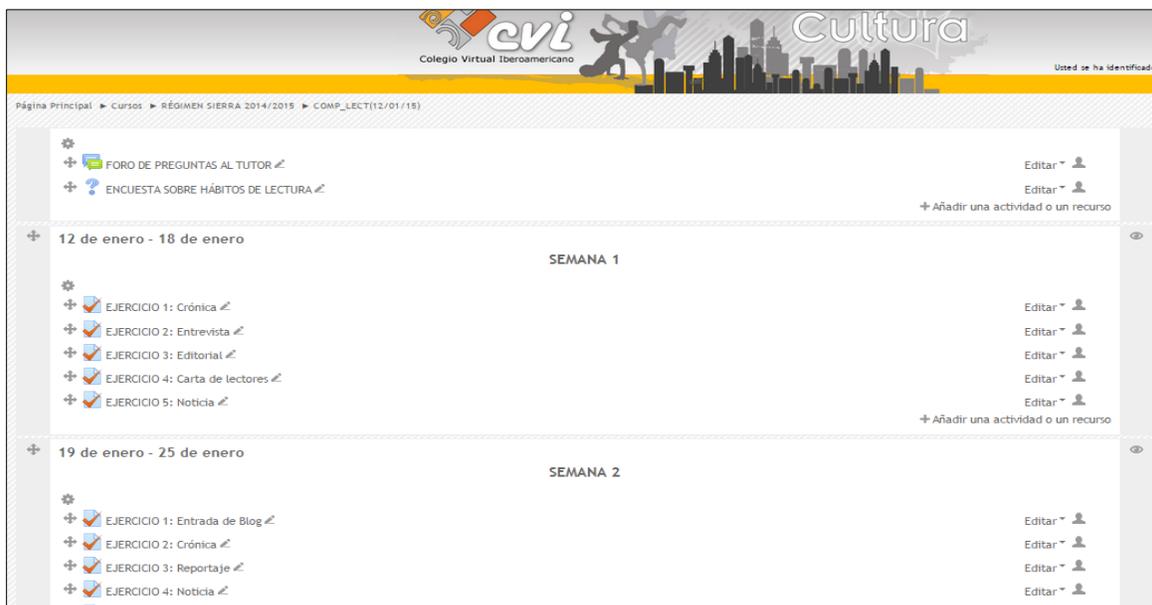


Ilustración 4: Detalle de la organización del módulo de aprendizaje.

Al acceder a cualquiera de los ejercicios de comprensión lectora, el estudiante observa una pantalla inicial con instrucciones donde podrá descargar, en formato PDF, el material de lectura del ejercicio. A la derecha de la pantalla, encontrará un panel de navegación que le permitirá avanzar de forma libre a través de las preguntas que conforman el cuestionario.

INSTRUCCIONES:
 - Haz [clic aquí](#) para descargar el texto de lectura de este ejercicio. **Link de descarga del texto de lectura.**
 - Responde cada una de las preguntas de comprensión lectura que encontrarás a continuación.
 - Al terminar, haz clic en el botón 'ENVIAR TODO Y TERMINAR'
 - Tu calificación se generará automáticamente.*
 *Recuerda que las preguntas de ensayo deberán ser calificadas manualmente por tu profesor.

Panel de navegación del cuestionario
 Navegación por el cuestionario
 1 2 3 4 5 6 7
 8
 Terminar intento...
 Comenzar una nueva previsualización
 Usuario identificado

Ilustración 5: Pantalla inicial del ejercicio.

El cuestionario está compuesto por preguntas de varios tipos, que permiten evaluar diferentes niveles de comprensión lectora de acuerdo a la extensión y nivel de complejidad del texto base. Por ejemplo, para una **crónica** sencilla y de corta extensión se pueden usar preguntas de *verdadero/falso*, *opción múltiple* o *respuesta corta*. Para un **reportaje** o una **entrevista** de cierta extensión y sobre un tema especializado se utilizarán, en cambio, *preguntas de ensayo*, *emparejamiento* o *anidadas CLOZE* con espacios en blanco.

3.4. RECURSOS

Debido a las características de la modalidad de estudios del Colegio Virtual Iberoamericano, el recurso básico de trabajo de la propuesta metodológica es la **plataforma de e-learning Moodle** instalada en el dominio web de la institución

En este espacio virtual estarán almacenados los materiales de lectura y los ejercicios de comprensión lectora, de tal manera que los estudiantes participantes no necesiten ningún recurso adicional para participar en la propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora. Esto significa que tampoco requerirán un usuario y contraseña diferente a la que utilizan para acceder a la plataforma del colegio y que podrán moverse en un entorno de aprendizaje con el que están plenamente familiarizados.

Los materiales de lectura estarán disponibles en formato digital y los ejercicios de comprensión lectora podrán resolverse en pantalla de acuerdo al sistema automatizado de cuestionarios de *Moodle*. De este modo, tampoco serán necesarios materiales impresos de ningún tipo.

3.5. EVALUACIÓN

La propuesta metodológica emplea un sistema de evaluación que ha dado importantes resultados en el Colegio Virtual Iberoamericano durante los dos últimos años lectivos. Dicho sistema emplea cuestionarios que combinan preguntas objetivas con preguntas abiertas o de ensayo con un método de calificación automática y semiautomática.

Los cuestionarios de comprensión lectora de la propuesta metodológica poseen el ajuste 'retroalimentación inmediata', lo que permite al estudiante usar el botón 'COMPROBAR' para verificar cada una de sus respuestas después de contestarla.

1) De acuerdo a la información presentada ¿cuántos contenedores fueron quemados?

Seleccione una:

- a. Uno
- b. Dos
- c. Cuatro
- d. Tres ✓

Comprobar

La respuesta correcta es: Tres

Ilustración 8: Retroalimentación en caso de respuesta correcta.

1) De acuerdo a la información presentada ¿cuántos contenedores fueron quemados?

Seleccione una:

- a. Dos ✗
- b. Tres
- c. Uno
- d. Cuatro

Comprobar

La respuesta correcta es: Tres

Ilustración 9: Retroalimentación en caso de respuesta incorrecta.

La retroalimentación inmediata, sin embargo, sólo está disponible en el caso de preguntas de corrección automática. Para preguntas tipo ensayo que requieren una calificación manual, el estudiante deberá esperar que el tutor a cargo del curso revise y califique el envío.

Logo: **cvi** Colegio Virtual Iberoamericano

Curso: **Cultura**

Menú: Página Principal ▶ Cursos ▶ RÉGIMEN SIERRA 2014/2015 ▶ COMP_LECT(12/01/15) ▶ 12 de enero - 18 de enero ▶ EJERCICIO 1: Crónica ▶ Vista previa

Pregunta 5

Finalizado

Puntúa como 1,50

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Según puede inferirse del texto ¿por qué los contenedores resultaron quemados?

Los contenedores de basura resultaron quemados porque los ciudadanos los usaron para quemar en ellos sus monigotes de Año Nuevo y para depositar desechos inflamables como fuegos artificiales y combustible.

Recuerda: Esta pregunta debe ser calificada manualmente por tu tutor.

Siguiente ▶

Ilustración 10: Pregunta de ensayo con aviso de calificación manual.

Una vez que las preguntas no automáticas han sido calificadas por el tutor del curso y el cuestionario esté resuelto en su totalidad, el estudiante podrá ver el resultado del ejercicio con su respectiva *calificación* (como puntaje neto y en porcentaje) y la *retroalimentación automática*, así como el tiempo empleado en la resolución.

Comenzado el	domingo, 4 de enero de 2015, 22:16
Estado	Finalizado
Finalizado en	lunes, 5 de enero de 2015, 02:32
Tiempo empleado	4 horas 16 minutos
Puntos	3,00/6,00
Calificación	50,00 de un máximo de 100,00
Comentario	¡Tu comprensión del texto es BUENA!

Navegación por el cuestionario

1 2 3 4 5 6

Mostrar todas las preguntas en una página

Finalizar revisión

Comenzar una nueva previsualización

Ilustración 11: Resultado detallado que se muestra al estudiante

Por último, cuando el estudiante hace clic en el botón 'FINALIZAR REVISIÓN' (disponible debajo del panel de navegación) accede a la calificación final del

intento de resolución del cuestionario. La clave de color indica al estudiante el nivel de comprensión del texto a partir de la calificación obtenida:

¡Tu comprensión del texto es EXCELENTE! (100%)	100%
¡Tu comprensión del texto es BUENA! (75%)	75%
¡Tu comprensión del texto es REGULAR! (50%)	50%
¡Tu comprensión del texto es INSUFICIENTE! (0%)	0%

Tabla 13: Clave de color de la retroalimentación del ejercicio según el porcentaje obtenido.

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

Método de calificación: Calificación más alta

Resumen de sus intentos previos

Intento	Estado	Puntos / 6,00	Calificación / 100,00	Revisión	Comentario -
Vista previa	Finalizado <small>Enviado: Lunes, 5 de enero de 2015, 02:32</small>	3,00	50,00	Revisión	¡Tu comprensión del texto es BUENA!

Calificación más alta: 50,00 / 100,00.

Retroalimentación global

¡Tu comprensión del texto es BUENA!

[Reintentar el cuestionario](#)

Ilustración 12: Resultado final del ejercicio de comprensión lectora.

La navegación por los cuestionarios es **libre**, que permite al estudiante contestar las preguntas en el orden deseado; y **aleatoria**, que determina que las preguntas y las opciones de respuesta aparezcan ordenadas al azar. De esta forma, ningún participante resuelve el cuestionario en el mismo orden, pues este varía incluso con cada intento de resolución.

3.6. CRONOGRAMA

La propuesta metodológica será trabajada durante el segundo quimestre del año lectivo Régimen Costa 2015-2016, entre los meses de septiembre de 2015 y enero de 2016. Cada módulo de comprensión lectora tendrá una duración de cuatro semanas, con lo que la propuesta metodológica estará compuesta por cinco módulos de trabajo de un mes de duración cada uno para guardar relación con la planificación de cursos regulares del colegio.

Se ha decidido implementar la propuesta en la segunda mitad del año escolar para garantizar que los estudiantes que participen en la propuesta, sobre todo quienes son alumnos nuevos, estén lo suficientemente familiarizados con el uso de la plataforma y el sistema de evaluación del colegio.

Las primeras dos semanas a partir de la puesta en marcha de la propuesta estarán destinadas al diagnóstico de hábitos de lectura de los participantes mediante una encuesta. Durante el último mes se realizará la fase de evaluación de la propuesta y la presentación del informe a las autoridades de la institución.

PROPUESTA METODOLÓGICA - CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

	AGOSTO 2015				SEPTIEMBRE 2015				OCTUBRE 2015				NOVIEMBRE 2015				DICIEMBRE 2015				ENERO 2016				FEBRERO 2016							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Resolución de la encuesta sobre hábitos de lectura			■	■																												
Inicio del Módulo de Comprensión Lectora 1					■	■	■	■																								
Unidad 1				■																												
Unidad 2						■																										
Unidad 3							■																									
Unidad 4								■																								
Inicio del Módulo de Comprensión Lectora 2									■	■	■	■																				
Unidad 1										■																						
Unidad 2											■																					
Unidad 3												■																				
Unidad 4													■																			
Inicio del Módulo de Comprensión Lectora 3													■	■	■	■																
Unidad 1														■																		
Unidad 2															■																	
Unidad 3																■																
Unidad 4																	■															
Inicio del Módulo de Comprensión Lectora 4																	■	■	■	■												
Unidad 1																		■														
Unidad 2																			■													
Unidad 3																				■												
Unidad 4																					■											
Inicio del Módulo de Comprensión Lectora 5																					■	■	■	■								
Unidad 1																						■										
Unidad 2																							■									
Unidad 3																								■								
Unidad 4																									■							
Evaluación de resultados de la propuesta																									■	■	■	■				
Recopilación de datos																										■	■					
Presentación del informe de resultados																												■	■			

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

4.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La propuesta metodológica se desarrollará en el Colegio Virtual Iberoamericano (CVI), institución educativa a distancia fundada en 2004 y cuya sede se encuentra en la ciudad de Quito. El colegio atiende a cerca de 1.000 estudiantes³⁷ con el apoyo de un sistema de gestión del aprendizaje o plataforma de *e-learning*, propuesta única en el contexto de las modalidades no presenciales de estudio en el Ecuador.

La oferta académica del colegio está dirigida fundamentalmente a jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa y en situación de vulnerabilidad social, aunque en años recientes se ha extendido a contextos socioeducativos más amplios, relacionados con necesidades educativas asociadas y no a asociadas a la discapacidad. Esta ampliación ha determinado, no obstante, la existencia de una población educativa muy heterogénea, tanto en el aspecto social (diversidad étnica y cultural, dispersión geográfica, situación socioeconómica) como en el académico (nivel de rezago escolar, calidad de la escolarización previa, intereses y perspectivas educativas).

Por esta razón, la propuesta metodológica trabajará con una **muestra no probabilística con sujetos tipo**. De acuerdo con Hernández Sampieri (2012, pág. 278), una muestra no probabilística, también llamada *muestra dirigida*, “supone un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario”, donde “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra” (2012, pág. 264). A criterio de este autor, a pesar de tener varias desventajas frente a las muestras probabilísticas, la muestra con sujetos tipo es adecuada para determinados estudios que no requieren de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente (2012, pág. 278). Esto significa que la

³⁷ 1.161 estudiantes inscritos para el año lectivo 2015-2016, sumados los regímenes académicos Costa y Sierra. (Fuente: Secretaría General del Colegio Virtual Iberoamericano.)

muestra requiere de la determinación de un conjunto de *criterios de selección* en base a los que se escogerá a los participantes. La presente propuesta metodológica contempla los siguientes:

CRITERIO DE SELECCIÓN	CATEGORÍAS	
EDAD	15-25	
	26 en adelante	
GÉNERO	Masculino	
	Femenino	
UBICACIÓN GEOGRÁFICA	Sector urbano	
	Sector rural	
CONTEXTO LINGÜÍSTICO	Monolingüe (Castellano)	
	Bilingüe (Castellano y lengua indígena)	
TIEMPO DE REZAGO ESCOLAR	3-5 años	
	5-10 años	
	Más de 10 años	
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	Asociadas a la discapacidad	Discapacidad intelectual
		Discapacidad física-motriz
		Trastornos del desarrollo (Síndrome de Asperger)
	No asociadas a la discapacidad	Dificultades específicas del aprendizaje
		Situaciones de

		vulnerabilidad
--	--	----------------

Tabla 14: Criterios de selección para la muestra con sujetos tipo.

Es necesario mencionar que estos criterios no se han escogido con la intención de establecer una posible relación entre ellos y una mayor o menor comprensión lectora; únicamente se los ha seleccionado porque se considera que a través de ellos puede construirse una muestra que refleje la diversidad y heterogeneidad del alumnado del colegio. Los criterios relativos a necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad se cumplirán en la medida en que existan estudiantes que cumplan tales características, pues el Colegio Virtual Iberoamericano en realidad atiende un porcentaje muy bajo de alumnos con discapacidad. La muestra está conformada por 60 estudiantes, escogidos según la proporción numérica de género y año de estudios:

AÑO ESCOLAR	ESTUDIANTES SELECCIONADOS	
	Masculino	Femenino
8vo de Básica	5	5
9no de Básica	5	5
10mo de Básica	5	5
1ero de Bachillerato	5	5
2do de Bachillerato	5	5
3ero de Bachillerato	5	5
TOTAL	30	30

Tabla 15: Número de estudiantes seleccionados para la muestra.

4.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

En toda investigación, la determinación de la metodología de trabajo responde a una pregunta básica: *“¿cómo se va a actuar para conseguir o realizar la*

investigación propuesta?”. De ahí que el primer paso sea establecer qué tipo de investigación se va a llevar a cabo. Hernández Sampieri (2012, pág. 77) explica que la elección del tipo de investigación depende fundamentalmente de dos factores: el estado del conocimiento en el tema de investigación y el enfoque que el investigador quiera dar a su trabajo.

La comprensión lectora y su importancia en el ámbito escolar es quizá uno de los temas que mayor interés suscita entre investigadores y docentes, de tal manera que abundan la bibliografía y las propuestas para trabajarla y mejorarla dentro y fuera del aula, pues es de común acuerdo que el desarrollo de una adecuada comprensión de textos es esencial para potenciar los aspectos cognitivos del aprendizaje.

En cuanto al enfoque personal del investigador, se parte del hecho de que en el Colegio Virtual Iberoamericano no se ha realizado aún un estudio que explore y describa la importancia de una adecuada comprensión lectora en los estudiantes sin perder de vista sus características socioeducativas particulares y las oportunidades y limitaciones de la modalidad de educación a distancia. El interés de la propuesta metodológica es contribuir al desarrollo de la comprensión lectora como factor trascendental para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje abierto, autónomo y asíncrono.

Con estos antecedentes, este trabajo consistirá en un estudio de tipo **exploratorio** y **descriptivo** que utilizará una metodología de investigación cualitativa con análisis cuantitativo de datos:

- ✓ Es un **estudio exploratorio** porque, como puntualiza Hernández Sampieri, “examinará un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (2012, pág. 70). Es decir; pueden existir estudios similares, pero esta propuesta intentará contextualizarse al caso específico del Colegio Virtual Iberoamericano desde los rasgos propios de su modalidad de estudios y su población educativa. A través del estudio exploratorio se intentará abordar un fenómeno casi desconocido, o del que

se está consciente sólo superficialmente en base a la experiencia cotidiana y se buscará determinar tendencias e identificar posibles relaciones entre una adecuada comprensión lectora y la mejora del nivel académico del estudiante.

- ✓ Es un **estudio descriptivo** porque tratará de detallar y exponer una situación: *en un gran porcentaje y por diversos factores, el estudiante del Colegio Virtual Iberoamericano carece de una adecuada comprensión lectora y esto se convierte en obstáculo para una experiencia educativa significativa y de calidad. Es fundamental, por tanto, ofrecer un conjunto de estrategias y actividades que contribuya a mejorarla.* Sin embargo, es importante decir que el objetivo de esta investigación no es establecer hipótesis de tipo “la propuesta metodológica mejorará la comprensión lectora” o “la falta de comprensión lectora está directamente relacionada con el fracaso escolar”. Simplemente, se tratará de medir, como explica Hernández Sampieri (2012, pág. 71) “de manera más bien independiente los conceptos o variables”.

La presente propuesta metodológica se enmarca asimismo en el modelo de **investigación-acción**, que es una “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Munévar Molina, 2015).

De acuerdo a esta definición, la investigación-acción en el campo específico de la educación pretende crear teoría a partir de la práctica; es decir, a partir de la comprensión de su cotidianidad, en la que teoría y práctica se unen para solucionar problemas y generar cambios. Su sustento metodológico es la búsqueda de explicaciones o causas de los hechos estudiados para poder actuar sobre ellos en una adecuada base teórica que responda al problema identificado y

al interés del investigador. La investigación-acción educativa es el resultado de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos; es decir, cuestiones sobre la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, etc. A través de la investigación-acción no sólo se busca mejorar una actividad determinada, sino entender el porqué de dicha actividad, mediante verificación cualitativa y cuantitativa de los objetivos de la investigación.

Finalmente, esta propuesta metodológica pretende ser una **investigación formativa**, pues se desarrollará en un contexto educativo real, a través de una experiencia en el aula de clase (en este caso, la plataforma de *e-learning* del colegio) que se centre en las fortalezas y debilidades de una población a partir de un problema pedagógico identificado (insuficiente comprensión lectora), buscando hacer un diagnóstico de lo que puede cambiar para mejorarse y si estos cambios realmente producen mejoras.

4.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo del presente trabajo de investigación se ha dividido en las siguientes fases o etapas:

- ✓ **Selección del problema:** Se partió de la determinación de un problema de investigación, en este caso la necesidad de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 8vo Año de EGB a 3er Año de Bachillerato del Colegio Virtual Iberoamericano a través de una propuesta metodológica implementada en la plataforma de *e-learning* de la institución.
- ✓ **Fundamentación teórica de la investigación:** Mediante una investigación bibliográfica y documental se sentaron las bases teóricas de la propuesta, que se desarrollaron en los dos primeros capítulos del presente trabajo académico. Los campos investigativos estudiados fueron: a) la modalidad a distancia con apoyo tecnológico en línea; b) las NTICs y las plataformas de

e-learning; c) la escolaridad inconclusa y las situaciones de vulnerabilidad educativa; d) el estudio de caso del Colegio Virtual Iberoamericano y e) los fundamentos psicopedagógicos de la comprensión lectora.

- ✓ **Desarrollo e implementación de la propuesta metodológica y de los instrumentos de recolección de datos:** En esta fase se determinó la metodología de trabajo y se diseñaron los componentes prácticos de la misma, por ejemplo el módulo de estudio y los ejercicios de comprensión lectora. También se diseñaron los instrumentos de investigación y recolección de datos para el posterior análisis de resultados.
- ✓ **Recolección e interpretación de datos:** Una vez aplicada la propuesta se recopilarán datos a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación y de la observación de los resultados obtenidos. Terminada la recopilación, los datos se analizarán por medio de tablas y gráficos que permitirán interpretar los resultados obtenidos con la propuesta metodológica.
- ✓ **Informe de los resultados:** En la fase final de la investigación se darán a conocer los resultados, así como los aciertos, errores, conclusiones y recomendaciones de manera que pueda valorarse la utilidad de la propuesta y la consecución de los resultados propuestos. Dichos resultados se sistematizarán en un informe que será entregado a las autoridades del Colegio Virtual Iberoamericano.

4.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el marco teórico de la propuesta se ha utilizado la investigación bibliográfica y documental. Se revisaron libros, revistas y artículos científicos tanto en formato impreso como en formato digital. La investigación se complementó con la revisión

de documentos legales, curriculares y pedagógicos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador (Ley Orgánica de Educación Intercultural, Referente Curricular del área de Lengua y Literatura, etc.) como sustento normativo de la propuesta metodológica dentro del marco de la educación a distancia y de la planificación curricular nacional en el área de Lengua y Literatura, específicamente en cuanto contenidos de aprendizaje, destrezas con criterio de desempeño y criterios de evaluación.

En la fase de diagnóstico se han utilizado encuestas tipo *Likert* para medir los hábitos de lectura de los participantes y sus actitudes frente a la importancia de la comprensión lectora. Las encuestas deberán aplicarse de forma asíncrona y no presencial y estar disponibles en la plataforma de e-learning del colegio, por lo que serán creados con las herramientas de creación de contenidos de Moodle.

En la etapa de implementación de la propuesta se utilizarán cuestionarios que combinan preguntas objetivas y abiertas, diseñados mediante las herramientas de creación de contenidos (*authoring tools*) de la plataforma Moodle. Las preguntas de los cuestionarios de Moodle cuentan con un sistema automatizado o semi automatizado de calificación y pueden usarse para evaluar diferentes niveles de comprensión lectora.

Por último, para la fase de evaluación de resultados de la propuesta metodológica se utilizarán instrumentos de recolección de datos, como tablas de datos y gráficos estadísticos para sistematizar la información obtenida. Posteriormente, se analizarán los resultados obtenidos y se redactará un informe final que será entregado a las autoridades del Colegio Virtual Iberoamericano, en el que se valorará la utilidad de la propuesta implementada y se propondrán recomendaciones para replicarla y mejorarla en el futuro.

4.5. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La implementación de la propuesta metodológica contempla el diseño de los siguientes instrumentos de investigación. Es interesante mencionar que todos ellos serán realizados con el uso de las herramientas de la plataforma y tendrán un carácter automatizado y con generación inmediata de resultados, de tal manera que cumplan con las características de escalabilidad, ubicuidad y usabilidad que debe poseer todo recurso didáctico implementado en una plataforma de e-learning.

- ✓ **Encuesta de diagnóstico:** No tiene la intención de averiguar el estado o nivel de las destrezas de comprensión lectora de los participantes antes del inicio de la propuesta, sino indagar acerca de la valoración subjetiva que los participantes tienen respecto a la importancia de la lectura y al desarrollo de destrezas lectoras en el ámbito de su proceso escolar. Consistirá en una encuesta con escala tipo Likert de diez (10) preguntas con cinco (5) niveles de respuesta diseñada con la herramienta de creación de encuestas de Moodle.

- ✓ **Ejercicios de comprensión lectora:** Son el elemento central de la propuesta metodológica y consisten en un cuestionario con ejercicios de comprensión lectora en base a un texto determinado. Los ejercicios evalúan habilidades de *pre-lectura*, *lectura* y *post-lectura* en los niveles *literal*, *interpretativo*, *inferencial* y *crítico*. Para desarrollarlos se utilizará la herramienta de creación de cuestionarios de Moodle, que permiten el establecimiento de varios tipos de preguntas (reactivos) y un sistema de corrección automática y/o semiautomática.

- ✓ **Guía pedagógica:** Es un conjunto de instrumentos donde se detalla los elementos curriculares de la propuesta: contenidos, destrezas y criterios de desempeño relacionados con los niveles de comprensión lectora y las

habilidades de lectura que buscan desarrollarse con cada ejercicio, así como las estrategias de comprensión lectora que se emplearán para lograrlo. La guía contempla también las destrezas de comprensión y los criterios de evaluación empleados para interpretar y calificar los resultados obtenidos.

- ✓ **Portafolio del estudiante:** Consiste en un registro documental de la participación y resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes seleccionados para el estudio, que se genera automáticamente dentro de la plataforma y en el que se puede apreciar información detallada de las respuestas dadas, el tiempo empleado en responderlas, la calificación cuantitativa y la retroalimentación cualitativa obtenida. Estos resultados permanecen guardados en la plataforma de e-learning y se puede acceder a ellos en cualquier momento.

CAPÍTULO 5: EVALUACIÓN DE RESULTADOS

5.1. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA

Independientemente de los medios que utilice o las diversas formas que adopte, la evaluación educativa busca fundamentalmente obtener evidencias sobre los resultados de un proceso intencionado y organizado, a efectos de tomar decisiones. Desde esta perspectiva, los objetivos de la evaluación en el ámbito de las modalidades no presenciales no deberían ser, al menos en principio, diferentes de aquellos de la educación ordinaria y presencial. Sin embargo, cuando entran en juego las características asíncronas de la educación a distancia, la evaluación se vuelve un proceso mucho más complejo, que debe enfrentar una serie de circunstancias distintas a las de la escuela tradicional.

Quizá el obstáculo más importante sea la ausencia física de un docente, que determina que el proceso de evaluación dependa en gran medida de la autonomía y responsabilidad del estudiante. Si bien existe una planificación didáctica que fundamenta la evaluación y la dirige hacia determinados objetivos, la veracidad de sus resultados y su utilidad formativa están supeditadas en gran manera al compromiso individual que cada estudiante tenga con su propio aprendizaje. Es por esta razón que el Colegio Virtual Iberoamericano ha optado por un sistema de evaluación lo más automatizado y autocorrectivo posible, que permita al alumno identificar sus aciertos y corregir sus errores inmediatamente. Este sentido práctico está directamente relacionado con el tiempo de dedicación promedio del estudiante en modalidad a distancia y las perspectivas individuales frente al proceso educativo.

La propuesta metodológica de mejoramiento de la comprensión lectora emplea un sistema de evaluación en base a cuestionarios automáticos y semiautomáticos que combinan preguntas objetivas con preguntas tipo ensayo. Este sistema se ve favorecido por las características de la plataforma de *e-learning Moodle*, que permite generar informes detallados de los resultados del estudiante en cada uno de los ejercicios de comprensión lectora. De este modo, el docente/tutor puede monitorear el desempeño y el nivel de logro de cada participante frente a los

textos seleccionados, a efectos de caracterizar el desarrollo de sus capacidades de lectura. Los informes detallados que genera la plataforma Moodle contienen información que el docente puede usar para valorar el trabajo de los estudiantes, identificar aciertos y fallas, tanto de forma individual como grupal.

[Mostrar informe](#)

[Recalificar todo](#) [Simulacro de recalificación completa](#)

Mostrando los intentos calificados y no calificados para cada usuario. El intento calificado para cada usuario está resaltado. El método de calificado. El método de calificación para este cuestionario es Último intento.

Descargar datos de tabla como [Archivo de texto con valores separados por comas](#) [Descargar](#) [Recargar](#)

Nombre / Apellido(s)	Dirección de correo	Estado	Comenzado el	Finalizado	Tiempo requerido	Calificación/10,00	P. 1 /1,00	P. 2 /1,00	P. 3 /1,50	P. 4 /1,00	P. 5 /1,50	P. 6 /1,50	P. 7 /1,00	P. 8 /1,50
<input type="checkbox"/> ESTUDIANTE EN TUTORIA	printserver@fuvia.org	Finalizado	28 de junio de 2015 16:46	28 de junio de 2015 17:03	17 minutos 10 segundos	5,50	✓ 0,50	✗ 0,00	✓ 1,50	✗ 0,00	✓ 1,00	✗ !	✓ 1,00	✓ 1,50
Promedio general						5,50 (1)	0,50 (1)	0,00 (1)	1,50 (1)	0,00 (1)	1,00 (1)	0,00 (1)	1,00 (1)	1,50 (1)

Seleccionar todos / Omitir todos [Volver a calificar los intentos seleccionados](#) [Eliminar los intentos seleccionados](#) [seleccionados](#)

Gráfico de barras del número de estudiantes que alcanzan los rangos de calificación

Ilustración 13: Informe detallado de resultados por estudiante y por ejercicio

La posibilidad de revisar, corregir y calificar cada ejercicio individualmente, permite al docente/tutor realizar un seguimiento personalizado y continuo del desempeño de los participantes, donde la retroalimentación cualitativa dada por el docente/tutor es un componente esencial de la evaluación, que pretende propiciar que el alumno reconozca por sí mismo los desaciertos presentados o los elementos no considerados en la respuesta.

Con el análisis de las respuestas dadas en cada ejercicio, el docente/tutor podrá determinar si el estudiante comprendió la totalidad del texto o sólo una parte de él. Podrá identificar los avances obtenidos y detectará las dificultades que se presentaron en la comprensión del texto. De esta manera, el docente/tutor obtendrá conclusiones acerca del desarrollo lector de cada participante, lo que le permitirá ofrecer apoyo mediante el foro de preguntas al profesor y el sistema de mensajería interna de la plataforma.

5.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación diseñados para la propuesta metodológica permitirán relacionar los elementos del currículo para evidenciar los niveles de logro alcanzados por los participantes en el estudio. Para ello, primero se ha diseñado un **referente curricular** que establece los objetivos de la propuesta a partir de los contenidos académicos seleccionados (textos periodísticos del género digital transferido). En base a estos últimos se establecen las competencias y los indicadores de evaluación a ser evaluados. Es importante mencionar que estos elementos curriculares han sido extraídos del currículo institucional del Colegio Virtual Iberoamericano y de la planificación nacional del área de Lengua y Literatura para guardar relación con los estándares y mínimos requeridos.

La matriz que se presenta a continuación es la herramienta básica para evaluar el nivel de logro general de cada uno de los módulos de comprensión lectora que han sido diseñados, pues contienen los contenidos y las competencias genéricas que buscan promoverse en cada uno de ellos:

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA - MATRIZ DE CONTENIDOS, OBJETIVOS, COMPETENCIAS E INDICADORES DE EVALUACIÓN		
OBJETIVO GENERAL: Comprender textos periodísticos adecuados con las propiedades textuales, los procesos, elementos de la lengua y objetivos comunicativos específicos a través de estrategias de comprensión lectora, para adquirir una actitud crítica e interpretar su propósito.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Identificar el tipo de textos periodísticos a partir de sus propiedades. Distinguir las características de cada uno de los textos periodísticos para diferenciarlos. Identificar la intención comunicativa y el registro lingüístico de los textos periodísticos.		
CONTENIDOS	COMPETENCIA	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Textos periodísticos	1. Contestar preguntas de comprensión sobre el texto	a) Responde preguntas del texto

<p>pertenecientes al género digital transferido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noticia - Crónica - Reportaje - Entrevista - Artículo de opinión/editorial - Carta de lectores - Entrada de blog 		<p>que se refieran a lo literal y a lo que debe deducirse.</p> <p>b) Establece comparaciones (semejanzas y diferencias) en base a la información contenida en el texto.</p> <p>c) Busca y encuentra información específica del texto (nombres, fechas, datos, detalles, etc.).</p> <p>d) Activa saberes e información previa sobre el tema para preparar la comprensión del texto.</p> <p>e) Identifica los aspectos relevantes (tema, datos básicos, información más importante, entre otros) del texto.</p> <p>f) Reconoce el propósito de textos escritos.</p>
	<p>2. Identificar la idea principal y distinguirla de las secundarias.</p>	<p>a) Extrae la idea global del texto.</p> <p>b) Distinguir las palabras relevantes (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son.</p> <p>c) Discrimina la información esencial de la que no lo es.</p> <p>d) Distingue las principales acciones descritas en el texto.</p> <p>e) Identifica la idea central de cada uno de los párrafos que componen el texto.</p>
	<p>3. Diferenciar hechos de opiniones.</p>	<p>a) Distingue los aspectos que diferencian una afirmación objetiva de una subjetiva.</p> <p>b) Diferencia textos periodísticos</p>

		<p>informativos y de opinión.</p> <p>c) Distingue los géneros periodísticos que presentan informaciones de aquellos que desarrollan opiniones.</p> <p>d) Encuentra similitudes y diferencias entre la línea editorial de diferentes medios de comunicación.</p>
	<p>4. Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.</p>	<p>a) Reconoce las ideas explícitas presentadas en el texto.</p> <p>b) Distingue la información que no aparece implícitamente en el texto.</p> <p>c) Infiere el significado de palabras y oraciones.</p> <p>d) Emite juicios críticos acerca del contenido explícito e implícito del texto.</p> <p>e) Infiere el significado de palabras desconocidas a partir del contexto de la lectura.</p>
	<p>5. Usar el diccionario para buscar palabras nuevas, desconocidas o difíciles.</p>	<p>a) Usar el contexto, sinonimia y antonimia para dar significado a una palabra nueva</p> <p>b) Descubre las relaciones entre distintas formas de una misma palabra, de una palabra nueva con otra desconocida y entre diversas formas de la misma palabra.</p> <p>c) Elige en un diccionario la acepción correcta de una palabra.</p> <p>d) Pasa por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.</p>

		<p>e) Escribe oraciones con las palabras nuevas identificadas.</p>
	<p>6. Reconocer el tipo de texto, la función y el contexto comunicativo, el contenido, el autor y el formato.</p>	<p>a) Retiene detalles explícitos en un texto periodístico para identificarlos posteriormente textos similares.</p> <p>b) Reconoce en un texto periodístico los elementos que lo conforman.</p> <p>c) Distingue las características de cada uno de los géneros periodísticos para diferenciarlos.</p> <p>d) Identifica el tipo de texto a partir de sus propiedades.</p> <p>e) Establece relaciones con otros textos acerca de los mismos temas, autores e informaciones.</p> <p>f) Reconoce la situación de comunicación del texto (quién emite, qué, a quién, para qué, a qué se refiere).</p>
	<p>7. Formular predicciones del texto que se va a leer.</p>	<p>a) Elabora predicciones a partir del título y palabras clave del texto.</p> <p>b) Emplea sus conocimientos previos para anticipar el contenido del texto.</p> <p>c) Plantea expectativas en relación al contenido del texto.</p>
	<p>8. Resumir un texto.</p>	<p>a) Reescribe la información usando palabras propias (parafraseo).</p> <p>b) Reescribe el texto usando palabras propias.</p> <p>c) Resume el texto usando una determinada cantidad de palabras.</p> <p>d) Reescribe el texto empleando</p>

		<p>las ideas centrales de cada párrafo del texto.</p> <p>e) Ordenar información en forma secuencial</p>
	<p>9. Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.</p>	<p>a) Relee el texto en busca de contradicciones o insuficiencias.</p> <p>b) Relee el texto para identificar la línea de opinión del medio de comunicación que publica el texto.</p> <p>c) Asume una posición personal y crítica acerca del tema tratado en el texto.</p> <p>d) Vuelve sobre el texto para comparar lo que se predijo con el contenido leído.</p>
	<p>10. Determinar relaciones de causa/efecto y antecedente/consecuente.</p>	<p>a) Relaciona temporalmente acciones descritas en el texto periodístico</p> <p>b) Distingue las acciones o condiciones bajo las que una circunstancia es explicativa de determinado suceso.</p> <p>c) Vincula espacialmente personas y acciones con la información contenida en el texto periodístico.</p> <p>d) Distinguir hechos anteriores, simultáneos y posteriores en el texto.</p> <p>e) Diferencia causas y efectos en una determinada información.</p> <p>f) Ubicar de forma espacio-temporal la información contenida en un texto</p>

El segundo instrumento de evaluación es mucho más específico, pues está dirigido a verificar la concreción de cada uno de los niveles de comprensión lectora que se trabajan en la propuesta (literal, interpretativo, inferencial y crítico). Para cada uno de estos niveles se ha establecido una destreza fundamental que puede evidenciarse a través de uno o más indicadores de evaluación.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	DESTREZA FUNDAMENTAL	INDICADORES DE EVALUACIÓN
NIVEL LITERAL	Reconocer y recordar para obtener una comprensión global del texto e información concreta contenida en la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconoce elementos en la lectura partir del propio texto. b) Localiza información explícita contenida en el texto. c) Reconoce detalles, nombres, tiempos y lugares. d) Recuerda hechos, lugares y circunstancias.
NIVEL INTERPRETATIVO	Comprender el texto en su totalidad, mediante la organización de la información del texto.	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconoce la idea principal y la discrimina de las ideas secundarias b) Resume y sintetiza el texto c) Reproducir el texto mediante esquemas d) Parafrasea el contenido del texto para explicarlo en sus propias palabras. e) Identifica el vocabulario desconocido.
	Establecer relaciones entre las ideas explícitas e implícitas en los textos y reconstruir el significado extraído del	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconoce relaciones de causa-efecto. b) Reorganiza, clasifica y sintetiza información. c) Realiza conjeturas e hipótesis sobre el contenido del texto.

NIVEL INFERENCIAL	texto relacionándolo con los conocimientos previos y las experiencias personales.	<ul style="list-style-type: none"> d) Une su experiencia personal con el contenido de la lectura. e) Infiere detalles adicionales a las ideas principales y secundarias. f) Inferir el orden que deben seguir las ideas secundarias para conservar la tesis del texto. g) Identifica información e ideas que no aparecen expresadas explícitamente en el texto h) Diferencia entre hipótesis y hechos constatados
NIVEL CRÍTICO	<p>Establecer críticas o juicios de valor sobre el contenido del texto</p> <p>Se emiten juicios de valor propios y defensa o detracción de ajenos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Establece juicios de valor b) reflexión sobre el contenido del texto. c) Establece relaciones entre la información del texto y sus conocimientos previos. d) Contrasta las afirmaciones del texto con sus propios conocimientos de la realidad. e) Identifica el punto de vista del autor acerca del contenido del texto.

CONCLUSIONES

- La educación a distancia requiere, más que reflexiones o discursos, prácticas efectivas que le permitan atender eficazmente las particularidades de los jóvenes y adultos que estudian. Estas particularidades forman un complejo socioeducativo que debe ser identificado para ser resuelto con propuestas verdaderamente inclusivas que partan de un contexto real y que permitan la superación de la inequidad social relacionada con la escolaridad inconclusa y el rezago escolar. La educación a distancia se ha caracterizado siempre por aprovechar las ventajas de la innovación tecnológica; en la era digital se corre el riesgo de que la tecnología convierta a la educación en un medio de prueba para la aplicación y comercialización de tecnologías. Al contrario, las tecnologías deben considerarse medios para facilitar la educación, que nunca puede dejar de ser una práctica social.
- La escolaridad inconclusa, la deserción y el rezago escolar son las mayores deudas del el sistema educativo ecuatoriano. Es innegable la inversión estatal en infraestructura física y en la ampliación de la oferta educativa en forma de modalidades de educación extraordinaria, pero quizá el problema es más profundo: tiene que ver la valoración social de la propia educación y con la confianza de las personas en el sistema escolarizado. Aunque la deserción, el rezago escolar y la escolaridad inconclusa ciertamente son fenómenos complejos, el hecho de que cada vez más jóvenes “prefieran trabajar que estudiar” habla de la profunda desconfianza y subestimación que los ciudadanos tienen respecto a la utilidad social de la educación como factor de desarrollo.

- El desarrollo de habilidades de comprensión lectora es fundamental en el ámbito de la educación a distancia de jóvenes y adultos, especialmente en aquella que emplea un medio tecnológico como una plataforma de e-learning. La presente investigación ha mostrado que los entornos de aprendizaje 'virtual' o 'en línea' son todavía ambientes esencialmente escritos, por lo que es necesario promover habilidades de lectura en los estudiantes, de modo que puedan acercarse de manera más eficaz a los materiales y recursos disponibles. Promover la comprensión lectora en la edad adulta y especialmente en contextos alejados de la cultura escrita es una tarea difícil, pero cuyos logros pueden ser de largo alcance: una adecuada habilidad lectora sumada a una mayor valoración de la lectura como práctica permite a los ciudadanos encontrar en la cultura lectoescritora una herramienta para el desarrollo y el bienestar social.
- La plataforma de e-learning Moodle es un sistema de gestión muy flexible y fácil de usar. Permitió la implementación de la propuesta metodológica bajo criterios de autonomía, escalabilidad y automatización. Los participantes de la propuesta aprovecharán las potencialidades técnicas y pedagógicas de un sistema con el que están muy familiarizados. Su uso fomenta destrezas básicas que todo sistema dirigido a educación de jóvenes y adultos debe promover: autorregulación e independencia. Moodle ha sido diseñada desde una reflexión pedagógica heredera del constructivismo pero contextualizada a la era digital, lo que le permite experimentar con didácticas y metodologías nuevas como el conectivismo y el construccionismo social para dar respuestas actuales a los problemas ligados sobre todo a la educación extraordinaria y no formal.

RECOMENDACIONES

- Esta propuesta metodológica debería articularse con el proyecto de animación a la lectura que el Vicerrectorado Académico del Colegio Virtual Iberoamericano implementará en la institución durante el próximo año lectivo. El beneficio puede ser mutuo: la metodología de trabajo de la propuesta puede adecuarse a las necesidades del proyecto de animación a la lectura y ofrecer un sistema automatizado de evaluación y recolección de resultados; el proyecto de animación a la lectura puede ofrecer a la propuesta metodológica una selección de textos mucho más amplia en cuanto a géneros literarios y periodísticos que promueven diferentes destrezas lectoras.
- El módulo de comprensión lectora que se ha diseñado para esta propuesta metodológica es fácilmente replicable en la plataforma de e-learning Moodle del colegio. Se recomienda emplearlo para trabajar ejercicios de comprensión lectora en cada una de las asignaturas del colegio, ya sea importándolos a los propios cursos o en un módulo de trabajo independiente. Los ejercicios pueden reutilizarse o modificarse de acuerdo a la necesidad de cada docente.
- Toda propuesta metodológica o didáctica que contribuya a mejorar las destrezas lectoras de los estudiantes del Colegio Virtual Iberoamericano debe ser tomada en serio y apoyada. La presente investigación ha intentado demostrar que el desarrollo de una mejor comprensión lectora en los estudiantes jóvenes y adultos de la educación a distancia trae beneficios no solo a nivel académico o formativo, sino que puede trascender hacia a un mejoramiento de las condiciones de vulnerabilidad y rezago escolar.
- El Colegio Virtual Iberoamericano debe capacitar a sus docentes en el campo de las adaptaciones curriculares. Esta investigación ha permitido

identificar que la institución se ha quedado relativamente estancada en un modelo pedagógico homogeneizante y poco flexible. Se debe tener en cuenta que la población educativa del colegio es muy heterogénea y las particularidades educativas de los sujetos son mucho más complejas que en la educación presencial y ordinaria. La institución debe apuntalar la visión plural e inclusiva que la ha caracterizado y llevarla al campo de la práctica pedagógica, haciendo del currículo una herramienta técnica para la inclusión y la detección oportuna de necesidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Achaerandio, L. (18 de Agosto de 2014). *Universidad Rafael Landívar*. Obtenido de Material en línea: <http://courseware.url.edu.gt/default.aspx>
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading. En P. D. Pearson, *Handbook of reading research* (págs. 255-291). New York: Longman.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (2009). *A schema-theoretic view of basic processes in reading*. New York: Longman.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito: Registro Oficial N1 796.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador.
- Casillas Castañeda, A. A. (2005). *Técnicas de lectura y redacción de textos*. México D.F.: Universidad San Luis Potosí.
- Cassany, D. (16 de abril de 2013). Ponencia 'Competencias lingüísticas básicas'. V *Congreso Regional de Educación de Cantabria*. Santander, Cantabria, España: Gobierno de Cantabria.
- Cassany, D. (21 de noviembre de 2013). Ponencia: "Competencia Lectora: Caminos para conseguir lectores competentes". (B. Nagusia, Ed.) Bilbao, País Vasco, España.
- CECAFEC. (18 de Marzo de 2014). *¿Cuál es la realidad actual de la lectura?* Obtenido de La Vida en la Escuela. 'La Lectura: un espacio de felicidad': <http://www.porfinempleo.com/home/recursos.php?idRecurso=139>
- Clarenc, C. A. (2013). *Analizamos 19 plataformas de e-learning*. www.congresoelearning.org: Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2012). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía* N° 138, 50-54.

- Condemarín, M. (2010). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 15.
- (2002). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. En M. y. Condemarín. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M., & Alliende, F. (2008). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- Contreras, S. (2009). *Factores que inciden en los bajos resultados de comprensión lectora en primero medio del Liceo Mixto de Los Andes y cuarto medio del Complejo Educativo Esperanza*. Santiago: Universidad de las Américas.
- Corrales Pérez, F., & Calzada Gil, I. (2006). *La lectura comprensiva*. Sevilla: Junta de Andalucía - Consejería de Educación.
- De Agostini, G. (2014). *Sin distancias una educación a distancia: lecciones activas 'en línea'*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Dirección Provincial de Planeamiento. (2013). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Opiniones*, 7-16.
- Ferreiro, E. (17 de noviembre de 2009). Argenmex: Argentinos en México - Entrevista a Emilia Ferreiro. (C. 22, Entrevistador) <https://www.youtube.com/user/canal22>.
- Ferreiro, E. (27 de agosto de 2013). El significado del nombre propio. (<https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA>, Entrevistador)
- Fuertes Alfranca, J. (2009). *Sobre la plataforma Moodle*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- FUVIA. (s.f.). *Colegio Virtual Iberoamericano*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2014, de Información: <http://cvi.edu.ec/index2d.html#content/informacion.xml>
- García Aretio, L. (2006). *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED.

- García Aretio, L. (2014). Historia de la Educación a Distancia. *Revista del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED*, 20.
- Hernández Sampieri, R. (2012). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Infante, M. I. (6 de julio de 2010). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Obtenido de UNESDOC: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2002). *Hábitos de lectura en el Ecuador*. Quito: www.ince.gob.ec.
- Jiménez Pérez, E. (18 de febrero de 2013). *La competencia lectora*. Obtenido de Junta de Andalucía - Consejería de Educación: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2>
- Manzano Soto, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Revista del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED*, 57.
- Ministerio de Educación. (2 de noviembre de 2014). *Educación para adultos*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2014, de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/educacion-para-adultos/>
- Ministerio de Educación de la República de Colombia. (14 de Marzo de 2014). *Lineamientos de política para la atención educativa a jóvenes y adultos iletrados*. Obtenido de Colombia Aprende: www.colombiaprende.edu.co/html/.../1607/articles-84431_archivo.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (15 de agosto de 2013). Acuerdo Ministerial 0295-13. *Acuerdo Ministerial 0295-13*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2014-00034-A. Quito: Publicaciones Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (28 de julio de 2014). Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2014-00034-A. *Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2014-00034-A*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (12 de noviembre de 2014). Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2014-00065-A. *Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2014-00065-A*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Moodle. (19 de marzo de 2014). *Sitio Oficial de Moodle*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2014, de Philosophy: <https://docs.moodle.org/28/en/Philosophy>
- Moodle. (19 de marzo de 2014). *Sitio Oficial de Moodle*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2014, de Pedagogy: <https://docs.moodle.org/28/en/Pedagogy>
- Moodle. (19 de marzo de 2014). *Sitio Oficial de Moodle*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2014, de Accessibility: <https://docs.moodle.org/28/en/Accessibility>
- Munévar Molina, R. (4 de mayo de 2015). *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Muñoz, D. E. (19 de diciembre de 2010). *Módulo de redacción y expresión oral*. Obtenido de Universidad de Cartago: cmapspublic.ihmc.us/rid=1HJ4P915G-GW38JG-YPD/UCA.doc
- Muñoz, D. E. (20 de julio de 2010). *Redacción y expresión oral*. Obtenido de La lectura comprensiva como estrategia cognitiva de aprendizaje para “aprender a aprender”: <http://profdayra-munoz.blogspot.com/>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2014). *Diplomado en Inclusión Educativa. Módulo 1: Inclusión educativa y diversidad*. Santiago: OEI-CAEU.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2014). *Diplomado en Inclusión Educativa. Módulo 2: Escuelas Inclusivas: gestión para el cambio y la mejora*. Santiago: OEI-CAEU.

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2014). *Diplomado en Inclusión Educativa. Módulo 3: Desarrollo curricular y prácticas para la diversidad*. Santiago: OEI-CAEU.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2014). *Diplomado en Inclusión Educativa. Módulo 4: Los procesos de colaboración: escuela, familia y comunidad*. Santiago: OEI-CAEU.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial N° 417.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la LOEI*. Quito: Publicaciones Ministerio de Educación del Ecuador.
- RAE. (11 de noviembre de 2014). *Real Academia de la Lengua*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2014, de Diccionario de la Real Academia de la Lengua: <http://lema.rae.es/drae/?val=virtual>
- República del Ecuador. (2008). *Constitución Política del Ecuador*. Quito: Registro Oficial.
- República del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la LOEI*. Quito: Registro Oficial.
- Romero Farfán, C. A. (2015). Escritura académica: Errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico. *Cuadernos de Lingüística Hispánica N° 18*, 94.
- Sabuda, F. G. (2009). *¿Quién es vulnerable en la escuela?* Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata.
- Schlosse, L., & Simonson, M. (2008). *Distant Education: Definition of Glossary Terms*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Segovia Baus, F. (4 de enero de 2015). *Hacia un discurso didáctico emancipatorio*. Recuperado el 4 de Enero de 2015, de Diario El Comercio: <http://www.elcomercio.com/blogs/la-silla-vacia/discurso-didactico-emancipatorio.html>
- Solé Gallart, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Salamanca: UNESCO.

- UNESCO. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. París: División de Educación Superior.
- UNESCO. (2007). *Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. París: División de Educación Superior.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Informe de la reunión de expertos sobre laboratorios virtuales*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Reaching the marginalized*. París: EFA Global Monitoring Report.
- UNICEF. (1 de diciembre de 2012). *UNICEF promueve la lectura*. Obtenido de UNICEF Ecuador: http://www.unicef.org/ecuador/spanish/media_9317.htm
- Valerio Miranda, E. (2007). *En busca de lectores: 129 estrategias de promoción y animación de lectura*. San José: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Vargas Esquivel, V. (2011). *Literatura y Comprensión Lectora en la Educación Básica*. México D.F.: Palibrio.
- Verdezoto, N. (14 de noviembre de 2014). *El estudiante actual está más ávido de información y conexión*. Recuperado el 2 de Diciembre de 2014, de Diario El Comercio: <http://www.elcomercio.com/tendencias/estudiante-actual-informacion-conexion-internet.html>.
- Vílchez, Y. d. (28 de abril de 2012). *Niveles de la lectura comprensiva*. Obtenido de Fe y Alegría Nicaragua: <http://www.feyalegria.org.ni/>
- Winner, L. (30 de julio de 2014). *Organización de Estado Iberoamericanos*. Recuperado el 14 de marzo de 2015, de Sala de lectura CST+I: <http://www.oei.es/salactsi/winner.htm>

ANEXOS

DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LOS EJERCICIOS DE COMPRESIÓN LECTORA

EJEMPLO 1

TIPO DE TEXTO ESCOGIDO: Crónica

EXTENSIÓN: Corta

NIVEL DE COMPLEJIDAD: Bajo

HABILIDADES DE LECTURA: Lectura, post-lectura.

CONTENEDORES QUEMADOS

Redacción Quito

Jueves, 1 de enero de 2015

Pese a que se solicitó la colaboración de la ciudadanía, tres contenedores fueron quemados: uno en la av. De la Prensa (Contenerización de superficie), el segundo en el sector de La Atahualpa (Contenerización de superficie) y otro en la isla ubicada entre la calle García Moreno y Matovelle (Contenerización soterrada). La Empresa Pública Metropolitana de Aseo (Emaseo Ep) realizará el cambio de los contenedores para garantizar que el servicio se siga brindando con normalidad.

Ante las inquietudes ciudadanas, Emaseo Ep tiene habilitado el Centro de Atención Ciudadana, disponible a través de la línea gratuita 1800-Emaseo (36 27 36) o en la página web www.emaseo.gob.ec. También se informó que durante el 31 de diciembre y el 1 de enero del 2015, la Empresa ha realizado el aseo de los monigotes y de áreas prioritarias de recolección, como espacios públicos y vías principales, por esta razón no hubo servicio de recolección domiciliar de basura.

Fuente: <http://www.ultimasnoticias.ec/noticias/24885-contenedor-quemado-en-el-distrito.html>

ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA SELECCIONADAS

ACTIVIDAD 1: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.

ACTIVIDAD 2: Identificar la idea principal y distinguirla de las secundarias.

ACTIVIDAD 3: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o

que debe entenderse de forma tácita.

ACTIVIDAD 4: Usar el diccionario para buscar palabras nuevas, desconocidas o difíciles.

ACTIVIDAD 5: Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

PREGUNTA 1: De acuerdo a la información presentada ¿cuántos contenedores fueron quemados?

- a) Tres
- b) Dos
- c) Uno
- d) Cuatro

(ACTIVIDAD: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.)

PREGUNTA 2: De acuerdo al texto ¿por qué se ha suspendido la recolección domiciliar de basura los días 31 de diciembre y 1 de enero?

- a) Porque EMASEO se ha dedicado al aseo de los monigotes y de áreas prioritarias de recolección, como espacios públicos y vías principales.
- b) Porque los contenedores quemados impiden el normal funcionamiento del servicio de recolección de basura.
- c) Porque EMASEO ha anunciado que el servicio de recolección de basura permanecerá suspendido hasta que se esclarezca el caso de los contenedores quemados.
- a) Porque el personal de EMASEO se encuentra de vacaciones hasta el día 2 de enero de 2015.

(ACTIVIDAD: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.)

PREGUNTA 3: Escribe en aproximadamente 10 palabras la idea principal de este texto

Tres contenedores de basura fueron quemados en distintos sectores de Quito.

(ACTIVIDAD: Identificar la idea principal y distinguirla de las secundarias.)

PREGUNTA 4: ¿Qué significado se puede inferir de las expresiones ‘contenerización de superficie y ‘contenerización soterrada’?

- a) Contenedores de basura que se encuentran en buen estado y contenedores de basura que han sido quemados.

b) Contenedores de basura colocados sobre la calle y contenedores de basura ubicados bajo la tierra.

c) Contenedores de basura ubicados en espacios públicos y contenedores de basura colocados en domicilios.

d) Contenedores de basura propiedad de EMASEO y contenedores de basura propiedad de particulares.

(ACTIVIDAD: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

PREGUNTA 5: Según puede inferirse del texto ¿por qué los contenedores resultaron quemados?

Probablemente los ciudadanos los usaron para quemar sus monigotes de Año Nuevo o depositar materiales inflamables.

(ACTIVIDAD: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

PREGUNTA 6: Busca en el diccionario el significado de la palabra ‘soterrado’

1. tr. enterrar (poner debajo de tierra).

2. tr. Esconder o guardar algo de modo que no aparezca.

(ACTIVIDAD: Usar el diccionario para buscar palabras nuevas, desconocidas o difíciles.)

PREGUNTA 7: ¿En cuál de las siguientes oraciones está correctamente utilizada la palabra ‘soterrado’?

a) El banco fue soterrado por los asaltantes.

b) El cable se encuentra soterrado en la superficie de la casa.

c) La instalación eléctrica está soterrada para evitar accidentes.

Los libros viejos están soterrados en una alacena.

(ACTIVIDAD: Usar el diccionario para buscar palabras nuevas, desconocidas o difíciles.)

PREGUNTA 8: Vuelve a leer el texto y explica ¿Cuál crees que sea la intención de esta crónica al poner en conocimiento del lector el número de teléfono del Centro de Atención Ciudadana?

Respuesta abierta

(ACTIVIDAD: Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.)

EJEMPLO 2

TIPO DE TEXTO ESCOGIDO: Entrevista

EXTENSIÓN: Larga

NIVEL DE COMPLEJIDAD: Alto

TIPOLOGÍA TEXTUAL: Dialogada, argumentativa.

Papa Francisco: "La secesión de una nación hay que tomarla con pinzas"

¿La violencia en nombre de Dios domina Oriente Medio?

Es una contradicción. La violencia en nombre de Dios no se corresponde con nuestro tiempo. Es algo antiguo. Con perspectiva histórica hay que decir que los cristianos, a veces, la hemos practicado. Cuando pienso en la guerra de los Treinta Años, era violencia en nombre de Dios. Hoy es inimaginable, ¿verdad? Llegamos, a veces, por la religión a contradicciones muy serias, muy graves. El fundamentalismo, por ejemplo. Las tres religiones tenemos nuestros grupos fundamentalistas, pequeños en relación a todo el resto.

¿Y qué opina del fundamentalismo?

Un grupo fundamentalista, aunque no mate a nadie, aunque no le pegue a nadie, es violento. La estructura mental del fundamentalismo es violencia en nombre de Dios.

Algunos dicen de usted que es un revolucionario...

Deberíamos llamar a la gran Mina Mazzini, la cantante italiana, y decirle "prendi questa mano, zinga" y que me lea el pasado, a ver qué (risas). Para mí, la gran revolución es ir a las raíces, reconocerlas y ver lo que esas raíces tienen que decir el día de hoy. No hay contradicción entre revolucionario e ir a las raíces. Más aún, creo que la manera para hacer verdaderos cambios es la identidad. Nunca se puede dar un paso en la vida si no es desde atrás, sin saber de dónde vengo, qué apellido tengo, qué apellido cultural o religioso tengo.

Usted ha roto muchos protocolos de seguridad para acercarse a la gente...

Sé que me puede pasar algo, pero está en manos de Dios. Recuerdo que en Brasil me habían preparado un papamóvil cerrado, con vidrio, pero yo no puedo saludar a un pueblo y decirle que lo quiero dentro de una lata de sardinas, aunque sea de cristal. Para mí eso es un muro. Es verdad que algo puede pasarme, pero seamos realistas, a mi edad no tengo mucho que perder.

¿Por qué es importante que la Iglesia sea pobre y humilde?

La pobreza y la humildad están en el centro del Evangelio y lo digo en un sentido teológico, no sociológico. No se puede entender el Evangelio sin la pobreza, pero hay que distinguirla del pauperismo. Yo creo que Jesús quiere que los obispos no seamos príncipes, sino servidores.

¿Qué puede hacer la Iglesia para reducir la creciente desigualdad entre ricos y pobres?

Creo que estamos en un sistema mundial económico que no es bueno. En el centro de todo sistema económico debe estar el hombre, el hombre y la mujer, y todo lo demás debe estar al servicio de este hombre. Pero nosotros hemos puesto al dinero en el centro, al 'Dios Dinero'. Hemos caído en un pecado de idolatría, la idolatría del dinero. La economía se mueve por el afán de tener más y, paradójicamente, se alimenta una cultura del descarte. Se descarta a los jóvenes cuando se limita la natalidad. También se descarta a los ancianos porque ya no sirven, no producen, es clase pasiva... Al descartar a los chicos y a los ancianos, se descarta el futuro de un pueblo porque los chicos van a tirar con fuerza hacia adelante y porque los ancianos nos dan la sabiduría, tienen la memoria de ese pueblo y deben pasarla a los jóvenes. Y ahora también está de moda descartar a los jóvenes con la desocupación. A mí me preocupa mucho el índice de paro de los jóvenes, que en algunos países supera el 50%. Alguien me dijo que 75 millones de jóvenes europeos menores de 25 años están en paro. Es una barbaridad. Pero descartamos toda una generación por mantener un sistema económico que ya no se aguanta, un sistema que para sobrevivir debe hacer la guerra, como han hecho siempre los grandes imperios. Pero como no se puede hacer la Tercera Guerra Mundial, entonces se hacen guerras zonales.

¿Y esto qué significa?

Que se fabrican y se venden armas, y con esto los balances de las economías idolátricas, las grandes economías mundiales que sacrifican al hombre a los pies del ídolo del dinero, obviamente se sanean. Este pensamiento único nos quita la riqueza de la diversidad de pensamiento y por lo tanto la riqueza de un diálogo entre personas. La globalización bien entendida es una riqueza. Una globalización mal entendida es aquella que anula las diferencias. Es como una esfera, con todos los puntos equidistantes del centro. Una globalización que enriquezca es como un poliedro, todos unidos pero cada cual conservando su particularidad, su riqueza, su identidad, y esto no se da.

Fuente: <http://www.lavanguardia.com/internacional/20140612/54408951579/entrevista-papa-francisco.html#ixzz3NoX9uDbS>

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

ESTRATEGIA 1: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.

ESTRATEGIA 2: Identificar la idea principal y distinguirla de las secundarias.

ESTRATEGIA 3: Diferenciar hechos de opiniones.

ESTRATEGIA 4: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.

ESTRATEGIA 5: Usar el diccionario para buscar palabras nuevas, desconocidas o difíciles.

ESTRATEGIA 6: Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.

ESTRATEGIA 7: Determinar relaciones de causa/efecto y antecedente/consecuente.

ESTRATEGIA 8: Reconocer el tipo de texto, la función y el contexto comunicativo, el contenido, el autor y el

formato.

ESTRATEGIA 9: Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.

EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

EJERCICIO 1: ¿Qué es para el Papa Francisco una ‘revolución’?

- a) Aprender que la pobreza y la humildad están en el centro del Evangelio.
- b) Volver a las raíces, reconocerlas y ver lo que esas raíces tienen que decir el día de hoy.
- c) Reducir la creciente desigualdad entre ricos y pobres.
- d) Denunciar los aspectos negativos y peligrosos del proceso de globalización.

(ESTRATEGIA: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.)

EJERCICIO 2: En el contexto de la lectura ¿qué sentido tiene la frase “A mí me preocupa mucho el índice de paro de los jóvenes, que en algunos países supera el 50%”?

- a) Al Papa le preocupan las estadísticas de pobreza entre los jóvenes.
- b) Al Papa le preocupa la participación de los jóvenes en movilizaciones y huelgas.
- c) Al Papa le preocupa el número de jóvenes desempleados.
- d) Al Papa le preocupa que el 50% de los países tengan jóvenes desempleados.

EJERCICIO 3: ¿Cuál de las siguientes no es una opinión hecha por el Papa Francisco en este texto?

- a) Está probado que con la comida que sobra podríamos alimentar a la gente que tiene hambre.
- b) Un grupo fundamentalista, aunque no mate a nadie, aunque no le pegue a nadie, es violento.
- c) Alguien me dijo que 75 millones de jóvenes europeos menores de 25 años están en paro.
- d) En el centro de todo sistema económico debe estar el hombre, el hombre y la mujer, y todo lo demás debe estar al servicio de este hombre.

(ESTRATEGIA: Diferenciar hechos de opiniones.)

EJERCICIO 4: De acuerdo con Papa Francisco ¿cuál es uno de los ejemplos de ‘la violencia en el nombre de Dios’?

- a) El fundamentalismo
- b) Las religiones
- c) El hambre
- d) La globalización

(ESTRATEGIA: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

EJERCICIO 5: Según el Papa Francisco ¿qué puede hacer la Iglesia para reducir la creciente desigualdad entre ricos y pobres?

- a) El Papa no dice explícitamente qué puede hacer la Iglesia para reducir la desigualdad.
- b) Comprender que en el centro de todo sistema económico deben estar el hombre y la mujer, y todo lo demás debe estar al servicio de este hombre.
- c) No descartar a los chicos y a los ancianos, porque con ello se descarta el futuro.
- b) Luchar por reducir la desocupación y el desempleo en los jóvenes.

(ESTRATEGIA: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

EJERCICIO 6: ¿Qué sentido tiene la expresión ‘Dios Dinero’ en el contexto de la lectura?

- a) Significa que los cristianos han reemplazado a Dios por el dinero.
- b) Significa que el mundo vive un sistema económico que no está al servicio del hombre sino del dinero.
- c) Significa que el dinero es tan importante como Dios.
- d) Significa que la Iglesia está más preocupada por obtener dinero que por servir a Dios.

(ESTRATEGIA: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

EJERCICIO 7: Reflexiona: ¿por qué el Papa Francisco compara la ‘globalización bien entendida como un poliedro’?

Un poliedro es una figura geométrica de varios lados donde todos los puntos están unidos entre sí por líneas rectas que dan forma a los lados de la figura; de tal manera que cada uno es importante en la estructura pero no deja de tener su propia forma. La Globalización bien entendida une a todos los rincones del mundo, pero no los hace perder su identidad.

(ESTRATEGIA: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

EJERCICIO 8: Identifica 5 palabras nuevas o desconocidas en este texto y busca en el diccionario su significado:

Pauperismo: Situación persistente de pobreza.

Equidistante: Dicho de un punto, de una línea, de un plano o de un sólido: Hallarse a igual distancia de otro determinado.

Descartar: Excluir, prescindir, apartar a alguien o algo o apartarlo de sí. Rechazar, no admitir.

Secesión: Acto de separarse de una nación parte de su pueblo y territorio.

Idolatría: Adoración que se da a los ídolos. Amor excesivo y vehemente a alguien o algo.

(ESTRATEGIA: Usar el diccionario para buscar palabras nuevas, desconocidas o difíciles.)

EJERCICIO 9: Escribe 3 efectos que, según el Papa, causa el sistema económico que idolatra al dinero.

El descarte social de jóvenes y ancianos.

Hambre en el mundo.

Desempleo de las personas jóvenes

(ESTRATEGIA: Determinar relaciones de causa/efecto y antecedente/consecuente.)

EJERCICIO 10: Lee nuevamente el texto y trata de identificar las contradicciones entre el sistema capitalista y la globalización mal entendida y lo que predica la Iglesia Católica.

Respuesta abierta

(ESTRATEGIA: Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.)

EJEMPLO 3

TIPO DE TEXTO ESCOGIDO: Entrada de blog

EXTENSIÓN: Media

NIVEL DE COMPLEJIDAD: Medio

TIPOLOGÍA TEXTUAL: Descriptivo, expositivo, argumentativo.

BLOG: Guai Fai

Autor: Estéfano Dávila

12 de diciembre de 2014 - 21:36

“¿Hay posibilidades para el botón de 'No me gusta' en Facebook?”

Todos los que se han acostumbrado al uso de Facebook han tenido, desde el inicio de esta red social, dos posibilidades básicas: darle 'like' a algo, o permanecer callado. Hay quienes comentan sobre determinados estados o publicaciones, pero no es el 100% de los casos; mucha gente no tiene -o no quiere darse- el tiempo de comentar algo, o prefiere expresar sus emociones un solo clic. Pero... ¿Qué tal si algo simplemente no nos gusta? La opción actual es simplemente no presionar el botón de 'Me Gusta', y fin del asunto. Sin embargo, esto podría cambiar.

Mark Zuckerberg, creador, fundador, presidente, dueño y señor de Facebook, indicó recientemente que al interior de la compañía están evaluando la posibilidad de dar a los usuarios otras formas de expresarse. ¿Es esto el inicio de un botón de 'No me gusta'? Es poco probable. O al menos, es poco probable que veamos algo así en un futuro cercano. Según un reporte elaborado en el portal *Mashable*, Zuckerberg fue muy claro al explicar que deben encontrar la forma de dar otras formas a la gente para expresar sus emociones con un solo clic, y hacerlo de forma tal que esto termine siendo una fuerza encaminada al bien, y no algo que termine siendo utilizado de forma incorrecta. Dicho de otro modo: Facebook sí está pensando en que a la gente no necesariamente 'le gusta' todo, pero esto no implica directamente que esto se verá expresado en forma de un botón de 'No me gusta'. Palabra de Zuckerberg.

Fuente: <http://www.elcomercio.com/blogs/guai-fai/posibilidad-boton-nomegusta-facebook.html>

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

ESTRATEGIA 1: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.

ESTRATEGIA 2: Identificar la idea principal y distinguirla de las secundarias.

ESTRATEGIA 3: Diferenciar hechos de opiniones.

ESTRATEGIA 4: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.

ESTRATEGIA 5: Reconocer el tipo de texto, la función y el contexto comunicativo, el contenido, el autor y el formato.

ESTRATEGIA 6: Volver a leer el texto con una intencionalidad determinada.

EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

EJERCICIO 1: De acuerdo con el autor ¿qué opciones tiene actualmente el usuario de Facebook para expresar que un contenido no es de su agrado?

- a) Hacer clic en el botón 'No me gusta'.
- b) No hacer clic en el botón 'Me gusta'.
- c) Escribir un comentario acerca de un estado o publicación determinada.
- d) No escribir ningún comentario acerca de un estado o publicación determinada.

(ESTRATEGIA: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.)

EJERCICIO 2: De acuerdo al texto ¿por qué podría considerarse útil la implementación del botón 'No me gusta' en Facebook?

- a) Muchos usuarios prefieren expresar sus emociones acerca de determinado estado o publicación con un solo clic.
- b) El botón 'No me gusta' podría ser novedoso para captar nuevos usuarios para la red social.
- c) El botón 'No me gusta' suscitaría mayor interés de los usuarios por leer y comentar las publicaciones y estados de otras personas.
- d) Muchos usuarios están abandonando la red social por la falta de un botón 'No me gusta' que les permita expresar su desacuerdo con determinados estados o publicaciones.

(ESTRATEGIA: Contestar preguntas de comprensión sobre el texto.)

EJERCICIO 3: De acuerdo al texto ¿por qué podría considerarse útil la implementación del botón 'No me gusta' en Facebook?

- e) Muchos usuarios prefieren expresar sus emociones acerca de determinado estado o publicación con un solo clic.
- f) El botón 'No me gusta' podría ser novedoso para captar nuevos usuarios para la red social.
- g) El botón 'No me gusta' suscitaría mayor interés de los usuarios por leer y comentar las publicaciones y

estados de otras personas.

- h) Muchos usuarios están abandonando la red social por la falta de un botón 'No me gusta' que les permita expresar su desacuerdo con determinados estados o publicaciones.

(ESTRATEGIA: Identificar la idea principal y distinguirla de las secundarias.)

EJERCICIO 4: Ordena las siguientes oraciones según su nivel de importancia para comprender la idea global del texto:

- a) Mark Zuckerberg es el creador, fundador, presidente, dueño y señor de Facebook. **(4)**
- b) Hay quienes comentan sobre determinados estados o publicaciones, pero no es el 100% de los casos. **(3)**
- c) Facebook sí está pensando en que a la gente no necesariamente 'le gusta' todo, pero esto no implica directamente que esto se verá expresado en forma de un botón de 'No me gusta'. **(1)**
- ¿Es esto el inicio de un botón de 'No me gusta'? Es poco probable. **(2)**

(ESTRATEGIA: Identificar la idea principal y distinguirla de las secundarias.)

EJERCICIO 5: ¿Cuál de las siguientes oraciones refleja una opinión de Mark Zuckerberg acerca del botón 'No me gusta' en Facebook?

- a) Se debe encontrar la forma de dar otras formas a la gente para expresar sus emociones con un solo clic, y hacerlo de forma tal que esto termine siendo una fuerza encaminada al bien, y no algo que termine siendo utilizado de forma incorrecta.
- b) La opción actual es simplemente no presionar el botón de 'Me Gusta', y fin del asunto. Sin embargo, esto podría cambiar.
- c) Facebook sí está pensando en que a la gente no necesariamente 'le gusta' todo, pero esto no implica directamente que esto se verá expresado en forma de un botón de 'No me gusta'.
- d) Mucha gente no tiene -o no quiere darse- el tiempo de comentar algo, o prefiere expresar sus emociones un solo clic.

(ESTRATEGIA: Diferenciar hechos de opiniones)

EJERCICIO 6: La frase "Facebook sí está pensando en que a la gente no necesariamente 'le gusta' todo, pero esto no implica directamente que esto se verá expresado en forma de un botón de 'No me gusta'" expresa:

- a) La opinión personal del autor del texto.
- b) La opinión personal de Mark Zuckerberg.
- c) La opinión institucional de Facebook.
- d) La opinión de los usuarios de Facebook.

(ESTRATEGIA: Diferenciar hechos de opiniones)

EJERCICIO 7: De acuerdo al texto ¿cuál es la opinión del autor de este texto acerca de la eventual implementación de un botón 'No me gusta' en Facebook?

- a) Se debe encontrar la forma de que los usuarios puedan expresar sus emociones con un solo clic, pero asegurándose de que no se convierta en algo que pueda ser utilizado de forma incorrecta.
- b) El botón 'No me gusta' es una idea novedosa y realizable que debería ser implementada a la brevedad posible.
- c) El botón 'No me gusta' es una idea inadecuada y perjudicial porque puede terminar siendo utilizada de forma incorrecta.
- d) Las características e intención del texto no permiten apreciar la opinión del autor acerca del tema.

(ESTRATEGIA: Diferenciar hechos de opiniones)

EJERCICIO 8: Según tu experiencia como usuario de Facebook ¿qué opciones tiene actualmente el usuario para expresar que un contenido no es de su agrado?

- e) Hacer clic en el botón 'No me gusta'.
- f) No hacer clic en el botón 'Me gusta'.
- g) Escribir un comentario acerca de un estado o publicación determinada.
- h) No escribir ningún comentario acerca de un estado o publicación determinada.

(ESTRATEGIA 4: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

EJERCICIO 9: De acuerdo al texto ¿por qué podría considerarse útil la implementación del botón 'No me gusta' en Facebook?

- d) Muchos usuarios prefieren expresar sus emociones acerca de determinado estado o publicación con un solo clic.
- e) El botón 'No me gusta' podría ser novedoso para captar nuevos usuarios para la red social.
- f) El botón 'No me gusta' suscitaría mayor interés de los usuarios por leer y comentar las publicaciones y estados de otras personas.
- g) Muchos usuarios están abandonando la red social por la falta de un botón 'No me gusta' que les permita expresar su desacuerdo con determinados estados o publicaciones.

(ESTRATEGIA 4: Identificar la información explícita de un texto de aquella que no está escrita expresamente o que debe entenderse de forma tácita.)

EJERCICIO 10: ¿Cuál es la intención de autor al escribir este texto?

- e) Reflejar la opinión general de los usuarios de Facebook acerca de la eventual implementación del botón 'No me gusta'.
- f) Informar acerca de la posible implementación del botón 'No me gusta' en Facebook.
- g) Realizar una opinión personal acerca de la utilidad de la implementación del botón 'No me gusta' en Facebook.
- h) Hacer una crítica acerca de las ventajas y desventajas del uso de redes sociales como Facebook.

(ESTRATEGIA: Reconocer el tipo de texto, la función y el contexto comunicativo, el contenido, el autor y el formato.)