

1-1-2005

Desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de la multimedia en los estudiantes de sexto grado del Colegio Liceo Hermano Miguel La Salle

Diego Fernando Rodríguez Nieto
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Rodríguez Nieto, D. F. (2005). Desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de la multimedia en los estudiantes de sexto grado del Colegio Liceo Hermano Miguel La Salle. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/1019

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE EL USO DE
LA MULTIMEDIA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL
COLEGIO LICEO HERMANO MIGUEL LA SALLE

DIEGO FERNANDO RODRIGUEZ NIETO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.
2005

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE EL USO DE
LA MULTIMEDIA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL
COLEGIO LICEO HERMANO MIGUEL LA SALLE

DIEGO FERNANDO RODRIGUEZ NIETO

Trabajo de Grado para optar por el título de
Licenciado en Educación
Especialista en Lenguas Modernas

Director
Hno. Félix Hernando Barreto Junca FSC

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.

A Olga María Duarte y Stella Aranguren, quienes con su sabiduría moldearon el espíritu y el corazón ferviente del maestro que habita en mí.

Al Hermano Félix Barreto, por ofrecerme el camino del crecimiento humano para recorrerlo siendo un maestro íntegro.

Al hombre naranja y aquellas bancas de madera en donde juntos sentamos un número infinito de palabras.

A mi madre y a mi hermano, quienes con su presencia y apoyo incondicional hicieron que mi vida como estudiante universitario se llenara de tantos momentos gratos.

A Diana. . . mi Diana, mi mejor poema. . . siempre Diana. . .
. . . y a Laura Sofía, alma y razón de lo que resta de mi vida.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIRECTIVAS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Hno. Fabio Gallego Arias FSC

VICERRECTOR ACADÉMICO

Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo FSC

DECANO ACADÉMICO

Hno. Cristian James Díaz FSC

DIRECTOR DEPARTAMENTO

Ana María Valenzuela

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente Del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, Agosto de 2005

La lectura hace al hombre completo; la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso.

Bacon

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. Tema	9
2. Título.	9
3. Problema.	9
4. Antecedentes.	11
4.1. Antecedentes Empíricos.	11
4.2. Antecedentes Bibliográficos.	13
5. Justificación.	16
6. Objetivos.	18
6.1. Objetivo General.	18
6.2. Objetivos Específicos.	18
7. Factibilidad de la Investigación.	19
7.1. Recursos.	19
7.1.1. Recursos Humanos.	19
7.1.2. Recursos Técnicos.	19
7.2. Limitaciones.	19
8. Marco Teórico.	20
8.1. Enfoque Metodológico.	20
8.1.1. Las Nuevas Tecnologías.	20
8.1.2. Interfaz, el principio de todo.	21
8.1.2.1. Tipos de interfaces.	22
8.1.2.2. Diseño de Interfaz.	23
8.1.3. Hipertexto.	24
8.1.4. Eso de la Multimedia.	26
8.1.5. Interactividad, un suceso amistoso.	29
8.1.6. Interactividad y Multimedia.	31
8.2. Enfoque Pedagógico.	33
8.2.1. La Escuela como Institución.	34

8.2.1.1. La Escuela ante las Nuevas Tecnologías.	35
8.2.1.2. La Escuela y los Medios Masivos de Comunicación.	39
8.2.1.3. La Escuela y lo Audiovisual.	40
8.2.1.4. Escuela y Multimedia	41
8.2.1.5. Escuela e Interactividad.	42
8.2.2. Multimedia en la Enseñanza.	43
8.2.2.1. El estudiante y la Máquina.	44
8.3. Enfoque Cognitivo.	46
8.3.1. Lenguaje – Pensamiento – Cerebro.	46
8.3.1.1. Relación Pensamiento – Lenguaje.	47
8.3.1.2. Función del Lenguaje.	48
8.3.1.3. Relación Lenguaje – Cerebro.	49
8.3.1.4. El Lenguaje en los Procesos de Significación.	50
8.3.2. Comprensión Lectora.	51
8.3.2.1. La Lectura como un proceso.	52
8.3.2.1.1. Niveles de Lectura.	55
8.3.2.1.2. Lectura de la Imagen.	57
8.3.2.1.2.1. ¿Y qué hay con la imagen?	58
8.3.2.1.2.2. Retórica de la imagen.	59
8.3.2.2. Comprensión Lectora y Multimedia.	59
8.3.2.3. Comprensión Lectora y Dominio del Vocabulario.	62
8.3.2. Estrategia en función del Desarrollo Cognitivo.	63
8.3.3.1. Estrategia para desarrollar la Comprensión Lectora.	65
8.3.3.2. Estrategias en los procesos de Lectura.	65
8.3.3.3. Estrategias enfocadas en la Comprensión del Texto.	69
8.3.4. Competencia Literaria.	70
8.3.4.1. Las Competencias: Un viejo conocido.	71
8.3.4.1.1. Competencias Comunicativas.	72
8.3.4.1.2. Competencias Básicas.	73
8.3.4.2. Literatura.	76
8.3.4.2.1. Literatura y Escuela.	76

8.3.4.2.2. Literatura y Comprensión.	77
8.3.4.2.3. Literatura e Hipertexto.	79
8.3.4.2.4. Literatura y Estrategia Didáctica.	80
8.4 Hipótesis.	82
8.5. Sistema de Variables.	82
8.5.1. Variables Controlables.	82
8.5.2. Variables no Controlables.	83
9. Diseño Metodológico.	84
9.1. Fundamentos.	84
9.1.1. Investigación Cualitativa	84
9.1.1.1. Investigación Descriptiva	85
9.1.1.2. Investigación Acción-participativa	86
9.1.1.3. Investigación Etnográfica	86
9.2. Contexto de la Investigación.	86
9.2.1. Caracterización de la Institución.	87
9.3. Selección de la Muestra.	88
9.4. Instrumentos de Recolección de Datos.	89
9.4.1. Grupo de Discusión.	89
9.4.1.1. Preparación.	89
9.4.1.1.1. Condiciones Materiales.	90
9.4.1.2. Desarrollo de los Grupos de Discusión.	91
9.4.1.2.1. Papel del Moderador.	91
9.4.2. Prueba de Comprensión.	93
9.4.2.1. Criterios de Evaluación.	93
9.5. Análisis e interpretación de los datos.	95
9.5.1. Análisis del Discurso.	96
9.5.2. Niveles de Lectura.	97
9.5.2.1. Niveles de Comprensión.	97
9.6. Trabajo de Campo.	100
9.6.1. Diagnóstico.	100
9.6.2. Actividades de Exploración.	101

CONCLUSIONES	125
ANEXOS	128
BIBLIOGRAFÍA	144

INTRODUCCIÓN

Al final de este camino, me resulta inconcebible la idea de que exista una estrategia perfecta que permita ver resultados excelentes a corto plazo con respecto a los procesos de comprensión. El fin de este proyecto de investigación se enmarca en la experiencia que en el ejercicio de la docencia he ganado, sobre todo en la constante observación de los diferentes comportamientos de los estudiantes al momento de leer. Este trabajo está concebido dentro de la práctica pedagógica desarrollada en el Liceo Hermano Miguel La Salle y a todas las situaciones particulares que en ella se dieron y que serían determinantes al momento de elaborar el diagnóstico inicial

Más allá de los resultados y de los planteamientos, encuentro loable la trascendencia que el proyecto tiene en el pensamiento de los estudiantes en cuanto a la lectura. Es significativo ver como los niños han encontrado en los cuentos otra forma de interpretar la vida y de comprender que los libros por más gordos y pesados que parezcan pueden convertirse en grandes compañeros de aventuras.

Desde luego, y ese es el objetivo, nada de esto se hubiese logrado notar de no ser por la importante colaboración de las distintas herramientas que sin duda son piezas claves de las diferentes sesiones metodológicas. Aquí es cuando las nuevas tecnologías juegan ese papel fundamental que desde un principio pretendí demostrar; el texto multimedia es en definitiva ese instrumento que el maestro de literatura debe comenzar a incluir en su quehacer educativo.

Así mismo, este proyecto se convierte en una firme invitación para todos los maestros colegas para continuar en esa constante innovación de las metodologías y de la implementación de las tecnologías no solo a la clase de Lengua Castellana sino también en las distintas áreas.

1. TEMA:

Uso de la multimedia en el desarrollo de estrategias pedagógicas que incrementan la comprensión lectora.

2. TÍTULO:

Desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de la multimedia en los estudiantes de sexto grado del colegio Liceo Hermano Miguel La Salle.

3. PROBLEMA:

A la luz del siglo XXI y de todas las situaciones propias del desarrollo tecnológico, se encuentra la lectura en uno de sus momentos más críticos. Al incrementarse la factibilidad de que la televisión y la informática estén cada vez más al alcance de las personas, se reduce drásticamente la posibilidad de que nuestros estudiantes encuentren en los libros una oportunidad para recrear la mente y sobre todo para alimentar el conocimiento.

“Tanto lo que hace la escuela con ejercicios, evaluaciones, normas, como lo que se hace fuera de ella (actividades lúdicas y recreativas) eluden la verdadera formación de lectores y el desarrollo del gusto y la necesidad de la literatura”¹.

La escuela, a lo largo de todas las modificaciones que ha debido tolerar, se le hace cada vez más complicado hallar estrategias que le permitan, como institución, desarrollar situaciones de comunicación real y concreta. Por consiguiente, los procesos de fortalecimiento de la comprensión lectora se ven afectados, y el maestro es impulsado (como en efecto siempre debe ser) a crear nuevos métodos que le permitan motivar a sus estudiantes hacia la lectura.

¹ CASTRILLÓN, Silvia. Presencia de la literatura en la escuela. Revista Hojas de Lectura. Edición 50. 1998. Pág. 10.

Teniendo en cuenta el impacto que los medios audiovisuales han tenido sobre los métodos de enseñanza, se abre un camino con respecto a la implementación de estrategias que fomenten la lectura y el desarrollo de los procesos de comprensión.

Encontramos en la multimedia un instrumento pertinente para desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje de la literatura de una forma práctica y con resultados altamente positivos en cuanto que el estudiante se sentirá interesado en potenciar su competencia literaria; es un elemento que permite la pluralidad de formas para presentar la información. Para lo anterior, deducimos que la multimedia es la combinación de un texto, gráficos o animaciones generadas en computadora, sonido y captura de imágenes de video, que permitirá crear ambientes de aprendizaje adecuados para que los estudiantes puedan manejar y manipular los conceptos según sus propios intereses y a partir de sus propias experiencias.

Existen bastantes investigaciones referentes al uso de la multimedia en la escuela, algunas de ellas son las que reflejan el Francés Jean Piere Carrier en su libro “Escuela y Multimedia” y el investigador colombiano Octavio Henao Alvarez en su libro “Procesamiento Cognitivo y Comprensión de Textos en Formato Hipermedial”, situación que será de gran conveniencia para el desarrollo de nuestro proyecto.

En algunos textos se especifica la relación multimedia-lenguaje que se superpone al texto escrito y que además refleja resultados a plazos relativamente cortos. Es fundamental para el proceso de investigación tener en cuenta que el uso de los medios audiovisuales en la escuela se ha constituido en una importante herramienta didáctica y que el ministerio de educación, en su marco legal, sugiere la implementación de nuevas tecnologías que beneficien los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Este proyecto pretende en un principio, establecer las variables que en su momento serán convenientes para la elaboración de una guía didáctica. Consideramos entonces que la investigación deberá estar cimentada bajo los parámetros establecidos, tanto por la institución en la cual será desarrollada como por los intereses de los estudiantes en cuanto a la literatura en sí.

Por consiguiente las preguntas que orientan la investigación son:

- a. ¿Cómo desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio Liceo Hermano Miguel La Salle?
- b. ¿Cuál es el impacto del uso de la multimedia en cuanto al desarrollo de los procesos de comprensión en los estudiantes de sexto grado del colegio Liceo Hermano Miguel La Salle?
- c. ¿Cómo diseñar una estrategia que desarrolle la competencia literaria e incremente la comprensión lectora, mediante el uso de la multimedia en los estudiantes de sexto grado del colegio Liceo Hermano Miguel La Salle?

4. ANTECEDENTES

4.1. Antecedentes empíricos:

Si bien la escuela ha diseñado nuevas propuestas que fomenten el desarrollo de la competencia comunicativa, aún quedan algunos cuestionamientos por resolver en cuanto a la comprensión de textos y sobre todo la motivación que el estudiante siente frente a la lectura.

En el Liceo Hermano Miguel La Salle se presenta una circunstancia de proporciones mayores: los contenidos están inclinados más hacia la gramática que

al desarrollo de una competencia literaria real y concreta. Esto es, que los estudiantes leen en promedio dos libros al año, y que además, dichos libros están incluidos en un programa que les resulta ajeno a sus propios intereses. Sin pretender restarle importancia a textos que deben ser fundamentales en el programa del área de Lengua Castellana, considero de vital importancia para el desarrollo de la competencia literaria, el hecho de incluir textos que se acomoden tanto al contexto de los estudiantes como a sus gustos particulares; textos ya preconcebidos por su experiencia de vida.

Durante el trabajo de campo realizado en mi semestre de práctica pedagógica, pude observar que además de la actitud negativa de los estudiantes con respecto a la lectura existen factores que impiden un acercamiento entre el texto y el alumno. Dichos factores se encuentran definidos por la intensidad horaria que la clase de lenguaje invierte en procesos de comprensión de lectura y en la superflua preocupación de las distintas áreas por fomentar la lectura desde sus asignaturas.

Un problema mayor se presenta desde el punto de vista de la tecnología: el uso de la multimedia ocupa un puesto mínimo en cuanto al desempeño cognitivo de los estudiantes. La mayoría de las veces, el computador se usa como medio de recreación o consulta, refiriéndonos a casos particulares en los cuales el estudiante identifica imágenes y textos como información complementaria para los contenidos de la clase. Sin embargo, el nivel de conocimiento que el alumno alcanza en estos procesos es mínimo si se tiene en cuenta que no hay una contextualización directa entre lo que él encuentra en la pantalla y sus saberes previos. En resumen, la informática se convierte en una actividad complementaria a la información que el maestro pretende que el estudiante comprenda. Pero la circunstancia más relevante, la encontramos en la clase de lenguaje misma; no existe una relación tan siquiera tenue entre los contenidos del área de lengua castellana con la aplicación práctica de la multimedia como estrategia de aprendizaje.

4.2. Antecedentes Bibliográficos:

Existen un sinnúmero de publicaciones dedicadas al diseño de estrategias que fomentan el desarrollo de la competencia literaria y los procesos de comprensión y que además se han preocupado por establecer relaciones directas entre el uso de los medios audiovisuales y la comprensión de textos.

Para delimitar las fuentes hemos establecido tres categorías que resultan ser los ejes conceptuales y fundamentales de nuestra investigación a saber:

a. Estrategia Didáctica.

- Edmundo Vifredo Sánchez, en su libro “Estrategias Pedagógicas Para Incrementar la Comprensión Lectora” se preocupa por establecer metodologías que permitan al estudiante vencer la costumbre memorística y la apatía generalizada por los libros. Vifredo Sánchez asegura que la solución de los problemas de comprensión se encuentra en la lectura de párrafos, fragmentos y pequeñas obras literarias que le permitan al estudiante definir un punto de partida en su desempeño lector. Esto implica que el estudiante asuma una participación activa y constante en el cual el alumno vivencia el texto.

Pero la relación más estrecha de esta publicación con nuestro Proyecto se encuentra en la contextualización del texto como parte fundamental del ejercicio de la lectura. Vifredo Sánchez afirma que la comprensión del texto debe implicar una consulta constante del lector de algunos términos, y que esa consulta lo transformará en un descubridor y un aventurero.

b. Competencia Literaria y comprensión lectora.

- El CEDAL (Centro de Comunicación Educativa Audiovisual) en su publicación “Escenarios de Comunicación” determina una relación entre los efectos de las nuevas tecnologías y el desarrollo de las competencias comunicativas. Dicha publicación plantea la asombrosa capacidad que los medios audiovisuales tienen para acortar las distancias entre literatura y estudiante, definiendo así la familiaridad de las tecnologías de la información con el proceso cognitivo de lenguaje.

c. Multimedia y Escuela.

Sin duda esta categoría será la de mayor interés en nuestro proyecto de investigación, en razón de que es en ella en la cual encontramos los fundamentos principales para el diseño de la Unidad Didáctica.

- Jean Pierre Carrier en su publicación “Escuela y Multimedia” reconoce la influencia que la multimedia ha ejercido sobre los diferentes procesos cognitivos. El autor resalta el progreso que las estrategias basadas en la multimedia han tenido en los últimos años en Francia y propone que se debe tener en cuenta como punto de apoyo para programas de aprendizaje en otros países. Sin embargo, insiste en que la multimedia, como instrumento didáctico, no puede ser indiferente al sistema educativo y que precisamente es a partir de ella por la cual los ejes temáticos deberán estar concebidos. A partir de estos planteamientos aparecen interrogantes con respecto al uso correcto de la tecnología multimedia en la escuela, y esta allí un punto de referencia en el que esta publicación toma gran trascendencia, puesto que nuestro proyecto pretende no sólo demostrar la importancia de la multimedia, sino también diseñar estrategias que la

hagan verdaderamente beneficiosa para el desarrollo de la competencia literaria.

Es importante resaltar dos investigaciones que servirán de soporte para el desarrollo de nuestro proyecto:

- El Centro Educativo Modelo Norte y su investigadora María Mercedes Pacheco elaboraron el proyecto “Uso de tecnologías informáticas en la producción de mediaciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas” en el cual se diseña, desarrolla y evalúa una estrategia de animación lectora con los estudiantes de preescolar a quinto de básica primaria utilizando textos y videos literarios (de grandes escritores latinoamericanos de cuentos infantiles) que sirven de insumo para elaborar material multimedial propio de los estudiantes en CD-ROM. Así el material pedagógico del CED Modelo Norte está completamente hecho por los propios estudiantes. Los niños de preescolar aprenden canciones a partir de una aplicación multimedial elaborada totalmente por los estudiantes de cuarto y quinto de primaria. Los de primero aprenden a leer, también sobre cuentos trabajados integralmente por sus compañeros, donde los propios estudiantes son los protagonistas. Esta innovación de gran originalidad y valor estético motiva a los estudiantes y genera competencias en lectura y escritura.
- La licenciada Lina Bastidas Camargo, egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en su proyecto “Sentido e Impacto de la Utilización de los Medios Audiovisuales en el Colegio Distrital Sorrento” hace un estudio profundo sobre la influencia de los medios audiovisuales en la escuela. Dicha investigación determina las variables que se presentan en el uso de los medios dentro de la Institución, así como la influencia que

éstos han ejercido en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este proyecto es un documento base para el diseño de la Unidad Didáctica y será de gran valor para soportar el Marco Teórico del trabajo de investigación.

5. JUSTIFICACIÓN.

El mundo gira en torno a los medios. La televisión, el cine, el computador, la radio, son parte de la cotidianidad del ser humano. No se puede concebir un mundo sin computadoras; la ciencia electrónica produce elementos más sofisticados a cada momento. Estas afirmaciones tienen en los niños una situación más contundente y relevante al convertirse dichos medios en una influencia considerable para su modo de vida.

Hoy en día las imágenes desempeñan una función relevante en la recreación de niños y niñas que inevitablemente se están acostumbrando a ellas. Es por eso que actualmente los cuentos infantiles no sólo vienen en libro sino que vienen acompañados generalmente de un video o un CD ROM que ilustra el texto o la hace atractivo a los niños lectores.

El estudiante de la escuela moderna no es el mismo estudiante de años anteriores, exige estrategias que comprometan su afición a todos los elementos característicos de la tecnología. De la misma manera, el estudiante actual se detiene por un instante frente al libro y se pregunta: ¿Realmente hay personas que leen esto? este fenómeno está determinado por el ‘fastidio’ que tanto la institución educativa como los mismos maestros hemos creado en los estudiantes con respecto a la lectura.

Con detenimiento observamos cómo el estudiante prefiere pasar horas frente a una pantalla que dedicar tan sólo diez minutos a un texto escrito, casi siempre sin importar su contenido. Si bien es sabido que la imagen deja un rastro más duradero

en la mente del ser humano (BARTHES: 1986), no podemos negar que la palabra escrita es y seguirá siendo el instrumento por el cual la literatura se convierte en un verdadero arte.

En el Liceo Hermano Miguel La Salle encuentro urgente diseñar una estrategia que motive a sus estudiantes a tomar un libro, leerlo y comprenderlo. Con preocupación vemos como estudiantes de décimo o undécimo grados pierden evaluaciones importantes porque no comprenden las lecturas que se les plantean. Añadido a esto, descubrimos como tan sólo un número reducido de estudiantes dedican el momento lector para leer; algunos abren su libro para que el maestro note que sí han traído su texto, pero la página nunca cambia de lugar en el transcurso de los quince minutos diarios propuestos por el área de Lengua Castellana para las clases regulares.

El empleo de los medios audiovisuales y en un principio, de la multimedia, será fundamental a la hora de replantear la clase de Lengua Castellana y porqué no, de las demás asignaturas. Por mi experiencia y conocimiento de la población (estudiantes de grado sexto) estoy convencido de que esta es una estrategia pertinente para que el estudiante liceísta comprenda lo que lee. Precisamente, Nietzsche expresaba su preocupación al ver que existe la ilusión de haber leído cuando todavía no se ha interpretado el texto, y aseguraba que la lectura es un trabajo, y que dicho trabajo comprometía la conexión del lector con el libro por completo. Dicho de otra forma, el lector no sólo debe leer el texto, sino también entenderlo, interpretarlo y vivirlo. Este es precisamente el propósito de este proyecto; demostrar el impacto y la importancia de las nuevas tecnologías con el fin de diseñar una unidad didáctica que no sólo capte el interés del estudiante, sino que lo transporte a otras dimensiones que subyacen al texto en particular. El estudiante leerá lo que le interesa leer, pero lejos de aquellas lecturas efímeras y superficiales que poco aportaban al conocimiento.

De emplearse una estrategia que cambie la perspectiva de la lectura en el estudiante, la institución experimentará un crecimiento considerable, en cuanto a que lugares como la biblioteca y la sala de sistemas contarán con una mayor participación por parte de los estudiantes y sobre todo, con deseos de leer.

6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

6.1. Objetivo General:

- Demostrar la importancia del uso del formato multimedia como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Liceo Hermano Miguel La Salle.

6.2. Objetivos Específicos:

- Determinar los fundamentos del uso de la multimedia en el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas.
- Reconocer la importancia de la comprensión lectora como parte fundamental del plan de estudios del área de Lengua Castellana en el Liceo Hermano Miguel de La Salle.
- Diseñar una unidad didáctica fundamentada en el uso de la multimedia que incremente la comprensión lectora.

7. FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN:

7.1. Recursos.

7.1.1. Recursos Humanos:

Investigador: Diego Fernando Rodríguez Nieto

Participantes: Estudiantes de Sexto Grado del Liceo
Hermano Miguel La Salle.

7.1.2. Recursos Técnicos:

Liceo Hermano Miguel La Salle

Sala de Sistemas No. 1.

Auditorio.

Computadores.

Video been.

Softwares Interactivos.

Sala de Internet.

Impresora.

Fotocopiadora.

7.2. Limitaciones.

Uno de los obstáculos que sin duda tendrá más relevancia en el desarrollo de la investigación estará determinado por el acceso a los computadores de la institución, en razón de la alta demanda que éstos adquieren durante el año escolar.

Sin embargo hemos tenido en cuenta el uso de los aparatos únicamente durante la fase final, en la cual se elaboraran las actividades de exploración y diagnóstico.

8. MARCO TEÓRICO

8.1. ENFOQUE TECNOLÓGICO

8.1.1. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS:

A las puertas del nuevo milenio es inevitable obviar la influencia que la tecnología ejerce sobre las diversas formas en que la sociedad se desenvuelve. Así mismo, toda expresión tecnológica está destinada a ser remplazada por una nueva, de tal manera que ésta se encuentra en un constante intercambio y progreso.

Dentro de estas tecnologías encontramos las de la información y La comunicación que se convierten en una parte fundamental de los planteamientos educativos contemporáneos. Sin duda, sin estas tecnologías, la educación estaría en una situación de estancamiento y monotonía extrema. *“Con el término Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación se ha intentado englobar a todas ellas en lo que se considera una categoría abierta a la que se incorporan cada día nuevos desarrollos y dispositivos tecnológicos”*.²

Según el Diccionario de la Real Academia Española se define tecnología como *“conjunto de conocimientos propios de un oficio mecánico o arte industrial, y conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto”*³. Estas dos acepciones nos acercan al concepto de técnica que

² GUTIERREZ, Alfonso. Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías. Ediciones de la Torre. Madrid. 1997. p. 18.

³ Tecnología. En: buscon.rae.es/diccionario/drae.htm. Real Academia Española. Diccionario de la Real Academia Española.. Madrid. 2001.

Alfonso Gutiérrez plantea: “*Se entiende por técnica la pericia o destreza para utilizar los instrumentos y procedimientos*”⁴.

Así entonces, encontramos que el concepto de nuevas tecnologías se encuentra estrechamente ligado a los procedimientos educativos y a las metodologías que en ellos se desarrollan en cuanto que son estas tecnologías los instrumentos que enriquecen el quehacer educativo.

Iniciamos entonces un basto recorrido por uno de estos instrumentos que componen las nuevas tecnologías y que ha encontrado en los estudiantes un interés innegable; la multimedia, cuyo concepto se extiende a lo largo de este capítulo.

8.1.2. INTERFAZ, EL PRINCIPIO DE TODO:

El enfoque tecnológico debe desglosar todo lo referente a la interfaz como el principio de los fundamentos teóricos. Se establece entonces la relación directa entre el hombre y la computadora para determinar cuales son las bases que cimientan el aspecto tecnológico como herramienta útil para los procesos de enseñanza.

Para Lewis y Rieman⁵ la interfaz es un conjunto de canales por los cuales el hombre se conecta a la computadora, creando una estrecha relación hombre-máquina y estableciendo una comunicación concreta y directa. La interfaz, también es un sistema de traducción, si se tiene en cuenta que ambos, hombre y máquina manejan lenguajes distintos el uno del otro.

⁴ GUTIERREZ, Alfonso. Op. Cit. p. 20.

⁵ <http://webdia.cem.itesm.mx/ac/rtrejo/Interfaz/index.html>. Instituto Técnico Superior México, curso de interfaz de Usuario: Trabajo recopilado y realizado por: Carlos Aimacaña Toledo

Técnicamente, el usuario se comunica con la computadora mediante ciertos componentes que en última instancia conforman la Interfaz de Usuario. La Interfaz de Software está relacionada con la aplicación que el usuario reconoce y con la cual interactúa. La Interfaz incluye cualquier cosa que el usuario observa: las pantallas, ventanas, controles, menús, la documentación, la ayuda en línea y el entrenamiento. La Interfaz está sistemáticamente diseñada para el usuario que la usa, esto es lo que se conoce como Interfaz Inteligente.

8.1.2.1. Tipos de Interfaces:

La Interfaz de Hardware: Se encuentra determinada por los elementos físicos que le permiten al usuario manipular los datos: teclado, ratón, pantalla visualizadora; **Interfaz de Software:** Se encarga de entregar la información acerca de los procesos y herramientas de control, a través de lo que el usuario observa habitualmente en la pantalla.⁶

En cuanto a la aplicación de la Interfaz para el desarrollo de la Unidad Didáctica Multimedia se emplea una categoría de Interfaz absolutamente destinada para este tipo de programación: **Interfaces Orientadas a Objetos. (Object Oriented User Interfaces, OOUIs)**⁷

En esta categoría de Interfaz, el usuario se concentra plenamente en el objeto y no en el computador. Aquí, no existe una ventana de aplicación, simplemente desaparecen los menús de barra y toman importancia los menús contextuales. Los objetos están determinados por los datos, los contenedores y los dispositivos que le permiten al usuario reconocer la información en forma directa. Es necesario que el objeto sea familiar al usuario que existan ciertas relaciones de contexto que hagan

⁶ <http://webmastercristiano.com/página/8/>

⁷ <http://webmastercristiano.com/página/66>

parte de su experiencia personal y particular al mismo tiempo que pertenezcan a un mundo real.

Lo que se pretende con esta categoría de Interfaz, es que el usuario tenga la posibilidad de manipular un documento sin necesidad de usar otros programas paralelos que acarrearían un gasto mayor de espacio y dinero.

8.1.2.2. Diseño de Interfaz⁸:

Para diseñar una Interfaz debe tenerse en cuenta, tanto la capacidad que el usuario posee para adaptarse a los programas así, como sus habilidades cognitivas para manipularlos.

Existen algunos factores que son decisivos al momento de iniciar el diseño de una Interfaz. Dichos factores están relacionados directamente con el usuario y su contexto. Por ejemplo, cada persona tiene características físicas particulares que hacen que un teclado sea ergonómico, o que la pantalla tenga una relación de colores distinta. Debe tenerse en cuenta el ambiente donde va a ser usado el sistema así como la visibilidad que tenga el lugar. También, será determinante la edad y el nivel cultural de la persona; no es lo mismo diseñar una interfaz para un niño japonés que para uno británico.

La interfaz determina entonces el principio de la investigación en cuanto a que deben establecerse los componentes que se trabajarán al momento del diseño del CD interactivo.

Así mismo, uno de los formatos subyacentes a la Interfaz y que va cerrando el “ojo óptico” de nuestro fundamento teórico es el Hipertexto. El Hipertexto se convierte en el concepto general del enfoque tecnológico.

⁸. LYNCH, Patrick. Traducción de Roxana Castañeda.
En <http://www.lsi.us.es/docencia/asignaturas/dihm/tema1/tema1.html>

8.1.3. Hipertexto:

Partamos del concepto primordial que trasciende al hipertexto y cuyos matices nos permiten ver a donde queremos llegar con el enfoque tecnológico: El Texto.

En el Diccionario del Uso del Español de María Moliner se encuentra el concepto de Texto como: *“Escrito cualquiera con cierto contenido. Cualquier escrito a que alguien se refiere o cita. Por antonomasia, sentencia de la Biblia. Contenido de un escrito. Parte de una obra constituida por palabras. Cuerpo de un escrito, prescindiendo de notas, comentarios o explicaciones.”*⁹

Sin embargo, si se toma el concepto Texto como una parte inherente a la descripción propiamente sincrónica del idioma español actual debemos someternos estrictamente a su etimología. La palabra Texto corresponde al participio pasado del verbo latino *texere*, tejer. En cualquiera de los dos casos hablamos de tejido, teniendo así una interesante deducción acerca del tejido de los hilos y el tejido de los signos. *“El tejido de las palabras no es otra cosa que el mundo mismo, fijado en la narración, o asumido el universo como un gran telón construido con palabras”*¹⁰.

Desde luego este telón es una maravillosa metáfora que nos permite ver el tejido de los signos como un universo a través de la literatura. Y así, como este universo, encontramos aquel que se compone de lo mismos signos pero con otra estructura, el discurso.

⁹ MOLINER, María. *Diccionario de uso del Español*. Segunda edición. Madrid, Gredos, 1998. p. 1351.

¹⁰ HENAO ALVAREZ, Octavio. *Procesamiento Cognitivo y Comprensión de Textos en Formato Hipermedial*. Editorial Universidad de Antioquia. 2002. p. 12 (Prólogo)

A partir de estas acepciones se ha establecido una imagen poética de lo que realmente es el texto, y sobre todo del concepto propiamente dicho que le compete al punto de vista Hipertextual.

Siendo consecuentes con el concepto Texto, se puede asegurar entonces que “*el Hipertexto es un supertejido de palabras*”¹¹. Sin embargo, existe aquí una profundización más técnica de lo que es el Hipertexto en cuanto al enfoque tecnológico en sí.

La palabra **Hipertexto** aparece en 1965 cuando Theodor H. Nelson (HENAO ALVAREZ: 2002. p. 13) se refirió a una escritura no secuencial que sería posible únicamente mediante el uso de algunos medios técnicos que transmitían significados.

El documento en formato Hipertextual es un conjunto de elementos textuales que permiten definir un estilo más breve y tener varias formas de lectura. El hipertexto también permite la creación de textos que interactúan con el lector de acuerdo a sus necesidades y expectativas. El lector del hipertexto pocas veces tiene noción del espacio de lectura; no sabe en realidad cuantas páginas le quedan por leer. Harpold describe así la experiencia de lectura Hipertextual:

“Parece que uno nunca puede terminar de leer dichos documentos porque nunca consigue aquello que busca. Siempre hay algo más por leer, por descubrir, sin que se llegue nunca a aquello por lo que se lee. En un texto impreso, en comparación, las oportunidades de volver a un encuentro con aquello que falta están limitadas; hay menos caminos para entrar y salir, las opciones para prolongar las investigaciones de uno quedan

¹¹ Ibid. p. 12.

*prolongadas por la resistencia material (por no decir literal) del artilugio escrito”.*¹²

La estructura del texto entra en contacto con otras estructuras paralelas de forma operativa. Dichas estructuras se encuentran establecidas en formatos de imagen, audio o video que dejan que el lector haga relaciones de conceptos mediante diferentes presentaciones.

Así se plantea la concepción de los programas y de su escritura. Es aquí, donde aparece la novedad más patente de la multimedia, por medio de la noción de Hipertextualidad.

El hipertexto es el formato que se compara, bajo estructuras similares, con el texto impreso, de tal manera que el primero se convierte en un componente fundamental (antes que las imágenes y los sonidos) de lo que sería la presentación del CD interactivo en un formato Multimedia. Toda la investigación gira en torno al estudio de diferentes hipertextos y la manera como el formato multimedia los presenta.

8.1.4. Eso de la Multimedia.

Estableciendo un paralelo entre Hipertexto e Hipermedia, encontramos que el primero solo contiene escritos mientras que el segundo utiliza imágenes fijas o animadas y sonidos. En síntesis, un producto multimedia es un Hipermedia que propone una integración de significación, textos, imágenes y sonidos.

Etimológicamente Alfonso Gutiérrez asegura que el vocablo Multimedia resulta redundante, “ya que **media** por si mismo significaría varios medios”¹³.

¹² HARPOLD, T. Conclusiones. En G.P. Landow (compilador). Teoría del hipertexto. Barcelona. Paidós. 1997. p. 243.

¹³ GUTIERREZ, Martín Alfonso. Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías.

Posteriormente Gutiérrez concluye que “ *Más acertado hubiera sido la utilización del singular **médium** con el prefijo multi para referirnos a la definición más simplemente y más comúnmente aceptada de Multimedia*”¹⁴.

Existe una gran variedad de términos para definir Multimedia. Entre ellos encontramos algunos que nos serán de gran utilidad para determinar un concepto general.

- El término Multimedia se utiliza para designar cualquier programa o documento que incluye más de un medio técnico o expresivo. Por ejemplo, la combinación de texto, imágenes y sonido¹⁵.
- Se entiende por Multimedia como cualquier software donde se usen los cuatro principales medios de comunicar (texto, audio, imágenes, y lógica) tanto en un ordenador como en un dispositivo híbrido de video analógico y ordenador.¹⁶
- Multimedia aplicado a un sistema informático, es generalmente entendido como una integración de audio digital y video además de otros elementos de información más tradicionales como texto, gráfico, animación e imagen estática.¹⁷

A diferencia del Hipertexto estamos hablando de que la Multimedia es en mayor o menor proporción un proceso de integración de medios.

Ediciones de la Torre. Madrid. p. 25. 1997.

¹⁴ Ibid. P. 26.

¹⁵ ASINSTEN, Juan Carlos. Multimedia en la Escuela, Un a Aventura Posible. Curso de Producción de Multimedia en la Escuela. p. 5. [CD-ROM]

¹⁶ OSBORN, Hugo. Media Computers, Motivation and Informal Education. En: GUTIERREZ, Martín Alfonso. Op. Cit.

¹⁷ COLORADO, Arturo. Hipercultura Visual. El Reto Hipermedia en el Arte y La Educación. Estudios Complutenses. Madrid. 1997. p. 6.

En general, la mayor parte de los autores coinciden en estas definiciones de enfoque tecnológico que apuntan a la importancia del soporte físico de la información. Gutiérrez Martín habla del Multilenguaje:

“Con el concepto de Documento Multimedia que nosotros manejamos en esta obra pretendemos derivar la atención desde el soporte físico al contenido, al mensaje; prestar más atención a los lenguajes utilizados para la elaboración del documento (multilenguaje) y a los sentidos implicados en su recepción (documento multisensorial)”.¹⁸

Bajo estos términos, el concepto de Multilenguaje se define como una síntesis integradora y no como una simple suma de los lenguajes involucrados. De tal manera que aquí se abre el espacio para el concepto real de Lenguaje Multimedia como una combinación de medios que requiere imprescindiblemente del uso de por los menos dos lenguajes diferentes.

Particularmente hablamos de tres lenguajes de base: el audio, el visual y el escrito. La integración de estos lenguajes no es automática, sólo por colocarlo juntos en un formato Multimedia, esto requiere de ciertos factores que se miden en el diseño propiamente del programa que tiene un alto nivel de complejidad.

En resumen, Multimedia se define como una colección de tecnologías basadas en el uso de la computadora que ofrece al usuario la posibilidad de acceder y procesar información en las formas texto, gráficas, imagen fija, imagen con movimiento y audio. Si se incluye una estructura de elementos relacionados a través de los cuales el usuario puede navegar, entonces hablamos de Hipermedia.

Cuando se permite al usuario controlar ciertos elementos y el momento en que deben presentarse se le llama Multimedia Interactiva. La interactividad se

¹⁸ GUTIERREZ, Martín Alfonso. Op. Cit. p. 41.

convierte en la forma más didáctica por la cual el texto en formato Multimedia establece una diferencia real y concreta frente al texto impreso. La investigación permite asomarse a resultados en los cuales se comprueba la efectividad de dicho proceso de interacción frente a la lectura tradicional.

La interactividad también nos aleja del concepto general de que los libros también pueden ser presentados en formatos de video (El Quijote de La Mancha en una película de tres horas) cuyo fundamento carece de algún proceso real de comprensión del texto.

8.1.5. Interactividad, un suceso amistoso:

Un elemento imprescindible en todo Producto Multimedia es la INTERACCIÓN. *”La interacción se basa en el principio de que el usuario puede decidir a donde ir, o que es lo primero que quiere ver entre una serie de opciones que se le ofrecen en la pantalla”¹⁹.*

La interacción implica tres conceptos básicos²⁰:

- Inmersión
- Navegación
- Manipulación

- Inmersión:

la presentación debe ser tan interesante que debe sumergir o atrapar al usuario para que esté lo suficientemente interesado en ver la presentación.

¹⁹ VIVANCOS MARTI, Jordi. Entornos Multimedia y Aprendizaje. Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías. En: ASINSTEN, Juan Carlos. Multimedia en la Escuela, Una Aventura Posible.

Curso de Producción de Multimedia en la Escuela. p. 7. [CD-ROM]

²⁰ Ibid. VIVANCOS. P. 7

- Navegación:

El recorrido no debe ser lineal es decir, el usuario puede elegir si desea ir al final regresarse, ir al principio, etc. Puede ir viajando de acuerdo al interés que le susciten las diferentes opciones.

- Manipulación:

Inherente al anterior, el sistema le debe dar diferentes acciones para que el usuario pueda interactuar con las opciones que se le presenten de la forma más fácil e intuitiva posible.

La combinación de varios lenguajes no es característica sólo de la multimedia; otros medios como la televisión también utilizan una gran cantidad de recursos expresivos todavía con más potencia que la multimedia. Pero existe una diferencia considerable entre los medios multimedios y otros:”*¿Qué distingue la multimedialidad informática de un programa de televisión, donde también intervienen sonidos, gráficos y textos? El principal rasgo diferencial entre ambos es la capacidad **Interactiva** del sistema informático*”.²¹

El término interactividad ha sido malinterpretado desde el punto de vista en que ésta es una situación estrictamente recíproca en la cual cada uno de los participantes influye sobre el otro atribuyéndosele tal acción por ejemplo a los juguetes que reaccionan a determinados estímulos.

Existe una diferencia clara entre lo que se entiende como el diálogo tradicional humano y el diálogo entre alumno y computadora entendiendo el primero como un intercambio de significados y lo segundo como las respuestas programadas de los documentos multimedia. Entonces tenemos que dicho diálogo entre alumno y

²¹ Ibid. Loc. Cit.

computadora está determinado por la relación que establece el lector con el autor del texto. Esto coincide con lo que dice Gutiérrez Martín cuando afirma que:

“Ser plenamente conscientes de este hecho (el condicionamiento de la relación lector-autor) nos será de gran utilidad al estudiar las posibilidades de los sistemas multimedia interactivos en la enseñanza, sus ventajas y limitaciones. Nos ha de servir tanto para evitar una mitificación ridícula de los medios como para evitar una fácil descalificación de los mismos por no ofrecer prestaciones lejos del alcance de sus posibilidades”²².

Aquí se involucra de manera explícita el concepto de interfaz, el cual define la misma relación hombre-máquina. Podría decirse que el principio básico de la interactividad es el concepto de Interfaz, cuyos fundamentos se encuentran estrechamente ligados a las relaciones que establecen el “hombre y la máquina” para establecer una comunicación real directa.

Definidos así los conceptos Multimedia e Interactividad, la investigación define una cercanía entre los dos, por la cual se hacen específicos los propósitos acordados para el diseño del trabajo de estudio y del CD interactivo.

8.1.6. Interactividad y Multimedia

La interactividad o el control del usuario sobre la presentación de la información es aquello que diferencia a los documentos multimedia de otro formato como la televisión. La interactividad es en definitiva lo que hace de la multimedia un instrumento práctico y efectivo.

²² Op. Cit. GUTIERREZ, Martín Alfonso. Pág. 127.

Jean Piere Carrier²³ define la multimedia dentro de un marco tecnológico particular y que desde luego le compete a la investigación. Carrier asegura que la interactividad consiste en cambiar de un estado meramente pasivo a un estado activo que requiere de una intercomunicación entre dos o más partes. De tal manera que la tecnología, y más exactamente los medios masivos de comunicación, cumplen una función reguladora que permite que el espectador manipule la información y al mismo tiempo la asimile.

“Para delimitar el sentido de interactividad propia de multimedia, es preciso que a la vez intervengan la relación del usuario con la máquina de acceso. Por un lado está lo que la máquina permite al hacer “clic” en un comando y obtener una respuesta específica, quizás diferente de la obtenida anteriormente, puesto que entre tanto intervendrán nuevos elementos el nuevo programa. Por otro se trata de saber si quienes concibieron el programa previeron todo lo que harían los usuarios o si lo lograron, no simplemente dejar su desarrollo al azar en forma de elección, sino más bien ofrecer posibilidades que serán o no utilizadas, o en un orden diferente, pero que cada vez que se requieran modificarán la continuidad del propio programa”²⁴.

Se entiende que la interactividad está definida desde el control del estudiante; en función de esto, se han desarrollado un sinnúmero de investigaciones relacionadas con la interactividad y los resultados que refleja en el proceso cognitivo del estudiante. De tales estudios no ha surgido ninguna teoría específica sobre la efectividad de los diferentes estilos de interactividad multimedia; sin embargo, sí se han proporcionado algunas aplicaciones de los diferentes tipos de interactividad.

²³ CARRIER, Jean Piere. Escuela y Multimedia. Siglo Veintiuno Editores. México. 2002. p. 17.

²⁴ .Ibid. p. 19

Existen algunas conclusiones parciales que permiten tener una visión mucho más concreta de la función de la interactividad multimedia en el proceso de enseñanza: Por ejemplo, “*las rutas o visitas guiadas para usuarios inexperimentados y las guías instruccionales para programas interactivos complejos parecen producir un aprendizaje superior*”²⁵; o “*las prácticas más elaboradas tienden a incrementar la asimilación del contenido; o que las actividades de orientación incrementan tanto la disponibilidad de ayudas de procesamiento alternativo que decrece la necesidad de actividades prácticas*”²⁶.

Para establecer el sentido real de la interactividad, propia de la multimedia, debe tenerse en cuenta la función de la Interfaz en todas sus dimensiones y lo que se ha desarrollado por parte de los diseñadores durante la construcción del mismo. En este sentido, la interactividad convierte al espectador en actor frente al programa. Entonces, el grado de interactividad de un producto multimedia se medirá, según la forma como este permita sobrepasar los límites de la lectura lineal con el fin de acortar la distancia entre el lector y el texto.

8.2. ENFOQUE PEDAGÓGICO

Teniendo en cuenta que la investigación está definida dentro de un enfoque etnográfico, y que la población se encuentra dentro de la institución educativa, es fundamental establecer los diferentes aspectos que desde la pedagogía nos competen.

²⁵ Lee, Y. Effects of learning style and instructional cues on achievement and learning interactivity in hypermedia instructional systems. *Dissertation Abstracts International*. 1989.

En: TIRADO, Ramón. Multimedia En La Enseñanza: Dimensiones, Críticas y Modelos.
<http://e1,f503.mail.yahoo.com./ym/Compose?To=rtirado@uhu.es>.

²⁶ Phillips, T. y otros. The effects of practice and orienting activities on learning from interactive video. *Educational Communication and Technology Journal*.1988.

En: TIRADO, Ramón. Op. Cit.

En primera instancia, encontramos en la escuela el contexto primordial de la investigación, donde el estudiante objeto de estudio se desenvolverá durante el trabajo de campo. Para ello debemos definir el concepto escuela particularmente dentro de un marco pedagógico institucional determinado.

8.2.1 La escuela como institución:

La escuela como institución está en todos los municipios de Colombia, y se define dentro de un contexto social establecido.

“la escuela es la primera institución de la sociedad, en la cual se desempeña el niño autónomamente como ser individual y social. Durante la vida escolar el niño va formando sus primeras ideas acerca de la sociedad a la que pertenece.”²⁷

La escuela es el espacio en el cual el estudiante determina su papel en la sociedad. El estudiante forma sus sentidos en plena disposición de aprender y permanecer en ella varios años. Son precisamente esos sentidos el resultado de las experiencias de aprendizaje y de las relaciones interpersonales que se presentan durante la vida escolar. El estudiante se fortalece como ser individual y social.

A partir de la escuela se puede ejercer una influencia positiva sobre la comunidad en general. Se puede establecer una formación para la convivencia social involucrando a los adultos que se relacionan con los niños y los jóvenes que conforman la escuela.

“Si se acepta que la escuela es el primer espacio de actuación pública del niño, son los docentes de los primeros años de la vida escolar quienes tienen en sus manos la posibilidad de conducir y apoyar, dentro de un

²⁷ RODRÍGUEZ, Martha C. La Escuela: el Primer Espacio de Actuación Pública del Niño. Revista Educación y Ciudad (3):p. 8-19. 1997.

enfoque democrático y de convivencia, el paso de la vida íntima o privada en familia, a la vida social o pública en la escuela”.²⁸

Parte determinante en la estructura de la escuela, es el Docente, quien con su experiencia y conocimiento hace las veces de guía, con el fin de mostrar al estudiante, antes que los conocimientos, los caminos para llegar ellos.

Una relación que se debe establecer dentro de este enfoque pedagógico es aquella que establece la escuela misma a partir de la propia ley de educación y que sugiere que las nuevas tecnologías hagan parte del currículo. Para la escuela debe ser primordial comprender que nos encontramos frente a nuevos y diversos descubrimientos que forman parte de una sociedad cada vez menos tradicional. Cómo asume la escuela esta nueva variable dentro de su esquema institucional y de qué manera lo involucra con las diferentes ciencias del saber es lo que ahora nos compete indagar.

8.2.1.1. La escuela ante las nuevas tecnologías:

Durante los últimos años, la escuela ha venido aceptando la incorporación de nuevos medios. Sin embargo, dicha incorporación se encuentra fundamentada en razones comerciales antes que pedagógicas. La escuela, carece de una reflexión concreta con respecto a las tecnologías de la información y comunicación. *“Confusión alimentada en la mayor parte de las ocasiones por una comercialización de equipos audiovisuales e informáticos cuyo único objetivo es vender a cualquier precio”*²⁹.

El pedagogo a quien más se acude en cuanto al tema del papel de la tecnología en la escuela es Celestín Freinet (RUEDA ORTIZ, 2004) quien a mediados del siglo

²⁸ Ibid. p. 10

²⁹ Op. Cit. GUTIERREZ, Alfonso.. p. 20.

pasado empezó a reconocer la importancia de que la escuela estuviera conectada con el mundo de las nuevas tecnologías. En ese entonces, desde luego las nuevas tecnologías eran la radio, el teléfono, la imprenta. Para Freinet la escuela no debía apartarse del mundo cambiante y desarrollado.

Sin embargo, hoy en día aún existen muchos prejuicios acerca de la aplicabilidad de las nuevas tecnologías con respecto al objetivo primordial de la escuela.

*“Algunos estudios sobre relación entre lo propiamente audiovisual y la escuela radican en tomar lo audiovisual como una herramienta”.*³⁰ Es primordial, reconocer que las nuevas tecnologías son un componente metodológico del proceso de aprendizaje, y que como tal, cumple con unos objetivos específicos. Desde luego, esto ha causado una molestia en los docentes que ven dichas tecnologías como un elemento que suplanta la labor del maestro.

La escuela debe entender que es este contexto, el de las nuevas tecnologías, aquel que compone el entorno del estudiante de hoy. Sería una tontería desperdiciar un recurso tan aprovechable no sólo ignorándolo, sino, dándole un uso equivocado.

*“Resulta paradójico que estemos diariamente en contacto con signos de diferente naturaleza: sonoros, audiovisuales, informáticos. . . casi sin darnos cuenta al extremo de formar parte, consciente o inconscientemente, de nuestro entorno comunicacional y que, en la práctica docente sigan sobrevalorándose sólo los de una clase, los impresos. Este desajuste entre contexto e institución educativa pone de manifiesto, de algún modo, la desconexión de los signos que utiliza la sociedad y los signos que utilizan, predominantemente los sistemas educativos”*³¹.

Pese a lo anterior, las investigaciones dedicadas a este tema son numerosas y la escuela siempre se ve recompensada de alguna manera. El papel de la escuela

³⁰ MORDUCHOWICKS, Roxana. La Escuela y los Medios un Binomio Necesario. Editorial Aique. Madrid 1997. p. 22.

³¹ APARICI, Roberto. La Revolución de los Medios Audiovisuales. Ediciones de la Torre. Madrid. 1996. p. 373.

entonces, ha venido tornándose en una interesante mediación entre la cotidianidad del estudiante y los contenidos temáticos de los currículos. Dicha cotidianidad está plenamente definida en el uso de las nuevas tecnologías y sobre todo, de los medios audiovisuales como el televisor y el computador.

Es claro que la escuela carece de ciertos medios que el estudiante encuentra fuera de ella; es ahí donde la escuela debe formular propuestas que estén encaminadas a involucrarse con el entorno extraescolar del estudiante. No es sencillo articular los contenidos y temáticas con lo audiovisual *“puesto que no es lo mismo observar lo audiovisual fuera de la escuela que dentro de ella”*.³²

“En nuestro país la Ley General de Educación promueve una transformación de concepciones y prácticas pedagógicas, lo cual permite lograr una organización distinta que cree ambientes propicios para aprender. Todo este movimiento exige una revisión de las prácticas educativas tradicionales repetitivas, que impiden el desarrollo integral de la persona, la producción de ciencia y tecnología y la formación de un auténtico ciudadano”.³³

La escuela es consciente de su papel en el desarrollo de las nuevas tecnologías en la medida en que la ley le ofrece cierta flexibilidad y autonomía para desarrollar diferentes procesos de enseñanza mediante el uso de medios audiovisuales. El desarrollo de las nuevas tecnologías permite a la escuela plantear una formación integral del estudiante (sobre todo mediante la didáctica de la imagen) que en un futuro recogerá excelentes resultados.

³² HURTADO B, Jaime. Educación Tecnología y Conocimiento “Trayectos y Alternativas Para Pensar lo Audiovisual. Centro de publicaciones Unisalle.1998.

³³ PEI- LINEAMIENTOS. Serie Documentos de Trabajo. Ministerio de Educación Nacional, 1996.

Precisamente, el diseño de metodologías fundamentadas en las nuevas tecnologías abre caminos de comunicación para que el estudiante reconozca y aprecie su cultura.

En el campo de la comunicación y la cultura también encontramos planteamientos que nos dan pautas hacia un trabajo educativo-comunicativo que proponga otras metodologías, otras didácticas, otros caminos, otras experiencias.

Las investigaciones del profesor Jesús Martín Barbero (1987), por ejemplo, proponen desplazar la problemática de los medios a las mediaciones:

*“pensar los procesos de comunicación desde la cultura, significa romper, dejar de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios. Significa romper con la seguridad que proporciona la reducción de la problemática de la comunicación a la de las tecnologías”.*³⁴

Desde todo punto de vista las nuevas tecnologías no sólo deben ser tenidas en cuenta por la escuela, sino que deben propiciar espacios de investigación en los que los estudiantes generen ambientes comunicativos. Así mismo, la imagen, los medios audiovisuales deben ser vistos como instrumentos de enseñanza cuyos propósitos sean los de fomentar y desarrollar las habilidades comunicativas dentro y fuera de la escuela. Dichos instrumentos no suplantarán la labor del maestro bajo ninguna circunstancia, pero sí será de gran ayuda para que su labor en el aula tenga resultados más efectivos. Además, serán un complemento de las metodologías a desarrollar dentro de los contenidos; otro ambiente educativo que genere ambientes de interacción.

“. . . nosotros debemos ser capaces de imaginar unos sistemas de comunicación complementarios que nos permitan llegar a cada grupo humano en particular, de la audiencia universal, para discutir el mensaje

³⁴ MARTÍN BARBERO, Jesús. De los Medios a las Mediaciones. Editorial Gustavo Gili S.A. Barcelona.1987. p. 227.

*en su punto de llegada, a la luz de los códigos de llegada, confrontándolos con los códigos de partida”.*³⁵

8.2.1.2. La escuela y los Medios Masivos de Comunicación:

*“¿Cómo no entrar la T.V. en la escuela si ya está adentro, quiérase o no, por la influencia que ejerce sobre los saberes, las aptitudes y los comportamientos de los alumnos?”*³⁶

Lejos de cualquier concepto de tipo negativo con respecto a los medios, antes que verlo como una actitud de conformidad frente a una realidad, la escuela debe asumir una posición flexible frente a los medios masivos de comunicación. Sin embargo existe una relación distante entre educación y medios de comunicación que debe mejorarse en beneficio de la comunidad. *“Para el comunicador, y desde los medios, el reto es darle a éstos un sentido pedagógico; para el docente, desde la escuela, lograr que estas tecnologías no se limiten a ser simples ayudas audiovisuales sino que contribuyan a la adquisición de saberes”.*³⁷

Para esto es necesario revisar algunos preconceptos que desde ambas partes han estancado un proceso integrador. En primera instancia, debe acabarse con la satanización de la televisión, que es uno de los prejuicios más comunes en la sociedad actual. Jesús Martín Barbero anota que *“el modelo de comunicación pedagógica, colocado en actitud defensiva se desfasa aceleradamente de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad”*³⁸.

³⁵ ECO, Humberto. Para Una Guerrilla Semiológica. Editorial Lumen. Barcelona. 1986. p.130.

³⁶ JACQUIMOT, Genevieve. La Escuela Frente a las Pantallas. Aique. 1996. p. 10.

³⁷ HERRÁN, María Teresa. La escuela y los Medios Masivos de Comunicación. Un Impostergable Encuentro. Revista Educación Y Ciudad. (4). 45-53. 1998.

³⁸ BARBERO, Jesús Martín. Revista Nómadas (5). p. 12. 1996

La escuela debe apartarse del enfoque simplista en relación con la imagen; debe reconocer la imagen como una forma de conocimiento, siempre está acompañada de otras partes que permiten diferentes percepciones.

La escuela debe ser consciente de que los medios están ahí, y que no debe ignorarlos o simplemente soportarlos. La escuela necesita comprender que estos medios hacen parte vital de la comunidad que le compete, y sobre todo que es una manera de romper con los esquemas tradicionales que tanto daño le hacen a la formación competente de su estudiantes.

8.2.1.3. La escuela y lo audiovisual:

La escuela todavía se encuentra en una etapa inocente frente a la comunicación audiovisual. Deben desarrollarse procesos de reflexión que favorezcan el entendimiento de la verdadera importancia de los medios audiovisuales desde un punto de vista educativo. Aquí, la escuela debe jugar un papel determinante en la puesta en marcha de dichos procesos.

*“Padres y educadores no hacen un planteamiento decidido sobre la necesidad de aprender a leer y a escribir imágenes con la misma urgencia, sistematización y seriedad con la que insisten en la enseñanza (y posterior aprendizaje) de la lectura y escritura fonéticas. Sin embargo, muchos mensajes le llegan al hombre actual a través de la imagen sin que pueda desenmascarar sus engaños, sin posibilidades de captar su contenido intelectual y estético. En definitiva nos interesa subrayar porqué es necesaria y urgente una educación para la imagen, cómo desentrañar los códigos que permiten su lectura y escritura, y qué caminos existen para ponerse en marcha hacia ello”.*³⁹

³⁹ SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Imagen y Educación. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1998.

La imagen y el sonido dan a la escuela un sentido a la actividad educativa, de alguna forma diseñada para ser entendida como un proceso evolutivo. Precisamente lo audiovisual se define en algunas de sus formas más elementales y que hoy en día se encuentran fácilmente: video, internet y multimedia.

La importancia de los medios audiovisuales para el desarrollo pedagógico es significativa. Sus posibilidades han sido inexploradas en el papel de generación de nuevos métodos y metodologías que sin duda alguna proyectaría una educación a niveles superiores.

Actualmente muchos educadores ya están trabajando en diferentes proyectos que involucran el uso de medios audiovisuales, de programación de televisión y con otras experiencias comunicativas que van en beneficio de las comunidades.

8.2.1.4. Escuela y multimedia:

Para la escuela será importante establecer un camino en el dominio de los nuevos lenguajes, de las nuevas formas de procesar la información. Así mismo, la Multimedia debe encontrar en la escuela una puerta siempre abierta, por la cual deben pasar un sinnúmero de estrategias que favorezcan los procesos educativos.

La elaboración de documentos multimedia es una actividad de comunicación mediada por la tecnología en la que se ponen en juego lenguajes audiovisuales, coordinación de diferentes sistemas de códigos en función de los objetivos comunicativos del documento. La elaboración de documentos multimedia en la escuela puede ser un camino eficaz para superar el distanciamiento entre ésta y las nuevas tecnologías.

8.2.1.5. Escuela e Interactividad:

El concepto de interactividad ha sido estigmatizado y algunos proveedores de equipos informáticos han contribuido para que el término se preste para confusiones.

“Con el actual desarrollo de los nuevos dispositivos multimedia en cuanto a su capacidad de simular interacciones con el usuario, en el campo educativo se corre a veces el grave riesgo de mitificar la máquina y considerarla por encima de sus posibilidades reales en la enseñanza y el aprendizaje”⁴⁰.

Si de hecho es complicado acertar con una definición clara y concreta de lo que se entiende por interactividad, el debate con respecto al alcance que puede tener ésta en los procesos de aprendizaje es complejo. Además, la escuela, en la mayoría de sus representaciones, ha detenido el desarrollo de la interactividad como estrategia de aprendizaje, fundamentada sobre todo en los resultados de algunas investigaciones que enumeran algunas reservas entre otras, la “sobrecarga cognitiva” y la falta de talento de algunos de los creadores de los programas.⁴¹

La interactividad en la escuela, está determinada por la solución a los problemas de atención de los estudiantes. Es así como los enfoques han tomado caminos muy distintos a los de un aprendizaje verdaderamente efectivo, pues los procesos que incluyen la interactividad pocas veces son compatibles bien sea con la metodología del maestro o el eje curricular de la institución.

Sin embargo, y no es secreto, que uno de los mayores temores de los maestros es que un día no muy lejano, el maestro sea sustituido por computadoras. *“Es imprescindible, por tanto, poner de manifiesto, la especificad del trabajo humano*

⁴⁰ GUTIERREZ, Alfonso. Op. Cit. p. 27.

⁴¹ JACQUINOT, Geneviève. Centre National d'études des télécommunications. Revista Réseaux. (33). 1989.

del profesor y distinguir claramente la relación e interacción del profesor con el alumno de la relación que una máquina pueda tener con éste”⁴².

8.2.2. Multimedia en la enseñanza:

La escuela desarrolla al igual que la Multimedia espacios de transmisión de información. En la escuela tradicional el estudiante era tan solo el receptor de dicha información, y el maestro, quien la transmitía, el emisor. De este modo, se afirma entonces que la multimedia ha contribuido de alguna manera a que cualquier usuario sea a la vez receptor y emisor de mensajes.

“La educación multimedia parte de una reflexión sobre la importancia de las nuevas tecnologías Multimedia en la vida de nuestros alumnos. De dicha reflexión se deduce la necesidad de algún tipo de acción desde la enseñanza formal y las instituciones educativas”⁴³.

De esta manera, se establecen ciertos patrones que le permiten a la escuela hacer del fenómeno multimedia una estrategia muy efectiva para las metodologías educativas actuales.

En los últimos años, se han suplantado otras tecnologías como el video, precisamente por su bajo costo y su fácil accesibilidad. Lo verdaderamente importante es que para la didáctica, la multimedia permite que el estudiante gestione los diferentes códigos (vídeo, audio, gráficos, texto, etc.) de acuerdo a sus capacidades e intereses.

⁴² Op. Cit. GUTIERREZ, Alfonso. p. 28.

⁴³ Ibid p. 90.

Las facilidades que el uso de programas Multimedia puede aportar a la enseñanza son innumerables; Williams y Brown⁴⁴ (1990) aseguran que mediante el videodisco interactivo se puede conjugar la enseñanza con la multimedia de una manera muy directa y eficaz.

8.2.2.1. El estudiante y la máquina:

En la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) el estudiante puede tomar decisiones y asumir la responsabilidad respecto a su formación. El control del alumno se sintetiza en que éste elige la rapidez, orden y temáticas que más se acomodan a sus necesidades y estilo de aprendizaje. Esto permite que el aprendizaje sea completamente individual además de ser una motivación el hecho de que el estudiante diseñe su propio proceso de aprendizaje.

“La instrucción individualizada es más capaz de adaptarse a varios estilos de aprendizaje”⁴⁵. Los usuarios de la tecnología Multimedia tienen la posibilidad de determinar lo que quieren y deben saber y sobre todo, establecer el mejor camino para la comprensión. Cuando el usuario enfrenta el texto multimedia tiene la ventaja de controlar el texto bajo ciertos parámetros que favorecen la línea de lectura; es posible que el lector necesite de escuchar la lectura mientras para concentrar mejor su atención.

Varios autores han planteado el debate con respecto a las ventajas del control del alumno en la enseñanza desde el punto de vista meramente pedagógico. “los

⁴⁴ WILLIAMS, C. y BROWN, S. A review of the research issues in the use of computer-related technologies for instruction: An agenda for research. *International Journal of Instructional Media*. 1990. . En: TIRADO, Ramón. Op. Cit.

⁴⁵ KINZIE, M. y BERDEL, R. Design and use of hypermedia systems. *Educational Technology Research and Development*, 38.61-68. 1990. En: TIRADO, Ramón. Ibid.

*estudiantes pueden no ser lo mejores jueces de la instrucción que ellos necesitan, de cuanta instrucción necesitan.”*⁴⁶ Es probable que en determinado espacio, el estudiante desconozca su camino con respecto de lo que se pretende que lea. Sin embargo, la Multimedia tiene la posibilidad de reubicarlo por si misma mediante una serie de estrategias propias del diseño del programa teniendo en cuenta desde un principio que uno de los objetivos del programa es que precisamente el estudiante alcance cierto nivel de Autonomía. Es determinante identificar todos los fundamentos pedagógicos que la tecnología multimedia define en su proceso; sería inútil demostrar que la multimedia es una herramienta de enseñanza, si no se cuentan con dichos argumentos que la sustenten.

Algunas investigaciones han demostrado los efectos positivos sobre el rendimiento en el ritmo de aprendizaje. Al mismo tiempo, el estudiante demora la realización de las tareas cuando este tiene control de su aprendizaje, situación que se presta para infinitas interpretaciones si se tiene en cuenta que el proceso no mide la cantidad de la información sino la comprensión de la misma.

Milheim y Azbell⁴⁷ sugieren que el control del alumno es más efectivo cuando los estudiantes tienen algún conocimiento previo con respecto del objeto de estudio. Éstos poseen un alto grado de curiosidad y evitan omitir material importante o abandonar la clase prematuramente. De tal manera que el estudiante puede hacer una prelectura del programa y de las temáticas allí planteadas, con el fin de que durante el trabajo el proceso sea más enriquecedor.

⁴⁶ CANELOS, J. y otros. Proceedings of Selected Research Paper Presentations at the 1986 Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Ames, IA: Iowa State University. 1986. 66-84. En: TIRADO, Ramón. Ibid.

⁴⁷ MILHEIM, W., y AZBELL, J. How past research in learner control can aid in the design of interactive video materials. Ames, IA: Iowa State University. 1998. 460-72. En: TIRADO, Ramón. Op. Cit.

8.3. ENFOQUE COGNITIVO

Teniendo en cuenta que la Multimedia es una estrategia de enseñanza que puede resultar aprovechable en las nuevas metodologías educativas, este apartado tiene como eje central, determinar todo lo relativo a los procesos cognitivos que el estudiante activa al momento de manipular la computadora. Se relacionan aquí todos los aspectos que se encuentran ligados a los procesos del pensamiento y las dimensiones que los componen.

Para el desarrollo y empleo de programas multimedia es importante identificar cuales son las características del comportamiento humano al enfrentarse, en este caso, con el computador en una actividad de pensamiento. De esa manera se pueden definir una serie de categorías que dejen al descubierto las dimensiones propias del lenguaje dentro el proceso de pensamiento al manipular una computadora y además, determinar cuál es la función neuronal que desempeña el cerebro en esos procesos.

Un programa multimedia debe estar diseñado, entre otras cosas, bajo ciertos fundamentos de orden neurológico en los cuales se tengan claro las funciones que el cerebro humano cumple en los procesos de lenguaje. Bajo estos parámetros el diseño de la unidad didáctica arrojará resultados mas acertados con respecto al objetivo que se requiere.

8.3.1. Lenguaje-pensamiento-cerebro

Para entender los fundamentos de lo que se entiende como comprensión de textos y todas sus dimensiones, debemos construir un marco teórico que nos permita establecer las relaciones entre el lenguaje y los procesos de pensamiento. A partir de dichas relaciones, se definen las características del lenguaje desde el punto de vista neurolingüístico: la relación lenguaje-cerebro.

8.3.1.1. Relación pensamiento-lenguaje

La relación entre el pensamiento y el lenguaje ha sido objeto de estudio de investigadores de diferentes disciplinas. Berkeley (citado en Moya y Fajardo)⁴⁸ fundamenta la discusión entre pensamiento y lenguaje en la noción de una realidad proporcionada por los sentidos y que dicha realidad existe solo si estos funcionan.

La psicología Lingüística considera que el pensamiento es “habla sin sonido” y la Escuela de Wurtzburgo⁴⁹ considera el lenguaje como una manifestación externa que ‘viste’ al pensamiento.

Si embargo, se ha considerado que el lenguaje y el pensamiento son dos procesos independientes el uno del otro y que su relación es meramente mecánica, una conexión externa entre dos situaciones distintas. El análisis del pensamiento verbal se encuentra separado en estos dos elementos separados; esto inicia cualquier estudio de las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

Vigotsky (citado en Moya y Fajardo)⁵⁰ propone el significado como la unidad del pensamiento verbal y trata de abarcar en su teoría las funciones mentales con respecto al desarrollo del lenguaje y su relación con el pensamiento. El lenguaje y el habla son un instrumento psicológico que fortalece las funciones mentales al tiempo que son una de ellas. A través del lenguaje es como el pensamiento se transmite a los demás, es la forma en que el emisor desarrolla el proceso de comunicación para que el receptor capte el mensaje con la mayor precisión posible; el lenguaje humano es un mediador entre la transmisión racional de la experiencia y del pensamiento y la necesidad de intercomunicación.

⁴⁸ MOYA, Constanza y FAJARDO, Luz Amparo. Fundamentos Neuropsicológicos del Lenguaje. Instituto Caro y Cuervo. Salamanca. 1999. p. 19.

⁴⁹ Ibid. p. 20.

⁵⁰ Ibid. p. 21.

La psicología considera que el medio de comunicación es el signo y que a través de ciertos procesos continuos, un sonido se asocia con alguna experiencia para transmitir su contenido a otras personas.

8.3.1.2. Función del lenguaje

Se considera a la palabra como medio de regulación de los procesos psíquicos superiores. Así el lenguaje cumple una función reguladora. El lenguaje cumple una triple función: la cognoscitiva, la de instrumento de comunicación y la pragmática o reguladora de la conducta⁵¹.

La función reguladora del lenguaje se origina en el momento en que el niño se subordina al lenguaje del adulto. *“La influencia de la experiencia inmediata y el fortalecimiento de la instrucción verbal aparecen aproximadamente a los tres años y cinco meses, ya que es a esta edad en la que maduran las estructuras de los lóbulos frontales del cerebro que son las que inciden en la regulación verbal de los movimientos”*⁵².

Cuando la acción del niño está vinculada a la acción verbal del adulto su lenguaje comienza a regular su conducta. Es esto a lo que Piaget (citado en Moya y Fajardo) denomina como lenguaje interior o Egocéntrico puesto que no estaba dirigido a otras personas y no era comunicativo. Se considera que el lenguaje interior está localizado en las zonas anteriores de la corteza del hemisferio izquierdo del cerebro.⁵³

⁵¹ Ibid p. 22

⁵² LURIA, A.R. Fundamentos de la Neurolingüística. Ibid. p. 22.

⁵³ Ibid. p. 23.

8.3.1.3. Relación Lenguaje-Cerebro

Se ha intentado establecer el origen del lenguaje en el cerebro a partir del estudio de cerebros de animales, específicamente los primates, por su cercanía al hombre. Sin embargo, estos estudios no han arrojado resultados que den claridad al tema de la evolución del cerebro a través de la historia. Inclusive, no es seguro que el lenguaje dependa de la estructura cerebral ni mucho menos, que esté situado en el hemisferio izquierdo.

“El lenguaje debe ser considerado el resultado de una serie de procesos que interactúan y dependen de mecanismos cerebrales”⁵⁴. Los investigadores han intentado a partir del estudio de la estructura craneal encontrar indicios que les permitan establecer el origen del lenguaje. No obstante, los resultados no han sido del todo satisfactorios puesto que sólo se han obtenido fragmentos de cráneo, situación que dificulta la confiabilidad de los datos. Por otro lado la fisiología neurológica ha intentado explicar cómo el acto de hablar es un proceso fisiológico que se refiere al producto de un proceso intracerebral.

Durante mucho tiempo se ha asegurado que la función del lenguaje correspondía al hemisferio izquierdo del cerebro y que cada uno de los hemisferios es dominante para ciertas funciones y no para otras. Se asegura que el hemisferio izquierdo es dominante para el habla, la lectura, la escritura y la memoria verbal entre otras. Por lo tanto, ya no se habla de lateralización sino de córtex cerebral.

“El hemisferio izquierdo está dedicado preferentemente a la conducta verbal. Algunos trabajos se asocian a las lesiones del lado izquierdo del cerebro, con déficit en el lenguaje y la articulación del habla”⁵⁵.

Después de una lesión en el hemisferio izquierdo puede ocurrir que el habla se traslade hacia el hemisferio derecho como una “colaboración mutua”. Esto

⁵⁴ Ibid. p. 24.

⁵⁵ Ibid. p. 30.

significa que el hemisferio derecho tiene cierto potencial para el lenguaje y la producción del habla.

8.3.1.4. El lenguaje en los procesos de significación

En el hombre se encuentran formas complejas de recepción y elaboración de la información que le permiten disponer tanto de un conocimiento sensorial como de uno racional. La palabra es entonces el signo que participa en las funciones psíquicas superiores y específicamente del lenguaje que permiten desarrollar procesos de significación complejos.

La palabra es el medio que utiliza el ser humano para codificar su experiencia y su pensamiento. El lenguaje humano a través de la palabra puede dirigirse a un objeto, a una acción. . .; *“la palabra al tomar la forma de sustantivo, verbo, adjetivo, preposición, etc., se convierte en uno de los rasgos distintivos que diferencian el lenguaje humano del llamado lenguaje animal”*.⁵⁶

La palabra permite al hombre transmitir su experiencia así como también recibir experiencias de otros, usando el código como fuente de información.

“Vigotsky deduce que el significado de la palabra se desarrolla tanto a nivel de su estructura como de los procesos psíquicos que están en su base. Estas dos facetas del desarrollo fueron llamadas por este autor “desarrollo semántico de la palabra” y “desarrollo sistémico del significado de la palabra”. Por el primero se entiende el hecho de que en el proceso de desarrollo del niño tanto la relación palabra-objeto, como la separación de las características correspondientes, la codificación de los datos dados y la inclusión del objeto en un determinado sistema de

⁵⁶ Ibid. p. 40

*categorías cambian a medida que el niño se desarrolla. El desarrollo sistémico del significado de la palabra tiene que ver con los diferentes procesos psíquicos que se dan en las diferentes etapas del desarrollo del significado de la palabra”.*⁵⁷

Moya y Fajardo⁵⁸ afirman que para comprender la forma como los procesos de significación se llevan a cabo es fundamental establecer la diferencia entre significado y sentido, en cuanto a que el primero es un sistema de generalizaciones que siempre se encuentran en la palabra y el segundo tiene que ver más con el significado individual de la palabra y su relación con un contexto determinado. En función de lo anterior, la lingüística moderna considera que el significado es el elemento fundamental del lenguaje y el sentido, la unidad esencial de la comunicación.

8.3.2. COMPRENSIÓN LECTORA

Habiendo determinado las funciones del lenguaje en los procesos de comprensión, ahora se determinan las características particulares propias de los procesos de comprensión de textos. Es importante establecer el marco conceptual que fundamenta la comprensión de lectura para así determinar las variables que se tendrán en cuenta al momento de desarrollar la metodología de la investigación.

Diversos autores definen la comprensión lectora dentro de un marco constructivo; es decir, que cualquier proceso de comprensión de lectura está estrechamente ligado con la construcción de nexos entre lo nuevo y lo desconocido. “*La comprensión es un proceso activo, no pasivo, en el cual el lector debe interpretar y evaluar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema*”⁵⁹.

⁵⁷ Ibid. p. 41.

⁵⁸ Ibid. p. 37-44

⁵⁹ Pearson, P.D. y Jonson D.D. Teaching Reading Comprehension. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. 1978. En: HENAO ALVAREZ, Octavio. Procesamiento Cognitivo y Comprensión de Textos en Formato Hipermedial. Editorial Universidad de Antioquia. 2002. p. 41.

En la mayoría de las interpretaciones que se le atribuyen a la comprensión lectora se pretende que el estudiante, al leer simplemente, registre en su mente y recuerde literalmente lo que ha leído, sin ir mas allá del texto en sí, dejando a un lado todas las profundizaciones de carácter contextual que en definitiva hacen que el texto sea realmente entendido. *“La comprensión involucra una gran cantidad de actividad inferencial; aún la comprensión de un párrafo sencillo demanda un número considerable de inferencias”*⁶⁰.

La comprensión de lectura es una conversación entre el lector y el autor en la cual ambos interactúan de manera particular; de acuerdo con aquello que el autor se propone, el lector será capaz de interpretar el contenido de un texto.

8.3.2.1. La lectura como un proceso:

Hilda Quintana⁶¹, investigadora de la universidad Interamericana de Puerto Rico, publica un artículo en el que se refiere a la enseñanza de la comprensión lectora distinguiendo tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. Quintana cita que según María Eugenia Dubois⁶², (1991) dichas concepciones se encuentran fundamentadas en los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

⁶⁰ Ibid. p. 42.

⁶¹ QUINTANA, Hilda. La enseñanza de la comprensión lectora. En: coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html/

⁶² DUBOIS, M. E. El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. En: QUINTANA, Hilda. Ibid.

- La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información

Esta teoría propone tres niveles de lectura: el conocimiento de las palabras, la comprensión y la evaluación. La comprensión se considera compuesta de algunos subniveles como la habilidad para identificar explícitamente lo dicho en el texto, la habilidad para comprender lo que está implícito en el texto (inferencia) y la habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor (lectura crítica). Aquí el lector juega un papel en el que explora en las palabras y oraciones el verdadero sentido del texto.

- La lectura como un proceso interactivo

Cuando la Psicolingüística y la Psicología cognitiva retan la teoría de la lectura surge la teoría interactiva en la cual se destacan el modelo Psicolingüístico y la teoría del Esquema que propone que los lectores usen sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman⁶³, (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

Frank Smith⁶⁴, (1980) uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "*en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual*

⁶³ Ibid

⁶⁴ Ibid.

que provee el texto"⁶⁵. Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

Según María Dubois *"el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él"*⁶⁶. Igualmente, para Pearson *"son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya"*⁶⁷.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión⁶⁸. El lector trata de encontrar la configuración de esquemas adecuados para explicar el texto. De este modo el lector comprende el texto cuando encuentra en su archivo mental dichos esquemas y los relaciona. *"Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias"*⁶⁹. En el momento en que no se tiene experiencia sobre un tema determinado no existen esquemas y entonces la comprensión será muy complicada. Estos esquemas se encuentran en constante desarrollo y transformación. *"Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente"*⁷⁰.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ PEARSON, P.D., ROEHLER, L. R., Dole, J. A., & DUFFY, G. A. Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction?* En: QUINTANA, Hilda. Ibid.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

- La lectura como proceso transaccional

Esta teoría fue desarrollada por Louise Rosenblatt⁷¹, (1976) quien adoptó el término transacción para indicar la relación recíproca entre el lector y el texto. Rosenblatt afirmó que el proceso de lectura era dinámico y fluido en donde un lector particular y un texto particular en una situación también particular dan paso a lo que ella (Rosenblatt) denomina “poema”. Este “poema” (texto) tiene un significado mayor al texto escrito o al texto almacenado en la memoria.

Según Cairney⁷², (1992) la diferencia entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera el significado es mayor cuando lector y autor se encuentran que cuando hay conocimientos previos por parte del lector. El texto, al depender de la percepción particular e individual de cada lector hace que por más conocido que sea, éste nunca será comprendido de la misma forma. *“El significado es relativo pues depende de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico”*⁷³.

8.3.2.1.1. Niveles de lectura

Se puede hablar de por lo menos cuatro niveles de lectura planteados por De Zubiria⁷⁴ (1996); a través de ellos, si el estudiante inicia un proceso consciente, es posible que alcance un desempeño interpretativo, argumentativo y propósito más que aceptable. Por lo anterior se mencionan en seguida esos cuatro niveles básicos de lectura:

⁷¹ Ibid.

⁷² CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata. (trad. de Teaching reading comprehension: Meaning makers at work.) (1992). En: QUINTANA, Hilda. Ibid.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ De ZUBIRIA, Miguel. Teoría de las seis lecturas. Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. En: RUIZ, Nubia Consuelo. Desarrollo de Pontencialidades y Competencias. Serie Biblioteca del Educador. Ed. Prolibros. 2002. p. 120.

- Lectura de carácter Primario. Resulta ser el tipo de trabajo predominante en el ámbito académico, pues con ellas el estudiante aprende a identificar palabras y enunciados que le permiten establecer las claves temáticas del texto, sin entrar en el proceso comprensivo y analítico de los significados. El sujeto no alcanza a preguntarse acerca de la intencionalidad del texto y sólo accede al reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje.
- Lectura de carácter Literal. Se busca hacer traducciones semánticas y discursivas, reguladas por la comprensión de la base; es decir, se trata de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura inicial. Esto propicia la confusión entre verbalizar el contenido y transformar los conceptos.
- Lectura de carácter Inferencial. El lector construye inferencias al interrogar acerca de las relaciones y asociaciones del significado. El estudiante puede inferir “*lo no dicho*” en el texto, deducir y suponer.
- Lectura de carácter Crítico Intertextual. Se espera que el estudiante haga lecturas que referencien valores y juicios que movilicen en su memoria otros textos ya leídos y que entren en red con el texto en proceso. Se explora la competencia conjetural del sujeto para poner en actividad la “enciclopedia del lector” quien logra determinar la intencionalidad del autor; es decir, puede reconocer que el texto dice lo que dice.

Seguido de estas teorías según el lingüista holandés T.A. Van Dijk⁷⁵ las cuatro reglas a las que todo lector analítico debe recurrir son:

- La generalización. Selección de la información relevante que generaliza sustancias de contenido a través de macroproposiciones.

⁷⁵ VAN DIJK, Teun A.: Estructuras y Funciones del Discurso. En RUIZ, Nubia Consuelo. Ibid. p. 119.

- La selección. Selección de la información más relevante, según los intereses de quien lee.
- La omisión. Información de poca relevancia, o no considerada esencial, puede ser eliminada, pues no es posible la comprensión cuando existe exceso de información.
- La integración. Las informaciones seleccionadas por el lector son reconstruidas, para producir nuevos textos e interpretaciones particulares.

8.3.2.1.2. Lectura de la Imagen

Además de lo que ya conocemos como lectura tradicional (sucesión de letras y símbolos impresos) la lectura desde medios electrónicos abre un nuevo medio interpretativo que reúne una diversidad de formas gramaticales y estrategias que también inciden en el rendimiento en el acto de leer.

La disponibilidad de información complementaria mediante imágenes se considera uno de los apoyos más relevantes en la comprensión textual mediante medios electrónicos. Teniendo en cuenta el papel que juega la información audiovisual en los procesos de interpretación se le debe dar vital importancia al diseño con el que se presenta la información en los medios electrónicos. Factores como el tamaño de la pantalla, el color, el espaciado, la combinación de las imágenes, etc. Influyen significativamente en los resultados de las estrategias de comprensión lectora.

8.3.2.1.2.1. Y qué hay con la imagen?

Según Roland Barthes⁷⁶ de acuerdo con una etimología antigua, la palabra imagen se relaciona con la raíz latina *imitari*. Esto implica que la imagen tenga una connotación meramente imitativa y por consiguiente que diferentes representantes de la lingüística duden de su efectividad en el campo del lenguaje. Sin embargo, otros sostienen que la significación no está en capacidad de agotar la riqueza de la imagen.

Cuando una imagen es exhibida de forma semejante a la realidad representada crea la ilusión de algo verdaderamente real y es entonces cuando el espectador centra un gran campo de su atención en ella. Cualquiera que sea el papel de la imagen en el lenguaje se da por sobre entendida su alta influencia en el punto de vista de la realidad del espectador. Sin embargo, y bajo estos parámetros, *“una imagen nunca es un reflejo de la realidad, sino un texto de naturaleza iconográfica que alguien construye con la voluntad de provocar un efecto concreto en el espectador”*⁷⁷.

En relación con esta ‘ilusión’ que las imágenes poseen es importante recordar que los textos iconográficos impiden el acercamiento crítico al que invitan los textos lingüísticos precisamente por su propiedad de textos arbitrarios; es decir que el texto, como secuencia de palabras está regido por ciertas reglas que lo hacen complejo para el lector.

“Buena parte de los efectos inadvertidos de la televisión no se deriva de los contenidos de los programas sino de la propia esencia del medio, en cuanto en que se basa en imágenes icónicas. El espectador audiovisual se

⁷⁶ BARTHES, Roland. Retórica de la Imagen. En lo Obvio y lo Obtuso. Imágenes, gestos y voces. Barcelona, Paidós. 1986. p. 29.

⁷⁷ LOMAS, Carlos. La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación. En: ALZATE, María Victoria. Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. Revista Ciencias Humanas. (23). p. 36-47

*enfrenta a signos concretos, cercanos a la realidad material, signos que son gratificadores en sí mismos y que además comportan una decodificación automática, inmediata, sin apenas esfuerzo. El lector en cambio enfrenta a una serie de signos abstractos, alejados de la realidad material, cuya decodificación exige complejas operaciones mentales”.*⁷⁸

De cualquier manera, toda imagen es una manipulación de la realidad que necesita de ciertos signos que para construir los mensajes visuales en los medios de comunicación de masas.

8.3.2.1.2.2. Retórica de la imagen

Para Barthes⁷⁹ la retórica estudia los usos de los signos lingüísticos y las estrategias comunicativas utilizadas por las personas para convencer a otras. En función de ello, la retórica no solo permite conocer los diferentes usos y efectos de las palabras sino también los de la imagen. Umberto Eco⁸⁰ estudia en su época los usos retóricos de la imagen pues en su opinión los signos visuales de textos como el publicitario son una traducción de las formas verbales de la retórica clásica (metáfora, hipérbole, prosopopeya, etc.). De tal manera que así como podemos encontrar en el texto escrito tradicional ciertas figuras que se consideraban propias de este tipo de medio también se encuentran en la imagen, y por lo tanto, hablamos de una lectura consciente de la imagen.

8.3.2.2. Comprensión lectora y multimedia

En los últimos veinte años se han llevado una serie de investigaciones relacionadas con los efectos de la tecnología hipertextual en tareas de aprendizaje. Algunas conclusiones de estas investigaciones eran por ejemplo, que el beneficio de esta tecnología se encontraba limitado a la búsqueda constante y dedicada de información y que esto podría llegar a perjudicar el nivel de aprendizaje del

⁷⁸ FERRÉS, Joan. Televisión y Educación. Paidós, Barcelona. 1994. p. 296.

⁷⁹ BARTHES, Roland. Op. Cit. p. 30.

⁸⁰ ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. Lumen, Barcelona 1999. p. 332-341.

estudiante en cuanto que dicho proceso era relativo según la habilidad y estilo de aprendizaje de cada alumno. Dillon y Gabbard, Becker y Dweyer⁸¹ reseñaron varias investigaciones que estudiaron la comprensión lectora tanto en formato hipertextual como impreso sin encontrar diferencias considerables. Según estos y otra gran cantidad de autores de investigaciones acerca del tema, el hipertexto ofrece muchas ventajas a la hora de buscar y manipular información pero no para mejorar la comprensión.

Marchionini y Crane⁸² (1992) utilizaron el Proyecto Perseus⁸³ como entorno hipermedial y dedujeron tres características esenciales en la enseñanza y el aprendizaje en ambientes hipermediales: Acceso, libertad y colaboración. Estos autores, al igual que los anteriores, no encontraron mayores diferencias significativas en cuanto al tiempo empleado para realizar búsquedas en Perseus o en materiales impresos así como tampoco en la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes medida en producciones escritas; sin embargo, el número de citas incluidas en las producciones escritas fue significativamente más alto en los estudiante que usaron el programa Perseus. Esto confirma las ventajas de los ambientes hipermediales para optimizar la ubicación de referencias.

Entre la lectura del texto impreso y el hipermedial, este último refleja una ventaja considerable en cuanto a la calidad de imagen. Gordon y otros⁸⁴ (1988) llevaron a cabo estudios mediante los cuales se compararon estos tipos de texto evaluando con pruebas de recuerdo libre, preguntas de sondeo y escala de referencias. Según los resultados demostraron que en el hipertexto las decisiones sobre la navegación se tornan complicadas y molestan al lector desde el punto de vista cognitivo. Es importante resaltar que en este tipo de estudios los estudiantes estaban más

⁸¹ HENAO ALVAREZ, Octavio. Op. Cit. p. 25-26.

⁸² MARCHIONINI, G. y CRANE, G. Evaluating Hypermedia and Learning: Methods and Results from the Perseus Project *ACM Transactions on Information Systems*. ACM Transactions on Informations Systems. 1994. En: HENAO, Octavio. Ibid. p. 26-34.

⁸³ El proyecto Perseus es un programa en Hipercard que contiene textos completos y segmentos experimentado en un gran número de estudiantes en distintas partes del mundo.

⁸⁴ HENAO ALVAREZ, Octavio. Op. Cit. p. 28.

familiarizados con el texto lineal que con el texto hipermedial, por consiguiente, el nuevo esquema del hipertexto parecía complicado de maniobrar al lado del esquema tradicional del texto impreso.

Un aspecto positivo que puede estar relacionado con el aprendizaje en un ambiente hipermedial es el carácter pasivo o activo del estudiante. Lee y Lehman⁸⁵ desarrollaron una investigación con 167 estudiantes universitarios de pregrado a quienes se les evaluaron sus conocimientos previos y se les aplicó una escala (Passive Active Learning) para determinar si su estilo de aprendizaje era activo o pasivo. En definitiva, los resultados no aportaron mayor interés en los estudiantes activos, pero sí fue importante el papel del ambiente hipermedial en los estudiantes pasivos.

“Los textos hipermediales poseen dos atributos que pueden resultar especialmente útiles para ayudar a un lector a superar la falta de conocimiento previo: la capacidad de responder a necesidades particulares de información del lector, y la opción de presentar información a través de múltiples medios”⁸⁶. Diversos estudios también han demostrado que un entorno hipermedial ayuda a superar las limitaciones de conocimientos previos acerca de un tema complicado, así como la interacción que existe entre el conocimiento previo y el sistema de la ruta seguida por el usuario en un sistema hipermedial.

En su investigación del impacto del texto hipermedial en el desarrollo de la comprensión lectora refleja resultados muy similares a los anteriores, dándole una mínima ventaja a los textos impresos con relación a los hipermediales. Sin embargo, lo más impactante de este estudio, es la deducción que hace el autor después de compararlo con otros estudios del mismo tipo: cuando los resultados se inclinan por los formatos hipermedia, el texto tenía accesos inmediatos a

⁸⁵ WWW.UALBERTA.CA/~LROURKE/HYPERLSI.HTML. Instructional cueing in hypermedia: A study with active and passive learners. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia.

⁸⁶ HENAO ALVAREZ, Octavio. Op. Cit. p. 32.

definiciones de términos desconocidos. Henao le da una importancia significativamente relevante al dominio del vocabulario para el éxito de los procesos de comprensión de textos en ambientes hipermediales.

8.3.2.3. Comprensión lectora y dominio del vocabulario

*“El dominio del vocabulario es un reflejo de conocimiento general, y puede ser visto en el contexto de lo que el sujeto sabe y trae consigo al asumir la tarea de leer, procesar y comprender un texto”*⁸⁷. El nivel del léxico fundamenta en gran medida diversas habilidades cognitivas y lingüísticas. Hay una relación muy cercana entre el dominio del vocabulario y la inteligencia. Desde hace algunos años diversos investigadores han encontrado que el dominio del vocabulario juega un papel muy importante en los procesos de comprensión de textos. A partir de la teoría interactiva, la comprensión de textos se encuentra claramente dependiente del manejo del vocabulario en cuanto que éste permite que al momento de la lectura el análisis sea más objetivo. Desde luego, esto no quiere decir que el estudiante tenga una definición clara y concreta de una palabra en particular, pero sí un marco referencial que la contextualice en determinado texto.

Desde lo anterior, el conocimiento previo es una variable más significativa dentro de la comprensión del texto tradicional. En una gran cantidad de investigaciones se ha demostrado que el dominio del vocabulario tiene un efecto muy poderoso tanto en la calidad como en la cantidad de aprendizaje durante el proceso de lectura. *“Este efecto se incrementa a medida que los estudiantes avanzan en el proceso educativo, y cuando la densidad informativa de los textos es mayor”*⁸⁸.

En un estudio realizado por Reinking y Rickman⁸⁹ (2000) los lectores de un texto digital que permitía accesos a términos desconocidos obtuvieron mejores

⁸⁷ Ibid. p. 41.

⁸⁸ Ibid. p. 42-43.

⁸⁹ REINKING, D y RICKMAN, S.S. "the effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermedite-grade readers". Journal of reading Behavior. 1990.

En: www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/papers/073.

resultados en pruebas de vocabulario y comprensión que los lectores de textos en formato impreso. Según estos autores a diferencia de las ayudas tradicionales, el computador permite acceso inmediato a definiciones contextualizadas sin exigirle al lector buscar palabras por orden alfabético en un diccionario impreso donde encontrará diversos significados si comprender cual sea el más indicado para el contexto.

Según Anderson y Freebody “*existen tres visiones explicativas de esta importante correlación entre dominio de vocabulario y otras habilidades cognitivas*”⁹⁰. La primera, que las personas con alto nivel de vocabulario tienen más probabilidades de conocer el significado de un número mayor de las palabras contenidas en un texto, y entre más palabras se conozcan, la comprensión es más factible. La segunda visión, las personas con alto dominio de vocabulario resultan tener mente más lista o aguda; los individuos que dominan mucho vocabulario son más hábiles a la hora de comprender un discurso oral y escrito. La tercera visión, está relacionada con la cultura; quien domina mayor cantidad de vocabulario está en capacidad de llegar a un conocimiento más amplio de su medio cultural.

Según Octavio Henao resulta muy probable que el nivel bajo de competencia lectora esté asociado al escaso dominio del vocabulario. Desde luego el aprendizaje de vocabulario implica toda una cantidad de recursos e instrumentos que desarrollen estrategias que muestren buenos resultados.

8.3.3. Estrategia en función del desarrollo cognitivo

Para Kirby⁹¹ la estrategia se define como un conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar un objetivo en particular. Kirby se detiene en las estrategias cognitivas caracterizándolas por el hecho de que tal conjunto de procedimientos que la compone tiene como objetivo organizar procesos de tratamiento de la

⁹⁰ HENAO ALVAREZ, Octavio. Op. Cit. p. 43.

⁹¹ KIRBY, J.: Cognitive strategies and educational performance, New York, Academic Press, 1984.

información. *“Una estrategia de aprendizaje puede ser definida como un conjunto de procedimientos puestos en funcionamiento por un individuo para aprender”*⁹².

En su gran mayoría los autores referentes al tema coinciden en lo mismo: *“Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o des) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como inflexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”*⁹³. A partir de estas definiciones se describen lo que puede considerarse como las principales características de las estrategias:

- Para Garner ⁹⁴ (1990) las estrategias son actividades en las cuales el aprendizaje es una ambiente por el cual el estudiante se compromete de una manera consciente.
- Las estrategias están orientadas hacia un objetivo. Para Kirby⁹⁵ este carácter intencional es un componente esencial de las estrategias cognitivas; el estudiante las aplica teniendo un objetivo determinado.
- Garner ⁹⁶ afirma que una estrategia cognitiva es una secuencia de acciones antes que una situación aislada. La estrategia supone que el estudiante siga una secuencia organizada de acciones.
- Pozo⁹⁷ afirma que la aplicación de una estrategia es controlada que requiere de planificación y no de improvisación, así como también requiere de una reflexión profunda sobre como emplearlas. Para Pozo la aplicación

⁹² Ibid.

⁹³ DIAZ BARRIGA, Frida. ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. Ed. Mc Graw Hill, 2ª. Edición. 1986. p. 37.

⁹⁴ F. GARNER, R. When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of setting. 1990. En: www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrate.pdf.

⁹⁵ KIRBY, J. Op. Cit.

⁹⁶ F. GARNER, R. When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of setting. 1990. En: www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrate.pdf

⁹⁷ POZO, J.I. Estrategias de aprendizaje. 1990. En: www.campusoei.org/revista/deloslectores/551Massone.PDF.

de las estrategias implica que el estudiante la sepa seleccionar entre otros recursos educativos.

8.3.3.1. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora:

Existen diversas estrategias que contribuyen a un mejor proceso de comprensión de lectura. Entendiéndose que estas varían según las características del lector y de su capacidad para relacionarse con el texto, se plantean aquí algunas de las cuales se consideran mas apropiadas para un instrumento como el programa multimedia, teniendo en cuenta sobre todo el contexto en el que el lector se desenvuelve y los factores que influyen en él al momento de seleccionar una lectura.

“La lengua es una actividad cognitiva compleja que puede servir a diferentes finalidades. Entre ellas, una de las más importantes es la de leer para aprender y la de poder utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo. En este sentido, las estrategias responsables de la comprensión de textos permiten el aprendizaje incidental que es producto de la lectura. Además, su utilización consciente e intencional las convierte en estrategias de aprendizaje por lo que su uso debe ser enseñando en el contexto de las actividades escolares habituales”⁹⁸.

8.3.3.2. Estrategias en los procesos de lectura

Para Quintana⁹⁹ la lectura es un proceso interno del cual tenemos prueba hasta que el estudiante comprueba que en el texto no está lo que él quiere leer. Este proceso debe asegurar que el lector va construyendo ideas a partir de aquello que más le parece interesante en el texto. Para esto, él debe hacer una lectura individual donde esté en libertad de organizar la información nueva con el conocimiento previo que

⁹⁸ SOLÉ, Isabel. Las posibilidades de un Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión Lectora. Revista Infancia y Aprendizaje No 39-40. p. 1-13.1987.

⁹⁹ QUINTANA, Hilda. Op. Cit.

posee. El lector debe plantearse preguntas que surjan del mismo texto. *“la lectura es un proceso interno; que es imperioso enseñar”*¹⁰⁰.

Isabel Solé¹⁰¹ argumenta que leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, medio en el cual el primero interpreta los contenidos del segundo. Esta definición se fundamenta en las conclusiones a las que han llegado otros investigadores que coinciden en lo mismo. Solé llama a esta concepción de la lectura el modelo “botton up” porque sus adeptos aseguran que es un proceso meramente lineal y jerárquico que, de manera ascendente entre la identificación de letras (grafías) a unidades lingüísticas más amplias, se comprende el texto en su conjunto. Sin embargo, la autora defiende que en el proceso de lectura intervienen simultáneamente procesamientos ascendentes y descendentes en los cuales se encuentra un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto aportando a sus conocimientos previos su capacidad de inferencia.

Solé divide el proceso de la lectura en tres procesos subyacentes: antes, durante y después de la lectura:

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

1. Para aprender.
2. Para presentar un ponencia.
3. Para practicar la lectura en voz alta.
4. Para obtener información precisa.
5. Para seguir instrucciones.
6. Para revisar un escrito.
7. Por placer.
8. Para demostrar que se ha comprendido.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Barcelona: Graó. 1992. p. 21-23.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto
5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos¹⁰²

Luego de evaluar algunos métodos de cómo enseñar las estrategias de comprensión, Hilda Quintana¹⁰³ desarrolla una serie de parámetros que en función de dichos planteamientos ella recomienda seguir:

Paso 1 Introducción

¹⁰² SOLÉ, I. Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista Infancia y Aprendizaje No 39-40. p. 1-13. 1987

¹⁰³ QUINTANA, Hilda. Op. Cit.

El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2 Demostración

El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3 Práctica guiada

Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

Paso 4 Práctica individual

El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5 Autoevaluación

El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

Paso 6 Evaluación

El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan las estrategias.

8.3.3.3. Estrategias enfocadas en la comprensión del texto:

- Inferencias:

Se entiende por inferencias el proceso en el que según Cassany¹⁰⁴ a la habilidad de comprender un aspecto en particular del texto a partir del significado global del resto.

En las inferencias podemos darnos cuenta de todo aquello que el lector puede inferir acerca de lo que no está explícito en el texto. Pearson¹⁰⁵ se refiere a que uno de los hallazgos más comunes en los resultados de las investigaciones es que el hacer inferencias es fundamental para la comprensión del texto. Quintana¹⁰⁶ recomienda hacerlas desde los primeros grados hasta el universitario si fuese necesario.

- Formulación de hipótesis y predicciones:

Quintana asegura que hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complicadas en el proceso de comprensión. La autora hace un relación entre lo que es formular una hipótesis y confirmar si la predicción que se ha hecho es correcta o no con el plantear interrogantes relativos al texto y resolverlos. Las respuestas a estos interrogantes se van resolviendo a medida que se lee el texto. Cuando este proceso se ejecuta de forma exitosa, se está comprendiendo.

- Formular Preguntas:

¹⁰⁴ CASSANY ,D.,M.Luna y G. Sanz . Enseñar Lengua. Barcelona: Grao. 1994. En QUINTANA, Hilda. Ibid.

¹⁰⁵ PEARSON, P.D., ROEHLER, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. A. Developing expertise in reading comprehension. En: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), what research has to say about reading instruction, 2da ed. Neawark. (1992). p. 145-199. En: QUINTANA, Hilda. Op. Cit.

¹⁰⁶ QUINTANA, Hilda. Op. cit.

Es fundamental estimular a los estudiantes a interrogar un texto de manera personal, es decir que los lleve mas allá de lo que está planteado en texto de forma explícita. Estas preguntas hacen que el lector vaya más allá de lo que simplemente ha leído. *“Los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos”*¹⁰⁷.

- Lectura Rápida:

Quintana, plantea que la lectura rápida es una estrategia que se propone buscar en el texto un dato en concreto. Leer un capítulo rápido es leer la primera línea de cada párrafo y luego decidir cuáles son los puntos más importantes y así establecer cuál es el objetivo específico de la lectura que se quiere realizar. Esto sirve para conocer si los textos que se han seleccionado si corresponden al tema que se va a trabajar.

8.3.4. COMPETENCIA LITERARIA:

Dentro de todos los componentes de la comprensión lectora, encontramos en la literatura un concepto significativo para el diseño de programas multimedia. De igual manera que la comprensión lectora se desarrolla, la competencia literaria alcanza unos niveles de altísima calidad cuando se coloca en el hipertexto una producción de tipo literario. Es la competencia literaria el argumento específico que no se presta para mediciones de orden cuantitativo (a diferencia de la comprensión lectora) tanto como cualitativo.

¹⁰⁷ Ibid.

8.3.4.1.: Las Competencias, un viejo conocido:

El concepto de competencia tiene su origen en el campo de la Lingüística y luego fue asimilado por la psicología cognitiva. La noción inaugural pertenece a Noam Chomsky¹⁰⁸ (1985) luego de comprender el proceso de apropiación de la lengua que hace el niño desde sus primeros años de vida. Esta concepción de Chomsky se refirió explícitamente a las capacidades lingüísticas de la persona.

A lo largo de la historia, el concepto de competencia ha sufrido una serie de transformaciones tan diversas que prácticamente ya no se puede explicar desde su definición inicial. Por eso, lo que en la actualidad se conoce por competencia es muy diferente a lo que significó en sus inicios para Chomsky.

En la década del setenta el concepto de competencia fue ampliado por Dell Hymes¹⁰⁹ (1996) quien retoma la preocupación de Chomsky por entender la apropiación de la lengua y redefine la competencia desde el conocimiento y su uso. Esta definición se aproxima al “saber hacer en contexto” que se acerca a lo que conocemos actualmente.

En la década del ochenta, el enfoque por competencias fue propuesto por un equipo de investigadores “*que vieron la posibilidad de desarrollar una pedagogía constructivista a partir de lo que hoy se conoce como aprendizaje significativo*”¹¹⁰; esto es condicionar las estrategias pedagógicas a las necesidades particulares de la escuela.

¹⁰⁸ BRONCKART, J.P. Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1985. p. 83.

¹⁰⁹ HYMES, Dell. Acerca de la Competencia Comunicativa. Revista Forma y función No. 9. departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. 1996. En Reflexiones Pedagógicas. Ed. Santillana. p. 8.

¹¹⁰ MONTT, Nahum. Un Espejismo Proteico Llamado Competencias. Separata Reflexiones Pedagógicas. Ed. Santillana. 2001. p. 5.

En última instancia, Dora Calderón¹¹¹ sintetiza todas las concepciones anteriores y construye un término general, en la que estructura dentro de la competencia un sistema particular de procesos cognitivos, conocimientos, procesos simbólicos, habilidades, actitudes y valores. Tal estructura es constituida en el contexto de las interacciones sociales y entonces como resultado de tal estructuración, “*la competencia se convierte en un **saber hacer** específico del sujeto social*”¹¹².

8.3.4.1.1. La competencia Comunicativa:

La competencia Comunicativa es definida como “*la capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos*”¹¹³

La competencia comunicativa hace referencia al dominio de la interpretación o la comprensión de los textos, problemas, situaciones, etc. Así como la capacidad para plantear alternativas de solución a los mismos. La competencia comunicativa se refiere al dominio y la posesión plena de los conocimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de mensajes adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas presentadas en diversos contextos.

¹¹¹ CALDERÓN, Dora. Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir; Informe final de la primera etapa de la investigación Hacia una Comprensión del Sentido de la Práctica Pedagógico del maestro: Escuela, Disciplinas y Contexto. Fundación Universidad Monserrate. 1999.

¹¹² Ibid.

¹¹³ ICFES. Novena Aplicación Censal de las Pruebas de Competencias Básicas dirigidas a los grados de séptimo y noveno de las instituciones educativas de Bogotá. Noviembre 2003. p. 4 y 5.

8.3.4.1.2. Las Competencias Básicas

Existen Cuatro Competencias Básicas avaladas por el Ministerio de Educación Nacional y por el Sistema Nacional de Pruebas, SNP y del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. Dichas competencias se deben desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que son el eje de la evaluación en el sistema educativo colombiano.

- La competencia Interpretativa

La competencia se refiere eminentemente al dominio de la interpretación. Ésta implica establecer relaciones entre los sentidos que se encuentran en un texto y que le permiten al lector tomar una posición frente a éste. El comprender es un acto de participación en la construcción del sentido del texto. Esto permite el análisis para la comprensión de los contextos de significación.

“La competencia Interpretativa prepara al lector para realizar una interpretación del texto a partir de un primer nivel de comprensión literal e inferencial. Una vez el lector conozca con precisión qué quiso decir el texto, tendrá mas herramientas para una adecuada interpretación”¹¹⁴

Según María Claudia Ruiz¹¹⁵ (2002) dentro de la competencia Interpretativa se comprenden ciertos parámetros que se encargan de centrar la atención del estudiante en un aspecto específico del texto:

- Vocabulario: Significado de Palabras, frases y párrafos del lenguaje escrito, a partir del contexto.

¹¹⁴ RUIZ, María Claudia. Competencias Lectoras. Norma. Bogotá. 2002. p. 3.

¹¹⁵ Ibid. p. 3

- Idea Principal: Definición de la temática central y de los aspectos más relevantes que la sustentan.
- Detalles: Ingredientes argumentales que componen y ayudan a la composición del texto.
- Secuencias: Organización de los eventos de un relato escrito, en forma lógica y ordenada.
- Inferencias: Deducción de información implícita.
- La competencia Argumentativa

La competencia Argumentativa, cuya base se encuentra en la interpretativa, hace referencia al dominio de la explicación y la justificación. Argumentar implica anotar explícitamente las razones y los motivos que dan cuenta del sentido de los textos mediante el diálogo. El argumentar implica dar razón de las afirmaciones y propuestas teniendo en cuenta la pertinencia y la coherencia.

“La competencia Argumentativa comprende primordialmente aquellas acciones relacionadas con la justificación o sustentación de la información, la explicación del porqué de las proposiciones y la sustentación de conclusiones”¹¹⁶.

- La competencia Propositiva

La competencia Propositiva hace referencia al dominio de la creación, del planteamiento y la reconstrucción. Proponer implica la actuación crítica y creativa frente a los problemas que se plantean, lo cual se ve reflejado a partir de opciones,

¹¹⁶ Ibid. p. 3.

soluciones y alternativas, proponer es crear y transformar significados nuevos en un contexto.

“La competencia Propositiva se refleja en acciones como el planteamiento de soluciones a conflictos de tipo social, la generación de hipótesis, y la construcción de mundos posibles provocados por la interpretación de los textos leídos y su posterior re-escritura”¹¹⁷.

- Competencia Literaria

La competencia literaria hace referencia a la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura, del análisis de las obras y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

De tal manera que la teoría literaria parte de la lectura de un texto.

“para el desarrollo de la competencia literaria se deben presentar y trabajar diferentes tipos de obras como fábulas, leyendas, mitos, cuentos, poemas, teatro, etc. y los conceptos deben ser reducidos por los estudiantes después de disfrutar y comentar el texto, porque el objetivo no es formar críticos literarios sino lectores que gocen el arte de la palabra con una visión analítica”¹¹⁸.

Si en definitiva todas y cada una de las anteriores categorías trabajan en congruencia con los objetivos y propósitos establecidos, tanto el desarrollo de la investigación como la puesta en marcha del programa multimedia tendrán

¹¹⁷ Ibid. p. 3.

¹¹⁸ VILLABONA, Cecilia y POLANÍA, Rubiela. Proyecto Comunicativo. Educar Editores. Bogotá. 2002. p. 14

resultados satisfactorios que beneficiarán el desempeño de los nuevos planteamientos y metodologías educativas.

8.3.4.2. La literatura

Mercedes Suárez (1999) cita el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española y define la Literatura como “*arte que emplea como instrumento la palabra*”¹¹⁹. Para definir la literatura es fundamental referirse a uno de sus máximos exponentes y alto erudito de la lengua castellana; Jorge Luis Borges concibe la literatura “*como un ejercicio que puede enseñarnos a eludir equivocaciones más no a merecer hallazgos. La literatura nos revela imposibilidades, nuestros límites*”¹²⁰.

8.3.4.2.1. Literatura y Escuela

Mientras la Literatura se asume en el espacio de la libertad, el quebrantar las reglas y aludir al cuestionamiento, la escuela se identifica con la norma, la tradición y la imposición. Sin embargo, y como en todos los enfoques tratados hasta ahora, la escuela es el espacio fundamental en la cual se pueden desarrollar los contenidos temáticos que incluyen la enseñanza de la literatura.

Silvia Castrillón¹²¹ (1998) argumenta que en la mayoría de los currículos, la enseñanza de la literatura en la básica primaria se asume en un papel de auxiliar de la enseñanza de la lectura y la escritura, y en la secundaria, la literatura es autónoma sólo como objeto del conocimiento. Graciela Montes (en Silvia

¹¹⁹ SUAREZ, Mercedes. ¿Letras sin Libros? Libros de Piedra Amate, Huesos o lanas. Revista El Libro (88). Cerlalc. p. 12. 1999.

¹²⁰ BORGES, Jorge Luis. Antología Poética. Alianza Editorial. Madrid. 1999. p. 179.

¹²¹ CASTRILLON, Silvia. Presencia de la Literatura en la Escuela. Hojas de Lectura No 50. Fundalectura. 1998. p. 11.

Castrillón (1998)) se refiere a la relación escuela y literatura afirmando que esta última *“perteneciendo al orden del arte, y del juego (. . .) está atravesada por la lectura y por la escritura, que son una cuestión central de la escuela”*¹²².

Esta relación ha sido preocupación para varios escritores y especialistas en el tema que coinciden en cuestionarla. Sin embargo, todos ellos son conscientes de que deben encontrarse estrategias que permitan una reconciliación entre escuela y literatura. Lo más importante es que escritores, investigadores y especialistas sugieren que *“deben abrirse espacios para la literatura en la escuela que deben cumplir ciertas condiciones para que la literatura se convierta en parte fundamental de la comunidad escolar sin que por ello pierda su identidad”*¹²³.

8.3.4.2.2. Literatura y Comprensión

*“Puede existir una estética de la infinita interpretación de los textos poéticos que se concilia con una semiótica de la dependencia de la interpretación de la intención del autor, y puede haber una semiótica de la interpretación unívoca de los textos que aún así, niega la fidelidad a la intención del autor y se remite más bien a un derecho de la intención de la obra literaria”*¹²⁴.

Existe eminentemente una lectura de la literatura. Dicha lectura tiende a ser por naturaleza, relativa. Se puede leer un texto literario como interpretable cuando su autor lo ha declarado absolutamente unívoco. Según Umberto Eco¹²⁵ se puede leer como interpretable un texto que es unívoco en cuanto a la intención de la obra. Así mismo se puede leer un texto como unívoco cuando su autor evidentemente ha decidido que su obra sea interpretable. Un texto que está abierto a varias

¹²² MONTES, Graciela. Ilusiones en Conflicto. En la Mancha No 3. 1997. En CASTRILLON, Silvia. Ibid. p. 12.

¹²³ Ibid.

¹²⁴ ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Editorial Lumen. 1986. p. 178

¹²⁵ Ibid. p. 30-32.

interpretaciones se puede leer como unívoco, entonces la relatividad de la interpretación del texto literario es absolutamente relativa y depende de la intención que el lector encuentra en el autor. *“Sobre esta firme intención se desarrolla hoy gran parte del debate sobre el sentido, sobre la pluralidad de los sentidos, sobre la libertad del interprete, sobre la naturaleza del texto, en una palabra, sobre la naturaleza de la semiosis”*¹²⁶.

Así mismo, Eco hace una distinción entre interpretación semántica e interpretación crítica. La primera se refiere *“al resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, lo llena de significado”*. *“La interpretación crítica es aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir diversas interpretaciones semánticas”*¹²⁷.

Un texto literario puede ser interpretado tanto semántica como críticamente, pero no todos los textos constituyen ambos tipos de interpretación. Así, Eco afirma que para cada tipo de interpretación habrá un estilo de lector; el ingenuo que hace el proceso de interpretación semántica, y el crítico que hace el proceso de interpretación crítica.

“Cuando Agatha Christie, en The Murder of Roger Ackroyd, cuenta la historia a través de la voz de un narrador que, en el desenlace, confiesa ser el asesino, primero intenta inducir al lector ingenuo a sospechar de otros, pero cuando el narrador, al final, invita a releer su texto para producir que, en el fondo, no había escondido su delito, sino que el lector ingenuo no había prestado atención a sus palabras, entonces la autora invita al lector crítico a admirar la habilidad con la que el texto ha inducido a error al lector ingenuo”.¹²⁸

¹²⁶ Ibid. p. 35.

¹²⁷ Ibid. p. 36.

¹²⁸ ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Editorial Lumen. 1986. Op. Cit. p. 37.

En la interpretación del texto literario existen tanto la intención de la obra como la intención de lector. Evidentemente ambas están estrechamente vinculadas.

8.3.4.2.3. Literatura e Hipertexto

A través de la sorprendente revolución tecnológica, la literatura ha cambiado desde la aparición de la informática. En la historia literaria siempre hubo un interés profundo por el lector como un participante activo y colaborador. Este estilo de literatura en la cual el lector puede manipular el texto según como el autor lo proponga, se refleja claramente en la obra ‘Tristram Shandy’ de Laurence Stern donde cada historia nos lleva a otra historia y en la que las situaciones contadas pueden ser leídas de izquierda a derecha como viceversa, o inclusive de arriba hacia abajo o abajo hacia arriba. Evidentemente este es un juego de historias que el significado cambia según sea el orden de la lectura.

Otro ejemplo concreto, es lo que hace Julio Cortázar en ‘Rayuela’; el autor experimenta con el hipertexto al proponer diferentes ordenamientos para los diversos capítulos del libro resultando así *“dos libros infinitos, uno por el tema, que se multiplica al asumir todas las tramas que pueden derivarse de un acto; el otro en la forma, un libro al que no se puede conseguir ni principio ni fin”*¹²⁹.

La computadora también ha cambiado definitivamente las condiciones de la escritura, simplificándola. La idea que Joyce pone en evidencia sobre la escritura automática, es hoy en día, un hecho. *“El ordenador acerca la literatura a sus orígenes orales, puesto que podemos cambiar el texto, alterarlo cuantas veces queramos”*.¹³⁰ La literatura empieza siendo oral y termina siendo escrita; con el

¹²⁹ BORGES, Jorge Luis. Reseña en: CORTÁZAR, Julio. *Rayuela*. Monte Avila Editores Latinoamericana. Caracas. 1993. Lomo.

¹³⁰ QUINTANA, Jordi. Multimedia: Qué y Para Qué.
En: <http://www.ub.es/doe/pers/quintana/articles/guix.htm>.

ordenador sucede al revés. *“Con el ordenador, volvemos un poco a la dimensión espectacular del texto literario, cuando el lector era espectador y las historias se escuchaban en las plazas públicas”*¹³¹.

8.3.4.2.4. Literatura y Estrategia Didáctica:

La didáctica, de la cual apenas se nombró su origen histórico y etimológico, en la actualidad debe responder a preguntas más concretas como. ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?. La didáctica responde al currículo en general y a todo lo que se hace en la institución educativa.

En ese marco, la literatura, como estrategia didáctica, está compuesta por una serie de parámetros que la estructuran: metodología, método, práctica, actividad, recurso, herramienta, instrumento; es la teoría literaria puesta en acción, es la única posibilidad para verificar los procesos de comprensión, porque está hecha de vivencias palpables.

Para López ((1996) en Alzate María Victoria) la didáctica de la lengua y literatura *“es una ciencia que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos”*¹³².

Partiendo del concepto de enseñar, como la ciencia de la pedagogía hecha arte; es decir, el ejercicio pedagógico plasmado en el aula de clase, se considera la literatura un engranaje para el normal progreso del aprendizaje de otras ciencias y su enseñanza debe encontrarse directa o indirectamente incluida en los programas de todas las asignaturas básicas de la educación básica y superior.

¹³¹ Ibid.

¹³² ALZATE, Maria Victoria. Op. Cit.

La enseñanza de la literatura como competencia comunicativa en la lengua debe comprenderse dentro del nacimiento de las diferentes disciplinas como la lingüística, la psicología cognitiva y la sociolingüística.

En la didáctica de la literatura el objetivo final es favorecer el dominio de los recursos de la lengua en el estudiante para comunicarse en cualquier contexto. En este sentido la didáctica debe aceptar la incorporación de los instrumentos multimedia.

La didáctica de la literatura consiste en *“Cómo enseñar literatura, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario en el contexto escolar”*¹³³. Estos componentes están estrechamente vinculados con factores de condicionamiento como los contextos socio-culturales en los que se desarrolla la enseñanza de la literatura y los antecedentes escolares del estudiante de literatura.

*“La didáctica de la literatura intenta eliminar un cierto reduccionismo pedagógico que podía llegar a dañar la lectura del texto como diferencia. Al mismo tiempo, se afirma la inversión de un procedimiento aparentemente irreversible: se le concede ahora supremacía a la lección de la literatura sobre la enseñanza y no a la lección de la enseñanza sobre la literatura”*¹³⁴.

¹³³ Ibid.

¹³⁴ Ibid.

8.4. HIPÓTESIS:

La lectura de textos en formato multimedia fomenta el desarrollo de la comprensión lectora.

8.5. Sistema de variables:

8.5.1. Variables Controlables:

Género de la muestra: Masculino.

Grado: Sexto.

Dentro de las variables controlables encontramos que el nivel socio-cultural de los estudiantes de muestra se encuentra en un punto medio. Sin embargo, durante la selección no se tuvo en cuenta este aspecto. También se incluye dentro de las variables controlables, todo lo concerniente al manejo de recursos, espacios y tiempo durante el desarrollo del trabajo de campo.

La variable controlable más trascendente dentro del grupo de muestra es el hecho de que absolutamente todos los estudiantes pertenecen a los grupos de nivel avanzado que el área de Lengua Extranjera del Liceo Hermano Miguel Clasifica mediante una prueba iniciando el año escolar. Esto facilita el poder organizar el grupo de manera directa sin necesidad de otro examen diagnóstico. Es importante aclarar que todo el grupo de muestra ha estado bajo la observación constante del investigador y que además ha desarrollado ciertas competencias que permiten determinar claramente la clasificación para el trabajo exploratorio.

Los padres de los estudiantes del grupo de muestra recibieron una carta por parte de la institución en la cual se comprometían con el proyecto. Esto quiere decir que

aspectos como la puntualidad, la asistencia y el compromiso son variables controlables.

Existen dos salas de sistemas que podrían reemplazar en un momento dado la sala de sistemas No. 1 en caso de encontrar inconvenientes de orden técnico.

8.5.2. Variables no controlables:

Una variable no controlable es el nivel de competencia y de comprensión por parte del grupo de muestra, puesto que en la fase de diagnóstico simplemente se propuso el planteamiento del problema y en el proceso de selección se tuvo en cuenta una clasificación externa. Sin embargo, toma importancia de nuevo la observación y el conocimiento que el investigador tiene de los estudiantes del grupo de muestra que evitan contrastes exagerados con respecto a estos niveles. Cabe anotar que ninguno de los participantes de los grupos de diagnóstico pertenece al grupo de muestra.

Otra de las variables no controlables es el hecho, de que no todos los estudiantes del grupo de muestra tienen acceso directo a un computador. Desde luego, para el trabajo de exploración, cada estudiante tendrá los recursos necesarios para desarrollar la metodología sin ninguna dificultad.

También se tiene en cuenta como variable no controlable, el interés que el estudiante tiene por los programas multimedia, pues la investigación asume el compromiso de que esto se determinará durante el desarrollo del trabajo de campo.

En caso de un corte eléctrico durante las sesiones de exploración se tendría que postergar la actividad, pues el colegio no cuenta con planta eléctrica.

9. DISEÑO METODOLÓGICO

Ficha de Investigación.

Estrategia de investigación:	Investigación cualitativa
Tipo de investigación:	Descriptiva.
Enfoque:	La investigación acción. Etnográfico
Población:	Estudiantes del Liceo Hermano Miguel La Salle
Muestra:	Grado 6°
Instrumentos:	Grupos de discusión. Prueba de comprensión.
Análisis de resultado:	Análisis del Discurso. Niveles de lectura.

9.1. Fundamentos

9.1.1. Investigación Cualitativa:

“Éste es un tipo de investigación que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y sienten”¹³⁵. Este tipo de investigación se concentra en la observación y evaluación de ciertos fenómenos que se desarrollan durante el estudio. Al igual que la investigación cuantitativa, en la cualitativa también se prueban y demuestran el nivel de las ideas en cuanto a su fundamento pero se inclinan hacia sentimientos y pensamientos que no se comprueban estadísticamente.

“Los estudios cualitativos no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso, no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. Así

¹³⁵ CARVAJAL, Lizardo. Metodología de la Investigación Científica. Curso general y Aplicado. 12ª- Ed. Cali: F.A.I.D., 1998. p. 139

mismo, se fundamentan más en un proceso inductivo (exploran y describen, y luego generan perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general”¹³⁶.

9.1.1.1. Investigación Descriptiva:

Dentro de la investigación cualitativa se encuentra la investigación descriptiva. El proyecto de investigación se concentra principalmente en el tipo descriptivo. Esta clase de investigación se fundamenta no en sólo recoger y tabular datos sino también en interpretar el significado y la importancia de lo que se describe. Aquí se describe una situación particular que estará sustentada con ciertos registros.

“La investigación descriptiva refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva concierne a como lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente, que haya influido o afectado una condición o hecho presentes”¹³⁷

En la investigación descriptiva se analizan ciertas situaciones que responden a una pregunta de investigación. Sin embargo, estos análisis constan de datos que por lo general ayudan al investigador a soportar sus percepciones. *“Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación”.*¹³⁸

La investigación descriptiva se fija en aquellas situaciones que han sucedido aún si no se ha realizado observación. *“La investigación descriptiva implica sucesos que han tenido lugar. Los únicos elementos que manipula el investigador son sus*

¹³⁶ HERNANDEZ, Roberto y otros. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. 2002. México. p. 13.

¹³⁷ BEST, John.W. Cómo Investigar en Educación. Ediciones Morata S.A. Madrid.1982. p. 91

¹³⁸ Ibid. p. 91

métodos de investigación y descripción, y el modo en el que analiza las relaciones”¹³⁹.

9.1.1.2. Investigación Acción-participativa

Esta investigación es una manera de interrelacionar el trabajo de estudio y las acciones del investigador. En esta relación se encuentran directa y dinámicamente involucrados los sujetos investigados. *“Es a través de esta acción que se logran transformaciones a fondo ideológico-políticas”*¹⁴⁰.

9.1.1.3. Investigación Etnográfica

En el trabajo de investigación también se tendrá en cuenta el enfoque etnográfico que se preocupa por estudiar diversas situaciones y/o comportamientos de una comunidad en particular; *“Estudia los hechos tal como ocurren en el contexto, los procesos históricos y educativos, los cambios socio-culturales, las funciones y papeles de los miembros de una comunidad”*¹⁴¹.

9.2. Contexto de la investigación:

A partir de las estrategias planteadas en el Marco Teórico se organizan una serie de talleres que en un principio demostrarán la eficacia de los textos en formato hipertextual en el desarrollo de la comprensión lectora.

Para comprobar si los resultados obtenidos eran los esperados se organizaron dos grupos de seis estudiantes de sexto grado cada uno. De esta manera se hace un

¹³⁹ Ibid. p. 92

¹⁴⁰ CARVAJAL, Lizardo. Op Cit.

¹⁴¹ Ibid.

trabajo de comparación entre los textos en formato hipermedial y los textos impresos.

9.2.1. Caracterización de La Institución:

- Identificación:

NOMBRE	LICEO HERMANO MIGUEL LA SALLE
DIRECCION	Carrera 40 No 64 a – 99
TELEFONO	2405498 6302373 2255594
MUNICIPIO	Bogotá
DEPARTAMENTO	Cundinamarca
NATURALEZA	Privado
CARÁCTER	Masculino
CALENDARIO	A
JORNADAS	Mañana y tarde
PROPIETARIO	Congregación de los Hermanos de las escuelas Cristianas
RECTOR	Hermano Félix Barreto

- Aspectos Legales:

FECHA DE FUNDACION	18 de febrero de 1934
RESOLUCION DE APROBACION	No 18498 de octubre 26 de 1987
DANE	31100101834
INSCRIPCION ICFES	023846

INSCRIPCION SED BOGOTA	1742
PERSONERIA JURIDICA	No 78984 octubre 7 de 1914
ASOCIACION DE PADRES DE FAMILIA	No 4602 de septiembre 4 de 1975

9.3. Selección de la Muestra:

Tipo de Muestreo:	Muestra Homogénea.
Propósito:	Enfocarse en el tema a tratar. Enfatizar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.
Unidad de Análisis:	Etnografía.
Caracterización:	Estudiantes de sexto grado.

Para el proceso de selección de muestra se seleccionaron al azar 20 estudiantes del grupo avanzado del programa de Inglés en razón que esta área elabora un diagnóstico al iniciar cada año escolar con el fin de ubicar los diferentes grupos de los niveles. Gracias a este diagnóstico se logró tener un criterio de selección que facilitara la clasificación del grupo de muestra. A estos 20 estudiantes se les dio a conocer los objetivos y propósitos de la investigación, al igual que el papel que ellos desempeñarían durante esta fase. Voluntariamente, y teniendo en cuenta factores como la disponibilidad de tiempo y el consentimiento de los padres, finalmente se definió un grupo final de 12 estudiantes.

9.4. Instrumentos de Recolección de datos:

9.4.1. Grupos de discusión

La licenciada en Psicología Clotilde Nogareda Cuixart¹⁴² cita a Muchielli (1972) y define el grupo de discusión como aquel conjunto de personas que se reúne para intercambiar diferentes puntos de vista sobre un tema en particular con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones. Nogareda asegura que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo y por lo tanto su objetivo no es producir, sino intercambiar opiniones de tal manera que llegue a obtenerse información valiosa acerca de las percepciones de un colectivo de terminado.

Los grupos de discusión deben contar con participantes con ciertas similitudes que compartan ciertas características comunes. En este caso, los estudiantes que participan en los grupos de discusión pertenecen al mismo nivel escolar (sexto grado) y han demostrado cierta afinidad con las actividades de comprensión de textos.

9.4.1.1. Preparación

Para llevar a cabo el proceso de discusión debe tenerse en cuenta la participación de un moderador.

Para que la discusión llegue a buenos términos se deben prever una serie de factores que de alguna manera influyen de manera determinante para el buen desarrollo de una reunión:

¹⁴² NOGAREDA, Clotilde. El grupo de Discusión. Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. En: <http://www.naya.org.ar/congreso>.

9.4.1.1.1. Condiciones Materiales:

Para asegurar los buenos resultados de los grupos de discusión deben atenderse a aspectos que en ciertos momentos son de vital importancia en cuanto al uso de los instrumentos y recursos materiales.

- Apoyo: Videgrabadora.

Con el fin de monitorear y tener un registro de todas y cada una de las actividades de tal manera que posteriormente a la sesión pueda realizarse un análisis objetivo se emplea la filmadora y/o la grabadora de sonido.

- Lugar: Auditorio Liceo Hermano Miguel La Salle.
Biblioteca Liceo Hermano Miguel La Salle.

La sala de reunión de unas dimensiones adecuadas al número de asistentes, aisladas de distracciones que vengan del exterior o de otras posibles distracciones visuales o sonoras.

- Disposición de los Participantes: Organización en Círculo
Organización en forma Oval

Los aspirantes deben situarse de tal manera que se puedan ver los unos a los otros; es fundamental que el contacto visual sea óptimo para facilitar la interacción.

- Convocatoria: Todos los días sábados.

Es necesario informar a los participantes el objetivo de la reunión especificando el lugar, la hora y la duración aproximada.

- Tamaño del grupo: 12 estudiantes de sexto grado

Según Nogareda el tamaño ideal para una discusión de grupo es entre 7 y 10 personas. Si el número es demasiado reducido la interacción se verá afectada, y si por el contrario es muy amplio, el grupo se desmembrará en subgrupos y será imposible desarrollar una discusión única.

- Momento de la reunión: 8:00 AM a 10:00 AM

Es más adecuado realizar las reuniones por la mañana, según Nogareda, no se aconseja llevar a cabo las reuniones después de las comidas pesadas. Así mismo la duración no debe ser mayor de dos horas ya que si se extiende demasiado la reunión, el interés puede verse reducido considerablemente.

9.4.1.2. Desarrollo de los Grupos de Discusión:

En la discusión, los participantes tienen la oportunidad de manifestar ideas y expresar emociones que eventualmente no se representan en otro tipo de investigación. Para ello es fundamental que el ambiente sea lo suficientemente distendido de tal manera que se puedan manifestar tales sentimientos.

Todas y cada una de las reuniones son monitoreadas por un asistente que se encarga de grabar el sonido y tomar el registro videográfico de las diferentes opiniones de los participantes.

9.4.1.2.1. Papel del moderador:

Nogareda define al moderador como la persona que coordina y facilita el nivel de las ideas. El moderador controla el desarrollo normal de la discusión; hace

progresar al grupo hacia el objetivo esperado sin restar importancia a la espontaneidad de los participantes y hace respetar el método y la síntesis.

El moderador desarrolla la discusión a partir de ciertas técnicas que le permiten alcanzar los objetivos propuestos a saber:

- Plantear preguntas:

Las preguntas deben estar centradas en la discusión sin excederse de 5 ó 6 por sesión. El moderador dispone de una lista de preguntas que sirven de guía, más no las lee; simplemente las plantea de manera espontánea. Las preguntas son abiertas y están diseñadas de tal manera que en ellas no exista una respuesta predeterminada o una opinión involuntaria por parte del moderador.

- Escuchar:

El moderador no participa de la discusión más allá de escuchar atentamente las opiniones de los participantes y determinar cuáles de estas son verdaderamente pertinentes y cuáles carecen de trascendencia para el desarrollo de la discusión. Es fundamental que el moderador tenga un conocimiento base acerca de los temas que se discuten.

- Reformular:

Teniendo en cuenta que las personas tienen un sentido diferente de una misma palabra, el moderador debe replantear una idea con otras palabras con el fin de que los participantes tengan la opción de oír la misma proposición de distintas formas. Así, el moderador se asegura que todo el mundo entiende lo mismo.

- Sintetizar:

El moderador confronta las distintas ideas reagrupándolas y haciendo una síntesis de aquellos puntos que aparentemente pueden ser irreconciliables; resume las intervenciones largas recapitulando lo que se ha hecho antes de seguir al siguiente punto de discusión.

9.4.2. Prueba de comprensión:

Uno de los instrumentos más importantes para esta investigación es la prueba de comprensión cuyos fundamentos se encuentran en las pruebas Saber realizadas por el Ministerio de Educación Nacional y cuyo propósito es medir el nivel de comprensión en los estudiantes. (Ver ANEXOS 4 Y 5.)

9.4.2.1. Criterios de evaluación:

Estas pruebas están clasificadas en cuatro grupos y son evaluadas bajo los siguientes criterios¹⁴³:

¹⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Análisis Cualitativo y uso pedagógico de los resultados. Evaluación Censal de Competencias Básicas. 2003. p. 18.

<p>GRUPO 1 PARÁFRASIS</p>	<p>Estas preguntas le solicitan al lector recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto. Para resolver estas preguntas el lector realiza un trabajo de selección, omisión y síntesis de información. Todas estas preguntas tiene en común el proponer un trabajo sobre la superficie textual que va más allá de la simple identificación de la información; aquí el estudiante debe reconocer aquella opción que recoge la información textual pero la presenta de una manera diferente. Dependiendo del problema tratado, estas preguntas pueden apuntar a aspectos locales o globales del texto.</p>
<p>GRUPO 2 ENCICLOPEDIA</p>	<p>Estas preguntas le solicitan al lector poner en interacción sus saberes previos con los saberes que el texto presenta y posibilita. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto valiéndose de un acopio previo de información no estrictamente lingüística. Se tratan de preguntas que operan a niveles locales y globales.</p>
<p>GRUPO 3 PRAGMÁTICA</p>	<p>Estas preguntas le solicitan al lector reconocer y dar cuenta de los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, de las intenciones, finalidades y propósitos de los enunciadores y de las circunstancias de producción textual. Para responder estas preguntas el estudiante debe acudir a la información que le dice el texto de manera explícita o implícita y a su experiencia comunicativa para develar desde dónde se enuncia y para qué. Estas preguntas operan a niveles locales y globales.</p>
<p>GRUPO 5 GRAMÁTICA</p>	<p>Estas preguntas le solicitan al lector reconocer y dar cuenta de la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y la cohesión textual. Para resolver estas preguntas el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto valiéndose de un acopio previo de información sobre los elementos del sistema de la lengua y su función en la construcción del sentido. Se tratan de preguntas que operan a niveles locales y globales.</p>

La estructura de la prueba se encuentra diseñada así:

Paráfrasis	3 preguntas
Enciclopedia	2 preguntas
Pragmática	3 preguntas
Gramática	2 preguntas

El instrumento de recolección de datos para esta prueba de comprensión será una hoja de respuestas de opción múltiple con única respuesta que se le entregará a cada estudiante. (Ver ANEXO 1)

9.5. Análisis e interpretación de los datos:

9.5.1. Análisis del discurso

El análisis de los datos recolectados en los grupos de discusión tiene su base en el análisis del discurso. Para ello Justo Amaya¹⁴⁴ (2003:166-180) profesor asociado a la Universidad de La Salle y con altos estudios en Lingüística y Pedagogía propone un proceso sistemático y verificable para determinar conclusiones concretas y reales.

En primera instancia se debe analizar el discurso en función de los objetivos planteados, desde un modelo Hipotético-Deductivo, en el cual *“debe haber una comprobación semántica de las proposiciones al interior de dicho modelo, que proviene de la teoría de los habitantes ideales, de la gramática generativo-transformacional y a partir de un paradigma que nos conduzca al estudio de los discursos particulares para descubrir sus sistema y satisfacer así los propósitos*

¹⁴⁴ AMAYA, Justo. Análisis del Discurso. Aspectos de la Semántica y Pedagogía. Justo Amaya Martínez. Colombia. 2003. p. 166-180.

descriptivos de la inducción”¹⁴⁵. La interpretación va más allá de las palabras concretas. Existe una relación de contextos que permiten establecer conceptos puntuales.

Esta es una tarea sumamente compleja, puesto que a un mismo planteamiento se pueden responder distintas palabras. Es entonces cuando se da inicio al primer paso para el análisis: comparar dichas palabras y establecer un marco de relación aunque estén expresadas de distinta forma.

Posteriormente se separan las ideas y opiniones personales del analizador con el fin de percibir claramente la posición de los demás. Por tal razón se graban las conversaciones y se transcriben para no perder detalles. Es importante comprobar que después de la reunión se compruebe si la grabación quedó bien realizada de tal manera que se pueda reconstruir el discurso.

Las transcripciones se hacen relacionando cada respuesta con la respectiva pregunta y subrayando las ideas y comentarios de mayor interés.

Se releen las transcripciones al escuchar las grabaciones concentrándose en un tema cada vez y analizando el contenido del discurso basándose en:

- Las palabras.
- El contexto.
- La consistencia de las opiniones.
- Las ideas básicas.
- Los objetivos del estudio.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Ibid p. 206

¹⁴⁶ NOGAREDA, Clotilde. Op. Cit.

9.5.2. Los niveles de lectura

Teniendo en cuenta que la evaluación tiene como propósito fundamental determinar el nivel de comprensión de los estudiantes de sexto grado, el siguiente instrumento para el análisis de los datos está fundamentado en las pruebas de examen de Estado cuya concepción se define en las competencias básicas (interpretación, argumentación y proposición).

Este instrumento dará a conocer los diversos niveles de comprensión en cada uno de los dos formatos utilizados (hipertexto o texto impreso) en las sesiones. Esta evaluación será el resultado de tres exigencias que hace cada prueba al estudiante a saber:

- La forma como el estudiante hace uso de sus preconceptos y la información especializada y/o cotidiana del texto para mejorar la comprensión.
- La forma como el estudiante reconstruye el contexto del texto; cómo establece una relación entre lo dicho y lo no dicho por el texto.
- La forma como el estudiante establece una comprensión global del texto; cómo el estudiante va de lo particular a lo general, de lo explícito a lo implícito.

9.5.2.1. Niveles de comprensión:

Fundamentado en la Teoría de la Recepción de Umberto Eco (1999) y en el documento Análisis Cualitativo y Uso Pedagógico de los Resultados propuesto por la Secretaría de Educación del Distrito (2004) se establece una prueba que tiene como objetivo determinar ciertos niveles de comprensión e interpretación del texto.

Para cumplir con dicho objetivo la prueba enfrenta al estudiante a un texto de divulgación científica y a un texto literario. Para la selección de estos textos, se

tiene en cuenta los lineamientos curriculares y los estándares diseñados para el área de Lengua Castellana por el Ministerio de Educación Nacional.

Sobre el primer texto de tipo científico se diseñan preguntas que nos permitan determinar el impacto del texto multimedia frente al texto impreso. Para el texto literario se diseñan las preguntas que se caracterizan por ser de selección múltiple con única respuesta. *“A partir de estas preguntas se generan tres tipos de resultados: resultados en términos de grupos de preguntas, por niveles y puntaje total”*.¹⁴⁷

Para determinar el nivel de logro de cada estudiante se hace una distribución de cuatro niveles de comprensión que nos permiten establecer un grado de complejidad de acuerdo con el resultado por tipo de preguntas. Se entiende por nivel de logro un espacio caracterizado por el agrupamiento de preguntas que cumplen con unos rasgos particulares en razón de la dificultad de la pregunta y la habilidad del estudiante que la responde. Estos niveles arrojan información sobre lo alcanzado y lo que hay que superar en el proceso de comprensión lectora¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Análisis Cualitativo y Uso Pedagógico de los Resultados. Bogotá D.C. 2004. p. 17.

¹⁴⁸ Ibid. p. 20.

NIVEL C: COMPREENSIÓN LITERAL	NIVEL D: COMPREENSIÓN INFERENCIAL	NIVEL E: COMPREENSIÓN INTERTEXTUAL	NIVEL F: COMPREENSIÓN CRÍTICA
<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una comprensión gramática frásica del texto, además logran realizar una traducción semántica de partes del contenido textual. Generan conclusiones globales muy cercanas al contenido textual.</p> <p>En este nivel predomina el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución sígnica. Aquí el estudiante realiza una lectura instaurada en el marco del diccionario o de los significados estables integrados a las estructuras superficiales de los textos.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que logran establecer relaciones y asociaciones entre partes de la información contenido en el texto, para dar cuenta de las relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización e inclusión, que se expresan, de manera explícita o implícita en el texto. En este nivel predominan los procedimientos propios de la deducción y de la presuposición de información, lo cual conduce a un proceso de completación de los vacíos escolares, como una condición básica y fundamental para entrar a una interpretación crítica de lo leído.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que logran superar el nivel de lectura inferencial y entran en un proceso de diálogo con el texto en el que se incluye la enciclopedia; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias para explicar y relacionar partes del contenido textual.</p> <p>En este nivel predomina un movimiento de información que va del texto hacia otros textos o de otros textos hacia el texto.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que logran superar las exigencias del nivel anterior y realizan una explicación de interpretación crítica sobre lo leído. Este nivel se caracteriza por una movilización de saberes para conjeturar y evaluar lo que aparece en el texto. Estos movimientos conducen a modificar intenciones ideológicas de los textos, enunciadores y autores. En consecuencia le permiten actualizar las circunstancias de enunciación del texto y su posible lector.</p>

Niveles por grupo de preguntas.

Tópicos	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
Paráfrasis (3)	1	1	-	1
Enciclopedia (2)	1	-	1	-
Pragmática (2)	-	-	1	1
Gramática (3)	-	1	1	1
Total: (10)	2	2	3	3

9.6. TRABAJO DE CAMPO:

9.6.1. Estudio previo (Diagnóstico):

Durante el tiempo de estudio, los estudiantes de sexto grado hicieron parte del programa de refuerzo en competencias lectoras que se llevó a cabo en el Liceo Hermano Miguel La Salle durante el primer semestre de 2004. Durante el desarrollo del estudio se realizaron pruebas de tipo conceptual las cuales estaban ligadas estrechamente con los procesos de comprensión. Para tomar el registro del diagnóstico elaborado se condensó la información recolectada en un diario de campo que incluye los escritos elaborados por los estudiantes a partir de determinados textos y las dimensiones de dicho microproyecto de lecto-escritura.

9.6.2. Actividades de exploración:

Ficha de exploración 01:

Participantes: 12 estudiantes de sexto grado.

Materiales: Auditorio, videobeen, computador, software interactivo “Age of Mythology”, filmadora.

Duración: 45 minutos.

Objetivos: Determinar la importancia del software interactivo en los estudiantes de sexto grado del Liceo Hermano Miguel La Salle.

Demostrar la capacidad de los estudiantes de sexto grado del Liceo Hermano Miguel La Salle en cuanto al uso de programas en formato multimedia.

Definir los factores y condiciones que influyen en el proceso de comprensión de los estudiantes de sexto grado del Liceo Hermano Miguel La Salle al momento de leer un texto en formato hipermedial.

Metodología: Los participantes se organizan en dos grupos, cada uno de siete estudiantes.

Previamente instalado, el programa interactivo “Age of Mythology” contiene una presentación en animación por computador. Los estudiantes observan todas y cada una de las presentaciones del formato multimedia del programa. Posteriormente cada estudiante participa del tutorial del programa, el cual está diseñado para que el usuario aprenda las diferentes convenciones y formas de uso. Aquí

el estudiante debe leer un texto de tipo instructivo que le señala los pasos para cumplir con los propósitos del programa exitosamente.

Instrumento

De

Recolección

De Datos: Grupo de Discusión

Evaluación: Aceptación del programa por parte de los estudiantes teniendo en cuenta los siguientes parámetros: Imagen, sonido, formato del texto, intencionalidad del programa, complejidad de las instrucciones, alcance de los objetivos del programa, posibilidades de aprendizaje significativo.

Preguntas

Generadoras: ¿Se entendió claramente el texto durante el desarrollo del tutorial?
¿Las imágenes de la presentación y del programa en general son llamativas?
¿Le gustaría volver a usar el programa para aprender más de la historia de las mitologías?
¿Qué podemos aprender en el programa?

Síntesis Actividad de exploración 01:

- Presentación del juego:

Todos los estudiantes tienen su atención en la presentación del programa. Durante la presentación, los estudiantes escuchan la música y se notan emocionados con respecto a las imágenes que ilustran la presentación.

- El programa:

Cada estudiante ingresa al “tutorial” del juego, el cual está presentado textual y oralmente. Los estudiantes siguen correctamente las instrucciones que el juego propone.

Mientras cada estudiante manipula el programa los demás observan con mucha atención. Curiosamente no surgen preguntas con respecto al contexto del programa.

Nota: Los estudiantes NO conocen el tutorial del programa.

- El juego cooperativo:

Cada estudiante manipula el programa siguiendo las instrucciones cada vez más complejas. Esta vez, el resto del grupo opina acerca de lo que dicho estudiante debería hacer ciertos momentos particulares del programa. Todos los estudiantes participan activamente. Los estudiantes discuten acerca de los diversos pasos que debe seguir el estudiante que manipula el programa.

- Discusión:

1. ¿Se entendió claramente el texto durante el desarrollo del tutorial?

Estudiante 1: 1 Las imágenes necesitan más claridad, algunas veces no se
2 alcanzaban a distinguir las estatuas.

Estudiante 2: 3 La letra era muy pequeña y no alcanzaba a ver bien las
instrucciones.

Estudiante 1: 4 Lo que pasa es que usted se hizo muy lejos.

Estudiante 3: 5 Yo pude leer el texto pero a veces no entendía muy bien las
6 instrucciones.

Estudiante 4: 7 Las letras estaban muy abajo y no alcanzaba a leer lo que estaba debajo.

Estudiante 5: 8 yo no leía el texto sino que escuchaba lo que decía la señora.

2. ¿Las imágenes de la presentación y del programa en general son llamativas?

Estudiante 3: 9 Las imágenes eran muy chéveres y se nota que eran muy -
-avanzadas.

Estudiante 6: 10 A veces se cortaban las imágenes y como que se trababa el
11 computador.

Estudiante 4: 12 Las imágenes eran muy chéveres y habían muchas clases de
dibujo.

Observador: ¿mucho color o más bien poco?

Estudiante 1: 13 ¡huy si! Los colores de los bosques y el agua es muy brillante,
14 eso me gustó mucho.

Estudiante 8: 15 las imágenes parecían como reales.

3. ¿Le gustaría volver a usar el programa para aprender más de la historia de las mitologías?

Estudiante 5: 16 Me gustaría tener el juego para saber qué más puede pasar en la
17 historia

Estudiante 6: 18 Es mejor aprender de la historia con programas así que un libro
19 gordo, o gigante.

Estudiante 1: 20 La mitología es un tema muy interesante, así con esas imágenes
21 es muchísimo más chévere.

4. ¿Qué podemos aprender en el programa?

Estudiante 4: 22 Podemos aprender mucho acerca de la mitología.

Estudiante 5: 23 El juego nos enseña como se organiza una ciudad.

Estudiante 8: 24 Aprendemos sobre la economía de un pueblo.

Análisis de los resultados para la actividad de exploración 01:

Recolección de datos: Grupo de discusión

Unidad de Análisis: Línea

Contexto: Los estudiantes responden a preguntas que el observador hace.

Los estudiantes acaban de manipular el programa Age Of Mythology.

Líneas 1-2: Es fundamental que las imágenes sean lo suficientemente claras para que el estudiante no pierda su motivación.

Líneas 3-6: Se debe tener en cuenta la claridad del texto en cuanto a tamaño y presentación de la letra. Al estudiante le interesa demasiado el hecho de que su lectura sea lo más cómoda posible. Puede inferirse que al estudiante no le preocupa el hecho de leer el texto en el formato multimedia en si, si no por el contrario que el texto sea llamativo. Es interesante ver que el estudiante reconoce que necesita leer para lograr los objetivos del juego.

Línea 8: si al estudiante no le interesa la lectura, tiene una segunda posibilidad, es escuchar las instrucciones directamente desde el programa. Esto puede ser considerado contraproducente si uno de los objetivos del programa es fomentar la lectura del texto.

Líneas 9,12-15. Se observa una clara inclinación del estudiante por la presentación de imágenes llamativas y dinámicas. El estudiante que ve una imagen interesante al lado de un texto se siente motivado a leerlo. En la medida en que las imágenes sean claras, concretas y bien diseñadas, los objetivos del programa tendrán más posibilidades de lograrse.

Líneas 19-21: El estudiante se siente motivado por el programa; existen ciertos parámetros que muy probablemente él no había experimentado en un proceso de comprensión. Es interesante el hecho de que el alumno se incline por conocer de un tema que aparentemente no llamaba su atención antes de la sesión. Éste prefiere leer en su computador que en un libro.

Observación: Aquí deberá tenerse en cuenta que uno de los propósitos de la investigación es determinar si el uso de estos programas motivan de alguna manera a la lectura de texto impreso, que desde luego, es algo de lo cual no podemos olvidarnos.

Líneas 22-24: No se puede hacer un análisis concreto para este punto, pues las respuestas fueron poco relevantes para el objetivo real de la pregunta. Sin embargo, se nota un acercamiento leve a la influencia del texto multimedia en el desarrollo del conocimiento y propiamente en la adquisición de nuevos conceptos que definitivamente incrementan el nivel cognitivo del estudiante.

Conclusiones específicas para la Sesión No. 1:

Los estudiantes que participaron de la primera sesión, mostraron su interés en el programa; indiscutiblemente el formato en el que está diseñado cautiva la atención del servidor.

Todos los estudiantes siguieron las instrucciones correctamente; esto nos da una luz acerca del formato del texto dentro del programa.

Las imágenes juegan un papel determinante en cuanto a la motivación del participante.

Es importante que el programa tenga un sonido claro y constante para que el estudiante no desvíe la atención a este factor.

El formato multimedia le permite al estudiante conectarse con un contexto determinado, es decir, el estudiante interactúa no solo con el programa sino que también se convierte en actor fundamental de la historia.

De manera indirecta, casi sin darse cuenta, el estudiante reconoce ciertos conceptos que nos permiten determinar un alto nivel cognitivo, de aprendizaje en el programa.

Ficha de exploración 02:

Participantes: 12 estudiantes de sexto grado.

Materiales: Auditorio, videobeen, computador, software interactivo “el sistema solar”, filmadora.

Duración: 30 minutos.

Objetivos: Comparar el texto impreso con el texto en formato hipermedial en cuanto al nivel de interés del estudiante.

Determinar los factores que influyen directamente en la atención del estudiante para cada uno de los formatos de texto.

Metodología: Se divide el grupo de estudiantes en dos, con número exacto de participantes por cada uno. Posteriormente, cada integrante del primer grupo observa el software “el Sistema Solar” a través de la pantalla gigante. Cada estudiante del segundo grupo recibe un texto impreso referente al tema a tratar.

(ANEXO 2)

Al mismo tiempo ambos grupos inician una consulta sobre el sistema solar; el grupo 1 trabaja con un programa en formato multimedia que contiene toda la información pertinente acerca del sistema solar; el grupo 2 trabaja con un texto impreso en donde se encuentra exactamente la misma información sobre el tema.

Los estudiantes recorren el tema en su formato correspondiente durante 20 minutos. El moderador no intervendrá durante esta lectura.

A continuación, el moderador organiza los grupos e inicia la discusión.

Instrumento

De

Recolección

De Datos: Grupo de Discusión.

Evaluación: Atención del estudiante servidor del texto multimedial con respecto al estudiante lector del texto impreso.

Nivel de aceptación del formato del texto bajo las mismas preguntas generadoras mediante el análisis del discurso.

Preguntas

Generadoras:

1. ¿Cómo les pareció la lectura?
2. ¿Creen que aprendieron algo nuevo?
3. ¿Les gustaría saber más sobre el tema?
4. ¿Qué fue lo que les llamó más la atención del texto?
5. ¿Qué cambiarían del texto para hacerlo más interesante aún?

Síntesis Actividad de exploración 02

- Durante la lectura.

Grupo 1 (lectura en formato impreso):

Los estudiantes leen detenidamente el texto, mientras una música de fondo ameniza la lectura; se sienten incómodos con la presencia de la filmadora. Los estudiantes realizan aproximadamente tres lecturas y descansan.

Grupo 2 (lectura en formato multimedia)

Los estudiantes participan activamente de la lectura. Cada uno realiza su propia lectura según su velocidad. Entran a todos los vínculos que el texto les ofrece. Los estudiantes se emocionan con las imágenes que se presentan durante las lecturas.

- Discusión:

1. ¿Cómo les pareció la lectura?

- Estudiante grupo 2: 1 Me pareció interesante pues aprendimos varias cosas -
- nuevas.
- Estudiante grupo 1: 2 Es muy interesante porque sabemos de las partes del
3 universo y de donde venimos.
- Estudiante grupo 2: 4 Reforzamos temas que ya sabíamos.
- Estudiante grupo 1: 5 A mí si me pareció interesante porque nos decía que
6 si traíamos aire y agua podíamos vivir en la luna.
- Estudiante grupo 1: 7 Fue chévere ver las imágenes de los planetas mientras
8 hablaban de ellos.
- Estudiante grupo 2: 9 Es un tema muy interesante.

2. ¿Creen que aprendieron algo nuevo?

- Estudiante grupo 1: 10 Reforzamos muchos temas que ya se nos habían -
- olvidado.
- Estudiante grupo 2: 11 Por ejemplo lo de vivir en la luna no lo conocíamos y
12 me pareció muy interesante.
- Estudiante grupo 1: 13 Nos dimos cuenta de las cosas que hay en la luna.
- Estudiante grupo 1: 14 Hay algunos temas que ya habíamos visto en clase -
- pero sin las fotos.
- Estudiante grupo 2: 15 Yo ya había visto esos temas pero en un libro.

Estudiante grupo 2: 16 Estaba más resumido en las hojas que en los libros.

3. ¿Les gustaría saber más sobre el tema?

Estudiante grupo 2: 17 Yo digo que si, porque así se pueden resolver
18 muchos enigmas.

Estudiante grupo 1: 19 A mi me gustaría saber si hay otras vidas en otros -
-planetas.

Estudiante grupo 1: 20 Y que también mostraran artos planetas, con fotos y -
- huellas.

Estudiante grupo 2: 21 Se podrían sacar muchas teorías.

4. ¿Qué fue lo que les llamó más la atención del texto?

Estudiante grupo 1: 22 Es como muy para niños. Muy colorido y además la
23 niña que narraba era muy infantil.

Estudiante grupo 2: 24 Aquí estuvo todo bien, la letra estaba bien, explicaba
25 bien, me gustaría que el texto tuviera más dibujos.

Estudiante grupo 2: 26 Casi no habían muñecos.

Estudiante grupo 1: 27 La vos de la niña era muy rara.

Estudiante grupo 1: 28 Si, era como si estuviera a alta velocidad.

5. ¿Qué cambiarían del texto para hacerlo aún más interesante?

Estudiante grupo 1: 29 Que fuera menos infantil y que vaya al tema porque
30 es que se pone a hablar de bobadas sobre el tema.

Estudiante grupo 1: 31 Es que la narradora solo estaba dando instrucciones.

Estudiante grupo 1: 32 Aquí faltaron como imágenes más chéveres para no
33 hacer aburrida la Lectura.

- Estudiante grupo 2: 34 En las hojas faltaron dibujos, yo le colocaría fotos de
35 los planetas y eso.
- Estudiante grupo 2: 36 A mi no me pareció aburrida la lectura. Pero si
37 podrían colocarse muchas fotos porque existen
38 muchas fotos del espacio.

Análisis de los resultados para actividad de exploración 02:

- Recolección de datos: Grupo de discusión
- Unidad de Análisis: Línea
- Contexto: Los estudiantes responden a preguntas que el observador hace.
- Los estudiantes del grupo 1 acaban de leer el texto “el Sistema Solar” en un texto en formato multimedia.
- Los estudiantes del grupo 2 acaban de leer el mismo texto pero en formato impreso.

Líneas 1-9: La lectura en formato multimedia tanto como en formato impreso llamó la atención de los estudiantes. Ambos grupos aceptaron la lectura de forma positiva. A pesar de que los estudiantes del grupo 1 sintieron curiosidad por las imágenes los estudiantes del grupo 2 también realizaron una lectura juiciosa.

Líneas 10, 14-10: El tema planteado en la lectura ya era de conocimiento de los estudiantes, sin embargo les interesó mucho haber profundizado en él. Este es un tema que sigue siendo interesante a pesar de que sea desarrollado más de una vez.

Líneas 11-13: Hubo varias cosas que no se conocían y esto causó gran curiosidad e interés en los estudiantes.

Línea 16: Algunos estudiantes prefieren textos cortos o por lo menos no tan extensos.

Líneas 17-18,21: Los estudiantes del grupo 2 reconocen que les gustaría volver a indagar sobre el tema pues aquello lo consideran de suma importancia.

Líneas 19-20: Los estudiantes del grupo 2 reconocen una inclinación hacia al campo visual (la proyección de más imágenes, mas fotografías. . .) que definitivamente los motiva a consultar el tema más a profundidad.

Líneas 22-23, 29-30: A los estudiantes de sexto grado les preocupa el contexto del formato. El hecho de que ciertos dibujos y contenidos sean aptos para alguna edad en particular marca una diferencia importante a la hora de captar la atención del estudiante.

Líneas: 24-26, 32-38: El texto que se presenta sin imágenes que lo ilustren está predeterminado a que su influencia en los estudiantes no sea la suficiente. Las imágenes son una ayuda importante para que la lectura sea más dinámica.

Líneas: 22-23, 27-28: Los estudiantes se fijan bastante en la calidad del sonido. Es importante que el sonido tanto de las voces como de la música de ambientación sean lo suficientemente claras y nítidas.

Línea 31: Es posible que algunos estudiantes no gusten del la lectura oral. Algunos estudiantes se pueden llegar a sentir incómodos con una narración oral.

Conclusiones Específicas para la sesión 02:

Sin duda ambos formatos resultan efectivos al momento de captar el interés de los estudiantes.

La lectura en formato multimedia llama la atención del estudiante en cuanto que ésta es una nueva forma de lectura, sin embargo esto es algo que no influye en su motivación.

Definitivamente la lectura debe incluir imágenes que ilustren y recreen el texto de tal manera que el lector se mantenga al margen de la monotonía. Se alcanza un nivel importante para la investigación, pues se determina que el formato multimedia puede llegar a ser tan efectivo como el formato impreso.

En el diseño de los programas interactivos debe tenerse en cuenta la edad del estudiante con el objeto de no incomodarlo con situaciones fuera de contexto.

La interactividad con el texto multimedia permite que el estudiante cree una expectativa mayor que en el texto impreso en cuanto que es el mismo lector quien tiene más dominio del texto.

Ficha de exploración 03:

Participantes: 10 estudiantes de sexto grado.

Materiales: Sala de Sistemas, computadores, software interactivo “Las Mil y Una Noches”, filmadora.

Duración: 30 minutos.

Objetivos: Recolectar los datos necesarios para determinar la eficacia del texto en formato hipermedia en cuanto al nivel de comprensión.

Establecer variables bajo una misma técnica de análisis de niveles de comprensión de textos.

Determinar el nivel de comprensión del formato multimedia frente al formato impreso.

Metodología: Se conforman los mismos grupos de la sesión anterior. Esta vez, el grupo que participó de la lectura en formato impreso ahora participará de la lectura en formato multimedia y viceversa. El grupo 1 (formato impreso) leerá el texto “La comadreja y el ratón” extraído de la obra literaria “Las Mil y Una Noches” en tiempo máximo de 15 minutos. Al mismo tiempo, el grupo 2 (formato multimedia) leerá el mismo texto en un programa interactivo en el mismo período de tiempo.

(ANEXO 3)

A continuación los estudiantes de cada grupo contestan una prueba de comprensión de lectura. La prueba tiene un total de cinco preguntas que se distribuyen así: tres preguntas correspondientes al grupo de paráfrasis y dos preguntas correspondientes al grupo de enciclopedia.

Instrumento

De

Recolección

De Datos: Prueba de Comprensión.

Evaluación: Nivel de comprensión del texto a partir de los dos primeros grupos de clasificación: Paráfrasis y Enciclopedia.

Factores que influyen en el proceso de comprensión mediante el empleo de un formato multimedia.

Competencia Interpretativa en donde el lector realiza una interpretación del texto a partir de un primer nivel de comprensión literal e inferencial.

Aspectos específicos del texto: Vocabulario, Idea Principal.

(ANEXO 4)

Tabulación y Graficación de los datos actividad de exploración 03.

Niveles por pregunta:

		Clave
Pregunta 1.	C	c
Pregunta 2.	D	b
Pregunta 3.	F	d
Pregunta 4.	E	b
Pregunta 5.	C	a

- Registro de respuestas:

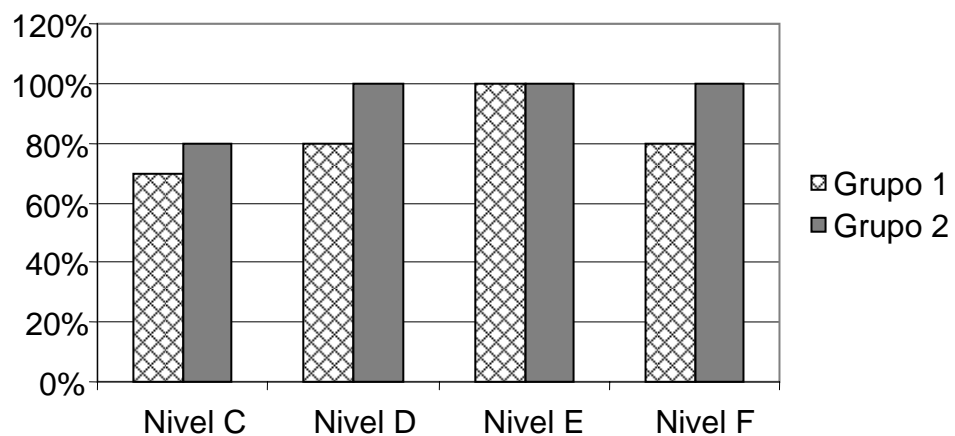
Grupo 1	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	C	b	d	b	a
Estudiante 2	C	b	e	b	a
Estudiante 3	C	b	d	b	c
Estudiante 4	C	b	d	b	a
Estudiante 5	B	d	d	b	c

Grupo 2	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	C	b	d	b	d
Estudiante 2	C	b	d	b	a
Estudiante 3	C	b	d	b	a
Estudiante 4	A	b	d	b	a
Estudiante 5	C	b	d	b	a

- Porcentaje de respuestas correctas por nivel.

	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
Grupo 1	70%	80%	100%	80%
Grupo 2	80%	100%	100%	100%

Gráfica Comparativa entre grupo 1 y grupo 2 según los niveles de comprensión.



Análisis de los resultados:

Para ambos grupos se observan resultados sobresalientes con respecto a los niveles de comprensión desarrollados durante la prueba.

La gráfica refleja una significativa ventaja del grupo 2 (formato Multimedia) sobre el grupo 1 (formato impreso) para los niveles D y F. Mientras que en el nivel C se puede observar una leve ventaja del grupo 2, en el nivel E los resultados fueron parejos.

Los estudiantes que leyeron el texto en formato Multimedia desarrollaron la comprensión Literal en la prueba al igual que aquellos que leyeron el texto impreso. Sin embargo hubo un resultado más alto en los primeros sin demostrar una superioridad trascendente.

Para los niveles de comprensión Inferencial y Crítica se demuestra una notoria diferencia entre los resultados para cada formato de lectura. Se observa que para estos niveles el texto multimedia permitió a los estudiantes responder con más aciertos en la prueba de comprensión.

Para el nivel de comprensión Intertextual en donde determinadamente se ponen en juego los preconceptos se demuestra un equilibrio para los resultados de ambos grupos. Para este nivel los resultados globales fueron los más altos de la prueba.

Ficha de exploración 04:

- Participantes:** 10 estudiantes de sexto grado.
- Materiales:** Sala de Sistemas, computadores, software interactivo “Las Mil y Una Noches”, filmadora.
- Duración:** 30 minutos.
- Objetivos:** Recolectar los datos necesarios para determinar la eficacia del texto en formato hipermedia en cuanto al nivel de comprensión.
- Establecer variables bajo una misma técnica de análisis de niveles de comprensión de textos.
- Determinar el nivel de comprensión del formato multimedia frente al formato impreso.
- Metodología:** Se conforman los mismos grupos de la sesión anterior. El grupo que participó de la lectura en formato impreso ahora participará de la lectura en formato multimedia y viceversa. Ambos grupos realizan una segunda lectura del texto “La comadreja y el ratón”.El grupo 1 (formato impreso) leerá el texto “La comadreja y el ratón” extraído de la obra literaria “Las Mil y Una Noches” en tiempo máximo de 15 minutos. Al mismo tiempo, el grupo 2 (formato multimedia) leerá el mismo texto en un programa interactivo en el mismo período de tiempo.
- A continuación los estudiantes de cada grupo contestan una prueba de comprensión de lectura. La prueba tiene un total de

cinco preguntas que se distribuyen así: dos preguntas correspondientes al grupo de Pragmática y tres preguntas correspondientes al grupo de Gramática.

Instrumento

De

Recolección

De Datos: Prueba de Comprensión.

Evaluación: Nivel de comprensión del texto a partir de los últimos dos grupos de clasificación: Pragmática y Gramática.

Factores que influyen en el proceso de comprensión mediante el empleo de un formato multimedia.

Competencia Argumentativa en la cual el lector justifica o sustenta la información, la explicación del porqué de las proposiciones.

Lectura de carácter Crítico Intertextual donde se espera que el estudiante haga lecturas que referencien valores y juicios, que movilicen en su memoria otros textos ya leídos y que entren en red con el texto en proceso.

(ANEXO 5)

Tabulación y Graficación de los datos de la actividad de exploración 04.

- Niveles por pregunta:

		Clave
Pregunta 6.	F	d
Pregunta 7.	E	c
Pregunta 8.	E	b
Pregunta 9.	E	d
Pregunta 10.	F	c

- Registro de respuestas:

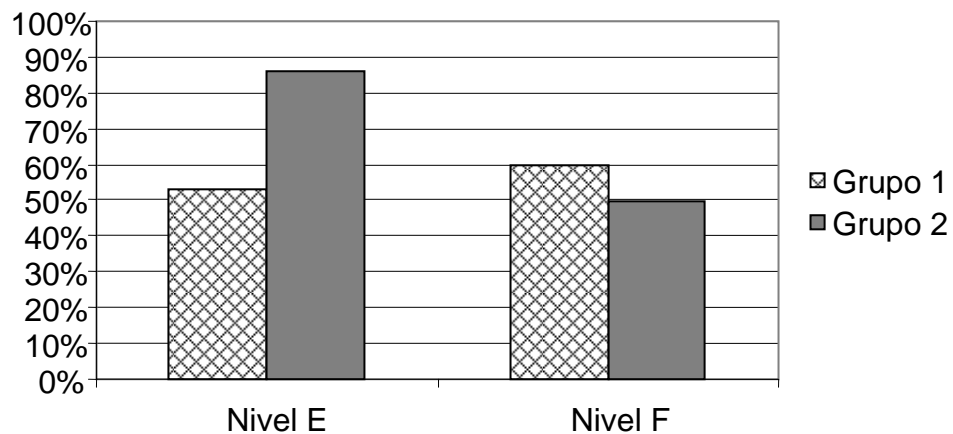
Grupo 1 (Formato Impreso)	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
Estudiante 1	D	c	a	D	a
Estudiante 2	A	c	b	A	b
Estudiante 3	D	c	a	D	c
Estudiante 4	A	c	d	B	c
Estudiante 5	D	c	a	B	c

Grupo 2 (Formato Multimedia)	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
Estudiante 1	D	c	b	D	c
Estudiante 2	D	c	a	D	b
Estudiante 3	A	c	b	D	b
Estudiante 4	A	c	b	A	c
Estudiante 5	D	c	b	D	b

- Porcentaje de respuestas correctas por nivel.

	Nivel E	Nivel F
Grupo 1	53%	60%
Grupo 2	86%	50%

- Gráfica Comparativa entre grupo 1 y grupo 2 según los niveles de comprensión E y F.



1.7.5.2. Análisis de resultados.

En esta actividad de exploración los grupos de estudiantes se cambiaron de tal manera que todos los estudiantes tuviesen la oportunidad de leer ambos formatos de texto. Para esta actividad solo se tuvo en cuenta el proceso de comprensión para los niveles E y F.

Para los estudiantes que leyeron el texto en formato impreso se arrojaron resultados significativamente bajos con respecto a los resultados en los estudiantes que leyeron el texto en formato Multimedia. Sin embargo, y haciendo una discriminación de los resultados, para cada nivel se observa un contraste relevante.

Para el nivel de comprensión Intertextual en esta sesión el grupo 2 tuvo un desempeño sobresaliente, mientras que el grupo 1 tuvo un desempeño deficiente. Se da aquí el contraste más alto en cuanto a resultados entre un grupo y el otro durante todo el trabajo de campo.

Para el nivel de Comprensión Crítica el grupo 1 tuvo un resultado más alto que el grupo 2. A pesar de no ser muy significativo, este resultado es el primero en el cual el grupo de estudiantes que leyó el texto en formato impreso supera al grupo que leyó el texto en formato Multimedia. También se puede observar que para el Nivel F en esta última actividad de exploración ninguno de los dos grupos alcanzó siquiera el nivel medio de comprensión.

1.7.5.3. Conclusiones específicas para las sesiones 03 y 04:

En estas dos últimas actividades de exploración se observan ya concretamente las situaciones relevantes que hacen del texto multimedia una estrategia viable para el desarrollo de los procesos de comprensión. Se concluye entonces que para el

grupo de muestra seleccionado el texto en formato multimedia representó una importante herramienta para mejorar el proceso de lectura.

10. CONCLUSIONES

Después de tantas investigaciones relacionadas con los procesos de lectura y las distintas estrategias que se han diseñado para mejorar los niveles de comprensión resulta pertinente hacer las siguientes conclusiones con el fin de confirmar si los propósitos de esta investigación fueron desarrollados con éxito.

A la luz de los fundamentos teóricos, es claro que el desarrollo de las nuevas tecnologías ha permitido que los diferentes procesos metodológicos dentro de la pedagogía contemporánea se desarrollen de una manera más dinámica, efectiva y eficaz. Bajo esta afirmación, este proyecto de investigación atribuye a dichas tecnologías un papel fundamental para el diseño de los currículos propuestos para el área de Lengua Castellana.

Para los procesos de lectura, se establece una relación directa entre el mejoramiento de los niveles de comprensión y el uso de la tecnología multimedia al determinar que los resultados para la prueba que se realizó durante el trabajo de campo fueron claramente favorables a los textos en formato hipertexto.

De tal manera que a partir de los resultados arrojados durante el proceso de evaluación, nace una reflexión para los maestros de Lengua Castellana; es pertinente, que el texto multimedia haga parte de los instrumentos y herramientas pedagógicas a trabajar en el aula de clase. Particularmente, en el Liceo Hermano Miguel La Salle debe iniciarse un proyecto en el cual el texto multimedia sea parte de la biblioteca escolar. Así mismo, este proyecto de investigación contribuye a las nuevas propuestas para mejorar los procesos de comprensión que se han venido desarrollando dentro de la institución. Seguramente, y teniendo en cuenta que el Liceo se encuentra en un momento importante de crecimiento y acreditación, el uso de la tecnología multimedia beneficiará también a los diferentes proyectos que

se llevarán a cabo en las diferentes Áreas Básicas; es aquí donde este proyecto de investigación sentará un precedente de gran relevancia.

Sin embargo, y a pesar de los resultados favorables al uso de la Tecnología Multimedia en los procesos de Comprensión de lectura, debe tenerse en cuenta que uno de los propósitos del proyecto es que el libro, la lectura tradicional que el estudiante realiza a través del texto impreso, continúe siendo el instrumento por el cual la lectura se convierte en una situación recreadora y cultivadora del conocimiento. El empleo de los textos multimedia deberá considerarse entonces como un apoyo complementario a los hábitos de lectura en el libro impreso.

Desde esta perspectiva, se considera que la escuela deberá alcanzar un punto intermedio entre la inclusión de las nuevas tecnologías y el mantenimiento de las herramientas tradicionales en el aula de clase con el fin de fomentar la lectura del libro como tal; no debe obviarse la situación en la cual el estudiante se dirige a la biblioteca y selecciona una lectura con la cual considera que puede distraerse y/o aprender algo, la lectura voluntaria del libro impreso.

Bajo esta misma línea, es fundamental evitar una rivalidad que parecería ser evidente entre los libros y los medios electrónicos. Se trata simplemente de aceptar el hecho de que existen otras posibilidades, otras herramientas mediante las cuales se pueden alcanzar los objetivos de manera más efectiva.

Este proyecto de investigación, ha demostrado de una manera indirecta, que los estudiantes del Liceo Hermano Miguel La Salle carecen de un acercamiento concreto y real hacia las nuevas tecnologías como elementos útiles en el aula de clase.

Se ha demostrado también que al estudiante le interesa reconocer los conceptos mediante imágenes y sonidos, lo cual ya se había fundamentado claramente

durante el Marco Teórico. Cuando el lector se acerca al contexto, el nivel de comprensión se incrementa en razón de que hoy día el ser humano, está familiarizado a los conceptos mediante la imagen y su relación directa con éste.

En cuanto a los niveles de comprensión, se concluye que el uso de la tecnología multimedia beneficia claramente el desarrollo y mejoramiento de los procesos de lectura. Se evidencia que el texto impreso, al carecer de ciertos factores motivantes (imágenes, sonidos, manipulación, etc.) pierde el interés por mejorar los hábitos de lectura del estudiante.

Finalmente se comprueba la eficacia del concepto Interactividad en el proceso de lectura al crear en el estudiante una responsabilidad directa con el texto. El lector, al encontrar diversos componentes que hacen del texto un conjunto de opciones y posibilidades, se compromete con la lectura y se distrae con menos facilidad. De esta manera, la interactividad se convierte en el factor más relevante al momento de diseñar el Software Interactivo; entre más posibilidades de interacción tenga el lector, más comprometida será su lectura.

A pesar de que los textos fueron bien recibidos por los estudiantes, para el diseño del Software interactivo deberá tenerse en cuenta que en la selección del texto exista una alta participación por parte de aquéllos con el fin evitar el crear desinterés en lector.

Como reflexión final, queda aquella frase de Jorge Luis Borges en el epígrafe de uno de sus artículos para la revista El Libro: Así como la espada es una extensión del cuerpo, el libro es una extensión de la mente. Es mi propósito como maestro fomentar y motivar la lectura en cualquiera de sus formas, pero más aún es mi deber particular como maestro de Español crear en mis estudiantes una conciencia real de lo que es la lectura voluntaria y acabar con el paradigma de la lectura por el ejercicio.

ANEXO 2

El sistema solar

El cinturón de asteroides que marca el límite entre los planetas próximos y los más alejados está formado por millones de asteroides que gravitan alrededor del sol. Podría pensarse que es difícil atravesarlos sin chocar con un asteroide pero suelen estar separados por centenares de miles de Kilómetros.

Probablemente los meteoritos son pequeños trozos que se han separado de un asteroide.

Los asteroides son trozos de roca, metal y hierro pueden ser más pequeños que un grano de arena o tener varios kilómetros de diámetro.

Los cometas son bolas de hielo, gas y polvo como bolas de nieve sucia que atraviesan el espacio.

El Sol está en el Centro del sistema Solar da luz y calor a los planetas.

Sin el sol no existiría vida en la tierra, no habría nubes y por tanto tampoco lluvia sin él la tierra sería terriblemente oscura.

El sistema solar es nuestro entorno planetario inmediato; es una parte de nuestra galaxia, la Vía Láctea; está formado por el sol y todo lo que se mueve a su alrededor: los nueve planetas, sus satélites naturales, los asteroides y los cometas.

La gravedad hace que los planetas mantengan su orbita alrededor del sol.

La Tierra.

Vista desde la Luna, la Tierra parece otra Luna. La fuerza de la gravedad de la Luna es el origen de las mareas.

La tierra tiene cambios climáticos y muchas nubes, cuando en una tempestad las nubes empiezan a dar vueltas y más vueltas lo llamamos huracán o tifón.

La Tierra da un giro sobre su eje cada 24 horas, lo que para nosotros es un día. Cuando el lado de la tierra en el que estamos da al Sol para nosotros es de día, cuando no da hacia él es de noche.

☺ Tierra:

☺ Diámetro:	12.756 Km.
☺ Tiempo de rotación:	24 horas
☺ Distancia del Sol:	150 millones de Km.
☺ No. de satélites:	1

La Luna.

A parte de la Tierra es el único lugar que ha visitado el ser humano. Podríamos vivir la Luna si nos lleváramos agua comida aire y una casa, quizás hasta podríamos plantar una flor.

La Luna que gira en órbita alrededor de la Tierra parece lo más grande del cielo pero es solo porque está más cerca. Como por su movimiento vamos viendo las diferentes partes que quedan iluminadas nos parece que cambia de forma.

La Luna está compuesta de rocas y cubierta de cráteres. Por las rocas más antiguas sabemos que aproximadamente tiene la misma edad que el resto del sistema solar.

Si dejaras tus huellas en la Luna, estas se conservarían por millones y millones de años porque no hay viento que las deshaga.

☺ Luna:

- ☺ Diámetro: 3.473 Km.
- ☺ Rotación a la Tierra: 28 días terrestres.
- ☺ Distancia a la Tierra: 406.000 Km.
- ☺ Edad: 4.600 Millones de años.

ANEXO 3

La comadreja y el ratón

En una pequeña aldea, vivía una mujer que tenía como oficio descortezar y limpiar sésamo.

Cierto día sin darse cuenta que una comadreja la observaba, comenzó a limpiar un inmenso fardo de sésamo que le habían encomendado. Lo descortezó y limpió durante todo el día; así al caer la noche, exhausta y con una gran cantidad de sésamo blanco brillando sobre la mesa, decidió irse a dormir. La golosa comadreja sin poder controlar su tentación, llevó todo el sésamo que pudo a su madriguera. . .

Oculto, la comadreja vio lo sorprendida y enojada que estaba la mujer al ver que la mesa estaba casi vacía. Sin embargo se alegró de que no sospechara de ella, sino de los ratones. Cuando la comadreja se encontró con el ratón, le dijo que como eran vecinos y su intención era mantener buenas relaciones, le contaría un secreto. Ella le contó que la mujer había recibido una gran cantidad de sésamo, y se lo había comido hasta no poder más. Así como buen vecino, le comentó, que dejó un poco sobre la mesa y que sería bueno que él lo aprovechara.

El ratón feliz y agradecido, sin advertir la hipocresía de la astuta comadreja, corrió velozmente hacia la mesa. Y sin darse cuenta de la presencia de la mujer, se llenó la boca del sabroso sésamo. Fue en ese mismo que el pobre ratón se convirtió en presa fácil de la indignada mujer que lo hizo prisionero.

Así el pobre ratón, por su ingenua confianza pagó con su libertad las culpas ajenas.

ANEXO 4

Prueba de comprensión No. 1

1. Según el inicio del texto la labor que cumple la mujer corresponde a:

- a. un trabajo manual realizado en una empresa.
- b. un trabajo ligero que implica demasiado tiempo lejos de casa.
- c. un trabajo pesado por encargo.
- d. un trabajo que implica mucho tiempo de planeación.

2. En el primer párrafo del Texto El Ratón y La Comadreja se deduce que:

- a. la comadreja vive hace mucho tiempo con la mujer.
- b. la comadreja había estado en la aldea durante el día.
- c. la comadreja acababa de llegar a la aldea.
- d. la comadreja ayudaba a la mujer en su trabajo.

3. Según el texto El Ratón y La Comadreja los ratones son:

- a. animales que van de paso por la aldea.
- b. animales que conviven con las personas.
- c. animales que nunca molestan a las personas.
- d. animales que indisponen a las personas.

4. El texto El Ratón y La Comadreja es de carácter:

- a. informativo.
- b. narrativo.
- c. periodístico.
- d. poético.

5. De acuerdo al texto la palabra descortezar se refiere a:

- a. quitar la corteza de un árbol, del pan, etc.
- b. educar, pulir a una persona.
- c. quitar la cáscara de alguna fruta.
- d. sacar la pulpa de una fruta.

ANEXO 5

Prueba de comprensión No. 2

6. El texto *El Ratón y La Comadreja* está dirigido a personas que:

- a. descuidan sus objetos.
- b. desconfían demasiado de las personas.
- c. le confían sus secretos a todas las personas.
- d. confían demasiado en las demás personas.

7. El texto anterior es:

- a. poético, porque nos muestra la imaginación a través de un escrito en verso.
- b. dramático, porque nos muestra el conflicto de la visualización a través de escenas imaginarias.
- c. narrativo, porque nos cuenta unas aventuras imaginarias.
- d. didáctico, porque nos enseña la técnica de la visualización a través de situaciones.

8. En el fragmento “*El ratón feliz y agradecido, sin advertir la hipocresía de la astuta comadreja, corrió velozmente hacia la mesa.*” La palabra subrayada puede reemplazarse sin cambiar el sentido, por:

- a. astucia
- b. farsa
- c. impresión
- d. Ingenuidad

9. En el mismo fragmento “*El ratón feliz y agradecido, sin advertir la hipocresía de la astuta comadreja, corrió velozmente hacia la mesa.*” Se puede deducir que:

- a. la comadreja no le advirtió al ratón del peligro que corría al acercarse a la mesa.
- b. el ratón estaba tan feliz que no se dio cuenta de la astucia de la comadreja
- c. el ratón corrió rápidamente a la mesa antes que la comadreja lo viera
- d. el ratón no se percató del engaño de la comadreja y fue hasta la mesa.

10. En el primer párrafo del texto se plantea:

- a. el extraño robo de una buena cantidad de sésamo en la aldea
- b. la producción de sésamo que una mujer hace durante un día
- c. la mala intención de la comadreja después de la ardua labor de la mujer

d. lo que una comadreja puede llegar a hacer por comida

ANEXO 6

UNIDAD DIDÁCTICA No. 1

Las Aventuras de Alicia en el País de las Maravillas

Capítulo 1 - EN LA MADRIGUERA DEL CONEJO

Alicia¹⁴⁹ empezaba ya a cansarse de estar sentada con su hermana a la orilla del río, sin tener nada que hacer: había echado un par de ojeadas al libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía dibujos ni diálogos. «¿Y de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?», se preguntaba Alicia.

Así pues, estaba pensando (y pensar le costaba cierto esfuerzo, porque el calor del día la había dejado soñolienta y atontada) si el placer de tejer una guirnalda¹⁵⁰ de margaritas la compensaría del trabajo de levantarse y coger las margaritas¹⁵¹, cuando de pronto saltó cerca de ella un Conejo¹⁵² Blanco de ojos rosados.

No había nada muy extraordinario en esto, ni tampoco le pareció a Alicia muy extraño oír que el conejo se decía a sí mismo: «¡Dios mío! ¡Dios mío! ¡Voy a llegar tarde!» (Cuando pensó en ello después, decidió que, desde luego, hubiera debido sorprenderla mucho, pero en aquel momento le pareció lo más natural del mundo). Pero cuando el conejo se sacó un reloj¹⁵³ de bolsillo del chaleco¹⁵⁴, lo miró y echó a correr, Alicia se levantó de un salto, porque comprendió de golpe que ella nunca había visto un conejo con chaleco, ni con reloj que sacarse de él, y, ardiendo de curiosidad, se puso a correr tras el conejo por la pradera, y llegó justo a tiempo para ver cómo se precipitaba en una madriguera¹⁵⁵ que se abría al pie del seto.

Un momento más tarde, Alicia se metía también en la madriguera, sin pararse a considerar cómo se las arreglaría después para salir.

Al principio, la madriguera del conejo se extendía en línea recta como un túnel, y después torció bruscamente hacia abajo, tan bruscamente que Alicia no tuvo siquiera tiempo de pensar en detenerse y se encontró cayendo por lo que parecía un pozo¹⁵⁶ muy profundo.

O el pozo era en verdad profundo, o ella caía muy despacio, porque Alicia, mientras descendía, tuvo tiempo sobrado para mirar a su alrededor y para preguntarse qué iba a suceder después. Primero, intentó mirar hacia abajo y ver

¹⁴⁹ Alicia: 1. Nombre de mujer proveniente del español antiguo.

2. Nombre de la hija del director de la universidad de Oxford, amigo de Lewis Carrol, autor del libro.

¹⁵⁰ Guirnalda: Corona de flores, o ramas de papel.

¹⁵¹ Margaritas: Plantas de flores blancas con centro amarillo. Flor común, propia de los campos.

¹⁵² Conejo: 1. Nombre de distintas especies de mamíferos de la familia de los leporidos, que también incluye las liebres.

2. Animal misterioso, bien presentado con el cual Alicia experimenta diferentes sensaciones dentro del cuento

2. *Oryctologus aniculus*, mide 35 a 45 cm de largo. Herbívoro que construye sus propias madrigueras solo o con varios animales más.

¹⁵³ Reloj: 1. Máquina sincronizada ajustada para representar la hora, minutos y segundos; el primer reloj fue solar inventado por los egipcios; le siguió el de arena y la clepsidra, reloj de agua inventado por los Fenicios; cultura antigua ubicada en la región media de Asia Meridional.

2. Instrumento utilizado por el conejo para medir el tiempo que gastaba entre cada lado del bosque o jardín.

¹⁵⁴ Chaleco: 1. Prenda sin mangas, que se pone sobre la camisa. Jubán especie de chaleco.

2. Prenda importante en el vestuario del conejo, en donde guarda su objeto más preciado, el reloj.

¹⁵⁵ Guarida de animal o refugio de varias especies.

¹⁵⁶ Pozo: Hoyo profundo, abierta en la Tierra para llegar a la copa acuífera procedente de materiales subterráneos. Hoyo en el cual Alicia cae en el jardín, compuesto de anaqueles y la famosa "mermelada"

a dónde iría a parar, pero estaba todo demasiado oscuro para distinguir nada. Después miró hacia las paredes del pozo y observó que estaban cubiertas de armarios¹⁵⁷ y estantes para libros: aquí y allá vio mapas y cuadros, colgados de clavos. Cogió, a su paso, un jarro¹⁵⁸ de los estantes. Llevaba una etiqueta que decía: MERMELADA DE NARANJA, pero vio, con desencanto, que estaba vacío. No le pareció bien tirarlo al fondo, por miedo a matar a alguien que anduviera por abajo, y se las arregló para dejarlo en otro de los estantes mientras seguía descendiendo.

«¡Vaya! », pensó Alicia. «¡Después de una caída como ésta, rodar por las escaleras me parecerá algo sin importancia! ¡Qué valiente me encontrarán todos! ¡Ni siquiera lloraría, aunque me cayera del tejado!» (Y era verdad.)
Abajo, abajo, abajo. ¿No acabaría nunca de caer?
--Me gustaría saber cuántas millas he descendido ya --dijo en voz alta--. Tengo que estar bastante cerca del centro de la tierra¹⁵⁹. Veamos: creo que está a cuatro mil millas de profundidad...

Como veis, Alicia había aprendido algunas cosas de éstas en las clases de la escuela, y aunque no era un momento muy oportuno para presumir de sus conocimientos, ya que no había nadie allí que pudiera escucharla, le pareció que repetirlo le servía de repaso.
--Sí, está debe de ser la distancia... pero me pregunto a qué latitud¹⁶⁰ o longitud¹⁶¹ habré llegado.

Alicia no tenía la menor idea de lo que era la latitud, ni tampoco la longitud, pero le pareció bien decir unas palabras tan bonitas e impresionantes. Enseguida volvió a empezar.

--¡A lo mejor caigo a través de toda la tierra! ¡Qué divertido sería salir donde vive esta gente que anda cabeza abajo! Los antipáticos, creo... (Ahora Alicia se alegró de que no hubiera nadie escuchando, porque esta palabra no le sonaba del todo bien.) Pero entonces tendré que preguntarles el nombre del país. Por favor, señora, ¿estamos en Nueva Zelanda¹⁶² o en Australia¹⁶³?
Y mientras decía estas palabras, ensayó una reverencia. ¡Reverencias mientras caía por el aire! ¿Creéis que esto es posible?
--¡Y qué criada tan ignorante voy a parecerle! No, mejor será no preguntar nada. Ya lo veré escrito en alguna parte.
Abajo, abajo, abajo. No había otra cosa que hacer y Alicia empezó enseguida a hablar otra vez.

--¡Temo que Dina me echará mucho de menos esta noche! (Dina era la gata.) Espero que se acuerden de su platito de leche a la hora del té. ¡Dina, guapa, me

¹⁵⁷ Mueble con puertas y anaqueles para guardar ropa, libros, etc.

¹⁵⁸ Jarra: jarro pequeña con una sola asa.

¹⁵⁹ Tierra: 1. Planeta que habitamos.

2. Parte sólida de la superficie de este planeta

3. País. Tierra, Región capa superficial de Estado Natural.

¹⁶⁰ Latitud: Distancia desde cualquier punto de la Tierra con relación al paralelo del Ecuador, se representa por medio de paralelos.

¹⁶¹ Longitud: Distancia desde cualquier punto de la Tierra con relación al meridiano 0° Greenwich.

¹⁶² Nueva Zelanda: País de Oceanía ubicado en la parte meridional del Pacífico sur con capital Wellington.

¹⁶³ Australia: País ubicado en el extremo sur de Oceanía limitando con el Océano Pacífico y Océano Índico con capital Canberra y capital financiera Sydney.

gustaría tenerte conmigo aquí abajo! En el aire no hay ratones¹⁶⁴, claro, pero podrías cazar algún murciélago¹⁶⁵, y se parecen mucho a los ratones, sabes. Pero me pregunto: ¿comerán murciélagos los gatos?

Al llegar a este punto, Alicia empezó a sentirse medio dormida y siguió diciéndose como en sueños: «¿Comen murciélagos los gatos? ¿Comen murciélagos los gatos?» Y a veces: «¿Comen gatos los murciélagos?» Porque, como no sabía contestar a ninguna de las dos preguntas, no importaba mucho cual de las dos se formulara. Se estaba durmiendo de veras y empezaba a soñar que paseaba con Dina de la mano y que le preguntaba con mucha ansiedad: «Ahora Dina, dime la verdad, ¿te has comido alguna vez un murciélago?», cuando de pronto, ¡cataplum!, fue a dar sobre un montón de ramas y hojas secas. La caída había terminado. Alicia no sufrió el menor daño, y se levantó de un salto. Miró hacia arriba, pero todo estaba oscuro. Ante ella se abría otro largo pasadizo, y alcanzó a ver en él al Conejo Blanco, que se alejaba a toda prisa. No había momento que perder, y Alicia, sin vacilar, echó a correr como el viento, y llegó justo a tiempo para oírle decir, mientras doblaba un recodo:

--¡Válganme mis orejas y bigotes, qué tarde se me está haciendo!

¹⁶⁴ Ratones: Pequeño roedor, de ojos vivos y cola larga y fina, que vive usualmente en las casas o ratoneras construidas por ellos.

¹⁶⁵ Murciélago: 1. Mamífero insectívoro, nocturno de alas membranosas.
2. Animal místico descrito por Alicia como comida para su gato.

Taller No 01

Tiempo de lectura: 15 minutos

Tiempo de aplicación: 120 minutos

Materiales: Texto Interactivo “Alicia en el País de las Maravillas”
Lápices de colores
Papel periódico

Objetivos: Iniciar la lectura del texto por placer.
Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
Formular preguntas sobre lo leído
Resumir el Texto de una forma dinámica creativa
Consultar el diccionario
Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas
Recontar el texto (Intertextualidad)
Utilizar organizadores gráficos

Textualización del aula:

La organización del salón estará organizado en semicírculo. Todos los estudiantes deben emplear todos sus materiales como mejor les parezca. Se colocara una música de fondo relativa a los sonidos del bosque.

Paso 1 Introducción:

El docente evalúa el conocimiento y los preconceptos que estudiante tiene acerca del tema, para ello, deben darse algunas pistas sobre el texto.

El docente explica los objetivos del taller y la utilidad que este tendrá en el proceso de comprensión.

Paso 2 Demostración:

El docente explica y describe la estrategia que se va a desarrollar.

A continuación los estudiantes abren el texto interactivo e inician la lectura.

Paso 3 Práctica guiada

Los estudiantes ponen en práctica la estrategia sugerida por el docente. En un principio es importante que el docente brinde la colaboración necesaria para la manipulación del programa, aunque éste es lo suficientemente sencillo para que el mismo lector aprenda fácil y rápido a manejarlo.

Paso 4 Práctica individual

Para este paso, los estudiantes deben abrir el menú de l taller en el programa e iniciar el trabajo de comprensión y producción textual.

El estudiante desarrolla el taller en el programa y guarda la información con ayuda del docente.

Paso 5 Autoevaluación:

El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen su proceso de comprensión.

Paso 6 Evaluación

El docente hace una puesta en común de las actividades y resuelve dudas con respecto al trabajo desarrollado. El docente recopila los archivos guardados por los estudiantes y evalúa los resultados del taller dentro del programa.

Puesta en marcha:

Escribe una hipótesis que podrías deducir del texto leído. (Ejemplo: Alicia es una niña huérfana que sufre de trastornos mentales)

Escribe una predicción de lo que consideras que sucederá inmediatamente en el siguiente capítulo. (Ejemplo: Alicia seguirá cayendo por toda la eternidad)

Resume el texto leído en cuatro líneas

Consulta en el diccionario las siguientes palabras:

Académico: _____

Gravedad: _____

Roedor: _____

Escribe la relación que tienen las anteriores palabras con el texto:

Taller de comprensión:

Comprendamos...

1. Marca con una X. El capítulo “En la madriguera del conejo” se trata de:

- a. La descripción de un paseo
- b. El emocionante camino a un mundo desconocido
- c. La preocupación de una niña por estar lejos de su casa

2. Describe las sensaciones que tiene la niña en el texto.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____

3. Escribe lo que observa la niña durante su recorrido.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- ¿Es posible que lo que observa la niña sea parte de su imaginación?

- ¿Por qué?

- ¿Será que las cosas que se describen en el texto son reales?

- ¿Cuáles de las cosas que se describen en el texto consideras que no existen?

4. Escribe lo que tu consideras que ocurrirá después del lo sucedido en este capítulo.

5. Señala cuales son los personajes principales de la historia.

Murciélago

Alicia

Dina

Conejo

Ratones

6. Escribe las características que identifican a cada personaje.

Alicia

Conejo

7. ¿Por qué crees que Alicia piensa que llegará al otro lado del mundo?

8. Señala: En el fragmento “*Por favor, señora, ¿estamos en Nueva Zelanda o en Australia?*” Alicia se refiere a:

- a. Dos ciudades de Europa
- b. Dos países de Oceanía
- c. Dos ciudades de Oceanía

9. Señala: En el fragmento “*temo que Dina me echará mucho de menos esta noche*” deducimos que:

- a. Alicia extrañará a Dina
- b. Dina se olvidará de Alicia

- c. Alicia le escribirá a Dina
- d. Dina extrañara a Alicia

10. Imagina que eres un reportero. Elabora una entrevista para Alicia después de lo ocurrido.

Tú _____
Alicia: _____
Tú : _____
Alicia: _____
Tú: _____
Alicia: _____
Tú: _____

BIBLIOGRAFIA

AIMACANA, Carlos Toledo. Instituto Técnico Superior México, curso de interfaz de Usuario. <http://webdia.cem.itesm.mx/ac/rtrejo/Interfaz/index.html>

ALZATE, María Victoria. Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*. (23).

AMAYA, Justo. *Análisis del Discurso. Aspectos de la Semántica y Pedagogía*. Justo Amaya Martínez. Colombia. 2003.

APARICI, Roberto. *La Revolución de los Medios Audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid. 1996.

ASINSTEN, Juan Carlos. *Multimedia en la Escuela, Un a Aventura Posible*. Curso de Producción de Multimedia en la Escuela. [CD-ROM].

BARTHES, Roland. *Retórica de la Imagen. En lo Obvio y lo Obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona, Paidós. 1986.

BEST, John.W. *Cómo Investigar en Educación*. Ediciones Morata S.A. Madrid.1982

BORGES, Jorge Luis. *Antología Poética*. Alianza Editorial. Madrid. 1999.

BRONCKART, J.P. *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder, 1985.

CALDERON, Dora. Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir; Informe final de la primera etapa de la investigación Hacia una Comprensión del Sentido de la Práctica Pedagógico del maestro: Escuela, Disciplinas y Contexto. Fundación Universidad Monserrate. 1999.

CARRIER, Jean Piere. Escuela y Multimedia. Siglo Veintiuno Editores. México. 2002.

CARVAJAL, Lizardo. Metodología de la Investigación Científica. Curso general y Aplicado. 12º- Ed. Cali: F.A.I.D., 1998.

CASTRILLON, Silvia. Presencia de la Literatura en la Escuela. Hojas de Lectura No 50. Fundalectura. 1998.

COLORADO, Arturo. Hipercultura Visual. El Reto Hipermedia en el Arte y La Educación. Estudios Complutenses. Madrid. 1997.

CORTAZAR, Julio. Rayuela. Monte Avila Editores Latinoamericana. Caracas. 1993.

DIAZ BARRIGA, Frida. ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. Ed. Mc Graw Hill, 2ª. Edición. 1986.

ECO, Humberto. Para Una Guerrilla Semiológica. Editorial Lumen. Barcelona. 1986.

ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. Lumen, Barcelona 1999.

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Editorial Lumen. 1986.

FERRÉS, Joan. Televisión y Educación. Paidós, Barcelona. 1994.

GARNER, R. When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of setting. 1990. En: www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/strate.pdf.

GUTIERREZ, Martín Alfonso. Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías. Ediciones de la Torre. Madrid.1997.

HARPOLD, T. Conclusiones. En G.P. Landow (compilador). Teoría del hipertexto. Barcelona. Paidós. 1997.

HENAO ALVAREZ, Octavio. Procesamiento Cognitivo y Comprensión de Textos en Formato Hipermedial. Editorial Universidad de Antioquia. 2002.

HERNANDEZ, Roberto y otros. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. 2002. México.

HERRAN, Maria Teresa. La escuela y los Medios Masivos de Comunicación. Un Impostergable Encuentro. Revista Educación Y Ciudad. (4). 1998.

HURTADO B, Jaime. Educación Tecnología y Conocimiento “Trayectos y Alternativas Para Pensar lo Audiovisual. Centro de publicaciones Unisalle.1998

ICFES. Novena Aplicación Censal de las Pruebas de Competencias Básicas dirigidas a los grados de séptimo y noveno de las instituciones educativas de Bogotá. Noviembre 2003.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Análisis Cualitativo y Uso Pedagógico de los Resultados. Bogotá D.C. 2004.

JACQUINOT, Genevieve. La Escuela Frente a las Pantallas. Aique. 1996.

JACQUINOT, Geneviève. Centre National d'études des télécommunications. Revista Réseaux. (33). 1989.

KIRBY, J.: Cognitive strategies and educational performance, New York, Academic Press, 1984. En: www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM.

LYNCH, Patrick. Traducción de Roxana Castañeda. En <http://www.lsi.us.es/docencia/asignaturas/dihm/tema1/tema1.html>

MARTIN BARBERO, Jesús. De los Medios a las Mediaciones. Editorial Gustavo Gili S.A. Barcelona. 1987.

MARTIN BARBERO, Jesús. Revista Nómadas (5) 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. PEI- LINEAMIENTOS. SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO. 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Análisis Cualitativo y uso pedagógico de los resultados. Evaluación Censal de Competencias Básicas. 2003.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del Español*. Segunda edición. Madrid, Gredos, 1998.

MONTT, Nahum. Un Espejismo Proteico Llamado Competencias. Separata Reflexiones Pedagógicas. Ed. Santillana. 2001.

MORDUCHOWICKS, Roxana. La Escuela y los Medios un Binomio Necesario. Editorial Aique. Madrid 1997.

MOYA, Constanza y FAJARDO, Luz Amparo. Fundamentos Neuropsicológicos del Lenguaje. Instituto Caro y Cuervo. Salamanca. 1999.

NOGAREDA, Clotilde. El grupo de Discusión. Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. En: <http://www.naya.org.ar/congreso>.

POZO, J.I. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. 1990. EN: WWW.CAMPUSOEI.ORG/REVISTA/DELOSLECTORES/551MASSONE.PDF.

QUINTANA, Hilda. La enseñanza de la comprensión lectora. En: coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html/

Real Academia Española. Diccionario de la Real Academia Española. Tomo II. Madrid. 1992.

REINKING, D y RICKMAN, S.S. "the effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermedite-grade readers". Journal of reading Behavior. 1990. En: www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/papers/073.

RODRIGUEZ, Martha C. La Escuela: el Primer Espacio de Actuación Publica del Niño. Revista Educación y Ciudad (3) 1997.

RUEDA ORITZ, Rocio. De Freinet a Internet. La Escuela ante las Nuevas Tecnologías. En: www.edutec.es/edutec01/edutec/comunic/TSE51.html. 2004

RUIZ, María Claudia. Competencias Lectoras. Norma. Bogotá. 2002.

RUIZ, Nubia Consuelo. Desarrollo de Pontecialidades y Competencias. Serie Biblioteca del Educador. Ed. Prolibros. 2002.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Imagen y Educación. Magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires. 1998.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Barcelona: Graó. 1992.

SOLE, Isabel. Las posibilidades de un Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión Lectora. Revista Infancia y Aprendizaje No 39-40.1987.

SUAREZ, Mercedes. ¿Letras sin Libros? Libros de Piedra Amate, Huesos o lanas. Revista El Libro (88). Cerlalc. 1999.

TIRADO, Ramón. Multimedia En La Enseñanza: Dimensiones, Críticas y Modelos. En <http://e1,f503.mail.yahoo.com./ym/Compose?To=rtirado@uhu.es>.

VILLABONA, Cecilia y POLANÍA, Rubiela. Proyecto Comunicativo. Educar Editores. Bogotá. 2002.