

2014

Competencias de lectura crítica en internet. Estrategia para la educación media

Claudia Patricia Ardila Medina
Universidad de La Salle, Bogotá

Sandra Yaneth Pérez Bautista
Universidad de La Salle, Bogotá

Hernán Villamil Moreno
Universidad de La Salle, Bogotá

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



Part of the [Education Commons](#)

Citación recomendada

Ardila Medina, C. P., Pérez Bautista, S. Y., & Villamil Moreno, H. (2014). Competencias de lectura crítica en internet. Estrategia para la educación media. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/539

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 Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA EN INTERNET: ESTRATEGIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA**

CLAUDIA PATRICIA ARDILA MEDINA

SANDRA YANETH PÉREZ BAUTISTA

HERNÁN VILLAMIL MORENO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA

BOGOTÁ D.C., ENERO 23 de 2014

**COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA EN INTERNET: ESTRATEGIA PARA
LA EDUCACIÓN MEDIA**

CLAUDIA PATRICIA ARDILA MEDINA

SANDRA YANETH PÉREZ BAUTISTA

HERNÁN VILLAMIL MORENO

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de
Magister en Docencia**

Directora:

RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ D.C., ENERO 23 de 2014**

UNIVERSIDAD DE LA SALLE



RECTOR:

CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO. FSC.

VICERRECTOR ACADÉMICO

Hno. CARLOS ENRIQUE CARVAJAL COSTA

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

DANIEL LOZANO FLÓREZ

DIRECTOR DEL PROGRAMA:

FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS Y SENTIDOS DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA

TEMA DE INVESTIGACIÓN

LECTURA CRÍTICA EN INTERNET

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., Enero 23 de 2014

Dedicatorias

Dedico este logro a Dios por permitirme culminar con éxito este paso en mi vida, a mi familia por su sacrificio, su comprensión y su apoyo, a mis compañeros de investigación Sandra, Hernán y Ruth Milena por su compromiso, entrega y amistad.

Claudia Patricia Ardila Medina.

Dedico este esfuerzo académico a Dios, que es el dador de vida, a mi madre, Rosalba por ser motor y apoyo para alcanzar el logro y a María Antonia, mi hija amada.

Sandra Yaneth Pérez Bautista

Dedico esta investigación a Dios, a mis padres Isabel y Alcides. A Ruth Milena, mi tutora; quien, con su sabiduría, me ha indicado el camino para sumergirme en el proceso lector y en la escritura como una forma envolvente de lenguaje, haciendo que construya, renueve y contemple constantemente mi oficio de maestro.

Hernán Villamil Moreno

Agradecimientos

A la Universidad De La Salle y en ella a todas aquellas personas que con su servicio, su conocimiento, su paciencia y sobre todo su deseo de hacer de la educación un puente de transformación para construir un mejor país, nos orientaron y brindaron su apoyo para la consecución de este gran logro.

A Ruth Milena Páez, nuestra tutora, por ese vínculo de invaluable precio tejido con su exigencia, su complicidad y guía en este camino.

A Fernando Vásquez por su palabra justa para cada momento: en el estudio, en el investigar, en el enseñar, en el periplo por la cotidianidad...

A todos los maestros quienes a lo largo de estos dos años nos acompañaron y nos llevaron a reflexionar sobre nuestro quehacer como maestros mediante su ejemplo, sus consejos, sus buenas prácticas, las buenas lecturas y su cálida amistad.

Muy particularmente, a nuestros entrevistados: Silvia Soraya González, Jairo Alberto Galindo, Antonio Quintana. A los estudiantes observados, a las directivas y docentes de las Instituciones Educativas Distritales: Restrepo Millán, Jhon F. Kennedy y Manuela Beltrán.

Resumen

Este trabajo presenta el proceso y resultados de la investigación llevada a cabo como respuesta a la línea de investigación *Prácticas y sentidos de la escritura y la lectura* de la Maestría en Docencia de La Universidad de La Salle, que aborda el campo de las estrategias de enseñanza de la lectura. Esta investigación se enfoca en la lectura crítica en Internet ya que, a partir de nuestra experiencia como docentes de educación media en colegios distritales, no evidenciamos estrategias referidas a cómo potenciar la lectura crítica en Internet desde el aula en jóvenes de educación media. Esta investigación es de corte etnográfico y, para el análisis e interpretación de la información, se optó por el método de análisis de contenido. Esta investigación se realizó en cuatro fases: la primera, el diseño de cada uno de los instrumentos para la recolección de la información; la segunda, la aplicación de los instrumentos diseñados en la fase anterior; la tercera, destinada al análisis; y la cuarta, que se centra en la interpretación de la información y en los resultados. Es así como con base en la identificación de las prácticas enseñanza y de las prácticas de lectura de los estudiantes a partir de Internet, presentamos como resultado central el esbozo de una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media.

Palabras claves: Lectura crítica, Internet, competencia, estrategia, docente.

Abstract

This paper represents the process and results of an investigation carried out in response, to the need of research practices, in ways of reading and writing, "Masters in Teaching", from La Salle University, to address teaching strategies in reading, and writing. This research focuses on critical reading on the Internet. Because, from our experience as high school teachers in government schools, did not show us strategies concerning how to enhance critical reading using the internet, in the classrooms in high school. This research is ethnographic, and for the analysis, and interpretation of information, we chose the method of "Content Analysis". This research was conducted in four phases: the first is the design of each of the instruments for data collected. The second is the application of the instruments designed in the previous phase. The third, intended for analysis. The fourth was focused on the interpretation of data and results. Thus, based on the identification of practical teaching, and reading practices of students using the Internet, we presented a main result, the outline a teaching strategy which allows us to develop skills in critical reading on the Internet from the classroom, for middle school education.

Keywords: Critical Reading , Internet , competition, strategy , teacher.

Tabla de contenido

1	Introducción	Pág. 1
1.1	Justificación	2
1.2	Descripción del problema	4
1.3	Objetivos	5
2	Marco conceptual	6
2.1	Lectura	7
2.1.1	Proceso lector	7
2.1.2	Lectura crítica	8
2.1.3	Lectura hipertextual	8
2.2	Crítica	10
2.2.1	Teoría crítica	10
2.2.2	Acción comunicativa	12
2.2.3	Crítica ideológica	12
2.2.4	Pedagogía crítica	14
2.2.5	Didáctica crítica	15
2.2.6	Estrategia	15
2.3	Competencia	16
2.3.1	Aprendizaje invisible	17
2.3.2	Aprendizaje colaborativo	18
2.3.3	Conectivismo	18
2.3.4	Alfabetización tecnológica	19
3	Diseño metodológico	20
3.1	Tipo de investigación	20

3.2	Participantes e instrumentos utilizados en la recolección de la información	24
3.2.1	Participantes en grupo focal	24
3.2.2	Participantes de entrevista en profundidad	25
3.2.3	Participantes en la observación sistemática participante	26
3.3	Instrumentos de recolección de información	28
3.3.1	Grupo focal	28
3.3.2	Entrevistas en profundidad	29
3.3.3	Observación sistemática participante	30
3.3.4	Diario de campo	31
3.4	Análisis de la información	32
3.4.1	Análisis cualitativo etnográfico	32
3.4.2	Proceso para el análisis de contenido de la entrevista en profundidad	33
3.4.3	Tematización de la observación sistemática participante	41
3.4.4	Esbozo de triangulación	43
4	Análisis e interpretación de datos y hallazgos	43
4.1	Justificación del porqué interpretar	43
4.2	Resultados del análisis de la información	44
4.3	Esquema de triangulación	46
4.4	Resultados de la investigación	48
4.4.1	Tipos de lectura según el texto	49
4.4.2	Motivos para hacer la lectura	59
4.4.3	Lector del hipertexto	68
4.4.4	Competencias necesarias para leer críticamente en Internet	75
4.4.5	Postura de los docentes frente a las competencias	86

5	Conclusiones y sugerencias	98
5.1	Conclusiones	99
5.1.1	Frente a las prácticas de los docentes	99
5.1.2	Frente a las prácticas de lectura de los estudiantes	102
5.1.3	Frente a las competencias	105
5.2	Sugerencias y prospectiva	107
	Referencias	170

Lista de Tablas

3.1	Docentes participantes en el grupo focal de cada institución educativa	Pág. 25
3.2	Educadores observados por el equipo investigador	27
3.3	Estudiantes observados por el equipo investigador	27
3.4	Codificación de las etapas de preparación de material de la EP	34
3.5	Codificación de las etapas de análisis de contenido de la EP	35
3.6	Convenciones utilizadas para diferenciar los temas en las transcripciones de EP	36
3.7	Términos recurrentes con respecto a los criterios de búsqueda	38
3.8	Primeras categorías de la entrevista	40
3.9	Codificación de las observaciones sistemáticas participantes	42
3.10	Convenciones de los temas identificados en las OSP	42
4.1	Síntesis de los resultados del análisis de la información	45
4.2	Detalle de la matriz de triangulación	47
5.1	¿Cómo analizar las imágenes seleccionadas a partir del cuestionamiento?	128
5.2	Organización al seguimiento de la fuente 1 para asumir una postura crítica en la lectura	132
5.3	Organización al seguimiento de la fuente 2 para asumir una postura crítica en la lectura	139
5.4	Matriz analítica: posición crítica en la lectura en Internet “de ciberlector a ciberautor”	143

Lista de Figuras

5.1. ¿Dónde buscar?: motor y lugar	Pág. 118
5.2. ¿Cómo iniciar la búsqueda?	119
5.3. ¿Cómo redefinir la búsqueda?	120
5.4. ¿Cómo redefinir a partir del género informativo y dominios?	121
5.5. ¿Cómo seleccionar la posible primera fuente pertinente?	123
5.6. ¿Cómo seleccionar la posible segunda fuente pertinente?	125
5.7. ¿Cómo seleccionar la posible tercera fuente pertinente?	126
5.8. ¿Cómo presentar el análisis de las imágenes seleccionadas?	127
5.9. Seguimiento a posturas críticas de la fuente 1	129
5.10. Organización al seguimiento de la fuente 1 para asumir una postura crítica en la lectura	131
5.11. Seguimiento a posturas críticas de la fuente 2	133
5.12. Organización al seguimiento de la fuente 2 para asumir una postura crítica en la lectura	138
5.13. “Mi voz” asumiendo posición crítica en la lectura en Internet: de ciberlector a ciberautor	142

Lista de anexos¹

Anexo 1	Guión para grupo focal	Pág.	1
Anexo 2	Guión de entrevista en profundidad		2
Anexo 3	Guía de observación de aula		4
Anexo 4	Ejemplo de registro de diario de campo		6
Anexo 5	Transcripción de entrevistas en profundidad		10
Anexo 6	Tematización de las entrevistas en profundidad		41
Anexo 7	Codificación de temas de las entrevistas en profundidad		71
Anexo 8	Ordenamiento y agrupación de fragmentos según los temas		100
Anexo 9	Montaje de las entrevistas en profundidad		127
Anexo 10	Destilación de la información. Segunda y tercera etapas: términos recurrentes y selección de fragmentos de las entrevistas		154
Anexo 11	Destilación de la información. Cuarta y quinta etapas: recorte de fragmentos y tamizaje		194
Anexo 12	Destilación de la información. Sexta y séptima etapas: listado y mezcla, primeras categorías emergentes		222
Anexo 13	Destilación de la información. Categorías emergentes: lectura – hipertexto – competencia. Consolidado del análisis de contenido de las tres entrevistas en profundidad		244
Anexo 14	Destilación de la información. Octava etapa: recuperación de la información base a partir de las primeras categorías		254
Anexo 15	Destilación de la información. Novena etapa: texto explicativo		

¹ Esta paginación corresponde al documento no abreviado de los anexos. Se entrega aparte y adjunto a este informe de investigación (impreso y virtual CD)

	de cada categoría	266
Anexo 16	Tematización de las observaciones sistemáticas participantes	280
Anexo 17	Esbozo de triangulación	338
Anexo 18	Matriz de triangulación	341

Capítulo 1

Introducción

Como respuesta a la línea de investigación *Prácticas y sentidos de la escritura y la lectura* de la Facultad de Ciencias de la Educación de abordar estrategias de enseñanza de la lectura, nuestro equipo de investigación se enfocó en la lectura crítica en Internet ya que, a partir de nuestra experiencia como docentes de educación media en colegios distritales y privados, no evidenciamos estrategias para el desarrollo de las competencias de lectura en este campo; situación que se debía definir y a la que, en lo posible, se buscarían alternativas de solución.

El grupo de investigación está conformado por tres docentes vinculados actualmente a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, Claudia Patricia Ardila Medina, Sandra Yaneth Pérez Bautista y Hernán Villamil Moreno. La primera, es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle, cuenta con 20 años de experiencia en colegios privados y públicos en educación básica y media. La segunda investigadora, Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se ha desempeñado como docente en el área de Lengua Castellana durante los últimos 12 años, en colegios privados y públicos, con jóvenes de la educación básica y media. Y el tercer investigador es Licenciado en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, con 24 años de experiencia en colegios públicos y privados, en los niveles de educación básica y media; es especialista en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, fue estudiante co-investigador en el grupo DIDACTEC de la misma Universidad.

La investigación fue desarrollada en un periodo de dos años (2012-2013), tiempo de duración de la Maestría en Docencia, bajo la tutoría de la maestra Ruth Milena Páez Martínez. La investigación tuvo como contexto situacional las instituciones educativas donde laboramos, a saber: Colegio Restrepo Millán I.E.D., jornada mañana, curso 1001; Colegio Jhon F. Kennedy I.E.D., jornada tarde, curso 1003; y Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán I.E.D., jornada tarde, curso 1004.

Nuestro interés investigativo se enfocó en un fenómeno social, por lo que seleccionamos el método de investigación cualitativa orientada por la perspectiva crítico-hermenéutica-etnográfica. Siendo la Etnografía un método de investigación que permite dar cuenta de la estructura dinámica interna de una cultura y requiere un abordaje cualitativo, resultó pertinente a nuestro interés por captar una realidad social educativa en torno a las prácticas de lectura que maestros y estudiantes hacen en Internet.

1.1 Justificación

La importancia de esta investigación se considera desde tres ángulos: uno académico, que es el proporcionado por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle; otro estratégico, referido a las políticas educativas distritales; y otro pedagógico donde se considera la praxis docente.

En lo académico, esta investigación resulta significativa porque pertenece a la línea de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, denominada “Prácticas y sentidos de la escritura y de la lectura” dentro de la que se inscribe el macroproyecto “Estrategias de enseñanza de la lectura”. Dicho macroproyecto comprende: la didáctica como una disciplina consustancial a la tarea pedagógica en aras de la formación, situación que resulta imprescindible, pues se pretende avanzar en la

construcción de unas estrategias pedagógicas para que el maestro de la media pueda acercarse, indagar y aprender a usar Internet, como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

La investigación apunta además al valor particular de la formación de los maestros investigadores y se vuelca a otros docentes de la educación secundaria en distintas instituciones y escenarios educativos. Con esta investigación se considera al maestro un actor valioso en la enseñanza de la lectura crítica en Internet puesto que es él quien está de modo permanente con los alumnos y vivencia las dificultades y las bondades desde la pluralidad, la diversidad y el interés que genera en los estudiantes interactuar con los elementos de su medio.

En lo estratégico, es claro que las políticas públicas del Distrito Capital de los últimos años apuntan con más énfasis hacia la calidad de la educación con la apuesta de una transformación pedagógica donde el quehacer docente es fundamental. De cara a las exigencias de la sociedad de la información y la comunicación, así como del trabajo colaborativo¹ y la innovación del siglo XXI, adquiere plena vigencia la necesidad de diseñar y desarrollar estrategias de lectura que les permitan a nuestros estudiantes enfrentarse de manera crítica a la información.

En lo pedagógico como tal, la enseñanza juega un papel primordial puesto que implica conocer quiénes son los jóvenes que están en el aula, cómo aprenden, cómo iniciar y cerrar una clase y qué herramientas son más pertinentes para ciertos temas, en especial cuando nos referimos a un medio como Internet. Frente a esta situación, la población que se beneficiará será, por un lado, los docentes de educación media, por cuanto podrán no sólo

¹Aclaremos que el trabajo colaborativo involucra a un grupo de personas con unos roles específicos que interactúan en pro de un constructo intelectual o elemento de aprendizaje y tiene directa relación con el Aprendizaje Colaborativo.

mejorar sus conocimientos sobre el uso de Internet como herramienta pedagógica, sino además cualificar su didáctica a la hora de intervenir pedagógicamente en la aplicación de estrategias de lectura crítica en los procesos enseñanza. Por otro lado, los estudiantes se verán favorecidos en su contexto personal, social y en su ya cercana formación profesional al culminar la educación media.

Se espera entonces hacer un aporte a la educación ya que, aunque la acción pedagógica de los maestros en nuestro proyecto recaerá sobre los estudiantes de educación media de los colegios mencionados, no excluye un impacto sobre escenarios pedagógicos distintos al estudiado. Así mismo, es posible justificar el valor de esta investigación para la educación en términos de que podría favorecer el desempeño de los estudiantes en las diferentes pruebas de lectura a las que se enfrenten. Estos tres ángulos, son los pilares que soportan el valor y la pertinencia a esta investigación pues el aporte a la academia, a las políticas educativas y al quehacer pedagógico es inherente al rol del educador del siglo XXI.

1.2 Descripción del problema

En la actualidad y frente a una sociedad globalizada, los ciudadanos tienen acceso a gran cantidad de información gracias a las bondades de un medio como Internet.

Particularmente, en las instituciones educativas se enfrenta la situación de que los jóvenes exploran, entienden y dominan de maneras diversas dicha información y acuden a ella para resolver muchas de las exigencias académicas que se les presentan desde la escuela.

Sin embargo, nuestra propia experiencia como docentes de educación media en el sector oficial, nos muestra que las problemáticas de los procesos de lectura, lejos de reducirse gracias al fácil acceso a la información, debe tenerse en cuenta que parecen agudizarse debido a la ausencia de estrategias de lectura crítica para la selección y uso de la

información académica, así como a la falta de estrategias didácticas de los docentes para poder enseñarlas. Resulta de gran pertinencia investigar esta problemática en aras de buscar alternativas que contribuyan al mejoramiento de la situación, de cara a la formación de las nuevas generaciones y de los maestros que deberán, inevitablemente, hacer uso de Internet por cuanto se hallan inmersos en la actual sociedad del conocimiento, que les exige el dominio de competencias de lectura crítica en Internet que haga accesible dicho conocimiento.

Esta situación se ratificó con la recogida de información a través de los instrumentos de recolección y nos llevó a precisar la pregunta problema de esta investigación:

¿Cómo potenciar la lectura crítica en Internet desde el aula en jóvenes de educación media?

Esta es la pregunta que nos permitió plantear los objetivos de nuestra investigación.

1.3 Objetivos

Objetivo general. Esbozar una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media.

Objetivos específicos.

- Identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica que hacen los docentes a partir del uso de Internet desde el aula.
- Describir las prácticas de lectura que hace el estudiante en Internet con fines académicos.
- Caracterizar las competencias necesarias para la lectura crítica en Internet.

Capítulo 2

Marco conceptual

Con el propósito de referenciar la base teórica puntual y acorde con nuestro problema de investigación, se revisaron los antecedentes mediante el rastreo bibliográfico a tesis de maestría en universidades de Colombia, a revistas de educación y a libros producidos en universidades nacionales reconocidas y que tuviesen facultades de educación o relacionadas con este campo, todo ello a partir del año 2000. Frente al rastreo de tesis de maestría cabe destacar el trabajo de Méndez (2010), quien trató el tema de conocimientos de ambientes textuales e hipertextuales señalando una ruta hacia la gramática del hipertexto. No se hallaron tesis de maestría que puntualizaran sobre el tema de lectura crítica en Internet. Sin embargo, en las investigaciones sobre lectura crítica resultó pertinente la investigación de Fainholc (2004), quien indagó sobre las implicaciones de la lectura crítica en Internet. En relación con las revistas sobre educación encontramos un referente en el artículo de Galindo (2011) sobre las brechas didácticas y digitales, el cual ofreció una posibilidad sobre los modos de acceder al saber en la sociedad de la información. En el rastreo de los libros, los temas que más se tratan son cibercultura y generación multimedia, hipertexto, implicaciones de las TIC y la web en la educación, e-learning, comunidades y redes virtuales de aprendizaje, teorías de lectura, lectura en internet, alfabetización digital, estrategias de lectura crítica. Notamos escasa literatura en el tema específico de nuestra investigación, situación que nos llevó y animó a emprender este trabajo.

A continuación presentamos los desarrollos conceptuales relacionados con la lectura crítica en Internet, a través de tres pilares fundamentales: la lectura, la crítica y las

competencias; para ello nos basamos en autores que, a nuestro juicio, consideramos representativos.

En consonancia con lo expresado, es conveniente iniciar con el concepto amplio de lectura a fin de tejer posteriormente relaciones con las demás nociones.

2.1 Lectura

2.1.1 El proceso lector. El proceso de leer en su concepción más actual debe relievearse como aquel donde el lector y el texto entran en un diálogo de sentidos que enriquece tanto al uno como al otro. La lectura como *proceso transaccional*² es expuesta por Dubois (2005, p. 17) dando cuenta del aspecto activo y crítico que conlleva, al punto de que se trata de considerar los convenios tácitos que se establecen cuando se lee, y que tienen que ver con intencionalidades, percepciones y la significación que el texto adquiere.

En este mismo sentido, también es pertinente tener en cuenta las afirmaciones de Solé (1992) quien define lectura así:

Leer es un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y propiedades del texto - género, estructura, densidad informativa, coherencia, cohesión...- la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector. Otro lector, con objetivo distinto y equipado con su propio background, construirá una comprensión diferente; incluso el mismo lector, ante el mismo texto puede modificar su interpretación cuando persigue propósitos distintos. (p. 17)

²Aclaremos que la concepción más reciente sobre lectura proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978, bajo el nombre de teoría transaccional.

Continuando con las ideas de Solé, el soporte y el formato en el que se lee también implica adoptar formas de lectura: en materia de comprensión son distintas las posibilidades de un texto impreso y las que ofrece un hipertexto en red, así mismo son diferentes los riesgos que enfrenta el usuario en cuanto a tiempo, cantidad de información y habilidades para procesarla. Factores estos que es necesario considerar en las actuales prácticas de lectura.

2.1.2 Lectura crítica. El equipo investigador entiende la lectura crítica como una actividad situada en un contexto sociocultural que hace que esta se lleve a cabo en diferentes ámbitos y con distintas finalidades. Como lo indicó Cassany (2009), “la literacidad siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p. 23), ya que más allá del entorno de la escuela, leer y escribir no son fines en sí mismos, sino que son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.

Esto implica, que un lector crítico es aquél que lee signos, habla con seguridad y posibilidad de asombro, construye culturalmente procesos de análisis para clasificar y descifrar el código de los objetos descritos.

2.1.3 Lectura hipertextual. La lectura que hacemos hoy en día a un texto lineal, en ciertos momentos pasa al plano de lectura no secuencial, por ejemplo, cuando leemos notas de pie de página. Sin embargo, la lectura comienza a sufrir una transformación cuando el lector comienza a interactuar con las TIC.

Para nuestro grupo de investigación fue pertinente la mirada de Cavallo & Chartier (2011, p. 23). Chartier concibió la *representación digital* como la tercera navegación en la historia de la lectura y nos interrogó sobre las continuas *composiciones singulares* y

efímeras que se aprecian en los textos hipermediales. De la misma manera, Chartier (2000, p. 104), nos permitió entender lo que él llamó las *modalidades de inscripción y transmisión de los textos* y nos hizo reflexionar sobre esa nueva forma de construcción de los discursos del saber y sobre las modalidades específicas de lectura que permite el *e-libro*.

De otro lado, la lectura de Littau (2008, p. 97), nos cuestionó sobre las implicaciones del *libro interminable* y la comprensión lectora. Igualmente, autores como Cano (2011, p. 103) nos dio ideas sobre cómo un enlace hipertextual podría cumplir correctamente un “acto lector” en el mundo digital de la Wikipedia al “cortar y pegar”.

Ahora bien, en la teoría literaria contemporánea, la idea del descentramiento³ de Jacques Derrida y la concepción de texto “legible” frente a texto “escribible”⁴ de Roland Barthes cobran fuerza con la hipermedia. George Landow observó una representación del hipertexto muy marcada con los enfoques de Barthes y Derrida. El control sobre qué leen y cómo leen los cibernautas hace parte del mundo de la tecnología y la teoría literaria. Con respecto al pensamiento crítico y la lectura hipertextual, Landow (2009), afirmó:

El pensamiento crítico se basa en la facultad de relacionar muchas cosas entre sí. Como los enlaces son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumbrar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos que examinan. Un componente fundamental del pensamiento crítico es el hábito de buscar las diversas causas que inciden en un único fenómeno o acontecimiento y luego evaluar su peso relativo; y el hipertexto fomenta precisamente dicho hábito. (p. 345)

³ Esta idea postula que deben abandonarse los actuales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad y sustituirlos por las de multilinealidad, nodos, enlaces y redes.

⁴ Texto legible es aquél que puede ser leído pero no escrito y el texto escribible somos nosotros en el momento de escribir.

2.2 Crítica

La crítica hace referencia al “examen o análisis de un enunciado, teoría o posición filosófica, de tal manera que se someten sus fundamentos o su valor a prueba” (Thiebaut, 2000, p. 31). Desde el punto de vista etimológico, para Gimeno (2009) la crítica “procede de crisis y tal crisis deviene de la puesta en cuestión de aquellas cosas que puedan resultar naturales o comunes (...) pensamientos divergentes y creativos respecto del mismo” (p. 110). Por tanto, estamos hablando de un proceso cognitivo y reflexivo, que surge de la subjetividad que toma distancia de los fenómenos o hechos, para analizarlos desde diferentes perspectivas.

En la óptica de nuestro problema de investigación, la formación de un sujeto desde la crítica, implica un ciudadano transformador que examina y analiza una proposición, entendida esta como producto lógico del pensamiento, enunciado que se encuentra inmerso en un texto de la cultura como lo es Internet, y que es capaz de interpretarlo y tomar posición frente a éste desde el discurso.

2.2.1 Teoría crítica. Asumimos la teoría crítica desde la Escuela de Frankfurt que plantea la teoría crítica de la sociedad. Mardones (2006), explicó la teoría crítica como “un pensamiento, consciente del carácter histórico y socialmente situado y condicionado” (p. 529). Esta idea se refiere a la consciencia histórica de lo situado de la razón humana, que reconoce la realidad social desde una interpretación y un posicionamiento. Pararnos en la teoría crítica es reconocer en la hermenéutica el poder de la *comprensión* y el plano desde el cual produce su acción: el lenguaje.

Observamos que nuestro problema al involucrarse en Internet como texto de la cultura, hace que debamos posicionarnos en la realidad, en los episodios y los productos naturales

y culturales que resultan de ella, que en tesis de Berger y Luckmann (2008), sería una realidad que “se construye socialmente” (p. 11). En este punto específico, la realidad social como reflexión cultural toma para nosotros un matiz en el sentido de hacerla objeto de cuestionamiento, de pregunta, de pesquisa, en orden a conseguir una sociedad humana y racional. Con todo y lo anterior, consideramos necesario implicar al sujeto, a Internet y a la lectura a una nueva mirada, desde un “dar cuenta” de una situación de discurso en un enfoque sociocultural. A este particular, Gimeno (2009), anotó:

Hoy la teoría crítica tiene que proporcionar respuestas a unas condiciones sociales diferentes, tiene que abordar unos contextos donde los horizontes de valor son plurales y fragmentarios (...) por esta razón hoy se hace, aún más, necesaria una teoría crítica que nos permita vislumbrar nuevos horizontes de esperanza para nuestra sociedad y evitar que la injusticia social se convierta en algo familiar e inevitable. (pp. 101-102)

Al llegar a este punto, observamos que la construcción de realidades está ligada a la acción en contexto, al orden social y al aprendizaje, por lo tanto percibimos el papel significativo que tiene la *interacción* en nosotros como seres sociales. Norman (1987) desde la ciencia cognitiva⁵, a este respecto anotó que “completamos nuestra inteligencia con la interacción social, mediante nuestro uso del entorno, a través de la construcción de artefactos (...) las interacciones resultantes se vuelven un aspecto fundamental de nuestra conducta. En algún aspecto nuestra inteligencia se ha exteriorizado parcialmente” (p. 334). Lo que nos lleva a nuestro siguiente fundamento.

⁵ La *interacción* se posicionó como uno de los doce problemas de estudio más importantes para la ciencia cognitiva en la última década del siglo pasado.

2.2.2 Acción comunicativa. Gimeno (2009) planteó que la racionalidad comunicativa de la que habla Habermas podría verse traducida en las prácticas de aula a través de las siguientes sugerencias:

En la mente y en la práctica cotidiana de los profesores deberían estar presentes las ideas fuerza de un proyecto educativo crítico donde se pongan en primer lugar objetivos educativos relativos a que los alumnos aprendan a participar en la vida escolar, a sentirse solidarios con los problemas de los demás y corresponsables en la solución, a rebelarse ante las injusticias y a aprender a utilizar los instrumentos adecuados para hacerles frente. (p. 42)

El autor da gran importancia a aspectos metodológicos de la práctica de la enseñanza como la organización del grupo, la selección, organización y forma de presentar contenidos, el tipo de actividades a realizar, es decir, en su papel de permitir el desarrollo de competencias comunicativas e interactivas entre los alumnos como argumentar, saber comunicarse con otros, tener una actitud crítica ante los argumentos y ante el procedimiento comunicativo, búsqueda de condiciones simétricas en la participación, inteligibilidad de lo que se expresa o comprensión de lo que escucha, etc., es decir, *la acción comunicativa*. El teórico afirmó también que la organización a partir de acciones comunicativas críticas garantizaría una mayor calidad educativa de los centros de enseñanza.

2.2.3 Crítica ideológica. Una investigación cuyo objeto de estudio es la lectura crítica en Internet necesita ahondar en el texto virtual y apreciar características en donde, posiblemente, tanto ciberautor como ciberlector del texto compartan una perspectiva y a su vez ésta genere pensamiento reflexivo y crítico. Es necesario por lo tanto, detenernos en la

relación de los tejidos simbólicos que manifiestan significados y sentidos, es decir, reflexionar en lo que representa el *discurso*. Van Dijk (1999) en este sentido, afirmó: “quiero saber qué ‘son’ las ideologías, es decir, qué apariencia tienen, para poder estudiar mejor su papel y su función en la sociedad” (p. 26). Y, al referirse a la estructura, los niveles y estrategias que el discurso maneja, indicó:

Los estudios del discurso se centran en las amplias funciones, condiciones y consecuencias sociales y culturales del texto y la conversación, incluyendo en nuestro caso el papel del discurso en el estudio de la ideología (...) De modo ideal, un estudio integrado combina el análisis *per se* de las estructuras del discurso con la explicación de sus funciones y contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. (p. 252)

En este punto nuestro equipo de investigación se posiciona con la figura retórica *detrás de las líneas* donde la ideología hace su aparición. Cassany (2006) se refirió a esta así:

Lo que hay *detrás de líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor (...) La metáfora de hablar *detrás* del discurso es útil para mostrar que existe contenido escondido, que a veces es el más importante. (p. 52)

Así pues, establecer las ideologías es el principio más significativo de la teoría y la didáctica críticas. Encontrar las ideas que caracterizan en pensamiento y que subyacen en los discursos de las personas, los grupos o las épocas y que son consecuencia de unas condiciones históricas y sociales específicas, significa dar un paso adelante frente a la manipulación por intereses particulares y la legitimación de una falsa conciencia social. Por eso Gimeno (2009) afirmó: “la finalidad de una teoría crítica consiste en desvelar las relaciones de dominio simbólico que han quedado justificadas en los esquemas de pensamiento hegemónicos (ideología) y ya no son visibles a las personas” (p. 114).

2.2.4 Pedagogía crítica. Identificados con una educación entendida como práctica sociocultural y en donde los valores, el conocimiento y las destrezas se convierten en necesarias para que el estudiante pueda tomar una postura crítica en contexto, vemos en el pedagogo crítico Henry Giroux nuestras coincidencias. Para Giroux (1998) “una lectura no crítica como herramienta cultural produce amnesia histórica que se caracteriza por un silencio intencional respecto al concepto de ciudadanía” (p. 17). El pedagogo se refirió a la posición que debe tomar el docente en su práctica educativa:

Un educador crítico puede demostrar su valentía moral valiéndose de un contenido que de significado real a la acción ética, a la vez que le permita a los estudiantes leer, debatir y alienarse con discursos morales que le hagan incidir en las cuestiones que se convierten en el objeto legítimo de polémica. (p. 111)

El autor no duda en conferir al docente “la responsabilidad moral y ética de desarrollar un punto de vista de autoridad radical que legitime formas de pedagogía crítica orientadas tanto a la interpretación de la realidad como a la transformación de esta” (p. 113). Esto le sería posible a partir del desarrollo de un *lenguaje de oposición* que posibilite tanto a docentes como a estudiantes y a otras personas hacer distintas lecturas de sus realidades y experiencias.

Consideramos, para nuestra investigación, reconocer algunas de las principales características de los enfoques críticos de Giroux (1998), tales como: la reivindicación del papel del sujeto, el diálogo intersubjetivo y de la transformación; la concepción de la educación como un instrumento de transmisión ideológica pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social.

2.2.5 Didáctica crítica. Nuestro equipo de investigación asumió la didáctica como teoría de la enseñanza y, a partir de los planteamientos de la investigadora Camilloni (2008), la identificó como una práctica social, como una disciplina global y científica. Según la autora “la didáctica constituye un objeto sólido de conocimiento y acción (...) que es heredera y deudora de muchas otras disciplinas” (p. 27). Resaltamos dos características de la didáctica, la primera, que la didáctica habla del profesor y del maestro, de quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas (él mismo y otros) y que, como hombre, como ciudadano, puede actuar sin restricción y utilizar todos sus conocimientos para defender ciertos valores e intervenir en la acción social. Y la segunda, desde la didáctica se apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social.

El “cómo potenciar la lectura crítica en Internet” implica que volquemos la mirada hacia la didáctica crítica, ya que, como afirmó Gimeno (2009):

No podemos olvidar que detrás de este planteamiento didáctico-crítico hay una teoría de la sociedad, una teoría social crítica, cuyo origen reside en el concepto marxista de rechazo al poder como dominio, generador de injusticias y de sufrimiento para la especie humana. (...) Entendemos por [didáctica crítica] una forma de considerar la enseñanza pero también una forma de comprender la sociedad, como una forma posible de convivencia donde se cuestione y evite, cualquier forma de violencia, física o simbólica, que reniegue de la falta de libertad. (p. 110)

2.2.6 Estrategia. Nos referimos a estrategia desde los planteamientos de Monereo (1995) quien sostiene que “las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (p. 23). A diferencia de una técnica o una

táctica, la estrategia es una guía de las acciones que hay que seguir, en donde el docente tiene una actuación particular y destacada “quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje” (Monereo, 1995, p. 24). Esta mirada se complementa con la óptica de Gimeno (2009) al considerar que en la formación de los jóvenes se debe desarrollar “su curiosidad por el saber y sus capacidades creativas tanto en la búsqueda del conocimiento como en la forma de organizar su aplicación” (p. 38).

2.3 Competencias

Para esta investigación, concebimos el término competencia en el ámbito educativo a partir de referentes como los Estándares básicos de competencias del MEN, que en la Ley 115 del 1994, art. 78, se concibieron como un “saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos habilidades y actitudes.” (p. 12). Por otra parte, la OCDE⁶, a través del proyecto DeSeCo⁷, las definió como algo “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.” (OCDE, 2006). En la misma línea, la OIT definió competencia como “la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo.” (BibloRed, 2010).

⁶ OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

⁷ DeSeCo, Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la OCDE.

La lectura en Internet exige competencias específicas. Buckingham (2008, p. 195), se refirió a la competencia que debe adquirir un internauta con respecto a la capacidad para obtener o localizar información. De cómo, además de la letra digital, un cibernauta necesita estar en condiciones de evaluar y usar la información en forma crítica para que le sea posible transformarla en conocimiento.

2.3.1 Aprendizaje invisible. La brecha informacional hoy en día no tiene que ver con el acceso a las tecnologías de la información, sino al uso que de ellas se hace. El profesor Dutton⁸ comentó que “la tecnología lidera la creación de aquello que los autores llaman una ‘nueva ecología de aprendizaje y de oportunidades sociales’” (Cobo & Moravec, 2011, p.18). Esta idea llamó la atención sobre el hecho de que las TIC y, específicamente Internet, ofrecen la posibilidad a cualquier individuo de aprender sobre lo que quiera y cuando quiera. Nos conciernen entonces ideas como las que plantearon Cobo y Moravec (2011) en su teoría del aprendizaje invisible, que propende por una ecología de la educación, que entiende el aprendizaje como un *continuum* y que busca la pertinencia, reducir la brecha entre lo que se enseña y lo que se necesita. Sugirió la necesidad de que los sistemas educativos proporcionen el acceso necesario a los recursos y se hagan realidad las nuevas aplicaciones de las TIC en pro de nuevas formas de enseñanza. Se rescata así el *background* personal, término que hace referencia a lo que está en segundo plano, en el trasfondo.

Por otra parte, los autores apuntan a desarrollar competencias para la globalidad. Reimers (citado en Cobo y Moravec, 2011) las definió como “aquellos conocimientos y

⁸William Dutton es actualmente profesor investigador en el tema de la Internet en la Universidad de Oxford.

destrezas requeridos para comprender un mundo plano y, a su vez, para integrar diversas disciplinas a fin de entender los acontecimientos globales y desarrollar estrategias para hacerles frente” (p. 93).

2.3.2 Aprendizaje colaborativo. Como una tendencia actual en el ámbito educativo en tanto representa una práctica social y cultural es importante para la investigación tener en cuenta este concepto. Surgido en los años 90, este método concibe al maestro como facilitador y promotor de hábitos de colaboración. Al respecto Lion (2009), indicó:

Comienzan a recrearse códigos comunicacionales y nuevos sistemas de significados sostenidos desde la virtualidad. Se trata de una invitación a leer a otros y a uno mismo, a aprender de los demás a través de procesos comunicacionales que favorecen una reflexión crítica en relación con los contenidos y que permitan una negociación de significados, acuerdos y debates en una comunidad virtual de diálogo. (p.200)

La revolución tecnológica ha provocado también un cambio en las formas de trabajo y los modelos de desarrollo organizacional de todo tipo de instituciones, incluidas las educativas. El equipo, el grupo y la dirección colaborativa participativa son elementos que posibilitan el involucramiento y la interrelación entre sujetos por un bien común, que en el ámbito social, corresponde al progreso; en lo educativo, corresponde a la construcción de conocimiento y la innovación que den respuesta a dichas exigencias sociales.

2.3.3 Conectivismo. George Siemens (2004), en la introducción de su ensayo “Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital”, realiza un recorrido histórico de las teorías de aprendizaje, llegando a lo que se denomina *conectivismo* y su aporte al

ámbito educativo. Hay que tener en cuenta que en la base están el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo como las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales. Estas teorías, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido permeado por la tecnología. Para Siemens (2004):

El conectivismo es orientado por la comprensión y decisiones basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente. (p. 6)

2.3.4 Alfabetización tecnológica. Ya no se trata simplemente de saber operar las tecnologías, se requiere que el ciudadano vaya más allá. Para Perrenoud (2011) “la verdadera incógnita es saber si los profesores aprovecharán las tecnologías como una ayuda a la enseñanza (...) para *cambiar de paradigma* y concentrarse en la creación, la gestión y la regulación de situaciones de aprendizaje” (p.119). También, Cobo & Moravec (2011), afirmaron que la alfabetización tecnológica se refiere al “desarrollo de habilidades cognitivas requeridas en la era de la información para tener la capacidad para utilizar la tecnología para resolver problemas y realizar tareas complejas” (p. 98).

Aquí tiene lugar también el uso de uno de los anglicismos que hacen parte de los muchos que han irrumpido en el lenguaje de las innovaciones educativas. Se trata del *e-learning*, el cual se refiere al aprendizaje a través de las nuevas redes de comunicación, a la formación que utiliza Internet como tecnología de distribución de conocimiento. Cobo &

Moravec (2011) indicaron que el *e-learning* ha demostrado ser tremendamente beneficioso en cuanto a la posibilidad de ofrecer contenidos educativos para una gran cantidad de educandos. Lo cual conlleva la necesidad de desarrollar lo que Cobo denomina e-competencias y que se definen como “capacidades para la gestión de conocimiento tácito y explícito, facultadas por la utilización de las TIC y el uso estratégico de la información” (p. 195).

Capítulo 3

Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

Nuestro interés investigativo busca respuestas frente a un fenómeno social, por lo que corresponde en lo metodológico a una investigación cualitativa, orientada por la perspectiva crítico-hermenéutica-etnográfica. Nos situamos en el paradigma de la complejidad de Morin (2011) y tomamos como base los aportes de Goetz & LeCompte (1988) en cuanto a etnografía, diseño cualitativo e investigación educativa.

La etnografía es un método de investigación que permite dar cuenta de la estructura dinámica interna de una cultura y requiere un abordaje cualitativo, el cual, según Goetz y LeCompte (ibíd.), denota procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos que, en nuestra opinión, resultan pertinentes y significativos en la práctica social porque al decir de Bonilla y Rodríguez (2000), centran su interés en captar la realidad ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. De otro lado, Martínez (2000) evidenció el método etnográfico como aquel que privilegia la búsqueda de la información justo donde está, en el contexto,

acudiendo a una observación que lo respete y no lo deforme; donde se pueda observar repetidas veces, que permita al investigador sumergirse ya que es uno de los actores de la escena y donde se requiere tener en cuenta la relatividad y la incertidumbre. Punto en el cual coincide con Vásquez (2002), quien consideró además que “la investigación etnográfica es una vía fiable para tener un respaldo de peso a tantas alternativas de solución, casi siempre diseñadas por profesionales ajenos al trajinar vivo de la escuela” (p. 113).

El grupo reconoció la etnografía como el método más coherente con la investigación ya que este exalta el papel del etnógrafo y, siendo maestros con un interés particular, deseamos indagar las prácticas de los maestros en el aula frente a la lectura en Internet para así proponer una estrategia de enseñanza de lectura crítica en Internet. El maestro es quien vive la experiencia de enseñar, es coherente decir que es él quien puede identificar los problemas a investigar. Como bien señaló Woods (1987), una de las principales habilidades del maestro es elaborar conjeturas, entonces sólo hace falta que se reconozca como investigador y asuma el rol. Esto sin perder de vista la determinación del fin distintivo de la investigación educativa que en palabras de Carr (1996) “no es, en sí, una actividad teórica sino una actividad práctica” (p.108), actividad que requiere de la aguda percepción *in situ*. Woods (1987) sustenta como características principales de la etnografía la necesidad de permanencia prolongada dentro del grupo para percibir explicaciones y conductas susceptibles de ser interpretadas; la posibilidad de describir y representar lo más rigurosamente posible la realidad estudiada y la necesidad de dejar a un lado las presuposiciones. Características estas que permiten identificar un método adecuado para la investigación desde la práctica real de un maestro.

De otro lado, ubicarnos en el paradigma de la complejidad de Morin (2011), es identificar que, “la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados (...), la complejidad está ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden” (p.60). Por lo tanto, el paradigma de la complejidad es visto como ese marco epistemológico, teórico y conceptual que nos sirve para el estudio de los fenómenos humanos y sociales de la realidad educativa en la que estamos inmersos, para comprender que se puede conocer el origen de una falla, de una parte si se identifica y entiende la naturaleza del problema, y de otra, si logramos superar la falacia generalizadora o totalizadora de la realidad.

Finalmente, también se tuvo en cuenta el *Decálogo del investigador en formación*⁹, que contempla entre otros aspectos: la condición no estática de la realidad social, la importancia del conocimiento de marcos conceptuales y metodológicos, la capacidad para comprender e interpretar la realidad, el contexto sociocultural de la investigación, la mutua relación entre concepción del mundo, la teoría y el método empleado.

El proceso investigativo se llevó a cabo a través de cuatro fases centrales:

Fase 1 En el transcurso del primer semestre de la Maestría en Docencia conformamos el grupo de investigación a partir de los intereses comunes en relación con el uso de Internet en nuestros contextos educativos, que luego fueron contexto de la investigación. También

⁹ Este documento fue preparado por la tutora Ruth Milena Páez Martínez para el Seminario de investigación de la Maestría en Docencia durante el primer semestre del 2012.

concierna a esta primera fase la formulación y aprobación del anteproyecto de investigación, teniendo en cuenta las orientaciones dadas en el Seminario de Investigación

I. Se hicieron las lecturas que fundamentan la investigación sobre método, paradigma, lectura, estrategias, didáctica; se realizó el rastreo de material bibliográfico; y se registraron en fichas temáticas, analíticas y de comentario, las ideas y reflexiones que orientaron la aprobación de contenidos para el documento. Esta fase culmina con la socialización del anteproyecto.

Fase 2. Durante el segundo semestre de la maestría se definió la población que se tomaría como muestra representativa. Esta fue seleccionada en cada una de las Instituciones Educativas Distritales donde laboran los investigadores: Colegio Restrepo Millán, Colegio Jhon F Kennedy, y el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán. En estos colegios se seleccionaron seis maestros en total y tres cursos de educación media.

Cabe anotar, que la selección de esta población responde, por una parte, a la necesidad de centrar el estudio en la enseñanza de la educación media, y por otra, al deseo de realizar un contraste de la realidad observada en diferentes espacios. Por último, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos: grupo focal, observación sistemática participante, entrevista en profundidad y diario de campo. Estos fueron aplicados en el trabajo de campo.

Fase 3. En esta etapa de la investigación, llevada a cabo durante el tercer semestre de la maestría, se hizo la revisión y análisis de la información obtenida, usando las técnicas de análisis de contenido: clasificación, codificación, categorización y construcción de hallazgos. Esto nos permitió realizar una detallada descripción de los contextos específicos en los que se desarrolló el estudio y de los resultados arrojados por la investigación, a partir

de lo cual se inició el diseño de la propuesta didáctica y se empezó a dar cuerpo al informe final.

Fase 4. Durante el cuarto semestre de la maestría, se realizó la redacción del informe final, dando cuenta de los resultados y hallazgos del proceso investigativo. Esto complementado con la producción de una ponencia¹⁰ que luego derivó en texto para capítulo de un libro para la divulgación de los resultados de las investigaciones¹¹. Igualmente se preparó la sustentación de la investigación y el esbozo de una estrategia didáctica para lectura crítica en Internet desde el aula, dirigida a la educación media.

3.2 Participantes de la investigación

3.2.1 Participantes en grupo focal. Debido a que cada integrante del equipo investigador labora en una Institución Educativa Distrital diferente, optamos por conformar un grupo focal en cada una de ellas. La selección de los grupos que participaron en la muestra debía cumplir los siguientes parámetros representativos, relevantes e intencionales: uno, que los docentes pertenecieran a diferentes áreas de la enseñanza, otro, que ejercieran su práctica en la educación media y por último, que tuvieran algún interés por el uso de las tecnologías en el aula.

Cada uno de los investigadores en su propia institución asumió el rol de moderador con ayuda de un guión elaborado a partir de los aspectos más relevantes para nuestro estudio en particular, lo que aseguró que el diálogo fluyera sin descuidar los objetivos de estudio. Los encuentros se programaron para una duración máxima de una hora y fueron grabados en audio en su totalidad. Posteriormente dicha grabación fue transcrita e incluida en el diario

¹⁰ Se tituló: “En tiempos de rapidez, enseñar lento la Internet: una apuesta por la lectura crítica”. Ponencia presentada en noviembre de 2013 en el X Foro Pedagógico de Formación Docente y Lectura Crítica. Universidad de La Salle, Bogotá.

¹¹ En la línea: Prácticas y sentidos de la escritura y la lectura, correspondientes a la Primera cohorte, I ciclo, 2012, Maestría en Docencia.

de campo del respectivo investigador. En la tabla 3.1 se presenta en detalle a los participantes de cada uno de los grupos focales.

Tabla 3.1

Docentes participantes en el grupo focal de cada institución educativa

Grupo Focal	Institución	Docente	Asignatura	Total
1	Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán I.E.D.	Luz Estella Peña María T. Rubio Rafael Ballesteros Israel Hernández John Peñarete Luis Orozco Gladis Sánchez	Filosofía Sociales Tecnología Matemáticas Física Química Tecnología	7
2	Colegio Restrepo Millán I.E.D.	Yolanda Camargo Pilar González Guillermo Rubio Paola Roperio Marcela Torres Marina Gómez Mónica Vargas	Español Español Arte Matemáticas Matemáticas Coordinadora académica CISCO	7
3	Colegio John F. Kennedy I.E.D.	Fernando Camargo Flor Miriam Sierra César Motta Jimmy Rocha Ciro Montoya Ricardo Ortiz Sonia Cruz	Arte Teatro Diseño gráfico Mecatrónica Informática Sociales Tecnología	7

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2 Participantes de entrevista en profundidad. Para el tema que ocupa nuestra investigación, era imprescindible recurrir a personas que tuvieran conocimientos y experiencia en temas como la lectura en educación escolar, en el uso de Internet y nuevas tecnologías con fines educativos. Teniendo en cuenta que Goetz y LeCompte (1988) conciben los expertos como “individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales que están dispuestos a cooperar con el investigador” (p.134), entrevistamos a los siguientes:

El investigador Jairo Galindo, experto en aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías, quien, por su campo de saber y su experiencia en la educación superior, nos

informó acerca de los elementos a tener en cuenta en el uso de las TIC y de Internet en la educación, así como sobre las competencias del manejo de la información. Actualmente profesor de la Universidad de La Salle, en la Facultad de Educación.

El investigador del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo) Antonio Quintana Ramírez, y actualmente Director de la Especialización en Educación en Tecnología en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien con su larga trayectoria en las TIC, con sus investigaciones y publicaciones, nos aportó un bagaje informativo de experto en la temática particular de nuestro estudio.

La investigadora Silvia González, experta en pedagogía de la comunicación y medios interactivos, especialista en educación en tecnología y docente en educación media, nos dio una visión muy informada y conceptual de la práctica de la enseñanza de la lectura en aula como tal, así como sus consideraciones en cuanto a el lugar de Internet en la educación.

Valga decir que cada una de las entrevistas estuvo a cargo de uno de los investigadores en particular; todas fueron grabadas, luego transcritas e incluidas en el diario de campo para su posterior análisis e interpretación

3.2.3 Participantes en la Observación Sistemática Participante. Para la observación *in situ* se determinó hacer seguimiento en el aula, por ser el escenario preponderante donde convergen tanto los estudiantes, como el docente y las situaciones que arrojarían los indicios para el posterior análisis. Para la selección de maestros a observar, se tuvo en cuenta la participación activa en el anterior encuentro con el grupo focal, se consideró su desempeño como docente de la educación media, independientemente de la asignatura, y, por supuesto, su disposición a participar en el ejercicio investigativo.

La tabla 3.2 especifica más detalles sobre los docentes observados. Estos docentes fueron observados en un total de 18 sesiones de clase y, adicionalmente, se realizó una sesión de recogida de información a un grupo de estudiantes de la población estudiada teniendo en cuenta los planteamientos de Goetz y LeCompte (1988) en cuanto a que “la recogida de datos es un proceso en el que se consideran las alternativas disponibles y se reexaminan y modifican continuamente las decisiones adoptadas en cada momento” (p. 125). Dicha sesión consistió en micro entrevistas a cuatro informantes claves en una de las instituciones y un taller dirigido por los investigadores en el aula de sistemas en dos de las instituciones, como se muestra en la tabla 3.3. A partir de estas sesiones pudimos identificar las trazas y los modos de buscar y seleccionar la información en Internet.

Tabla 3.2

Educadores observados por el equipo investigador

Colegio	Quiénes	Dónde	Cuándo	NºObs.	Observador
Restrepo Millán I.E.D.	Pilar González (1005, 1102)	Aulas clase. Sala de sistemas.	Septiembre-octubre de 2012	3	Claudia Patricia Ardila Medina
	Guillermo Rubio (1101)			3	
Manuela Beltrán I.E.D.	Luz Stella Peña (1005)	Aula de clase. Sala de Informática Aula-laboratorio de Física	septiembre-octubre de 2012	3	Sandra Yaneth Pérez Bautista
	Rafael Ballesteros (1104) John Peñarete (1006)			2	
Jhon F. Kennedy I.E.D.	Ricardo Ortiz Celis (1002)	Aula Digital	Septiembre-octubre de 2012	6	Hernán Villamil Moreno

Fuente: Elaboración propia. Se relaciona educador-espacio-tiempo, para la observación sistemática participante. N°Obs.: significa número de observaciones realizadas por cada informante.

Tabla 3.3

Estudiantes observados por el equipo investigador

Colegio	Qué - Quienes	Dónde	Cuándo	Observador
Restrepo Millán I.E.D.	Taller de observación. Estudiantes grado undécimo:12	Sala de sistemas.	Octubre 24 de 2012	Claudia Patricia Ardila Medina
Manuela Beltrán I.E.D.	Microentrevistas. Estudiantes de grado décimo:4	Sala alterna.	Octubre 22 de 2012	Sandra Yaneth Pérez Bautista
Jhon F. Kennedy I.E.D.	Taller de observación. Estudiantes de grado décimo:4	Aula Digital	Noviembre 5 de 2012	Hernán Villamil Moreno

Fuente: Elaboración propia. Se relaciona número de estudiantes-espacio-tiempo, para la observación sistemática participante.

3.3 Instrumentos de recolección de información

Siendo nuestra investigación de corte etnográfico, la información recogida es de carácter cualitativo, por lo que los instrumentos de recogida de información están en consonancia con esta característica, permitiendo la interacción personal que es, como lo afirmaron Goetz y LeCompte (1988), la forma como el investigador etnográfico “puede obtener con más facilidad la información relevante para las cuestiones planteadas en su estudio” (p. 133). Aprovechando la tendencia ecléctica de la etnografía, por la naturaleza de nuestro objetivo, y siguiendo los planteamientos de Goetz y LeCompte (1988, p. 125), diseñamos una serie de instrumentos de recolección de datos para descubrir los constructos de los participantes. Tales son: el grupo focal, la entrevista en profundidad, la observación sistemática participante y el diario de campo. Explicaremos brevemente en qué consisten, la pertinencia y el diseño de cada uno de ellos.

3.3.1 Grupo focal. El grupo focal, según Bonilla y Rodríguez (2000), es “un debate abierto y accesible a todos en el cual los temas en discusión son de preocupación común (...)” (p.191). Es un conversatorio entre un grupo de personas, guiado por un entrevistador, que permite la exposición y el discurrir de las ideas sobre asuntos considerados importantes para el tema que se está indagando. En este sentido, este instrumento nos permitió reconocer el punto de vista de los educadores con respecto a la lectura crítica en Internet y las estrategias que utilizan con el fin de establecer los rasgos indiciarios para la observación en el aula; sondear el grupo de maestros para determinar quién podría ser observado por la relación entre sus prácticas y sus conocimientos sobre el tema de la investigación; datar las referencias que pudieran dar los educadores acerca de las personas relacionadas con el tema y su experiencia e identificar las posibles preguntas para la entrevista en profundidad.

Para su ejecución se requirió la elaboración de un guión de entrevista, (ver anexo 1, p. 1)¹², con las preguntas orientadoras que giraron en torno a tres grandes temas: las concepciones sobre lectura y la utilidad de Internet, las experiencias de lectura en Internet en el aula y las referencias con respecto a experiencias y proyectos exitosos sobre el objeto de estudio. Su estructura fue elaborada teniendo en cuenta a Patton (1980), Schatzman y Strauss (1973) citados por Goetz y LeCompte (1988, p. 139) y las orientaciones de las docentes del Seminario de Investigación Aplicada I, Ruth Milena Páez y Gloria Marlén Rondón.

3.3.2 Entrevista en profundidad. Como lo afirmó Arfuch (1995, p. 29) las semejanzas entre entrevista y diálogo son tan importantes como lo que diferencia estos actos discursivos. Por un lado, la entrevista permite cierta familiaridad entre quienes dialogan, por otro, exige mantener unos límites y posiciones específicas. De allí que exija al entrevistador tener un conocimiento previo de la persona con quien interactuará, así como claridad acerca del lugar que ocupa dentro del diálogo. Así pues, la entrevista sugiere una cercanía, un ambiente de diálogo que facilita el intercambio de ideas sin olvidar unos roles en donde un entrevistador, aunque dirige la conversación, atiende y se interesa por la información valiosa que un entrevistado puede ofrecer.

Se eligió este instrumento en tanto permitía lograr un acercamiento directo con expertos en el tema de la lectura crítica en Internet. Por consiguiente, fue imprescindible recurrir a expertos que nos pudieran informar tanto sobre lo teórico como sobre experiencias que enriquecieran nuestras indagaciones y nos ayudaran a enfocar expectativas.

¹² La página de anexos aquí referenciada corresponde al documento impreso “Anexos abreviados”. Los anexos completos se pueden consultar en el CD que se encuentra en la parte final de este documento

Para su ejecución se diseñó un guión tematizado con base en el anteproyecto y algunas reflexiones relevantes que surgieron del grupo focal y se aplicó en dos sesiones de entrevista en profundidad. Los temas tratados se centraron en la lectura de los textos en Internet, las concepciones de lectura crítica, la gramática del hipertexto, las competencias de los lectores de estos tipos de textos y las condiciones y competencias que debería tener el maestro para enseñar a leer críticamente (ver anexo 2, pp. 2,3).

3.3.3 Observación sistemática participante. Tomando como referencia a Goetz y LeCompte (1988), podemos afirmar que este instrumento consiste en “la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales” (p. 127) y tiene dos características distintivas. La primera, que permite obtener directamente las definiciones que los sujetos tienen de su realidad, los constructos que organizan su mundo, sus percepciones y comportamientos, mirar a los sujetos en su realidad lo cual facilita el obtener la información relevante para las cuestiones planteadas en el estudio. La segunda, que implica y requiere la interacción personal entre investigador y la población observada, conlleva la generación de comentarios interpretativos basados en las percepciones propias del investigador. Dichas observaciones e interpretaciones se deben registrar y se nombran generalmente como *notas de campo*.

Para nuestra investigación en particular resulta imprescindible observar la manera como los docentes trabajan con los estudiantes en el aula, la información que extraen de Internet y qué logran hacer los estudiantes con ella, por lo que este instrumento fue muy pertinente. Así pues, llevamos a cabo un cuidadoso diseño de una guía de observación de aula en consonancia con el problema de la investigación teniendo en cuenta dos elementos esenciales: Primero, el propósito, encaminado a recolectar datos a partir de la exploración,

descripción e identificación de las pautas de intervención pedagógica de los maestros, en la forma como los estudiantes seleccionan y emplean la información de Internet. Segundo, 12 preguntas diseñadas a partir del macroproyecto *Estrategias de enseñanza de la lectura*. Con estos interrogantes orientadores se indagó por el para qué y cómo se enseña la lectura, con qué herramientas, técnicas, materiales, estrategias didácticas utilizadas por los docentes, características, usos y relaciones entre las estrategias de enseñanza, y de aprendizaje, la evaluación y relaciones entre maestros y estudiantes. A partir de las preguntas se diseñaron los rasgos indiciarios para la observación sistemática participante (ver anexo 3, pp. 4,5).

3.3.4 Diario de campo. En términos de Vásquez (2002) “el diario de campo, como instrumento fundamental de inscripción, permite llevar un registro sistemático de acciones de investigación” (p. 118) y es pertinente en tanto “permite supervisar los efectos de la enseñanza del docente” (Woods, 1998, p. 28) y de los estudiantes observados. Para su diseño tuvimos en cuenta las recomendaciones y referencias de elaboración acordadas con las tutoras en el Seminario de Investigación Aplicada I. Con respecto al registro de información establecimos un cuadro de datos de observación con fecha del registro, número de registro, lugar, tiempo de inicio, finalización y duración de la observación e hipótesis del proyecto de investigación y rasgos indiciarios a seguir. Adicionalmente se tuvieron en cuenta los criterios de registro de la información aportados por Vásquez (2002). En relación con las convenciones de registro descriptivo se utilizaron diferentes colores discriminando las voces de los actores que intervenían en aula, un mapa de sitio, recursos y fotografías o imágenes de apoyo en algunos de los registros. Igualmente se consideró pertinente el seguimiento de guías de apoyo de los docentes, y de observación *in situ* de los

estudiantes con descripción de trazas de recorrido para seleccionar la información de Internet. Para el lado izquierdo del diario se diseñó un formato de notas de campo denominado “voz del investigador” en el cual se acordó relacionar las reflexiones del registro correspondiente atendiendo tanto a los rasgos indiciarios seleccionados, como a los objetivos del proyecto. Al pie de las notas se insertaron cuadros de autoevaluación y compromisos del observador con el fin de autorregular y cualificar las observaciones cada vez más. Para mayor ilustración, se puede observar un ejemplo de diario de campo (ver anexo 4, pp. 6-9).

3.4 Análisis de la información

3.4.1 Análisis cualitativo etnográfico. En concordancia con la investigación cualitativa que realizamos, en la que el método etnográfico fue el camino para adentrarnos en el contexto de la realidad estudiada, el análisis de la información se movió en torno a la recreación e interpretación del sentido de los fenómenos observados. Podemos afirmar que desde el momento en que se inició la investigación se comenzó a adelantar un análisis cualitativo, en busca de la comprensión del sentido. Según Valles (2007) “cualquiera de las convencionales fases del proceso investigativo puede conceptuarse como analítica, pues ya desde el comienzo de la llamada *formulación del problema* que se estudia, el investigador va diseccionando el fenómeno en cuestión” (p. 339). En otras palabras, la determinación de una situación problema y las formas como nos adentramos en ella como investigadores etnográficos, nos permitió reconocer el análisis cualitativo como el más pertinente, ya que dicho análisis nos guió hacia una búsqueda del sentido de los fenómenos de la realidad observada.

Ahora bien, ya que nuestra investigación no pretendía probar hipótesis, sino más bien llegar a generar propuestas de mejora de una situación social compleja, como es la educativa, el análisis de contenido es el método más adecuado pues permite cierta flexibilidad en cuanto a los resultados a los que se puede llegar, lo cual no debe confundirse con falta de rigurosidad, “el análisis de contenido está desarrollando una metodología propia que permite al investigador programar, comunicar, evaluar críticamente el plan de investigación con independencia de sus resultados” (Krippendorff, 1990, p. 12). El mismo autor también dejó en claro que el análisis de contenido conlleva una lógica, una forma de razonamiento y unos criterios de validez, y que debe “estar específicamente vinculado con el contexto al que pertenecen los hallazgos” (p.35).

Más adelante precisa que el análisis de contenido resulta ser la metodología más adecuada, por cuanto: por un lado, acepta material no estructurado, es decir, el investigador quizá no pueda anticipar todas las categorías de análisis y las formas de expresión antes de haber obtenido y examinado el material. Por otro, es sensible al contexto, y por tanto es capaz de procesar formas simbólicas. Adicionalmente, permite abordar gran volumen de información (Krippendorff, 1990, p. 40). Partiendo de lo anterior, y teniendo en cuenta los instrumentos y la información recogida, el grupo investigador realizó el análisis de contenido a las entrevistas en profundidad en dos momentos: preparación del material y aplicación del método *Destilar de la información* (Vásquez, 2013). Y para las observaciones sistemáticas participantes se aplicó el procedimiento de *inducción analítica* (Valles, 2007).

3.4.2 Proceso para el análisis de contenido de las entrevistas en profundidad. Para este proceso se aplicó el método “Destilar la Información” (Vásquez, 2013). A

continuación presentamos cómo se llevó a cabo dicho análisis. Primero se muestra la forma como está codificado el material, posteriormente se describe la forma en que se preparó la información de la unidad de análisis y finalmente se explican las diferentes etapas del modelo de análisis de contenido.

3.4.2.1 Codificación del material para el análisis en general. La primera unidad de análisis que examinamos fue la *entrevista en profundidad* (EP). Se realizaron tres entrevistas en profundidad a informantes expertos en lectura crítica y uso didáctico de las TIC, cada una en dos sesiones, las cuales se codificaron de la forma como lo muestran las tablas 3.4 y 3.5.

Tabla 3.4

Codificación de las etapas de preparación de material de la entrevista en profundidad

Código (EP)	Etapas de preparación
ORIGINALEPSGS1	Original de la Entrevista en Profundidad a Silvia González Sesión 1
ORIGINALEPSGS2	Entrevista original a Silvia González Sesión 2
ORIGINALEPJGS1	Entrevista original a Jairo Galindo Sesión 1
ORIGINALEPJGS2	Entrevista original a Jairo Galindo Sesión 2
ORIGINALEPAQS1	Entrevista original a Antonio Quintana Sesión 1
ORIGINALEPAQS2	Entrevista original a Antonio Quintana Sesión 2
TEMASEPSGS1	Identificación y distinción de temas emergentes en la entrevista a Silvia González Sesión 1
TEMASEPSGS2	Identificación y distinción de temas emergentes en la entrevista a Silvia González Sesión 2
TEMASEPJGS1	Identificación y distinción de temas emergentes en la entrevista a Jairo Galindo Sesión 1
TEMASEPJGS2	Identificación y distinción de temas emergentes en la entrevista a Jairo Galindo Sesión 2
TEMASEPAQS1	Identificación y distinción de temas emergentes en la entrevista a Antonio Quintana Sesión 1
TEMASEPAQS2	Identificación y distinción de temas emergentes en la entrevista a Antonio Quintana Sesión 2
CODTEMASEPSGS1	Codificación de fragmentos según temas emergentes en la entrevista a Silvia González Sesión 1
CODTEMASEPJGS2	Codificación de fragmentos según temas emergentes en la entrevista a Jairo Galindo Sesión 2
CODTEMASEPAQS1	Codificación de fragmentos según temas emergentes en la entrevista a Antonio Quintana Sesión 1
CODTEMASEPAQS2	Codificación de fragmentos según temas emergentes en la entrevista a Antonio Quintana Sesión 2
AGRUPACIÓNEPG	Ordenación y agrupación de temas emergentes en las sesiones 1 y 2 de la entrevista a Silvia González.
AGRUPACIÓNEPJG	Ordenación y agrupación de temas emergentes en las sesiones 1 y 2 de la entrevista a Jairo Galindo.
AGRUPACIÓNEPAQ	Ordenación y agrupación de temas emergentes en las sesiones 1 y 2 de la entrevista a Antonio Quintana.
S1P1	Sesión 1, pregunta 1/ Respuesta en S1P1 y así sucesivamente en cada entrevista.
S2P1	Sesión 2, pregunta 1/ Respuesta en S1P1 y así sucesivamente en cada entrevista.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.5

Codificación de las etapas de análisis de contenido de la entrevista en profundidad

Código (EP)	Etapas de análisis de contenido
EPGONZÁLEZE etapa1	Análisis de contenido en el montaje de entrevista a Silvia González, etapa 1, y así sucesivamente para cada etapa hasta la etapa 7.
EPGALINDO etapa1	Análisis de contenido en el montaje de entrevista a Jairo Galindo, etapa 1, y así sucesivamente para cada etapa hasta la etapa 7.
EPQUINTANA etapa1	Análisis de contenido en el montaje de entrevista a Antonio Quintana, etapa 1, y así sucesivamente para cada etapa hasta la etapa 7.
EPSG_JG_AQ	De todas las entrevista desde paso 7
P.1.1	Pregunta 1 de la entrevista 1 (González)
P.1.2	Pregunta 1 de la entrevista 2 (Galindo)
P.1.3	Pregunta 1 de la entrevista 3 (Quintana)

Fuente: Elaboración propia. (EP): entrevista en profundidad.

3.4.2.2 Preparación del material para el análisis de contenido. (Entrevista en profundidad como unidad de análisis). Antes de iniciar el proceso de análisis de contenido, primero fue necesario preparar la unidad de análisis entrevista en profundidad (EP), de tal forma que se pudiera transformar la información contenida en las dos sesiones de cada una de ellas en datos propicios para el análisis de contenido propiamente dicho.

Para tal fin, se describirá cada uno de los pasos llevados a cabo según el modelo de preparación de la información propuesto por la tutora Ruth Milena Páez.

a. Revisión de la transcripción original de la entrevista. Se hizo una concienzuda revisión del texto original de cada una de las entrevistas, verificando la claridad, la fidelidad y la organización general del documento. Así mismo se asignó un código para identificar cada una de las preguntas y su respectiva respuesta (ver anexo 5, pp. 10-19).

b. Tematización. A la luz de los propósitos de nuestra investigación y teniendo en cuenta el guión utilizado para la aplicación de la entrevista en profundidad, el cual ya anuncia unas pautas analíticas, se identificaron los temas recurrentes a los que se referían las preguntas realizadas y las respuestas dadas por los entrevistados. A cada tema se le

asignó un color específico para distinguirlo en el cuerpo de la entrevista, como se ve a continuación en la tabla 3.6. (Ver anexo 6, pp. 20–28)

Tabla 3.6

Convenciones utilizadas para diferenciar los temas en las transcripciones de EP

Convención	Tema
Verde	Concepción de lectura
Rojo	Gramática del hipertexto
Mora claro	Estrategias de lectura usadas por los docentes
Vino tinto	Retos pedagógicos para la lectura crítica en Internet
Azul oscuro	Referentes teóricos
Naranja	Competencias del lector crítico en Internet
Azul turquesa	Problemáticas de la enseñanza de la lectura crítica en Internet

Fuente: Elaboración propia. Cada tema identificado se distingue con un color de letra diferente en la transcripción de la entrevista en profundidad

c. Codificación de los temas. Después se organizó el cuerpo de la entrevista en una tabla de tal forma que fuera posible visualizar la correspondencia de los códigos de colores con cada uno de los temas emergentes (ver anexo 7, pp. 29-37).

d. Agrupación de fragmentos según los temas. En este paso se reunieron las dos sesiones de la entrevista en profundidad del correspondiente informante clave en una misma tabla, teniendo en cuenta las coincidencias temáticas de los fragmentos (ver anexo 8, pp. 38-45).

e. Montaje de la entrevista. Una vez agrupadas las ideas con respecto a los temas emergentes, fue posible dar un cuerpo unificado a la entrevista de tal forma que se reunieran las dos sesiones en un texto estructurado y coherente, que diera cuenta de la información recogida con el instrumento (ver anexo 9, pp. 45-53). Cabe anotar que cada montaje fue leído por el informante clave para garantizar la fidelidad y claridad del documento.

3.4.2.3 Análisis de contenido a partir del modelo “Destilar la información”.

(Entrevista en profundidad como unidad de análisis). Tomando como base la preparación de la información arrojada por la entrevista en profundidad, es decir, ya constituida la unidad de análisis, se procedió a aplicar el modelo de análisis de contenido “*Destilar la Información*” de Fernando Vásquez (2013). Este es un proceso mediante el cual se decanta la información paso a paso para hallar las categorías que permitirán la posterior interpretación de la información. Este proceso se desarrolla en nueve etapas cuya aplicación a la EP se describe a continuación:

Primera etapa. Texto base para el análisis. El cuerpo total de la entrevista, es decir, el montaje ya preparado, se analizó desde los aspectos relevantes a nuestra investigación como son el problema y los objetivos general y específicos, como se muestra en la tabla 3.7, y que también fueron contemplados para el diseño del guión de la entrevista, ya que estos elementos fueron el horizonte e hilo conductor de nuestra búsqueda investigativa.

Segunda etapa. Primera clasificación. Como se dijo anteriormente, establecimos criterios que direccionaran la lectura analítica de cada entrevista. Estos a su vez, nos llevaron a la búsqueda de indicios y pistas que nos permitieran ubicar las ideas, proposiciones y planteamientos más relevantes de los entrevistados, los cuales se evidenciaron en la recurrencia de términos o palabras clave, como lo ilustramos a continuación en la tabla 3.7.

Tabla 3.7

Términos recurrentes con respecto a los criterios de búsqueda

TÍTULO DEL PROYECTO	PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE BÚSQUEDA PARA DESTILACIÓN	TÉRMINOS RECURRENTE
Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media.	¿Cómo potenciar la lectura crítica en Internet desde el aula en jóvenes de educación media?	Esbozar una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media.	Identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica que hacen los docentes a partir del uso de Internet desde el aula.	Prácticas asociadas con la lectura crítica en Internet.	LEER LECTURA
			Describir las prácticas de lectura que hace el estudiante en Internet con fines académicos.	Características y usos académicos del hipertexto.	TEXTO HIPERTEXTO
			Caracterizar las competencias necesarias para la lectura crítica en Internet.	Competencias de lectura crítica de Internet.	COMPETENCIA

Fuente: Elaboración propia. Los criterios de búsqueda para destilación se derivaron del problema y los objetivos.

Tercera etapa. Selección de los fragmentos resultantes, con el fin de mirar su pertinencia. El siguiente paso consistió en seleccionar y conservar los fragmentos en donde las palabras “leer” y “lectura” estuvieran relacionadas con conceptos como “crítica” o “Internet”. Los fragmentos seleccionados fueron las respuestas completas donde aparecieran los términos recurrentes teniendo especial cuidado en conservar la codificación de la pregunta para no perder la pista del origen de los apartados (ver consolidación de la segunda y tercera etapas en el anexo 10, pp. 54- 67).

Cuarta etapa. Selección o recorte, en los fragmentos resultantes, de los apartados pertinentes o más relacionados con el criterio inicial. En esta etapa se afinó aún más la selección, de modo que los fragmentos distinguidos se enfocaron directamente en el criterio de interés, incluso dejamos a un lado la pregunta, pues nos acercamos a la esencia de lo que expresó el informante.

Quinta etapa. Tamizaje de los recortes. En esta etapa empezó a hacerse más evidente el análisis de contenido. Al lado de cada término recurrente resaltado se colocó un descriptor entre corchetes, en negrita y en mayúscula sostenida. Se trata de frases con alto contenido significativo que condensa esa idea clave y precisa extractada de la valiosa información contenida en la entrevista (ver anexo 11, pp. 68-81).

Sexta etapa. Listado y mezcla de los descriptores. Aquí tomamos todos los descriptores colocados a cada uno de los términos recurrentes identificados en la entrevista y los listamos. Luego se mezclaron por afinidad temática. Al frente se colocó el código correspondiente a cada pregunta.

Séptima etapa. Tejer relaciones y buscar primeras e incipientes categorías. Una vez halladas relaciones más explícitas entre los descriptores, procedimos a hacer precisamente el análisis del contenido. A partir de la mezcla de descriptores se hallaron algunas oposiciones, por ejemplo:

Lectura lineal/lectura no lineal.

Estrategia de lectura intuitiva/ Estrategia de lectura dirigida.

Gramática textual/Gramática hipertextual

Por otro lado, fue posible representar gráficamente en un campo semántico las relaciones entre los términos. Y, por último, se pudieron plantear algunas de las categorías emergentes en cada una de las entrevistas, como se ve en el ejemplo de la tabla 3.8, que se refiere a una de las entrevistas.

Tabla 3.8

Primeras categorías de la entrevista

criterio	Términos recurrentes	Categoría	Subcategorías	Características
Prácticas asociadas con la lectura crítica en Internet	Lectura	Tipos de lectura según el texto	Lineal No lineal	Continua. No fragmentada. Pausada. En texto impreso. Discontinua. Fragmentada. Inmediata. En hipertexto.

Fuente: Elaboración propia. Tejido de relaciones y búsqueda de incipientes categorías. Método de análisis de contenido: Destilar la información

El anexo de las etapas 6 y 7 presenta el proceso de destilación completo, para cada una de las entrevistas, con sus tres términos recurrentes y las tres categorías emergentes para cada uno de ellos (ver anexo 12, pp. 82-91). La séptima etapa se ajustó de tal forma que se relacionaran las tres entrevistas, unificando las oposiciones, los campos semánticos y las primeras categorías emergentes (ver anexo 13, pp. 92-101).

Octava etapa. Recuperar la información base a partir de las primeras categorías resultado del análisis. Así, teniendo en cuenta las primeras categorías emergentes del análisis de las tres entrevistas, recuperamos los distintos fragmentos de donde procedían los descriptores y los organizamos con respecto a ellas. Para esto se tuvo en cuenta utilizar la nomenclatura que ayude a distinguir los niveles de las categorías (ver anexo 14, pp. 102-113).

Novena etapa. Redacción del texto que acompaña y explica cada categoría o nivel categorial. En esta última etapa propuesta por Vásquez ya hay un esbozo de interpretación. Partiendo de las voces ya discriminadas y organizadas como se muestra en la etapa 8, pero además teniendo en cuenta la totalidad del discurso de cada entrevista, se explican las

relaciones e implicaciones encontradas en las ideas de los informantes clave. La redacción de este texto da cuenta de los primeros hallazgos en nuestra investigación (ver anexo 15, pp. 114-127).

Hasta aquí se ha descrito el proceso de análisis de contenido aplicado a la primera unidad de análisis, la entrevista en profundidad, el cual arroja ya unos resultados preliminares que se sintetizan en el capítulo 4 de este informe.

3.4.3 Tematización de la observación sistemática participante. La siguiente unidad de información que se sometió a análisis fue la *observación sistemática participante* (OSP). Cada uno de los investigadores realizó seis OSP, en sus respectivas instituciones, para un total de 18, cuyos registros se recogieron en el diario de campo. Recurrimos al procedimiento de *inducción analítica*, expuesto por Valles (2007), que permite el desarrollo de clasificaciones y tipos. Así pues, aplicamos a cada una de las OSP el siguiente procedimiento analítico, como se explica a continuación:

3.4.3.1 Revisión del registro. Partimos de una relectura cuidadosa de la información registrada, muy del tipo narrativo - descriptivo, es en este momento cuando se revisan los datos brutos.

3.4.3.2 Codificación. Para facilitar el análisis de la unidad se tuvo en cuenta la fragmentación propia de los registros mediante la numeración de los párrafos. Así mismo, ya que es necesario un análisis sistemático, se estableció la codificación que se muestra en la tabla 3.9.

Tabla 3.9

Codificación de las observaciones sistemáticas participantes

Observación sistemática participante		
Docente 1.1.: Luz Stella Peña Docente 1.2.: Rafael Ballesteros Docente 1.3.: John Peñarete OSP (1): Observación 01 (02,03,...) Colegio: C(1) IED Manuela Beltrán Investigadora: I(1) Sandra Yaneth Pérez Bautista	Docente 2.1.: Pilar González Docente 2.2.: Guillermo Rubio OSP (1): Observación 01 (02,03,...) Colegio: C(2) IED Restrepo Millán Investigadora: I(2) Claudia Patricia Ardila Medina	Docente 3.1.: Ricardo Ortiz Celis OSP (1): Observación 01 (02,03,...) Colegio: C(3) IED John F. Kennedy Investigador: I(3) Hernán Villamil Moreno
D 1.1. OSP (1): D 1.1. OSP (2): D 1.1. OSP (3): D 1.2. OSP (4): D 1.3. OSP (5): D 1.3. OSP (6):	D 2.1. OSP (1): D 2.1. OSP (2): D 2.1. OSP (3): D 2.1. OSP (4): D 2.2. OSP (5): D 2.2. OSP (6):	D 3.1. OSP (1): D 3.1. OSP (2): D 3.1. OSP (3): D 3.1. OSP (4): D 3.1. OSP (5): D 3.1. OSP (6):
P1. Párrafo 1	P1. Párrafo 1	P1. Párrafo 1

Fuente: Elaboración propia. (OSP): observación sistemática participante. D1.1. OSP (1): En el colegio C (1) es observado el docente 1, en la primera sesión de la observación sistemática OSP (1).

3.4.3.3 Identificación de los temas emergentes. Una vez leídos analíticamente los registros y mejor comprendidos los datos brutos, se determinó cuáles serían los temas de mayor emergencia dentro de las observaciones. Para esto fue de gran importancia tener en cuenta la guía de observación diseñada en la fase dos, precisamente para orientarnos en nuestra búsqueda y pesquisa tras las prácticas de enseñanza de la lectura crítica de Internet. Así pues, pudimos definir los temas principales asignando códigos de color, ver tabla 3.10, señalando otras convenciones para distinguir las voces en los registros.

Tabla 3.10

Convenciones de los temas identificados en las observaciones sistemáticas participantes

Convención	Tema
Verde	Estrategias de lectura usadas por el docente
Gris	Herramientas
Azul	Problemáticas en el desarrollo de procesos
Rojo	Formas de evaluar

Fuente: Elaboración propia. Cada tema identificado se distingue con un color de letra diferente en la observación sistemática

Tras una nueva lectura del contenido, se señalaron con los colores correspondientes aquellos párrafos que evidenciaban un tema en particular, siempre respetando la cronología de los acontecimientos, teniendo en cuenta que es un texto narrativo (ver anexo 16, pp. 128- 144).

3.4.4 Esbozo de triangulación. Para interpretar la información se inició una matriz de triangulación (ver anexo 17, pp. 145-147), a partir de la relación y articulación de las EP, las OSP, las citas textuales de los autores consultados para el esquema de fundamentos y la voz de los investigadores en el diario de campo; esto nos dio la posibilidad de tener otra mirada y comprensión del fenómeno estudiado para realizar el establecimiento de conexiones y dar curso posteriormente a la interpretación final de la información. El esquema de triangulación se retoma en el apartado 4.3.

Capítulo 4

Análisis e interpretación de datos y hallazgos

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa requería de un método de análisis e interpretación coherente y que optamos por el análisis de contenido, como se mostró en el capítulo 3, presentamos en este capítulo cuatro aspectos. Primero, la justificación del por qué interpretar; segundo, se retoman los resultados del análisis; tercero, la estrategia que dio paso a la interpretación y por último los resultados de la investigación.

4.1. Justificación del porqué interpretar

Hay dos razones fundamentales por las cuales optamos por un ejercicio de interpretación. La primera es que avanzar en el proceso de la interpretación es tener presente que hay interrogantes que van más allá del qué y el cómo, cuestionamientos que

apuntan al *significado*. Esto indica, que las *relaciones que le dan sentido* a nuestro objeto de estudio, al articularse con el texto producto del ejercicio investigativo etnográfico, le darán *existencia*.

La segunda razón es que *la lectura crítica en Internet desde el aula* y la relación con su realidad, con el contexto, hace que recurramos a la hermenéutica como herramienta para su comprensión y su interpretación ya que sustenta un proceso de conocimiento de nuestro objeto de estudio desde su horizonte y su situación. Hay un ámbito que abarca lo que percibimos desde la perspectiva de observadores investigadores: portadores de experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos; y hay también una situación que remite a nuestro ser histórico: percepciones, experiencias y reflexiones que emergen de todos los instrumentos de recolección de la información abordados y representados en las primeras categorías. Por eso, para iniciar la interpretación retomamos los resultados de análisis como se verá a continuación.

4.2. Resultados del análisis de la información

Como se pudo ver en la etapa nueve del proceso de destilación, ya explicado en el capítulo 3, se reconocieron seis categorías emergentes: tipos de lectura, motivos para hacer lectura, formatos de lectura, lector hipertextual, posturas del docente y competencias de lectura crítica.

En la tabla 4.1, se sintetizan estos resultados¹³.

¹³ Nota: Dada la extensión de la tabla 4.1, se ha dividido en dos secciones para su mayor comprensión. En la página 45 se muestran los dos primeros criterios y en la página 46 el tercer criterio.

Tabla 4.1.

Síntesis de los resultados del análisis de la información

CRITERIO	TERMINOS RECURRENTES	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CARACTERISTICAS	CONSECUENCIAS
Prácticas asociadas con la lectura crítica en Internet	Lectura	Tipos de lectura según el texto	Lineal	Continua. No fragmentada. Pausada. En texto impreso.	
			No lineal	Discontinua. Fragmentada. Inmediata. En hipertexto.	
		Motivos para hacer la lectura	Voluntario	Por placer. Por deseo propio. Por deseo de conocer. Como forma de llegar a la lectura.	Genera sensación agradable
			Asignado	Por cumplir tareas. Promovida por el docente. Como forma de promocionar la lectura Como preparación para pruebas externas (ICFES)	Genera interés → aceptación Genera desinterés → rechazo
Características y usos del hipertexto	Texto	Texto de lectura	Gramática textual	Monomodal. No interactiva. Estática. Pensada para lector receptor.	
			Gramática hipertextual	Multimodal. Interactiva Dinámica.	
	Hipertexto	Lector del hipertexto	Inconsciente	Pensada para el lector receptor-emisor Consumidor. Tiene menor nivel de lectura. Busca facilismo e inmediatez. Intuitivo	
			Consciente	Productor. Tiene mayor nivel de lectura. Lectura intencionada.	

Fuente: Elaboración propia. Categorías emergentes resultados del análisis de la información. En esta tabla 4.1 se indican cuatro de ellas. Las otras dos se registran en la página 46, debido a la extensión de la información.

CRITERIO	TERMINOS RECURRENTES	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CARACTERISTICAS	CONSECUENCIAS
Competencias de lectura crítica del hipertexto	Competencias	Postura de los docentes	Pasiva	<p>Concepción pedagógica tradicional.</p> <p>Formas de enseñanza estática.</p> <p>Desinterés por capacitarse.</p>	<p>Incide negativamente en el aprendizaje de la lectura en Internet</p> <p>Genera subutilización del recurso</p>
			Activa	<p>Formas de enseñanza dinámica.</p> <p>Acerca la asignatura al estudiante a partir de la Internet.</p> <p>Interés por capacitarse.</p> <p>Modela las tareas.</p>	<p>Promueve el desarrollo de competencias para leer en Internet</p> <p>Optimiza el uso de recursos tecnológicos</p> <p>Posibilita la lectura crítica en Internet</p>
		Informacionales	CMI	<p>Sirven para el manejo de la Información (proponer objetivo, buscar, acceder a la información, seleccionarla, organizarla, sintetizarla).</p> <p>Sirven para saber usar la herramienta.</p> <p>Están en relación con procesos cognitivos.</p> <p>Requieren ser modeladas por el docente como estrategia de enseñanza con exploración de modelos CMI.</p> <p>Existen herramientas para el desarrollo de cada una de ellas.</p>	<p>Genera:</p> <p>Lectores competentes informacionalmente.</p> <p>Lectores competentes en manejo de información para lograr conocimiento</p> <p>Lectores críticos y competentes.</p> <p>Aprovechamiento del recurso</p>

Fuente: Elaboración propia. Continuación de la tabla 4.1. Categorías emergentes resultados del análisis de la información. Aquí se indican las dos categorías faltantes, que por la extensión de la información no se pudieron registrar en la página 45.

4.3 Esquema de triangulación

Retomando la estrategia cuyo esbozo indica el fin de la tercera fase, es relevante señalar la triangulación como una estrategia fundamental para concretar el análisis de la información y dar paso a la interpretación de la misma, es un procedimiento que nos abre

camino a la resignificación de las categorías, en donde la interpretación la entendemos como un abanico de miradas entre investigadores, realidad y teoría acumulada. En aras de determinar los resultados de la presente investigación es así como relacionamos en una matriz de triangulación los datos por cada uno de los instrumentos de recolección de información, a partir de su relación con las categorías emergentes –las cuales fueron ajustadas en cinco grandes categorías, cada una con dos subcategorías-, también en relación con los referentes teóricos ampliados según el análisis que se iba adelantando, para organizar finalmente la voz propia de los investigadores en un discurso que diera cuenta de los hallazgos. En la tabla 4.2 presentamos a modo de síntesis, un detalle de la matriz que ejemplifica lo que acabamos de referir (la matriz completa se puede ver en el anexo 18, pp. 148-196).

Tabla 4.2

Detalle de la matriz de triangulación

Categoría y Subcategorías	(GF) Grupo Focal	(ACEP) Análisis de contenido entrevistas en profundidad	(OSP) Observación sistemática participante	Esquema de fundamentos autores fundamentales	Voz investigadores
1. Tipo de lectura según el texto 1.1. Lectura lineal 1.2. Lectura no lineal	(GF1L3) Los estudiantes deben ir a las fuentes primarias, los textos originales impresos. (GF1L3) Trato de que no corten y peguen, poniéndolos a escribir a mano. (MEII) Yo comparo con lo que leo en libros, como tengo varios libros en casa.	Antonio Quintana identifica la lectura lineal como un proceso de interacción que se le realiza a un texto en formato impreso o virtual. Se refiere a esto así: <i>“...los lectores no críticos generalmente obvian estas citas (se refiere a las citas de pie de página en un texto impreso) y siguen sobre el cuerpo central del texto, para mantener la atención allí”</i>	Observaciones en el aula (OSP) Estrategias de Lectura usadas por el Docente, OSP208 se aprecian los siguientes repertorios de modos de lectura: OSP2P8GONZAL EZ. – (...) [refiriéndose al texto impreso que va a suministrar] <i>Tienen quince minutos para leer (...)</i>	La lectura lineal tiene un referente desde Chartier, R. (2011. p.445). Parafraseándolo, a la lectura lineal la llama lineal y progresiva frente a la lectura no lineal, que identifica como lectura diagonal, interrumpida y a veces rápida y a veces lenta.	Primer hallazgo: en la escuela se privilegia el texto impreso porque facilita su manipulación y permite la orientación del proceso lector. Segundo hallazgo: el arraigo de los docentes a la enseñanza de la lectura lineal provoca la desatención de la lectura de los textos no lineales.

Fuente: Elaboración propia. En este fragmento de la triangulación se aprecia la primera categoría. Por causa de espacio, las dos siguientes continúan en la p.48. La matriz completa se encuentra en el anexo 18.

Tabla 4.2

Detalle de la matriz de triangulación (continuación)

Categoría y Subcategorías	(GF) Grupo Focal	(ACEP) Análisis de contenido entrevistas en profundidad	(OSP) Observación sistemática participante	Esquema de fundamentos autores fundamentales	Voz investigadores
2. Motivos para hacer lectura 2.1. Voluntario 2.2. Asignado	(MEI) Yo sé que leo para aprender así que le pongo mucho interés y cuidado a lo que leo. (MEII) Los profesores preguntan en clase y uno busca dentro de lo que hizo, uno explica con base en lo que tiene. (MEI) No me conecto al chat mientras hago las tareas.	(P. 1.1.) “En general, Internet es un tipo de escuela, donde no nos dicen qué leer, donde no nos imponen los textos, en Internet hay un poquito más de libertad en cuanto a lo que creemos que debe ser un placer en la lectura. (...)”	OSP1P13PEÑA. “Así que tiene que exponer la próxima clase. Jóvenes, con respecto a las ideas que se han expuesto hoy, vayan pensando, les dejo planteada la noción de Libertad. ¿Será que la libertad es para estos autores lo mismo que para nosotros? ¿Qué significa la libertad?	Landow, G. (2009) <i>Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización.</i> Barcelona: Paidós. “El hecho mismo de que muchos usuarios investiguen con elementos gráficos de texto en sus ordenadores demuestra el placer que obtienen manejando efectos visuales...” (p.124)	Tercer hallazgo: si el docente logra crear actividades que generen placer en la búsqueda y construcción del conocimiento, el estudiante se dispone y se involucra en la lectura crítica en Internet. Cuarto hallazgo: las prácticas de lectura en Internet del estudiante que le generan placer tienen que ver más con los usos sociales que con la construcción de conocimiento.
3. Postura de los docentes frente a las competencias 3.1. Pasiva 3.2. Activa	“Los chicos usan bien Internet, pero para lo que no deben” (D1GF3); “Los hábitos lectores se forman desde la infancia y los grados primarios de educación, después es muy difícil. El uso de Internet está mal enfocado en la escuela” (D1GF3).	“Si seguimos ligados al pasado, a lo tradicional de la lectura del colegio es probable que haya una especie de choque generacional, que es lo que se está viendo, una brecha generacional respecto a las formas de aprender y las estrategias de lectura” (EPSGP6).	“pues, yo consulté Encarta y Wikipedia (...) también leí varias páginas en Internet, aunque también leí como dos capítulos del príncipe, pero más que todo fue lo de Internet, pero tampoco anoté las páginas” (OSP1P11P), en otra apareció: “les recuerdo, no recibo nada impreso, tiene que ser transcrito en hojas cuadriculadas” (OSP5P8P).	Vásquez (2011): “es un trabajo con y sobre la cultura: una labor de reapropiar el pasado como tradición para llevarla hasta las fronteras inéditas del porvenir como lugar de lo posible” (p. 45).	Sexto hallazgo: de la forma como el docente las asume incide en sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, en el desarrollo de las competencias necesarias para leer críticamente en Internet de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia. Esta Tabla 4.2, inicia en la p.48. Se aprecia la articulación de fragmentos que van adquiriendo un significado y son expresados en la última columna de esta matriz de triangulación con nuestra voz. Este es un fragmento de la triangulación, la matriz completa se encuentra en el anexo 18.

4.4 Resultados de la investigación

En el marco de la investigación titulada: “Competencias de lectura crítica en Internet: estrategia para la educación media” cuyo objetivo general es esbozar una estrategia de

enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media, presentamos los resultados del análisis y la interpretación de la información recogida. Estos están estructurados a partir de las categorías emergentes del proceso de análisis y su interrelación con los objetivos específicos.

Las categorías de análisis que inicialmente fueron seis (ver tabla 4.1), se integraron en cinco por su afinidad conceptual quedando así: tipos de lectura según el texto, motivos para hacer lectura en Internet, lector hipertextual, competencias de lectura crítica en Internet y postura del docente frente a las competencias de lectura.

Así pues, con base en la matriz de triangulación (ver anexo18, pp. 148-196), donde se recuperaron las voces de los informantes, las observaciones contenidas en el diario de campo y los referentes teóricos, establecimos las redes conceptuales que permitieron evidenciar los siguientes hallazgos:

4.4.1 Tipos de lectura según el texto. Las prácticas de enseñanza de la lectura crítica a partir del uso de Internet desde el aula dependen del texto y son de dos tipos: la lectura del texto lineal (impreso) y la lectura del texto no lineal (virtual), como veremos a continuación.

4.4.1.1 Lectura del texto lineal. La *lectura lineal* se entiende como una lectura secuencial y progresiva, continua y no fragmentada. Esta definición tiene un referente desde Chartier, et al. (2011, p. 445) quien la caracterizó puntualizando en el *arraigo tradicional* que presentaba para los docentes desde la escuela burguesa, institucionalizada entre los siglos XIX y XX hasta nuestros días. El autor enfatizó en que se seguía el repertorio de los modos en que se debe leer linealmente: se debe leer sentado, manteniendo la espalda recta, con los brazos apoyados en la mesa, con el libro delante... con la máxima

concentración, sin realizar movimiento ni ruido alguno, sin molestar a los demás, ordenadamente, siguiendo la estructura de las partes del texto y pasando las hojas cuidadosamente, sin doblar el libro, deteriorarlo, ni maltratarlo. En las OSP¹⁴ se apreciaron modos de lectura del texto lineal en relación con el tiempo, el espacio y el uso del material impreso. Así por ejemplo, en la clase de una docente de educación media se observó: “tienen treinta minutos para leer el texto que les voy a entregar [camina entre los estudiantes desplazándose por entre los puestos, intercambia las hojas entre los alumnos] - no lo van a dañar [el texto]- ojo no lo deje caer, no tache ” (OSP2P8G). Se identificó que la docente dio un tiempo específico para que el estudiante leyera, controló el espacio en el que se leía y señaló enfáticamente cómo debía usarse el material de lectura. Aquí el manejo del tiempo tuvo una connotación de atención y de concentración, típica y arraigada en la tradición de la lectura lineal. Mientras que el sentido de desplazarse entre los puestos no fue otro que el de dar una voz de alerta para que no hubiera ruido alguno en el aula, así garantizar el silencio y el orden para iniciar la lectura. El repertorio de la tradición de la lectura lineal enunciado por Chartier se completó en la recomendación que limita la interacción física con el texto, al prohibir el acto de tachar. De este modo, apreciamos que los docentes consideran que estas son las condiciones necesarias para leer.

Hay dos características del texto lineal que refuerzan el modo de lectura enunciado. La primera es que posee una gramática estructural estática y secuencial. Vianello (2004) indicó: “las tecnologías tradicionales de la escritura y el papel impreso han impuesto modos narrativos secuenciales. Poner los pensamientos por escrito ha consistido en ceñirlos a un

¹⁴ Para este momento se recuerda que la codificación general empleada es: OSP observación sistemática participante, GF grupo focal, EP entrevista en profundidad, DC diario de campo, ME micro entrevista a estudiantes. (Ver tablas 3.4., 3.5. y 3.9.) Para el caso de las OSP se trata de cuatro docentes con estudiantes de educación media de las instituciones educativas distritales en las que se realizó la investigación. Se citarán a modo de ejemplo así: (OSP2P8G), se refiere a la observación sistemática participante 2, párrafo 8, realizada a la docente González, Pilar.

hilo único, con pequeñas escapatorias momentáneas y precarias: paréntesis, notas al pie, etc. Eso es lo que hemos aprendido al aprender a escribir” (p.89). Sin embargo cabe destacar que, según uno de nuestros entrevistados en profundidad experto en tecnología¹⁵: “los lectores no críticos generalmente obvian estas citas [se refiere a las citas de pie de página en un texto impreso] y siguen sobre el cuerpo central del texto, para mantener la atención allí” (EPAQS2P3), manteniendo la lectura secuencial. Algunos autores vieron inconvenientes en esta característica, por ejemplo Nelson¹⁶ (citado en Campàs, 2007), afirmó: “la secuenciación presenta dos inconvenientes: no se corresponde bien con el movimiento del pensamiento e impone a todos los lectores una única manera de recorrer el texto” (p. 28).

La segunda característica del texto lineal es que es monomodal, es decir no combina diversidad de códigos, esto no impide la presencia del texto lineal en Internet tal como lo indicó el experto en tecnología:

Barthes había previsto que el texto estaba aferrado, atrapado en el impreso, Roland Barthes en esa época no sabía que el impreso iba a pasar a lo digital, pero él ya hablaba de que el impreso tenía unos limitantes para el texto, porque la condición del texto iba mucho más allá del soporte que lo contenía. Entonces el texto en su ‘naturaleza’ encuentra en las tecnologías un vehículo en el cuál se “naturaliza”. Encuentra un lugar mucho más natural para sí mismo. (EPAQP5)

En definitiva, lo que se pudo percibir es la presencia de textos lineales incluidos en algunos formatos de Internet, que tienen una gramática textual propia.

¹⁵ Los tres entrevistados en profundidad para esta investigación, se nombrarán según su énfasis formativo como: la especialista de educación media (Silvia González), el docente investigador de universidad (Jairo Galindo) y el experto en tecnología (Antonio Quintana). Ver referencia biográfica en el apartado 3.2.1.1 Participantes del GF). Para la respectiva codificación de EP se relacionará por ejemplo: (EPAQS2P3), se refiere al análisis de contenido de la entrevista en profundidad a Antonio Quintana, sesión 2, pregunta 3.

¹⁶Se refiere a Theodor H. Nelson (filósofo, sociólogo y pionero de las tecnologías de la información), en la década de 1960 acuña la expresión hipertexto para referirse a un tipo de texto electrónico.

Sin embargo, hallamos que el texto impreso lineal es el que se privilegia en la escuela porque los docentes confían más en la letra impresa. En las voces de los docentes se percibió esta preferencia: “hay que indicarles y orientarlos primero por el texto [impreso]” (D1GF1)¹⁷; “los estudiantes deben ir a las fuentes primarias, los textos originales impresos (...) trato de que no corten y peguen, poniéndolos a escribir a mano” (D1GF3). Este hecho se reflejó también en la voz de un estudiante quien afirmó: “yo comparo con lo que leo en libros, como tengo varios libros en casa” (MEII)¹⁸. En últimas, el texto lineal impreso se privilegia por dos razones: la primera, debido a que, como lo afirmó Cassany (2012), las generaciones educadas principalmente con lápiz y papel “confiamos más en la letra impresa (...) porque estamos acostumbrados a dejarnos llevar por el texto impreso; realizamos una tarea tras otra (...); somos individualistas y competitivos; estamos familiarizados con los escritos largos y con las respuestas dilatadas, y nos parece normal tener que esforzarnos - ¡y aburrirnos!- para aprender, leer o estudiar” (p. 26). Por tanto, se apreció que los maestros replican en sus formas de enseñanza la manera como aprendieron, es decir, una lectura *heredada clásica*.

La segunda razón por la que se privilegia el texto impreso, surgió como una respuesta de los maestros frente a la realidad del aula, y es que el texto impreso es el recurso más asequible, así lo confirmó una docente en un grupo focal: “yo personalmente prefiero elaborarlas [las guías impresas] y que las tengan [los estudiantes], porque es lo que está a la mano, el computador no” (D2GF4). Sin embargo, en el texto de esta guía, por ejemplo, se identificaron preguntas con acciones que se dirigen al desarrollo de los procesos cognitivos para la lectura crítica, al decir: “analice la siguiente imagen [tira cómica de Mafalda] (...) a

¹⁷ La codificación del encuentro con grupo focal se relacionará así: (D1GF1), docente investigadora 1, grupo focal, intervención del docente 1 de la institución educativa distrital Manuela Beltrán.

¹⁸ Microentrevistas realizadas a estudiantes: Se pueden ver en el anexo 16, Tematización de OSP.

qué se refiere (...) explique (...) justifique (...) qué cree que (...)” (DCDOC)¹⁹. En la guía en mención aparecen 12 puntos más en los cuales se registra el uso de verbos como subrayar, inferir, completar, formular preguntas a partir de... Según la taxonomía de Bloom (1981), pudimos notar que esta docente engloba los aspectos relacionados con el conocimiento y enfatiza los desempeños intelectuales de los estudiantes, en distintos niveles de orden cognitivo. También fue posible evidenciar en la guía, formas de referencias intertextuales.

No obstante, percibimos que algunos docentes encuentran en el hipertexto una forma de potenciar la interacción y las nuevas dinámicas educativas en formatos interactivos. Al respecto el experto en tecnología expresó: “la hipertextualidad y la conectividad, como unidad que potencia las posibilidades de interacción, permite el seguimiento de nuevas dinámicas educativas” (EPQAP14).

En lo anterior quedaron evidenciadas las siguientes prácticas de enseñanza a partir del tipo de *texto lineal* impreso: se privilegia su uso por la seguridad que éste les genera a los docentes al ser asequible en el aula; los docentes replican una lectura heredada clásica; hay docentes que desarrollan los procesos cognitivos necesarios para una lectura crítica a partir del texto lineal impreso.

4.4.1.2 Lectura del texto no lineal. Entendemos la lectura del texto *no lineal* como un proceso de interacción que se da entre un lector y un texto multimodal que requiere nuevas representaciones que se complementan. En el caso del hipertexto, se trata de nuevas formas de leer a partir de enlaces desde la concepción de un texto fragmentado. Este tipo de lectura requiere una mirada crítica continua porque, como afirmó Campàs (2007) “el

¹⁹La codificación: (DC2DOC), se refiere al registro de diario de campo de la docente investigadora 2, que contiene el análisis documental de la guía de texto impreso utilizadas por la docente Pilar González en todas sus clases.

pensamiento se construye y se enriquece sin parar a partir de las nuevas informaciones que se ha de integrar y que se selecciona” (p. 17), además, porque el lector se convierte en autor, o como lo afirmó Littau (2008) “el lector tendría una relación no lineal con los textos proporcionados por la lectura intertextual comparativa, y podría transformarse en editor en la medida en que la tecnología le permite armar o, mejor dicho, construir una ‘versión propia’” (p. 66). También nuestros informantes se mostraron de acuerdo con esta implicación, como lo vimos en la afirmación que hizo del experto en tecnología, cuando dijo: “en Internet, el ser crítico miraría la condición de los hipertextos que se están revisando, del valor real, encontrar el origen, el contexto de esos textos. Qué valor, por ejemplo cultural, académico, social puede tener o no un cierto texto en cuanto al contexto” (EPAQS2P7). El texto no lineal es transformado en la mente del lector navegante de Internet mientras este interactúa con el objeto tecnológico.

Los repertorios de lectura cambian, se transforman cuando entramos a la lectura no lineal, presente en Internet. La gramática hipertextual le permite al lector navegante seguir trazas específicas, combinar distintos formatos para su lectura y para el uso de la información. En algunas observaciones de clase se evidenciaron nuevas formas de lectura con *pensamiento asociativo en paralelo* y *percepción simultánea* ya que se pudo ver cómo el docente prepara diferentes textos para la clase (lineales virtuales, videos, mapas conceptuales, páginas web especializadas) siguiendo una traza específica y acercándose más a lo que es la lectura no lineal:

Iniciar → documentos → carpeta: ciencias políticas → carpeta: El Capital → documento en Microsoft Office Word [del cuál es autor] , le da apertura y copia una URL , la pega

en el buscador Google y espera a que ingrese a la página; posteriormente, cierra todas las ventanas y deja el tablero digital con visualización de escritorio. (OSP1P2O)

Para el caso de este docente observado, notamos que elaboró varias estructuras conceptuales con el corpus de información que abrió y minimizó, disponiéndose a crear nuevas estructuras ayudado de una ventana virtual en paralelo, como se vio en este registro: “con el lápiz minimiza el capítulo *El capital* y continúa diciendo: en ciencias políticas hemos venido trabajando (...), inicia el trazado en el tablero de un mapa conceptual, en una nueva ventana office Word paralela a la anterior” (OSP1P4O). En síntesis, como bien lo afirmó el investigador de universidad, leer en Internet es “simplemente apropiarse de un conocimiento que no es lineal, con una forma de argumentar que tampoco es lineal” (EPJGP1).

Este tipo de lectura está dado por las particularidades de los textos multimodales. En estos se usan distintos códigos (video, íconos, lenguaje verbal...) para presentar la información. En lo que se refiere a Internet específicamente, Cassany (2012) afirmó: “quedan ya pocos escritos *monomodales* (...) La web utiliza el color, la forma y la situación en el espacio de un elemento para transmitir elementos significativos (...) lo habitual es que lo escrito se integre en el lenguaje de nodos” (p. 47). La característica esencial del hipertexto son los vínculos. En este sentido y refiriéndose a las diferencias entre leer y escribir en papel o en la red, el autor señaló que los hipervínculos permiten seguir distintos itinerarios y romper la linealidad única del impreso “el lector asume más iniciativa al elegir qué quiere leer y en qué orden, a medida que avanza el discurso, y el escritor debe organizar su texto para que se adapte a los intereses de lectores diferentes” (p. 45). Esta afirmación coincidió con lo expresado por dos de los entrevistados. Por una parte

con la voz de la especialista de educación media cuando dijo: “es necesario buscar la variedad de recursos tecnológicos ya que se complementan” (EPSGP8), y por otra con el investigador universitario, quien afirmó:

Yo conecto enlaces, y dentro de la conexión de enlaces me creo una imagen, y aunque nosotros dentro de nuestra mentalidad construyamos el texto lineal, al momento de percibirlo no lo estamos haciendo. Entonces, se comienza una lectura, se encuentra un enlace, ese enlace le va a ayudar al lector a construir críticamente el texto, pero no en base a lo lineal del discurso sino, precisamente, de los hipertextos. (EPJGP2)

Ya Pierre Lévy (2007) afirmó: “el hipertexto digital se definiría como información multimodal, dispuesta en red para una navegación rápida e ‘intuitiva’” p. 43). Esta afirmación coincidió con la voz del experto en tecnología quien relacionó un proceso de lectura no lineal realizada en formato hipertextual a partir de las prácticas espontáneas que hacen los lectores, al respecto precisó que “se ha ido ‘naturalizando’ lo hipertextual en la medida que interactuamos en la cotidianidad con estos ambientes y se naturaliza en la medida en que tú tienes tu objeto tecnológico y con acceso a Internet” (EPAQP14). Por lo anterior, podemos afirmar que lo multimodales más natural a la mente, pues recomponer los textos se da de forma más espontánea o intuitiva en la lectura del hipertexto, así lo reiteró la especialista de educación media: “los muchachos son multimodales y es necesario que así mismo aprovechemos las ventajas que ofrece esta cualidad” (EPSGP8). Y más adelante puntualizó: “los jóvenes encuentran el uso de Internet como algo natural, por tanto la intervención del maestro debe también convencerlos del dominio que este tiene de la herramienta” (EPSGP7). Pero hubo docentes que no evidenciaron ese dominio en sus prácticas debido al arraigo que tienen al texto lineal, como se expuso anteriormente.

Con razón Fainholc (2004) en una de sus investigaciones sobre lectura crítica de Internet, citó a Solé quien dijo:

La lectura en Internet o del cibertexto no implica una nueva forma de resolver el tema de leer, ni supone tampoco una ruptura radical con la práctica de la lectura en los textos impresos y su textualidad ni tampoco competencias totalmente inéditas dadas por las TIC, sino una evolución del proceso interactivo reconstructivo de significados que tipifica al proceso de la lectura. (p. 44)

Esta afirmación constató la necesidad de que el docente evolucione en sus formas de enseñanza de la lectura, reconociendo la complementariedad entre la lectura textual y la hipertextual, para así lograr una lectura crítica. Entonces, comprender la gramática textual implica que “conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, también requiere desarrollar las habilidades cognitivas” (Cassany, 2006, p. 32), lo que supone hallar las relaciones con el contexto sociocultural que posibilite la lectura crítica; esto corroboró la importancia de enseñar a leer el texto no lineal, ya que la gramática hipertextual complejiza estos procesos de lectura.

Leer el hipertexto es más complejo que leer el texto lineal, porque seguir un enlace en el hipertexto es conectarse con diferentes discursos y lo que hay detrás de ellos. Esto implica que el hipertexto, al igual que el texto lineal, tiene una intención, pero en este caso es más compleja. En la voz del investigador de universidad se pudo notar cómo en el diseño de las páginas hay una intención subyacente: “[Yusef Hassan²⁰ plantea] formas de organizar sitios Web para que tanto los colores como los contenidos y la forma de organizar los enlaces orienten al visitante hacia lo que de verdad debe hacer.” (P.19.2.). Más adelante, al

²⁰Diseñador de experiencia de usuarios y visualización de información.

referirse a la arquitectura de la página, expresó: “cuando el diseñador coloca su página, y esta resulta ser muy consultada, es decir, tiene bastantes *hits* o visitas, es que está organizada de forma tal que el usuario encuentra en dónde va a hacer clic” (EPJGP14). Se pudo deducir que la arquitectura del hipertexto está pensada para dirigir la interacción, con una intencionalidad subyacente. Sin embargo, en la respuesta del experto en tecnología se apreció la posibilidad de hallar lo subyacente en esta arquitectura de la información: “la clave está en cómo siguen [los lectores del hipertexto] las trazas cuando se conectan a estas tecnologías, sin distraerse” (EPAQP11). De todo lo anterior se logró inferir que existe una intención latente en la arquitectura de la gramática hipertextual, que incide en la intención de la lectura del navegante.

De esto se comprendió que el lector *natural* del texto multimodal puede quedarse en la superficialidad. Así lo sugirió Cassany (2012) citando a Carr, al decir que al navegar en la red, saltando de una ventana a otra, “nos acostumbramos a leer de una manera fragmentaria, parcial y superficial. Nuestra mente se transforma y perdemos la capacidad de leer sin esfuerzo una novela extensa o un ensayo detallado” (p. 49). Si no hay lectura crítica no se reconocen las intenciones de quien habla, ni se atiende a la fuente de origen de los textos, esto pasa a segundo plano, o no interesa como pudo observarse en el diálogo entre la docente [D] y el estudiante [E] en el siguiente registro de diario de campo:

D -¿de dónde fue tomada la lectura? E -yo copie, porque era como parecido a lo que tenemos en la guía. D -sí, pero yo les había dicho contrasten, miren el autor, el país. E - Profe pero lo importante es lo que dice, ¿no? D -¡No!, no todo lo que aparece [en Internet] es pertinente, ni cierto. (OSP1P8G)

En la acción pedagógica de la docente se corroboró que es pertinente abordar en el aula la lectura crítica del hipertexto, a partir de la información extraída de Internet por los jóvenes, que busque evidenciar las intenciones subyacentes allí, aprovechando el uso natural que hacen los estudiantes de Internet y sus potencialidades. Pero además, se observó que para que esto se dé se requiere una postura crítica del docente, entendida esta “como una competencia cognitiva y como resultado de un proceso reflexivo” (Gimeno, 2009, p. 110).

Así se encontraron las siguientes prácticas de enseñanza a partir del tipo de *texto no lineal*: hay prácticas de lectura de este tipo de texto *en el aula*, cuando se cuenta con el recurso tecnológico, aunque notamos que se hace como demostración; otra práctica es la que se hace *desde el aula*, al enseñar la lectura del texto no lineal a partir de la intervención pedagógica que hace el maestro frente a los productos textuales que el estudiante lleva al aula, los cuales surgieron de sus consultas en Internet.

Hasta aquí las implicaciones del tipo de texto en las prácticas de lectura y en la enseñanza de la misma. Se apreció que el arraigo de los docentes al texto lineal impreso prevalece hoy en día, así como los nuevos desafíos que impone la lectura del texto no lineal. Pero también que es necesaria una práctica de lectura enmarcada en una didáctica crítica. Esto nos lleva a nuestra segunda categoría que tiene que ver con lo que leen los jóvenes de la educación media y lo que los motiva a ello.

4.4.2 Motivos para hacer lectura La categoría *Motivos para hacer lectura* respondió a dos objetivos específicos de esta investigación. El primero, “identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica a partir del uso de Internet desde el aula” porque de la manera intencionada como se diseña o se propone la tarea, depende la actitud de los estudiantes

frente a la lectura y al conocimiento que de esta se deriva. En cuanto a esto hallamos que si el docente logra crear actividades que generen placer en la búsqueda y construcción del conocimiento, el estudiante se dispone y se involucra en la lectura crítica en Internet.

En consecuencia, la categoría analizada respondió también a nuestro segundo objetivo específico, “describir las prácticas de lectura que hace el estudiante en Internet con fines académicos”, ya que la información recogida nos mostró cuáles son las razones que llevan a un estudiante a leer en Internet con fines académicos. Frente a este aspecto encontramos que las prácticas de lectura en Internet del estudiante que le generan placer tienen que ver más con los usos sociales que con fines académicos, a menos que estos estén conectados con sus intereses.

Se identificaron los motivos que llevan a una persona a realizar el acto de leer en dos subcategorías que nos permitieron explicar nuestros hallazgos en cuanto a lo que nos ocupa, la lectura crítica en Internet. Por un lado, la lectura puede ser *voluntaria*, cuando se hace libremente, por placer, motivada por gusto, promovida por el deseo propio en tanto genera una sensación agradable. Por otra parte, la lectura puede ser *asignada*, cuando no parte de un interés personal sino que es determinada por alguien más, motivada por la necesidad de cumplir con una tarea, puede generar o no deseo. Encontramos que estas dos subcategorías no son excluyentes entre sí, sino que explican los dos hallazgos mencionados como veremos a continuación:

4.4.2.1 Motivación voluntaria. La libertad para elegir y crear genera en el estudiante una actitud de disposición para llevar a cabo sus búsquedas y sus inmersiones en la red. Así se percibió en la afirmación de la especialista de educación media cuando afirmó: “Internet es un tipo de escuela, donde no nos imponen los textos (...) Internet nos está

mostrando eso [el placer por aprender], que se permita el gusto por lo que se lee y se hace a partir de ello” (EPSGP1). De lo anterior se coligió que Internet es en sí una forma de escuela a la que se ingresa por placer y que, por lo tanto, en la escuela también se debe llegar a la lectura a través del placer. La entrevistada continuó diciendo que “la aparición de Internet, ha revolucionado todas las formas de aprendizaje, las formas de leer y las formas de sentir” (EPSGP1), aunando a lo anterior el hecho de que la lectura puede ser potenciada por las nuevas posibilidades de aprendizaje que ofrece Internet.

Coincidiendo así con Landow (2009) cuando dijo: “el hecho mismo de que muchos usuarios investiguen con elementos gráficos de texto en sus ordenadores demuestra el placer que obtienen manejando efectos visuales.” (p.124). Sin duda alguna, es innegable la accesibilidad que permite Internet a un gran volumen de información de manera fácil y agradable, al decir de Campàs (2007), “es por eso por lo que es posible ‘navegar’ por el texto de una manera puramente asociativa, privilegiando el placer de viajar y no el de la llegada” (p. 17). Por lo visto, notamos que esta misma facilidad, genera muchas prevenciones.

Reiterando lo dicho, los docentes se muestran prevenidos frente a los procesos de lectura voluntaria que los estudiantes hacen en Internet. Así por ejemplo al preguntarle a una docente observada sobre su visión respecto de la lectura crítica que hacen los estudiantes en Internet expresó:

Hay que ser reales, qué veo, dicen que es la generación Net, que busca, vive y domina la tecnología, pero ellos no manejan ni siquiera el procesador de palabras (...) no tienen esos hábitos lectores, ellos leen poco el texto impreso que cansa visualmente, ¡menos! y

ahora díganme ¿lo harán en la pantalla? además tienen una limitación de vocabulario enorme, no les gusta consultar qué significa. ¡No hay nada crítico!” (D2GF4).

Otra docente opinó: “desafortunadamente los chicos usan el Internet para otras cosas, mas no para lo que realmente debería ser. Porque los chicos sí consultan Internet y lo saben manejar, lo usan en cualquier cantidad de cosas, pero no para lo que realmente es” (D1GF3) y otro docente afirmó: “sí claro, ellos saben entrar al Internet pero no para el aprendizaje, ellos acceden a Internet para: las redes sociales, para juegos, para videos, para YouTube, para chat” (D1GF3). En las opiniones de los docentes se puso de manifiesto que no consideran como una posibilidad de aprendizaje los usos de Internet que hacen los estudiantes. Aún más, las razones de los docentes pueden ser enfáticamente negativas al contrastar el uso de la biblioteca frente al de Internet: “los estudiantes consultaban y discutían (...) hoy en día no tienen sentido crítico desarrollado, toda la basura que le dan [al estudiante], esa es la basura que él ve, y es la basura que él hace” (D1GF4). En posiciones como esta se vio que hay docentes que desconocen las características propias de los jóvenes *nativos digitales*, además cómo descalifican sus prácticas en Internet, esperando que la motivación frente a la lectura crítica surja en el joven deliberadamente.

Ahora bien, en oposición a lo anterior lo observado demostró que lo que genera más agrado en la navegación en Internet es lo que representa sinónimo de libertad, como lo veníamos diciendo, así lo expresó un estudiante en el siguiente registro de campo:

Hay unas páginas hechas para investigar, otras son como para que uno se pueda entretener o jugar, también hay otras como de negocios ¿sí? y pues lo de uno, o sea las páginas como de lo que a uno le gusta: las redes sociales o información de los cines, música, todo eso. (OSP5P3R)

En lo dicho por el estudiante se pudieron entrever dos situaciones: de un lado, lo que realmente le genera placer al estudiante, es el uso social de la red; de otro, la distinción entre el “gusto” y la “asignación académica” que realizó. De la Torre (citado en Cassany, 2012) manifestó que los jóvenes usan la red para “reforzar su ámbito comunicativo más cercano” y en ningún caso pretenden “abrir una ventana a mundos lejanos a través de la tecnología o descubrir conceptos científicos y humanísticos” (p. 30). Así también lo enunció el docente investigador de universidad:

¿Qué es lo que más utiliza el estudiante? Facebook, en sentido general. Si miramos estadísticamente, a lo que el estudiante le pone la etiqueta de ‘*me gusta*’ es a las imágenes. Entonces, cuando el estudiante empieza a recorrer las páginas en Facebook, los muros de sus amigos, lo que más revisa son las fotos, o las *Memex*, o las imágenes, pero el texto como tal así venga con un enlace no lo miran, así sea tan interesante el texto como la imagen, a lo que le va a decir “me gusta”, es a la imagen o al video. (EPJGP2)

En general, las respuestas nos permitieron inferir que en el ámbito escolar hay una división entre el placer y el conocimiento que se puede generar a partir de la información que se halla en Internet, y que además se privilegia la imagen sobre el texto verbal.

Por contraste, se pudo ver cómo las acciones placenteras también pueden generar conocimiento. Así se corroboró en la explicación de la especialista de educación media acerca de cómo utilizar los recursos de Internet en clase:

Se debería contemplar la visión de los jóvenes porque gracias a Internet ellos creen que pueden aprender lo que les gusta, de una manera diferente, más placentera, más

divergente, más intertextual. Y según estudios científicos el cerebro funciona de manera bidireccional o multidireccional o *multitouch* o multitareas. (EPSGS1P10)

Esta posibilidad sugirió la necesidad de una orientación sobre los posibles caminos placenteros que presenta Internet para llegar al conocimiento sin dejar de lado las fortalezas comunicativas que facilita.

Sin embargo, notamos que para superar los niveles de superficialidad, inmediatez y desatención de los estudiantes en la red, hay que cuidar las acciones múltiples que el estudiante realiza mecánicamente en su navegación espontánea, placentera pero sin propósito de aprendizaje, pues la multitarea a la que expone el ámbito de Internet tiene sus riesgos, pues como lo indicó Small, G. & Vorgan, G. (2009), “cierto grado de estimulación del cerebro es algo sano y placentero, pero cuando la exposición a la tecnología digital resulta excesiva la reacción del cerebro se puede convertir en mal adaptativa” (p.84). Además afirmó que “hasta los alumnos de secundaria realizan tareas múltiples de forma casi continua: descargan música al iPod, mandan mensajes a los amigos y hacen los deberes, todo a la vez”, y aclaró que “las mentes más jóvenes no sólo son las más vulnerables al influjo de las nuevas tecnologías en el cambio que se produce en el cerebro, sino que también son las que están más expuestas a esta influjo” (p. 41). En lo anterior, se presentaron aspectos puntuales en relación con la multitarea, que nos llevaron a pensar en la pertinencia de una formación que involucre las prácticas y usos de Internet que hacen los jóvenes, con prácticas educativas que los acerque a su realidad convirtiéndola en tema de análisis con sentido y que además los lleve a reconocer sus procesos de metacognición.

Así, se encontraron las siguientes prácticas de lectura que hacen los estudiantes en Internet: los jóvenes usan la red con finalidades sociales porque le genera gusto; por otro lado, los jóvenes hacen más lectura de imagen que de texto verbal.

Así pues, a lo largo de este apartado se vio que los estudiantes no asocian lo académico con lo placentero, como se ejemplificó de modo relevante en la OSP5P3R, p. 62, del presente informe. Pero cuando la escuela propone una situación con fines académicos que genera interés, que motiva la participación voluntaria y concertada, esto es, que sea placentera, el estudiante tiene la posibilidad de reconocerse como un lector que se apropia de la información, toma posición y se hace consciente de su práctica de lectura. Esto nos lleva a la siguiente subcategoría.

4.4.2.2 Por asignación. En oposición a la lectura *voluntaria* se presentó la lectura por *asignación*, que es el acto lector relacionado con imposiciones temáticas hechas a un lector por otros. Esta lectura no parte de un interés personal sino que es determinada por alguien más, motivada por la necesidad de cumplir con una tarea, pero que puede o no generar gusto.

Comencemos por la lectura que hacen los jóvenes por una asignación que le genera gusto, esto debido a que es realizada como una práctica en simultaneidad con una acción que sí es placentera para ellos: sumergirse en la red y construir identidad cultura implícita en el medio. La especialista de educación media ejemplificó cómo la *asignación* podría ser positiva a través de un proyecto llamado *Imagen of the people*: “ya llevan 7 videos de pura diversión y manejan elementos desde su creatividad y aunque no es lucrativo manejan lectura crítica, seleccionan información, hacen los guiones, construyen a partir de sus

propias ideas y esto es revolucionario” (EPSGP10). Esto nos llevó a considerar la asociación entre el placer y el aprendizaje.

En oposición a lo anterior, evidenciamos que también se presentó la *asignación* de actividades de lectura crítica en la escuela como un requisito de preparación para presentar pruebas estandarizadas, así lo dejó ver la especialista de educación media: “la lectura crítica que nos han pedido en la escuela ha sido, de pronto, un requisito para poder discriminar ciertos textos, darles una mirada un tanto inferencial respecto a las ideas y es (...) una preparación para el ICFES” (EPSGP2). No obstante la percepción negativa que se logró entrever en la voz de la entrevistada frente a esta situación, notamos que se deben reconocer las bondades que ofrece la red con herramientas que, bien utilizadas, potencian las competencias de lectura de los jóvenes.

Morduchowicz, (citado por Lluch, 2010), refiriéndose al uso del computador indicó: “en virtud de que la gran mayoría de los jóvenes lo usa para chatear, buscar información y hacer las tareas de la escuela, la escritura y la lectura aparecen como acciones muy ligadas al ordenador: antes que disminuirlas, parece promoverlas” (p.68). Pero nos preguntamos: ¿quién promueve en Internet la *lectura asignada* que genera gusto en los jóvenes? Algunos expertos afirmaron que la lectura *asignada* la está promoviendo hoy hasta el mismo autor o editor del texto virtual y como investigadores apreciamos que no necesariamente es el profesor de una institución educativa el que la está orientando, esto es, se están generando nuevas búsquedas del lector en Internet aplicando nuevas estrategias de lectura.

Al parecer, las actividades que se realizan en el aula tienen poca relación con Internet. La investigadora Lluch (2010), al referirse a las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela indicó: “cada vez más, Internet se ha transformado en la vía de acceso más rápida al lector

y se ensayan nuevas formas de promocionar los nuevos libros que se han adaptado de universos diferentes” (p.113). La autora refirió más adelante la importancia de los foros virtuales entre lectores, al anotar: “de nuevo, es un fenómeno ajeno a la escuela que (casi) prescinde de los mediadores y que pone en primera línea al propio lector. En este sentido, los foros en Internet son la mayor aportación de los últimos años al fomento de la lectura” (p.115).

En concreto lo que apreciamos es una subutilización desde la mirada del lector crítico, de las redes sociales por parte de los jóvenes de educación media y de los maestros como mediadores. Por lo tanto, un aspecto que es necesario revisar en el entorno escolar, es lograr que esas potenciales lecturas críticas de Internet que hacen los jóvenes estudiantes de educación media y que en palabras de Lluch son “deslocalizadas de la escuela”, pasen a ser lecturas críticas dinámicas “localizadas en el aula de clase”, sean involucradas en la práctica docente, se hagan partícipes de ellas maestros y estudiantes, sean bienvenidas en el entorno escolar y en el contexto de la comunidad educativa y generen finalmente gusto, deseo o significación a pesar de ser asignadas.

En lo anterior se reconocieron las siguientes prácticas de enseñanza de lectura en Internet: una, que genera placer, la elaboración de productos multimodales a partir de la información; otra práctica, lectura asignada por requisito académico. También se reconocieron las siguientes prácticas de lectura en Internet que hacen los estudiantes: uso de herramientas multimodales que ofrece Internet; lectura y escritura en la red para cumplir con la asignación.

Resumiendo hasta aquí lo planteado en esta categoría, se reconocieron dos tipos de motivos de los jóvenes para hacer lectura: una motivación *voluntaria* y una lectura

motivada a partir de la *asignación* de las tareas que genera o no gusto. En ambos casos se identificó el placer como una posible condición para involucrar a los estudiantes en la producción de conocimiento al generar aprendizajes más significativos y conscientes. Sin embargo se identificó también la ausencia de prácticas de enseñanza “localizadas” que visibilicen las nuevas formas de lectura y aprendizaje que potencia Internet. Para ello se requiere el conocimiento de los tipos de lector en Internet, lo que da paso a la tercera categoría.

4.4.3 Lector del hipertexto. Al analizar la categoría *lector del hipertexto* respondimos al objetivo específico “describir las prácticas de lectura que hace el estudiante en Internet con fines académicos” porque permitió reconocer la intencionalidad que refleja en sus búsquedas y el uso que le da a la información hallada. A partir del análisis de dos tipos de lector que se evidenciaron en la información recogida, el *inconsciente* y el *consciente*, hallamos que lo que posibilita una lectura crítica en Internet es tener consciencia del proceso de lectura, lo cual requiere una mirada pausada y reflexiva de aquello sobre lo que se está actuando –la información- y aquello con lo que se está interactuando –las posibilidades hipertextuales-.

4.4.3.1 Lector inconsciente de la gramática hipertextual. En nuestros hallazgos, encontramos la presencia de un lector *inconsciente* que surge en el ámbito de la interacción con las redes sociales y se caracteriza por no ser consciente de la gramática hipertextual presente en los textos en Internet. Este tipo de lector no reconoce la forma de lectura que hace en la red. El experto en tecnología al referirse a la gramática hipertextual, comentó: “(...) los niños (...) no reconocen que están haciendo hipertexto, no les interesa... no tendría por qué. Pero lo están haciendo bajo un esquema que Facebook les propone. (...)”

(EPAQ5P3). A partir de la respuesta de este informante clave fue posible evidenciar el uso de Internet de una manera intuitiva, por vivencia y por práctica social. Más adelante en la misma respuesta el experto en tecnología, haciendo alusión al uso que hacen los niños de los objetos tecnológicos, afirmó lo siguiente: “esos textos son imágenes, pero también son códigos. El niño sabe cuándo hay un botón, sabe casi intuitivamente cuales sistemas de interacción entre el hombre y la máquina están diseñados para que sean intuitivos”

(EPAQP1). Ahora bien, más adelante este experto al referirse a la forma de percibir la lectura, en la interacción con el objeto, dijo: “tenemos que mirar qué significa eso de la lectura digital (...) La lectura es digital no por los bits, sino por los dedos” (EPAQP7).

De aquí se desprendió que un lector *inconsciente* de la gramática hipertextual dirige toda su acción intencional a las rutinas de interactuar con el objeto tecnológico a partir de su interfaz y su ejecución motora, del copiar y pegar que le permite ser veloz y realizar otras tareas que no le impliquen generar un nuevo texto con una posición crítica, reflexiva e ideológica, como por ejemplo chatear y jugar como destreza en paralelo. A este respecto, la especialista de educación media afirmó: “la obligatoriedad hace que los estudiantes cumplan y hagan copia (...) en Internet copian exactamente los textos (...)” (EPSGP14). En la respuesta se pudo percibir cómo las prácticas del lector inconsciente están relacionadas con hábitos de lectura hipertextual aún no modificada y que no alcanzan los niveles de complejidad que la escuela espera, debido en muchos casos, a la facilidad e inmediatez que ofrecen los espacios virtuales, espacios que no invitan al lector desprevenido, mediático, lector-no autor, a pasar de niveles básicos de búsqueda a niveles superiores, a niveles de lectura crítica, para crear sus nuevos textos (lector-autor).

Ahora, observamos que de acuerdo con lo planteado por el docente investigador de universidad, hay situaciones en donde el lector hipertextual hace su tarea velozmente y esa nueva forma de leer no está acompañada por ninguna estrategia para pasar al nivel de lector-autor, se queda en esa altura básica de la rapidez, no en el de la profundidad del discurso. Así se desveló a partir de su afirmación en la que enfatizó que estos lectores responden a un modelo y expresa que se requiere otra forma de leer a partir de la cultura generada por la inmediatez: “el sentido de intensivo en la lectura se desprende a pequeños momentos. Esa sensación de inmediatez frente a las cosas es un modelo de lectura para ellos, no significa que ellos lean menos, significa que leen de otra forma” (EPJGP1).

Desde la perspectiva del experto en tecnología, *el consumo* es también una característica de las nuevas generaciones de lectores, más no lo es la posición crítica frente a la lectura, así se apreció en su respuesta: “El último estudio a gran escala hecho por el Grupo Telefónica y la generación interactiva, mostraba que la mayor parte de los niños y jóvenes no se ocupan mucho de la producción, se ocupan más de leer y consumir” (EPAQP15). Para el docente investigador de universidad la incidencia negativa es expresa, pero se puede contrarrestar:

¿Cuál es el éxito de Wikipedia?, que ya da el texto masticado y digerido, entonces simplemente ‘Copy – paste’, y si acaso cuando lo hace muy bien, le limpian los enlaces, y eso es suficiente. Buena tareas y el Rincón del vago es el resultado de tesis subidas a Internet. Es como si yo estuviera en 11° y le dijera a mi hermanito de 9° “yo ya subí esa tarea, pídelo tú en 9°”. Entonces ya saben que eso lo van a encontrar en los de 11°, así, el estudiante no hace ningún trabajo. El punto es modelar, transformar las formas en que

les pedimos la información a los estudiantes, para generar, no simplemente información, sino conocimiento. (EPJGP12)

Lo que acabamos de observar nos condujo a constatar que el lector inconsciente de la lectura crítica en Internet presenta unas prácticas de lectura que se encuentran en el nivel de la intención en acción y no ilación, en el que impera un intercambio rápido por encontrar respuestas inmediatas desde lo multimedial. Es un lector que en su proceso de lectura fragmentada interactúa con el objeto tecnológico y con el hipertexto a partir de acciones mecánicas, uniformes, iguales, rutinarias e intuitivas; pero no reflexiona en contexto y en torno al poder que encierra el hipertexto debido a que esa nueva forma de acceder a demasiada información, que permite hoy la tecnología en un espacio-tiempo del instante, no le deja ver más allá y con otros ojos; la rapidez con la que visita los hipertextos a partir de sus trazas no le deja transformar información en conocimiento sin perderse, y no le proyecta hacia la búsqueda *tras las líneas del hipertexto*, del significado y posición que le aportó cada uno de sus lectores-autores.

Ubicados desde la Ciencia Cognitiva, afirmamos que un lector que no es consciente de su lectura hipertextual no presenta una intención *fundante* de la misma, una intención inicial o previa y no hace nada para actuar en consecuencia. El lector inconsciente presenta acciones intencionales que tienen intenciones en acción, es decir, hace algo intencionalmente sin haberse formado una intención previa de hacerlo. Al referirnos a los estados mentales inconscientes, Searle (2006) afirmó: “el agente hace lo que hace, al menos en parte, porque sigue una regla y su cumplimiento es una práctica social” (p.315). Lo dicho se reflejó en las prácticas de un estudiante en una observación de clase en la sala de sistemas cuando se anotó: “entra casi siempre a Wikipedia (...) lee rápidamente, copia y

pega de archivos de *pdf*, copia links en desorden (...) tiene siete páginas abiertas y en todas busca información (...) (OSP7P9).

Encontramos las siguientes prácticas de lectura que hacen los jóvenes en Internet: la primera, uso veloz en las rutinas de interacción con el objeto tecnológico; y la segunda, copiar y pegar textos de Internet.

Por todo esto, notamos que la lectura multimodal llevada a cabo por la generación digital²¹ está cruzada por acciones intencionales que tienen intenciones bien definidas en la velocidad, en las tareas paralelas y en la interfaz dedo-link-hipertexto, que es intrínseca y “natural” para los nativos, pero no en intenciones previas actuando en consecuencia, es decir, el detenimiento y pausa para reflexionar y tomar una postura crítica frente a lo que se hace o a la información que aparece en la red, en la exégesis, en buscarle el sentido al discurso tras las líneas hipertextuales de lo leído, a la producción hipertextual en donde el ciberlector se convierte en ciberautor a partir de una lectura crítica. Este es lector consciente.

4.4.3.2 Lector consciente de la gramática del hipertexto. Se identificó la presencia de un tipo de lector consciente de la gramática del hipertexto. Este tipo de lector consciente se pudo evidenciar en sus acciones como lector. El experto en tecnología entrevistado, indicó la importancia que tiene el ser consciente en un proceso de lectura crítica hipertextual: “esa lectura hipertextual, enriquecida de diferentes trazas y que caracteriza estas nuevas tecnologías, [junto con] la intención del autor, del texto incide en lo que llamamos la comprensión” (EPAQP15).

²¹Marc Prensky se refiere también así a su tan conocido término de nativos digitales.

Añádase a esto lo que se percibió en su respuesta más adelante cuando señaló dos niveles de competencia lectora en este tipo de lector: “uno básico, en donde la lectura crítica que realiza el niño, niña o joven está evidenciada por su capacidad de decodificar hipertextualmente. En el nivel fuerte, estaría lo interpretativo, lo ideológico de la lectura que se hace del texto virtual” (EPAQP6).

Ahora bien, el ser consciente de la lectura hipertextual implica ahondar en la exégesis y en la interpretación. Al respecto de la consciencia, uno de los padres de las ciencias cognitivas, Norman (1987) afirmó: “la conciencia es importante para la formación de las intenciones, el seguimiento de su ejecución, y que tan solo es necesaria cuando las acciones que tienen que ejecutarse no son rutinarias ni están bien establecidas” (p. 332). Esto nos permitió inferir el poder que encierra el ser consciente de una lectura, ya que permite tener un propósito definido para ahondar hacia lo indefinido. De la misma manera, para una de las investigadoras del grupo de Literacidad Crítica que coordina Cassany (2009), Francina Martí, sólo unos pocos lectores, los más exigentes, además de encontrar lo que buscan “son conscientes de que lo que encuentren no será todo lo que exista sobre aquel saber. Además tienen como punto de partida una actitud escéptica y utilizan estrategias múltiples para encontrar información” (p.11). Esto se constató en el registro de diario de campo en algunas de las acciones de uno de los estudiantes observados en una clase en la sala de sistemas donde se anotó: “lee [el estudiante] sobre la enfermedad y las condiciones del presidente [Santos] en el Espectador.com (...) entra al canal RCN (...) toma nota” (OSP7P6). En la acción del estudiante evidenciamos un cierto manejo de competencias, pues consultó fuentes actualizadas atendiendo a los dominios URL, lo que indica un criterio

de elección desde dónde leer, contrastó con otra fuente y tomó nota, denotando una acción más consciente de búsqueda y uso de la información.

Igualmente, Daniel Cassany (2009) refiriéndose a la importancia que revistió el *ser consciente* de tomar posición crítica frente a lo que se lee, indicó:

En la era de las tecnologías de la información y la comunicación, adquiere especial relevancia desarrollar una perspectiva crítica ante el omnipresente discurso visual (...) tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, trabajar en equipo para tomar consciencia de la relatividad de su interpretación, argumentar la propia comprensión ante los demás, son actividades que promueven la reflexión del estudiante sobre su lectura personal y fomentan, por lo tanto, el desarrollo de una perspectiva crítica ante la interpretación de textos” (p.192).

Incluso, Rodríguez (2000) aludiendo a la importancia de ser consciente de la actividad de transformación que genera, en el lector del hipertexto, ser un autor potencial, añadió:

Autores como Landow, Chartier y Kernan están de acuerdo en afirmar que el proceso de «concientización» frente al hipertexto tiene un paralelo (bastante útil, históricamente) con el del desarrollo e imposición de la cultura de la imprenta. Este paralelo permite, de un lado, apreciar en su carácter fundador, las nuevas dinámicas y, de otro, prepararse a asumir la ‘lección’ de los tiempos. (p.41)

Las observaciones realizadas hasta aquí, nos llevaron a pensar que el lector *consciente* de la lectura crítica en Internet presenta unas prácticas de lectura que se encuentran en un nivel que permite vivenciar una intención inicial, y actuar en consecuencia. El lector *consciente* hipertextual muestra acciones intencionales previas pero con intenciones en acción e ilación. Un ciberlector consciente de su lectura actúa transversalmente con la

interacción rápida y rutinaria dedo-link-hipertexto y proyecta en paralelo un nivel pausado, en donde el ejercicio de navegación en el texto fragmentado se torna en una experiencia significativa, profundizando en cada traza y llegando a la intención de los autores del texto para construir un nuevo texto; sus acciones dentro del proceso de lectura fragmentada interactuando con el objeto tecnológico y con el hipertexto a partir de acciones mecánicas, uniformes, iguales, rutinarias e intuitivas las desarrolla en paralelo reflexionando en contexto y en torno al poder que este encierra. En este apartado encontramos una práctica de lectura en Internet que hacen los estudiantes: búsquedas conscientes.

En síntesis, hallamos que ser un lector consciente implica una mirada pausada y reflexiva de la gramática hipertextual, lo cual requiere un proceso de formación en sus competencias lectoras que se potencien desde la escuela. Competencias que a partir de intenciones previas posibiliten acciones más conscientes en un espacio-tiempo del instante. Esto da paso a la cuarta categoría.

4.4.4 Competencias necesarias para leer críticamente en Internet. La categoría *competencias necesarias para leer críticamente en Internet* respondió al objetivo específico “caracterizar las competencias necesarias para leer críticamente en Internet”, ya que nos permite identificar, describir y relacionar las competencias informacionales -digitales y de manejo de información-, en aras de diseñar una estrategia encaminada a la lectura crítica en Internet.

Teniendo en cuenta que la escuela es el lugar donde los estudiantes deben desarrollar las competencias para leer críticamente en Internet y que, por tanto, es un imperativo para los docentes saber leer en la red, hallamos que se requiere que los docentes: reconozcan cuáles son las competencias involucradas en la lectura crítica, modelen las tareas para que el

estudiante desarrolle las competencias y, por último, propicie el uso de la información en el aula de tal manera que se potencie la lectura crítica en Internet.

Así pues, asumimos la concepción amplia y generalizada de competencia como *un saber hacer en contexto*, pero encontramos la necesidad de puntualizar en el sentido crítico y reflexivo que requieren las competencias; que para esta investigación, denominamos: *competencias necesarias para leer críticamente en Internet*.

4.4.4.1 Competencias informacionales. A partir de la información recogida en nuestra investigación, evidenciamos que los docentes están de acuerdo en la concepción general de competencia y su importancia, pero tienen ideas difusas en cuanto a cuáles requiere el mundo de la información hoy.

Por lo anterior, fue necesario precisar *¿qué entienden los docentes por competencia?* En cuanto a esto, la especialista de educación media expresó que las competencias: “tendrían que ver con inferir a partir de un hecho y establecer la respuesta a una necesidad, sea por asignación de la tarea o por gusto propio desde la autonomía; claro está que en la segunda habría mayor interés.” (EPSGP10), así, para ella, son capacidades que permiten dar respuesta a una necesidad, solucionar problemas, y reconoce la incidencia de la motivación en el logro del desarrollo de aquellas.

Pero cuando indagamos acerca de las competencias necesarias para leer críticamente en Internet se evidenciaron distintas formas de nominarlas y organizarlas. La docente especialista de educación media, por ejemplo, señaló que son necesarias las competencias lingüísticas, las que están relacionadas con el manejo de la lengua y, en otro apartado indicó que “también se requiere una competencia para leer imágenes, el lenguaje no verbal, los contextos” (EPSGP10), esta vez refiriéndose a competencias semióticas, que

permitirían leer otros lenguajes. La entrevistada se refería a las competencias que todo sujeto social debe poseer para poder acceder a los diferentes lenguajes.

Todas las competencias nombradas hasta aquí por la informante se referían a acceder, comprender y reconstruir la información; ahora bien, se encontraron coincidencias con el docente investigador de universidad quien afirmó que manejar la información efectivamente se trata de “saber buscar, organizar, analizar y elaborar información” (EPJGP4). Más aún, en otro apartado el entrevistado señaló *las competencias de manejo de la información*, entre ellas mencionó: “poder definir un objetivo (...) localizar la información, evaluar la fuente; para esto se requieren unos ciertos conocimientos, el lector debe estar informado de ciertas cosas. Otra competencia es, cuando ya se ubique información confiable, cómo organizarla, sintetizarla, prepararla” (EPJGP4). Como puede verse, estos informantes expresaron con cierta claridad cuáles son las competencias que permiten el manejo de la información hoy, por lo que consideramos que en general son un proceso que va desde la búsqueda de la información hasta su elaboración.

Ya en un sentido más particular, refiriéndonos a las condiciones para ser un lector crítico en la red –pudimos asimilarlas a competencias- que debería tener un navegante. Así lo dejó entrever el experto en tecnología entrevistado, en su respuesta: “una condición con la que un lector crítico debería iniciar, es saber que debe estar poniendo filtros a eso que está leyendo” aclaró también que ante la cantidad de información hallada “no todo lo que encuentra, está relacionado con lo que busca (...) los estudiantes tienen que hacer un análisis en contexto mucho más riguroso” (EPAQS1P4), señalando así dos competencias básicas: la discriminación y la contextualización. Y más adelante indicó que también se debe contar con la capacidad de saber distinguir para qué tipo de lector fue escrito el texto

“por el nivel de profundidad, por el lenguaje y por la adecuación” (EPAQS1P6). No obstante, esta claridad en cuanto a las competencias de un lector crítico, primero, es individual, cada experto ordenó y enunció las competencias de un modo propio; segundo, no todos los docentes parecían tenerlas definidas sistemáticamente, es más, este fue el caso de la mayor parte de docentes, como veremos.

Se notó como el lenguaje de los discursos de las distintas teorías y políticas educativas han permeado el lenguaje de los docentes de tal modo que algunos hablan indistintamente del pensamiento superior y del pensamiento crítico al referirse a lo que *deberían hacer los estudiantes de la educación media cuando leen*, por ejemplo uno de los informantes en un grupo focal dijo: “un estudiante crítico debe desarrollar las habilidades del pensamiento superior: comparación, contraste, análisis, toma de decisiones” (D1GF6), otro se refirió a varias habilidades o tareas del pensamiento complejo como: la capacidad de discernimiento al ejemplificar la importancia de que los estudiantes “desconfíen de lo escrito, de ese conocimiento, que desconfíen de la verdad (...) El criterio propio se forma cuando se indagan varias fuentes, se comparan y se contrastan (...) es necesario enseñarle que existen distintas fuentes y posibilidades de verdad” (D2GF3); en las intervenciones se pudo apreciar que la transferencia es otra de las evidencias que señalarían una competencia en la comprensión de la información en donde “lo que el estudiante lee y entiende debería ser capaz de llevarlo a otros contextos” (D1GF5); la síntesis y la argumentación a partir de la información dando el punto de vista en la oralidad y en la escritura también son habilidades nombradas por los docentes como esenciales. Los docentes resaltan la comparación y el contraste como habilidades del pensamiento necesarias para formar el criterio propio.

En contraste, hubo docentes que expresaron ideas como: “el pensamiento crítico debe evitarle a la persona el pensamiento especulativo” (D1GF6), lo que se contradice con los planteamientos actuales de las competencias para el siglo XXI (OCDE, 2010), que precisamente hablan de un pensamiento especulativo o creativo. En fin, pudimos evidenciar un discurso difuso acerca de las competencias que requiere para ser un lector crítico en Internet.

Esta situación nos llevó a pensar que era entendible el que los estudiantes por sí mismos no tuviesen claras las competencias que utilizan cuando buscan y usan la información, aun cuando, como lo afirmó Cassany (2012): “las necesidades informativas del alumnado apuntan cada día más hacia la red. Allí buscan todo lo que les interesa aunque haya dificultades para lograrlo” (p. 67). Entre los estudiantes observados, los que más se destacan en el aula por su buen manejo de conceptos, porque encuentran información acorde a lo solicitado por el docente y que en general saben explicarla, hicieron afirmaciones como estas: “dependiendo de lo que tenga que presentar en clase, organizo la información (...) aunque leí todo, cuando llegue a la exposición me di cuenta que era difícil y complejo explicar, debí preparar de otra manera la información” (MEI). Se observó cierta capacidad metacognitiva desarrollada a partir de su experiencia como estudiante, pero dificultad para definir y seleccionar o especificar la acción cognitiva adecuada a las necesidades de aprendizaje. Igual se vio en esta afirmación de otra estudiante observada: “con mi hermana a veces nos reunimos, comparamos nuestras tareas, nos damos opiniones y así las completamos” (MEII), en donde se notó una competencia colaborativa de la que no se es muy consciente y que por otro lado se adquirió fuera del aula. De esto se coligió que es necesario, para un desarrollo efectivo de la lectura crítica en la red, que los docentes

reconozcan a ciencia cierta cuáles son las competencias necesarias para ello y que de igual forma las hagan explícitas en su enseñanza, para que así los estudiantes puedan reconocerlas y ponerlas en práctica conscientemente.

Para nuestra investigación fue pertinente considerar *¿cómo enunciar las competencias necesarias para leer críticamente en Internet?* Desde este punto de partida, acudimos a los diferentes planteamientos sobre competencias que ya varias organizaciones y teóricos han propuesto, para tratar de especificar cuáles eran las competencias que desde la realidad educativa de nuestras instituciones educativas distritales y específicamente para la educación media, sería pertinente enfocar. Para ello nos centramos en las competencias necesarias para el siglo XXI, las competencias digitales enunciadas por Cobo y Moravec (2011), los planteamientos sobre Alfabetización Informacional de Cassany (2012) y las estrategias para leer en Internet que plantea Beatriz Fainholc (2004).

Para empezar, a partir de las directrices de la Unión Europea y a partir del proyecto OCDE, DeSeCo (2006), como ya se refirió más arriba, se enunciaron ocho competencias básicas que debe haber desarrollado cualquier joven al terminar la enseñanza obligatoria: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadanía, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal. Todas ellas directa o indirectamente relacionadas con la lectura crítica en Internet.

Por otra parte, el doctor Pérez (2007) en una conferencia sobre competencias y currículo ofrecida dentro del marco de la OCDE, sintetizó las competencias en tres esenciales: 1) usar eficazmente la información, 2) funcionar en grupos interactivos, y 3) actuar en forma

autónoma; atribuyendo a la enseñanza el papel de cumplir con el aprendizaje de las competencias. A partir de ello vimos cómo estas competencias macro de alguna manera son tocadas por las competencias y habilidades cognitivas señaladas anteriormente por nuestros informantes, lo que indicó la importancia de la lectura crítica para el desarrollo de esas competencias generales que requiere un ciudadano actual en la tarea de *aprender a aprender siempre*, con un compromiso personal y social. Cassany (2012) afirmó categóricamente que “en la práctica, la lectura y la escritura en línea afectan a todas las competencias” (p. 121). El autor aludió a la serie de desarrollos a nivel lingüístico y semiótico, de interacción social, cultural, de acción autónoma y de manejo de tecnologías que exige la lectura en la red. Lo que confirmó nuestra consideración en torno a la interrelación entre las competencias.

Ahora bien, para especificar cuáles serían esas competencias que se debían privilegiar en el caso de la lectura crítica en Internet, retomamos a varios autores que se refieren al respecto con sus aportes. Por un lado, fue necesario contemplar las *competencias digitales* que tienen que ver con el uso de la tecnología pero de una manera que va más allá de lo simplemente instrumental. Así lo explicaron Cobo y Moravec (2011) al expresar que para ser competente “se requiere ser capaz de aplicar el pensamiento complejo para resolver problemas de diversas maneras. Es decir, *invisibilizar* las tecnologías en sí y ser capaz de generar, conectar y diseminar el conocimiento creado” (p. 37). En la doble tarea de *invisibilizar los recursos tecnológicos* y de *localizar las habilidades que está desarrollando el cibernauta fuera del ámbito de la escuela*, es necesaria la mediación del docente. Entre dichas habilidades, los autores referenciados enunciaron: la capacidad de hacer uso eficiente del motor de búsqueda, la habilidad para interactuar en redes sociales, la destreza

para escribir y publicar en diversos formatos multimedia, el conocimiento de cómo almacenar y compartir información, la transferencia de conocimiento, *remix*²² de formatos y contenidos. Los autores afirmaron que “aunque sean competencias fundamentales para el mundo actual, muchas veces resultan invisibles dentro de la educación tradicional” (p. 38).

Hay que hacer énfasis en que las también llamadas *e-competencias* van más allá de la utilización de una TIC en particular, ya que también incluyen conocimientos y actitudes orientados al trabajo colaborativo, la innovación y el aprendizaje constante, así como la creación de nuevas ideas para enfrentarse a problemas desconocidos en diversos contextos. En este sentido encontramos coincidencias con los planteamientos de la investigadora Fainholc (2004) quien afirmó en su investigación sobre lectura crítica: “nuestra sociedad local y global, es cada vez más digital y necesita otras competencias de gestión de la información –la discriminación, relación, administración, comunicación y evaluación- para transitar a la sociedad del “conocimiento” y superar exclusiones varias” (p.42).

Vale la pena también citar el planteamiento de Cassany (2012) quien afirmó que ante la gran cantidad de información, la diversidad de soportes, formatos y géneros, y la evolución de los artefactos y las prácticas para obtener información, en la actualidad es letrado o tiene *alfabetismo informacional* quien “se da cuenta de que tiene una necesidad informativa, sabe buscar, localizar y evaluar varios documentos que se refieren a ello (en la red u otro entorno) y puede entenderlos y utilizarlos para satisfacer esa necesidad” (p. 125). Este planteamiento parte de la concepción de *Alfin* (alfabetización informacional) como una competencia básica para el *manejo de la información* (competencias o habilidades para

²²*Remix*. Se trata de una adaptación o reelaboración del producto audiovisual producido por otros agentes dando lugar a un nuevo contenido, dentro de las dinámicas propias de la Web 2.0 y la cultura colaborativa. Hablamos en este caso de nuevos montajes a partir de imágenes y sonidos cuyos derechos pertenecen a otros autores y que pueden o no consentir su re-utilización. Entran también dentro de esta tipología los doblajes de otras piezas.

obtener, evaluar, usar y comunicar la información) sea cual sea el formato o medio en el que se encuentre. Esta competencia responde a los estándares en *Alfin* para el siglo XXI, Lau, J. (2007) y que han sido también asumidos por el proyecto de la Red Capital de Bibliotecas Públicas BiblioRed (2010): 1) Indagar, pensar críticamente y obtener conocimiento. 2) Esbozar conclusiones, tomar decisiones calificadas, aplicar y crear conocimientos a situaciones dadas. 3) Compartir el conocimiento y participar ética y productivamente en la comunidad democrática. 4) Buscar el pensamiento personal y estético.

Los planteamientos anteriores se complementaron con las sugerencias para futuras investigaciones hechas por Fainholc (2004) en relación con la lectura crítica en Internet publicadas en la RIED²³ y que, insistía, son competencias que deben ser enseñadas en la escuela para aprovechar la interactividad en estos entornos: competencias cognitivas, semiológicas, comunicativas tecnológicas. Precisamos que para los estudiantes de educación media u otro nivel de formación, poner en juego estas competencias requiere de acciones intencionadas por el docente o desde la escuela. Acciones que dan paso a la siguiente subcategoría.

4.4.4.2 Modelación de tareas y uso de la información en clase. Luego de especificar las competencias que deben manejarse para una lectura crítica en Internet y teniendo en cuenta que es la escuela la responsable en la formación del sujeto actual, se evidenció que se requiere la modelación de una estrategia adecuada al objetivo que se pretende abordar en una clase. La información obtenida a través de las entrevistas mostró que hay acciones y herramientas específicas que se encaminan al desarrollo de las competencias, al respecto la

²³ RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia

especialista de educación media apuntó: “El paso a paso requiere pensar qué se quiere lograr en la clase y qué competencias en general se busca desarrollar en los estudiantes” (EPSGP11), señalando así que la estrategia debe centrarse en competencias determinadas y definidas, para lograr un objetivo específico. En relación con esto, el investigador de universidad dijo: “para cada competencia hay una herramienta y una mediación” (EPJGP4), enfatizando en que dependiendo de la competencia que se desee trabajar hay una herramienta tecnológica adecuada. En la misma línea, el profesor Valverde (2002) afirmó que la enseñanza en Internet debe estructurarse a partir del “acceso a la tecnología, de unas pautas y procedimientos, la participación, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje sobre la tecnología y la evaluación del proceso” (p. 59). Lo cual señaló la necesidad de que el docente, al crear su estrategia tenga en cuenta la manera, *el modo*, como acercará al estudiante a la una comprensión crítica de la información y del medio, específicamente Internet, que le ofrece dicha información, apuntando al desarrollo de competencias precisas.

Aunado a lo anterior, fue posible explorar algunos modelos para el desarrollo de las competencias que ya han sido implementados, como lo afirmó el docente investigador de universidad: “[las competencias] se manejan en los estándares para el manejo de las tecnologías para docentes (...) Las competencias para el manejo de la información también surgen del trabajo de la psicología se han desarrollado a partir de ellas varios modelos: modelo Big 6, modelo Gavilán...” (EPSJGP4). Estos modelos, entre otros desarrollados en diferentes países y contextos, tienen puntos en común o coinciden en la forma de enfocar las competencias que se requieren para el manejo de información. En Colombia el modelo que se ha aplicado es el *Gavilán*, o de *indagación guiada*, (Reduteka, 2007), que señala las competencias necesarias para: 1) definir el problema de información, 2) buscar y evaluar

información, 3) analizar la información y 4) sintetizar y utilizar la información. Cada etapa contiene una serie de subprocesos o acciones que se realizan para el tratamiento de la información. Por lo anterior advertimos la importancia de atender a esta propuesta por cuanto ofrece pistas acerca de cuál puede ser el camino para la acción pedagógica concreta conducente a la formación necesaria para leer críticamente en Internet.

En nuestra pesquisa encontramos muy acertada la propuesta de Valverde (2002) cuando apuntó:

La nueva metodología ha de ser más libre e interactiva. Los participantes han de seleccionar sus fuentes de información, negociar las orientaciones dadas para su aprendizaje, crear la estructura de la interacción comunicativa, introducirse en áreas previamente no exploradas, etc. El trabajo que los alumnos desarrollan debe ser compartido “on line” y el *feedback* que reciben de sus compañeros es un factor de motivación muy importante. (p. 58)

Sin embargo, notamos es necesario tener en cuenta el contexto educativo real nacional en que nos movemos. Los entornos educativos en la mayoría de las instituciones educativas a nivel distrital, no cuentan con un acceso permanente y masivo a Internet que le permita al docente de cualquier área, trabajar directamente sobre la tecnología y la información. Por tanto, lo que realmente está al alcance de la didáctica del maestro son dos recursos: la asignación o tarea y el uso de la información como tal en el aula. Esto requiere, en consecuencia la modelación de la tarea y de la estrategia a trabajar en el aula, y desde el aula con la variada información que los estudiantes consultan. Pero esto tendrá sentido sólo en la medida en que en la esencia de la modelación se contemplen las competencias que se van a desarrollar, cómo y con qué recursos, haciendo explícita dicha esencia.

En síntesis, lo contenido en este apartado nos permite concluir que las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet* están compuestas por: *las competencias digitales, las competencias de manejo de información* y, al considerar la propuesta de una didáctica crítica consideramos necesario contemplar también unas *competencias humanistas*.

Consideramos que estas competencias responden a los requerimientos de la sociedad de la información, esto es, interactuar con los recursos informáticos y tecnológicos de modo eficiente; y hacer uso de la información para transferirla hacia la producción de conocimiento con un sentido humano, en una apuesta por una didáctica crítica que posibilite ponerla en juego en las aulas a partir de la modelación previa de acciones intencionadas y coherentes por parte de docentes e instituciones educativas. Todo ello posible si el maestro asume una postura acorde con el actual contexto educativo del siglo XXI como lo veremos en la siguiente categoría.

4.4.5 Postura de los docentes frente a las competencias. La categoría *postura de los docentes frente a las competencias* respondió a dos objetivos específicos: “identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica de los docentes a partir del uso de Internet” y “caracterizar las competencias necesarias para la lectura crítica en Internet”, porque encontramos que la forma como el docente las asume incide en sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, en el desarrollo de las competencias necesarias para leer críticamente en Internet de los estudiantes.

4.4.5.1 La postura pasiva del docente. El docente que asume una postura pasiva frente a los procesos de enseñanza de la lectura, se identificó por tres aspectos esenciales: una concepción pedagógica tradicional, formas de enseñanza estáticas, desinterés por

capacitarse en el manejo de herramientas informacionales y, como consecuencia de todo ello, rechazo frente al uso de Internet en clase o subutilización y el consecuente desaprovechamiento de este recurso. El primer aspecto se reconoció en la voz de la especialista de educación media al decir que si seguimos ligados al pasado “a lo tradicional de la lectura del colegio es probable que haya una especie de choque generacional, que es lo que se está viendo, una brecha generacional respecto a las formas de aprender y las estrategias de lectura” (EPSGP6).

Consideramos que las razones por las cuales los docentes persisten en una forma de enseñanza arraigada en sus formas de aprender se podía explicar, desde la voz de Small, et al. (2009), quien sostuvo que el cerebro del inmigrante digital se ejercitó en formas “completamente distintas a la socialización y aprendizaje, se lo iba tomando todo paso a paso y emprendía una sola tarea a la vez. Los inmigrantes aprenden de forma más metódica, y tienden a ejecutar las tareas con mayor precisión”, y justificó que aprender en la madurez “requiere utilizar partes del cerebro distintas a las que se usan para aprender (...) en los primeros años de vida” (p.57). Desde esta perspectiva reconocimos que la persistencia de las prácticas de enseñanza *heredada clásica*, ya mencionada en la primera parte del informe, puede ser transformada en la medida en que el cerebro sigue aprendiendo.

Así, precisamos que el origen de las prácticas de enseñanza que hacían los docentes requiere ser contemplado desde distintas perspectivas. Una de las perspectivas se situó en las implicaciones fisiológicas del cerebro en las formas de aprender el lenguaje digital en una edad madura en tanto representan un reto mayor para el docente; y la otra en la persistencia a continuar en una zona cómoda en las que se replican las formas de enseñanza

con las que aprendió. Observamos cómo muchos de los docentes no hemos crecido con la formación digital, quizás eso puede generar esa separación o resistencia frente a las nuevas formas de comunicación para usarlas didácticamente. En cambio los muchachos sí están involucrados con la tecnología. En la misma línea el investigador de universidad expresó: “como ellos se comunican con tecnología, pero nosotros no, entonces, cuando vamos a aprender separamos la comunicación del aprendizaje” (EPJGS1P2). Estas aseveraciones se reflejaron en la participación de los docentes en el encuentro con un grupo focal: “los chicos usan bien Internet, pero para lo que no deben” (D1GF3); “Los hábitos lectores se forman desde la infancia y los grados primarios de educación, después es muy difícil. El uso de Internet está mal enfocado en la escuela” (D1GF3). De este modo se percibió un rechazo frente al uso de Internet en clase cuando se descalifica no sólo a los estudiantes y su interacción en Internet, sino también su enseñanza en la escuela, y se endilga implícitamente a otros la responsabilidad de esta enseñanza.

Pero advertimos que asumir una *postura pasiva* no es exclusivamente no usar la tecnología al servicio del conocimiento, es también llevar a la pantalla las formas de enseñanza estáticas. Este es el segundo aspecto. Según advirtió Cassany (2012):

La tecnología no es buena ni mala, sino que depende de cómo se use. Con una misma plataforma, un docente puede repetir dinámicas magistrales de memorización de información o generar contextos creativos para que los alumnos intercambien sus ideas y construyan productos innovadores. (p. 252)

En este sentido usar la tecnología en el aula, o información tomada de Internet no necesariamente implica que se esté generando conocimiento *per se*. Así lo explicó la especialista de educación media al evidenciar que:“(…) muchos maestros han trasladado la

clase a la pantalla entonces se siguen dando las mismas prácticas que en el aula. Aclaro, se subutiliza el recurso” (EPSGP4). Este hecho es corroborado en la respuesta de un estudiante en la siguiente observación: “pues, yo consulté Encarta y Wikipedia (...) también leí varias páginas en Internet, aunque también leí como dos capítulos del príncipe, pero más que todo fue lo de Internet, pero tampoco anoté las páginas” (OSP1P11P), en otra apareció: “les recuerdo, no recibo nada impreso, tiene que ser transcrito en hojas cuadriculadas” (OSP5P8P). En las citas se evidenció cómo las prácticas de consulta y búsqueda de información se convierten esencialmente en copiar información.

Reiterando lo anterior, algunas de las prácticas de enseñanza nos mostraron formas estáticas y tradicionales en la enseñanza a pesar de contar con el recurso en el aula de clase. Así se pudo apreciar en la observación de clase donde se registró: “el profesor va leyendo el documento, desde su lugar va señalando con un puntero láser cada uno de los aspectos contenidos en el documento (...) todos contestan en coro, así el profesor va leyendo una parte y ellos continúan” (OSP5P8PT). Esta *postura pasiva* se pudo asociar con la respuesta que genera para los estudiantes la presencia de un texto monomodal frente a lo multimodal, así lo enfatizó la entrevistada: “si se dan cuenta los muchachos poco se detienen en textos monomodales, es decir que sólo tengan una sola escritura, a lo estático” (EPSGP4). Se observó que las formas de enseñanza tradicional se perciben como un modelo estático, pero también la dificultad que se presentó al no haber un tratamiento de la información donde el estudiante realice una transferencia de saber. Acciones que deben ser contrarrestadas desde el aula, como propuso Gimeno (2009): “dedicando más tiempo al análisis crítico de la información que a la adquisición acumulativa de hechos o datos” (p. 37).

Otras maneras de subutilizar el recurso fueron expuestas por el docente investigador de universidad en una visita a una institución escolar, cuando anotó: “(...) tienen una muy buena sala, pero todos los estudiantes estaban jugando Era de Imperios, Mario Bross, Pacman. Ninguno estaba haciendo un trabajo cognitivo guiado frente a la herramienta” y aclaró: “por trabajo cognitivo me refiero a que encuentren una relación consciente entre las actividades del juego y las del aprendizaje que la escuela les debe promover” (EPJGS1P10). Se comprendió de lo anterior que el uso pedagógico del medio, es decir Internet, debe entenderse como un elemento para construir el conocimiento a partir de las formas dinámicas, pero con un sentido reflexivo sobre la lógica de fondo y del uso del mismo.

El tercer aspecto de una *postura pasiva* del docente ante las competencias para leer críticamente en Internet se reflejó en el desinterés de los docentes por capacitarse en el manejo de herramientas informacionales. La actual educación requiere que se desarrollen las competencias de lectura crítica, pero esto exige que también el docente las posea, lo cual es una dificultad a tener en cuenta, como lo advirtió el docente investigador de universidad: “Y bueno, estas competencias no son sólo para estudiantes, son para cualquier lector. Pero, sobre todo el maestro es quien debe tenerlas, evaluarse a sí mismo, para que pueda enseñarlas o llevar al estudiante a que las desarrolle” (EPJGP5). A modo de ejemplificación manifestó que existe una falta de competencias por parte de los docentes: “cuando yo oía a los profesores hablar, expresar sus ideas sobre tecnología aun sin tenerla, ya veía que había cierto problema, ¡cómo será cuando entre Internet! Porque hay problema en sus competencias argumentativas” (EPJG7). Esta situación ratificó la necesidad de que el docente sepa interactuar con los recursos informáticos y tecnológicos de modo eficiente;

es decir posea las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet*, y haga uso eficiente de la información para transferirla hacia la producción de conocimiento.

Esta afirmación se reflejó en la voz de algunos docentes al referirse a la lectura crítica en Internet en los encuentros con grupos focales: “el pensamiento crítico no debe permitir el pensamiento especulativo” (D1GF6), “yo, ¡jamás! les dejo consultar en Wikipedia” (D2GF1), “ellos no tienen hábitos lectores, ellos leen poco el texto impreso que cansa visualmente menos y ahora díganme ¿lo harán en la pantalla? (...) no les gusta consultar (...) No hay nada crítico” (D2GF4). Se denotó en las respuestas de los docentes la prevención y su escepticismo frente a la lectura crítica en Internet. Sin embargo, como bien lo advirtió la docente especialista de educación media entrevistada: “queda por decir que aunque no entren [los maestros] en la tecnología sí les cabe la responsabilidad de trabajar la lectura crítica de su asignatura” (EPSGS1P11). En este sentido notamos que la realidad educativa nos aboca a reconocer que las instituciones deben responder, como bien lo expresó Gimeno (2009): “a un debate sereno y racional entre los profesores, teniendo como referentes los criterios (...) para una didáctica crítica (...) para el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos” (p. 41). En definitiva, podemos afirmar que el papel del docente es preponderante en el desarrollo de las competencias de lectura crítica de los estudiantes.

Se entiende entonces, que es necesario ayudar a los nativos digitales a comprender cómo potenciar sus destrezas interpersonales y enseñar a los docentes a entender y usar las tecnologías y sus posibilidades para mediar el aprendizaje a partir de la modelación.

Esto requiere de voluntad y de reconocer el papel fundamental del educador que en palabras de Vásquez (2011): “es un trabajo con y sobre la cultura: una labor de reapropiar

el pasado como tradición para llevarla hasta las fronteras inéditas del porvenir como lugar de lo posible” (p. 45). Se pudo colegir entonces, cómo las prácticas de enseñanza deben ser repensadas por los docentes y las instituciones con consensos válidos para promover en el estudiante el pensamiento crítico. Esto requiere que los docentes asuman posturas más activas y una didáctica coherente. Motivo de la siguiente subcategoría.

4.4.5.2 Postura activa del docente. En relación con la *postura activa* que asume el docente frente a la enseñanza de la lectura crítica encontramos un contraste con la postura pasiva al hallar unas formas de enseñanza dinámicas e interés por capacitarse en el desarrollo de sus competencias para leer en Internet.

En contraposición con el docente pasivo, la postura del docente frente a la enseñanza de la lectura crítica es *activa* cuando este le da importancia al desarrollo de competencias que le sirvan al estudiante para acercarse a Internet de una forma vinculada con el conocimiento, que desarrolle un uso crítico de la información. Esta postura tuvo un referente desde la voz de la especialista de educación media quien expuso:

El maestro debe saber de qué se trata el uso de Internet como una herramienta de enseñanza y como una herramienta de aprendizaje (...) la intervención del maestro debe también convencerlos [a los estudiantes] del dominio que este tiene de la herramienta, en la mirada crítica que el estudiante haga de sus maestros debe reconocer que lo acerca a la asignatura de manera convincente (...) el maestro debe saber indagar, ser crítico para poder conectar al estudiante con los conceptos o destrezas que pretenda desarrollar en ellos, debe enseñarles el uso responsable de Internet en cuanto a la ética, la autoría e implicaciones tanto para la vida académica, laboral o la responsabilidad que en sí necesita todo acto de comunicación. El docente pues debe interactuar en lo posible con

los muchachos a través de la misma vía, mostrarles las bondades y posibilidades que ofrece Internet. (EPSGP7). La docente aludió a las competencias que debe poseer un docente y que se deben reflejar en el aula de clase. Esta voz coincidió con la docente de matemáticas de un grupo focal quien opinó:

Ellos tienen como jóvenes el imaginario de que como ellos entran a redes sociales, Facebook, Twitter, manejan Google, creen, que son mejores que los adultos, sobre todo los maestros(...) en verdad es complicado que le crean a uno, después ya ellos se dan cuenta y cambian la percepción y se dejan retar (...) uno les muestra el trabajo y con la credibilidad pues ven que las herramientas informáticas no se reducen a redes sociales (...) ellos han publicado, porque Sage²⁴ tiene un manejo político y son programas gratuitos, para bajarlo hay que instalarlo en Linux uno puede trabajarlo en Windows, pero en el ambiente virtual, ya tienen un servidor que le permite trabajar estando en Windows, aquí lo hacemos en el ambiente virtual, porque así trabajan la mayoría de sus computadores. (D2GF4)

En la respuesta de las docentes pudimos precisar algunos de los retos que deben enfrentar los docentes en cuanto al uso de Internet en el aula. Retos que implican responder a las necesidades de los estudiantes, pero a la vez situadas en las posibilidades del contexto institucional y las herramientas que este provee.

La *postura activa* del maestro también se evidenció en el uso intencionado de los diferentes recursos que ofrece un medio como Internet. Esta afirmación tuvo un referente desde Cassany (2012) cuando dijo que la asignatura gana complejidad “con tareas en línea y fuera de línea, individuales y grupales, más recursos y más diversos géneros electrónicos

²⁴Sage: sistema algebraico computacional.

(foros, wikis...) que se suman a los tradicionales (trabajo, resección, comentario). Hay que planificarlo y explicarlo todo con detalle, antelación y claridad” (p. 258). En uno de los grupos focales un docente expresó: “se debe orientar la actividad del estudiante desde clase involucrando el uso de las TIC” (D1GF3). Se comprendió entonces que hacer uso de las tecnologías es también diseñar actividades que involucren los recursos *en línea*. Así se apreció en una de las observaciones a un docente que cuenta con la tecnología en el aula, donde se registró:

[El docente se dirige al tablero digital, maximiza Google Earth y comenta] – estamos hablando de ésta zona de Europa- ¡tan bacano! [un estudiante, se refiere al giro que realiza el globo terráqueo en la simulación que ofrece el software de Google Earth, al educador controlar todo con el lápiz] (...) más adelante luego de emitir un corto video les pregunta a los estudiantes: “¿es posible eliminar el modelo capitalista de las relaciones económicas? Explique con sus argumentos. (OSP4O)

Se denotó en la acción del docente una propuesta llamativa e intencionada hacia la argumentación. Estas palabras contrastaron con las palabras del investigador universitario: “el punto es modelar, transformar las formas en que les pedimos la información a los estudiantes, para generar, no simplemente información, sino conocimiento” (EPJGP12).

En la oralidad, los docentes en los encuentros con grupos focales hicieron evidentes otras posibilidades pedagógicas que ofrece Internet desde el aula. Al respecto una docente manifestó: “Internet es una herramienta excelente si la sabemos orientar. Se referencia a los estudiantes las páginas que pueden consultar” (D1GF3). La docente aludió a la estrategia de referenciar fuentes de autoridad o información pertinente y avalada por el docente en cuanto conocedor del tema. Esta acción se explicita en palabras de Carlino

(2005) quien sostiene: “el conocedor de la disciplina puede entrever, tomando como unidad de análisis el corpus bibliográfico del conjunto de la asignatura (...), por tanto, ayuda a descubrir en los textos aquello que los alumnos por su cuenta no habrían podido advertir” (p. 78). Otro docente más expresó: “en las consultas que hacen yo les pido que re-contextualicen, no acepto trabajos sólo impresos. Ellos hacen reescritura al respecto de lo que piensa” (D2GF3).

En el aula, algunos docentes abordan una postura crítica en sus intervenciones. Esto se confirmó en las respuestas de los docentes que dijeron: “todas las consultas deben convertirse en mesas redondas en el aula para disertar sobre esos hallazgos de los estudiantes, de esa manera es posible la construcción de conocimiento y una verificación o al menos cuestionamiento de la información obtenida” (D2GF6). Esta acción coincidió con las palabras del investigador universitario cuando expresó: “Sin embargo lo de fondo, siempre serán los documentos y la información contenida en diferentes clases de textos, sea textuales o multimodales (...) la metodología es la Interacción -se privilegia la colectividad” (EPJGP13). En las intervenciones de los informantes se reconoció la importancia de tener un referente en el desarrollo de competencias comunicativas e interactivas entre los alumnos donde la idea de “acción comunicativa” esté presente como aguijón crítico en el pensamiento y actuación del profesor. (Gimeno, 2009, p. 42).

Esta afirmación contrastó con las palabras de un docente de arte observado quien manifestó: “me interesa más que sepan tanto la vida y condiciones del artista como el contexto, las condiciones socioculturales y políticas del momento en que decide hacer la obra (...) también es producto del tiempo y espacio en que vive” (D2GF3). Notamos en esta intervención que se contempla la postura crítica desde la perspectiva sociocultural del

entorno. Por otra parte, en una de las aulas desprovistas de Internet, en una de las observaciones se registró: “-(...) se trata de escoger una de las ilustraciones y a partir de ella escribir un texto breve que cumpla con las características del realismo. Deben tener en cuenta las descripciones, técnica narrativa y punto de vista social” (OSP4P6G). En síntesis aquí los docentes dejaron entrever en sus intervenciones modos de acercar a los estudiantes a una lectura crítica fortaleciendo distintas competencias como reconocimiento de fuentes, fiabilidad, lectura de imagen, argumentación oral, que, como bien dice Giroux (1998) “un educador crítico puede demostrar su valentía moral valiéndose de un contenido que dé significado real a la acción ética, a la vez que le permita a los estudiantes leer, debatir y alienarse con discursos morales” (p.111).

Continuando con nuestro análisis, notamos que en las formas de enseñanza dinámicas, se involucran docentes de distintos campos del saber que usan competencias necesarias para leer críticamente en Internet. Esta situación se precisó en las palabras del docente investigador de universidad: “estamos acercándonos más a un contexto semiótico de aprendizaje de la lectura que a un contexto simplemente lingüístico. Esas competencias lingüísticas están quedando atrás frente al Internet, ya vamos es con competencias semióticas” (EPJGP18). A partir del análisis que hace el entrevistado se consideró la importancia de formar en competencias para leer críticamente en Internet. Desde la perspectiva de Dondis (1976) “a un nivel ligeramente superior de formación, la alfabetidad visual permite un dominio sobre la moda, un control de sus efectos (...) implica participación y hace de los que la han alcanzado observadores menos pasivos” (p. 208). También lo confirmó Vásquez (2011) quien consideró que sin una formación semiótica “dejaremos que sea la sociedad de consumo la que dictamine las formas de ser y actuar (...)

la semiótica puede ayudarnos a entender cómo se fabrica el tejido de la cultura y (...) cómo podemos intervenir en ella para reconducirla, reapropiarla, resignificarla” (p. 45).

Reiterando lo anterior, en una de las observaciones se denotó una acción intencionada que estriba en el desarrollo de criterios para leer y la capacidad de expresarse desde la semiótica. El maestro de arte programó una actividad que denominó “Arte virtual, arte real”, donde se registró: “¿cuál es la razón fundamental de reconocer la gramática visual en la interpretación de las obras de arte? (...) establezca las diferencias entre la percepción de arte en la red y la visita personal” (OSP1P6RUBIO). Así se reconfirmó en las acciones en el aula el uso de “la semiótica” como una de las competencias fundamentales para leer críticamente en Internet desde distintas asignaturas.

Para finalizar nuestro análisis, es preciso anotar que la formación en competencias para leer críticamente en Internet es un imperativo de las instituciones educativas; pero esta no es una tarea exclusiva para algunos docentes. Para los informantes todo docente tiene un papel en la enseñanza de la lectura. Al respecto el docente investigador de universidad hizo una breve disertación:

Pero, ¿cuál es el papel que está cumpliendo el profesor de lectura y escritura? poner a los estudiantes textos complicados en medios en los que ellos no leen. Entonces el punto sería cómo es que el profesor de informática debe ser consciente de que también su papel es la lectura y la escritura, y cómo el profesor de lectura y escritura debe ser consciente de que también su papel es hacer uso de los medios informáticos. Así superar el papel tradicional del profesor de informática que es poner al estudiante a jugar con Paint, con Word o con Excel. (EPJGP10)

Su sentir se reflejó también en las palabras de una de las docentes en un encuentro focal quien dijo: “el maestro debe generar la retroalimentación y si tiene la colaboración de la sala de informática, pues aún mejor, y si es la de compañeros, pues mejor todavía (...) es un trabajo permanente” (D2GF4). Los docentes dejaron en evidencia la necesidad de un trabajo mancomunado y constante que fomente el desarrollo del pensamiento crítico. Sintetizando, el docente y las instituciones educativas asumen posturas *pasivas* o *activas* frente al uso de Internet como medio de enseñanza y aprendizaje en las prácticas educativas escolares que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo quedó en evidencia el hecho de que los docentes que se expresan con un tono crítico en el discurso, no necesariamente son coherentes con su práctica en el aula en tanto realizan acciones aisladas y momentáneas, algunas incluso contradictorias en sí. Por otra parte, no se encontraron acciones evidentes centradas en el aprendizaje colaborativo, en el debate, en la confrontación, acciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico. De tal manera se corroboró la necesidad de diseñar una estrategia que apunte a desarrollar y potenciar las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet*, tanto del docente como del estudiante, tanto en línea como desde el aula, a partir de la realidad sociocultural, la ética comunicativa, la autonomía y el sentido por lo humano todo ello mediado por una didáctica crítica coherente. De este modo damos por finalizado el capítulo de “Análisis de Datos y Hallazgos”.

Capítulo 5

Conclusiones y sugerencias

La finalidad fundamental de esta tesis fue abordar el problema de “¿Cómo potenciar la lectura crítica en Internet desde el aula en jóvenes de educación media?” con el objetivo de

“esbozar una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media”, y aportar a los procesos de lectura que requiere la sociedad actual, en prácticas de enseñanza contextualizadas y *localizadas*.

Así pues, la aportación principal de este trabajo es ofrecer una herramienta a los docentes que les permita cualificar sus estrategias de enseñanza de lectura crítica en Internet. Se verán beneficiados tanto la comunidad académica en general, como los docentes y los estudiantes de educación media en particular.

A continuación, exponemos en primera instancia las conclusiones que se derivan del proceso investigativo llevado a cabo, como se mostró a lo largo de este informe, aludiendo a cada uno de los objetivos y los hallazgos en torno a ellos. En segunda instancia, presentamos las sugerencias y la prospectiva que han suscitado dichas conclusiones.

5.1 Conclusiones

5.1.1 Frente a las prácticas de los docentes. Remitiéndonos a nuestro primer objetivo específico “identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica a partir del uso de Internet desde el aula”, pudimos evidenciar que dichas prácticas están determinadas por tres factores principales: el tipo *texto* que privilegia el docente, la postura *pasiva* o *activa* que asume frente a Internet, y la *consciencia* que tiene el maestro de las prácticas de lectura y uso de Internet de sus estudiantes.

Entonces, para responder al objetivo, identificamos las siguientes prácticas de enseñanza en torno a la lectura crítica en Internet desde el aula:

5.1.1.1 Lectura convencional.

a. Uso privilegiado del texto lineal impreso. Por la seguridad que éste genera a los docentes al ser asequible en el aula, mientras que el dispositivo electrónico (portátil, iPod, iPad, Tablet, Smartphone) e Internet como tal, no lo es. Existe un fuerte arraigo de los docentes a la enseñanza de la lectura del texto lineal impreso, ya que es la que mejor dominan, por lo que su práctica pedagógica a partir de estos textos es más cómoda y le genera confianza. Dicho arraigo redundará en la desatención a la lectura de los textos no lineales virtuales, por la falta de dominio del docente frente a estos textos; así como por las dificultades de acceso a estos mismos en el aula.

b. Réplica de lectura clásica. Se evidenció también, que los docentes tienden a repetir las prácticas de enseñanza *heredada clásica* a partir de su propia experiencia de aprendizaje.

c. Postura pasiva del docente frente a la lectura en Internet. Los docentes no aprovechan en sus prácticas pedagógicas los usos comunes de Internet que hacen los muchachos. De tal modo que las prácticas en Internet que desarrollan los estudiantes fuera del aula, están deslocalizadas al interior de la escuela, limitando así la posibilidad de aprovecharlas en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Enfatizando lo anterior, el poco uso que los maestros como mediadores hacen de Internet en los entornos sociales y comunicativos en los que se mueven los estudiantes de educación media, es una manera de desaprovechar el potencial valor pedagógico del entorno virtual como espacio de participación y reconocimiento de la mirada crítica de los estudiantes en su comprensión del entorno sociocultural. Sin embargo, quedó en evidencia el hecho de que los docentes que se expresan con un tono crítico en el discurso en cuanto a temas de lectura, no

necesariamente son coherentes con su práctica en el aula en tanto realizan acciones aisladas y momentáneas, algunas incluso contradictorias en sí. No se encontraron acciones evidentes centradas en el aprendizaje colaborativo, en el debate, en la confrontación, que son acciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico. Esto se traduce en la evidente ausencia de estrategias de enseñanza de lectura crítica en Internet desde el aula.

d. Desinterés por capacitarse. Hay docentes que evidencian una concepción pedagógica tradicional en sus formas de enseñanza estáticas, en el desinterés por capacitarse en el manejo de herramientas informacionales y, derivado de todo ello, rechazo frente al uso de Internet en clase o subutilización y el consecuente desaprovechamiento de este recurso. Como consecuencia y causa de todo lo anterior, el docente no posee las competencias necesarias para leer críticamente en Internet.

e. Lectura crítica de textos lineales impresos. Hay docentes que desarrollan los procesos cognitivos necesarios para una lectura crítica a partir del texto lineal impreso.

5.1.1.2 Lectura alternativa.

a. Postura activa del docente frente a la lectura en Internet. Hay docentes que asumen la enseñanza de la lectura crítica como un requisito para acercar la asignatura a los estudiantes, aprovechando las posibilidades pedagógicas que ofrece Internet.

b. Interés por capacitarse. Estos docentes poseen o indagan acerca de las competencias necesarias para leer críticamente en Internet. Es importante manifestar el hecho de que el esfuerzo de los docentes que pretenden acercar a los estudiantes a la comprensión de un tema en la red desde su campo específico del saber, resulta aún aislado dentro de las dinámicas institucionales.

c. Busca asignaciones placenteras. Dependiendo de la asignación académica generada por el docente, esta generará o no placer al estudiante. Se halló que si el docente logra generar actividades placenteras, significativas y/o contextualizadas en la búsqueda y construcción del conocimiento, dispone al estudiante en una actitud más participativa y se involucra en la lectura en Internet. Si los docentes conocen las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet* y las dominan, pueden evidenciarlas o hacerlas explícitas en el aula a sus estudiantes ya sea modelando las tareas o propiciando el uso de información en el aula.

5.1.2 Frente a las prácticas de lectura de los estudiantes. En cuanto a nuestro segundo objetivo específico, “describir las prácticas de lectura que hace el estudiante en Internet con fines académicos”, evidenciamos que están determinadas por dos elementos: el lector hipertextual *inconsciente* de sus prácticas de lectura y el lector hipertextual *consciente* de ellas. También, están determinadas por el placer que el joven de educación media experimenta en los usos sociales de Internet, notándose una división entre el placer y lo académico. No obstante, encontramos que el gusto por lo académico sólo se logra cuando se conecta con los intereses personales, emocionales y sociales de los estudiantes.

Así, estas fueron las prácticas identificadas:

5.1.2.1 Prácticas académicas. Lo que posibilita una lectura crítica en Internet es tener consciencia del proceso de lectura, lo cual requiere una mirada pausada y reflexiva de aquello sobre lo que se está actuando –la información- y aquello con lo que se está interactuando –las posibilidades hipertextuales-. Se logró establecer que el lector consciente hipertextual debe mostrar acciones intencionales previas pero con intenciones en acción e intención para llegar a una lectura crítica. Un ciberlector consciente de su lectura

crítica actúa transversalmente con la interacción rápida y rutinaria dedo-link-hipertexto y proyecta en paralelo un nivel pausado.

Aun con todas las falencias mencionadas, es evidente que se están generando nuevas formas de búsquedas y estrategias de uso de la información que ofrece Internet. Nuevas formas que desarrolla el joven de manera intuitiva y natural, pero que son invisibles o deslocalizadas en la escuela. En cuanto a estas prácticas podemos evidenciar las siguientes acciones:

a. Lectura no intencionada. Notamos que la lectura multimodal llevada a cabo por la generación digital²⁵ está cruzada por acciones intencionales bien definidas en la velocidad, en las tareas paralelas y en la interfaz dedo-link-hipertexto, que es intrínseca y “natural” para los nativos. Más carece de intenciones previas para actuar en consecuencia, es decir, carece del detenimiento y pausa para reflexionar y tomar una postura crítica frente a lo que se hace o a la información que aparece en la red, en la exégesis, para buscar el sentido del discurso *tras las líneas hipertextuales* de lo leído, para la producción hipertextual en donde el ciberlector se convierte en ciberautor a partir de una lectura crítica. Lo anterior implica, a la vez, que hay subutilización del recurso tecnológico. Debido al desconocimiento profundo de la gramática hipertextual y a la falta de un guía en cuanto a lo que requiere la lectura crítica, no hay un uso consciente de las potencialidades de la Internet, menos aún, un uso crítico.

b. Uso de la herramienta Copy-paste. Ante la facilidad de acceso a múltiples fuentes de información, los estudiantes tienden a ubicar la primera información que vean relacionada con asignaciones que no les exigen analizar la información, o que no les plantean acciones

²⁵Marc Prensky se refiere también así a su tan conocido término de nativos digitales.

críticas. Posteriormente, ante la urgencia o sentido de lo inmediato, aplican la herramienta *Copy-paste* para responder con dicha asignación.

c. Lectura intencionada. Los estudiantes presentan diferentes niveles de consciencia en la búsqueda de información académica en Internet, algunos más conscientes y reflexivos que otros, lo que depende del propósito planteado no sólo en la asignación, sino en su concepción personal de lo que significa aprender. Su motivación personal en torno a la funcionalidad de lo que hace, influye mucho en el grado de conciencia, o sentido crítico con que hace la búsqueda. Al igual que influyen las prácticas de enseñanza intencionadas de los docentes.

5.1.2.2. Prácticas no académicas. La generación digital presenta unas prácticas de lectura en Internet que son emocionales y comunicativas, vinculadas con un tipo de situación discursiva marcada y asociada a los lenguajes de las redes sociales; un vivo ejemplo de esto es el discurso multimedia, que asigna poder y autoridad a la interacción de la tríada: fotografía- video- música, patente con la escritura virtual expresada en redacciones cortas con trazos que describen los modos de representación y expresión de los jóvenes de esta segunda década del siglo XXI. Al lado de ello, los *comentarios* de la generación digital están orientados por esquemas que las mismas redes sociales les sugieren, por ejemplo, con un guiño de “me gusta”, “no me gusta”. Los géneros discursivos de los estudiantes aun están relacionados con situaciones de comunicación (enunciados limitados en sus formas y sus contenidos a saludos que incluyen notas cargadas de emotividad, expresando alegría, grima, felicitación, zafiedad, tristeza, deseo) pero no abordan asuntos de orden académico y disciplinar, en contexto de acción, mediados por un educador. Estas prácticas se evidencian en acciones como:

a. Rutina de interacción veloz con el objeto tecnológico. No le implica al estudiante generar textos o posiciones críticas elaboradas. Esto hace que su intención previa de navegación presente tendencias en donde cada palabra se ubica en un contexto de acuerdo a su rol social más no académico de su cotidianidad. Aunque los jóvenes saben usar los recursos comunicativos que ofrece Internet recursos, desconocen la gramática subyacente, lo que los hace lectores inconscientes.

b. Privilegio de la imagen sobre el texto verbal. Es notorio que en los usos sociales que hacen los estudiantes de Internet y en la información que obtienen en ella, su percepción da preferencia a la imagen como texto o a sus combinaciones, por ejemplo en el video.

5.1.3 Frente a las competencias. Con respecto al tercer objetivo específico planteado en esta investigación, “caracterizar las competencias necesarias para la lectura crítica en Internet”, y a partir de los planteamientos de diferentes autores y de las entrevistas realizadas, determinamos nominarlas así: *competencias necesarias para leer críticamente en Internet*. Esto en razón de la variedad teórica y conceptual que se halla en el ámbito académico y en las concepciones de los docentes, como quedó evidenciado. En dicha denominación se recogen las competencias que responden a los requerimientos de la sociedad de la información, es decir, aquellas que requiere un sujeto para interactuar con los recursos informáticos y tecnológicos de una manera crítica y eficiente, así como las competencias que debe poseer para hacer un verdadero uso crítico de la información hacia la producción de conocimiento con sentido humano. Hallamos que para potenciar dichas competencias se requiere una didáctica crítica que contemple las siguientes condiciones:

a. Modelación de tareas. Las competencias no se desarrollan espontáneamente. El docente debe modelar con intencionalidad didáctica las actividades, para poder guiar y

potenciar las competencias de lectura crítica de los estudiantes. Si se apunta al desarrollo de competencias específicas, la asignación será más efectiva a este respecto.

b. Rol activo del docente. El papel del docente es preponderante para el desarrollo de las competencias. Desde cada una de las áreas del conocimiento y en el grado de educación que se encuentre el estudiante, es decisiva la intervención del docente, o la falta de ella, en el desarrollo de las competencias que requiere el sujeto hoy.

c. No depender del recurso tecnológico. La realidad educativa en Colombia, específicamente en educación pública, determina como posibilidades reales al alcance de la didáctica del maestro para desarrollar las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet* dos recursos específicos: *la asignación o tarea y el uso de la información como tal en el aula*, esto es, se pueden potenciar *desde* el aula sin tener el recurso tecnológico de manera permanente. No obstante, en los casos en que haya acceso al recurso, este debe ser aprovechado con fines didácticos.

Entonces, para responder al objetivo, caracterizamos las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet* así:

5.1.3.1 Las competencias digitales. Son aquellas que garantizan un uso eficiente del entorno de Internet en sus potencialidades informativas y comunicativas, con un sentido reflexivo y consciente, que no niegan en ningún modo la facilidad de acceso a la información y la agilización de variados procesos. Ellas son:

a. Manejo de la tecnología de Internet. Referidas a búsquedas avanzadas: aprovechamiento de los buscadores y filtros, dominio operativo de interacción y uso del artefacto tecnológico –computador, tablet y otros dispositivos–, conocimiento de cómo almacenar y compartir información.

b. Conocimiento de la gramática hipertextual. Competencias semióticas, uso de vínculos y reconocimiento de trazas, reconocimiento de sitios y páginas de Internet, destrezas para escribir y publicar en diferentes formatos multimedia.

5.1.3.2 Las competencias de manejo de la información. Se refieren al acceso y uso crítico de la información.

a. Definir un problema. Definición de intenciones, formulación de preguntas, metacognición, autorregulación, planeación.

b. Buscar y evaluar. Identificación y selección de fuentes, reconocimiento de intenciones, memorización, establecimiento de relaciones, contrastación, valoración de la información.

c. Analizar. Procesamiento, discriminación, comparación, elaboración de conclusiones.

d. Sintetizar y usar. Almacenamiento, jerarquización, recuperación, establecimiento conclusiones, aplicación, creación, comunicación.

5.2 Sugerencias y prospectiva

La primera sugerencia. Es necesaria una acción pedagógica de doble vía que ayude a los nativos digitales a comprender cómo potenciar sus destrezas interpersonales y a enseñar a los docentes a entender y usar las tecnologías y sus posibilidades para mediar el aprendizaje. Es un acto de voluntad, que conmina al docente a enfrentar el reto de entender cómo están aprendiendo los jóvenes. Considerando así las cosas se impone el primer reto: que las prácticas de lectura en Internet que hacen los jóvenes de educación media, ameritan una incursión por parte del educador en la esencia de la lectura hipertextual que ellos hacen a partir de la herramienta sociocultural llamada red social (que fortalece y atrapa su vínculo desde un rol vivencial más que funcional y académico, debido a la representación que les

propone). En prospectiva, el educador de esta segunda década digital y las próximas, debe involucrarse funcionalmente en las redes sociales, haciendo vivencia intersubjetiva y de alteridad en ellas, participando con sus propias producciones multimedia y retomándolas posteriormente en el aula. Así generará e incentivará la mirada pausada de una lectura crítica en Internet.

La segunda sugerencia. Debe entenderse que Internet tiene un uso pedagógico, que la enseñanza de la lectura crítica es un compromiso de todos los educadores de todas las disciplinas, ya que un lector consciente de la lectura crítica en Internet presenta unas prácticas de lectura que se encuentran en un nivel que permite vivenciar una intención inicial, y actuar en consecuencia. Consideramos que el lector consciente debe involucrar paulatinamente en su acto lector la mirada reflexiva de los hipertextos a partir de sus trazas, lo que le proyectará hacia la búsqueda “tras las líneas del hipertexto”, del significado y posición que le aportó cada uno de sus lectores-autores. Por lo tanto, es necesario incentivar cada vez más nuevas estrategias de enseñanza para que el estudiante sea reflexivo de su práctica, de sus procesos de metacognición, del conocimiento de la gramática hipertextual, las intenciones subyacentes del emisor (autores, lectores, grupos...), fortalecer didácticas que se adapten a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, motivando por ejemplo, el uso de sistemas de gestión de contenidos como Foros, Wikis, Blogs, Redes sociales y Podcast, entre otros. Inferimos, que lo que posibilita una lectura crítica en Internet es tener consciencia del proceso de lectura, lo cual requiere una mirada pausada y reflexiva de aquello sobre lo que se está actuando –la información- y aquello con lo que se está interactuando –las posibilidades hipertextuales-.

La tercera sugerencia. Los estudiantes de educación media deben estar acompañados desde el aula por una práctica académica que fomente posturas críticas frente a sus usos y los temas que ellos frecuentan en sus prácticas sociales. El educador debe fortalecer el equilibrio entre el vínculo social y el funcional académico y de esta forma aprovechar el poder que tienen hoy las redes sociales desde lo motivante. De esta manera, se transformarían las prácticas de enseñanza a partir del cuestionamiento, el poder que encierra la pregunta, la contrastación del contexto en cualquier ámbito disciplinar. La práctica del docente debe enfrentar el reto de trabajar Internet, respondiendo a las necesidades de los estudiantes, situándose a la vez en las posibilidades del contexto institucional y las herramientas que esta provee. Esto implica una planeación y una explicación clara de los procesos que se quieran trabajar, así como variedad de actividades conforme a la variedad de recursos y competencias a desarrollar. De otro lado, es un imperativo para los docentes saber leer en la red para que puedan, a su vez, reconocer cuáles son las competencias involucradas en la lectura crítica, modelar las tareas para que el estudiante desarrolle las competencias y, por último, propicie el uso de la información en el aula de tal manera que se potencie la lectura crítica en Internet.

La cuarta sugerencia y a modo de propuesta afirmamos que *se deben potenciar las competencias desde el aula*. De tal manera se corroboró la necesidad de diseñar una estrategia que apunte a desarrollar y potenciar las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet*, tanto del docente como del estudiante, a partir de la realidad sociocultural, la ética comunicativa, la autonomía y el sentido por lo humano todo ello mediado por una didáctica crítica coherente. Se requiere una estrategia que parta del texto impreso y se desplace “en línea” y “fuera de línea” en prácticas comunicativas de

confrontación, de análisis, de colaboración, y de sentido humano. Frente a esta realidad sería pertinente considerar la mediación pedagógica reflexiva desde el aula, como una parte fundamental para la potenciación no sólo de los estudiantes sino también de los docentes, en el proceso de formación como lectores.

Ahora bien, frente a estas posibilidades, el docente y las instituciones educativas pueden asumir, como vimos en el capítulo de la interpretación, una actitud *pasiva o activa*. Asumir una posición activa conlleva al menos tres implicaciones. La primera, una postura humana frente a la sociedad del conocimiento, es decir, comprender los efectos y relaciones de la tecnología y el conocimiento sobre los diferentes ámbitos sociales. La segunda, el reconocimiento de las potencialidades pedagógicas de Internet en cuanto la construcción colectiva del conocimiento. Y la última, los docentes deben asumir que esta no es tarea de unos cuantos, sino que desde cualquier área del conocimiento se puede, y se debe, apropiarse.

En otras palabras, una *postura activa* del docente significa que asume la enseñanza de la lectura crítica como un requisito para acercar al estudiante al conocimiento y explotar las posibilidades que ofrece Internet, independientemente de la asignatura a la que pertenece, postura en la que, insistimos, la modelación de la tarea y de la estrategia a trabajar en el aula y desde el aula con la variada información que los estudiantes consultan, es clave. La estrategia didáctica tendrá sentido sólo si contempla desde una perspectiva crítica que ponga al ser humano por encima de la tecnología.

Esbozo de la estrategia didáctica. En respuesta al objetivo general de esta investigación, “esbozar una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media”, y como producto de la

ilación de nuestros hallazgos y conclusiones a partir de la realidad observada, presentamos en qué consiste dicho esbozo.

Para empezar se presentan los propósitos, la justificación y la población a la que se dirige la estrategia didáctica. Posteriormente se presentan los momentos en los que se desarrollará: un primer momento en el que el docente realiza un diagnóstico guiado de su contexto educativo en cuanto a la lectura de Internet; un segundo momento en donde se simula una situación pedagógica de aplicación de la estrategia, y un tercer momento, en el que se ejemplifica y se dan algunas pautas para la modelación de las actividades y asignaciones del docente.

Es importante destacar que en nuestra propuesta enunciamos como competencias necesarias para leer críticamente en Internet, además de las explicadas en las conclusiones, las competencias que hemos denominado *humanistas*, porque es coherente con la teoría crítica que indica que la realidad requiere de una mirada con sentido humano, que reconozca la injusticia social y de qué manera el estudiante, como ciudadano, puede contribuir a transformar su entorno.

Reiterando lo anterior, estas aseguran que el conocimiento al que se accede o que se crea a partir de la lectura crítica de la información y persiga un fin social, tenga sentido por lo humano. Las concretamos así:

Saber participar en la vida social: Funcionar en grupos interactivos y colaborativos donde el conocimiento contribuye al tejido social.

Ser solidario y ser corresponsable: Ser autónomo, coherente con lo que se dice y se hace, asume con responsabilidad su injerencia en las problemáticas sociales.

Tomar postura frente a situaciones de injusticia social: Usa la información para crear su propio criterio e ideología, para actuar y ser propositivo en consecuencia.

Así pues, presentamos a continuación el esbozo de la estrategia didáctica, producto de esta investigación.

Competencias de lectura crítica en Internet: estrategia para la Educación Media

En respuesta al objetivo general de esta investigación, “esbozar una estrategia de enseñanza para desarrollar competencias que permitan leer críticamente en Internet desde el aula, para educación media”, presentamos en qué consiste la estrategia: una propuesta que surge como producto de la ilación de nuestros hallazgos y conclusiones a partir de la realidad observada. Esta estrategia, una vez consolidada, será publicada en forma virtual en nuestra página web <http://190.104.217.144:49602/Home.aspx>²⁶ e impresa, para ser divulgada a la comunidad académica.

Propósito

A partir de los resultados de esta investigación, donde las prácticas de enseñanza de la lectura en Internet, así como las prácticas de lectura del estudiante en este medio, mostraron la necesidad de una mediación pedagógica entre la tecnología y los jóvenes desde una perspectiva crítica, consideramos pertinente abordar la estrategia didáctica como una forma de apoyar los procesos de enseñanza de las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet*.

²⁶ Página web diseñada por el equipo investigador que muestra ejemplos de estrategias para abordar la lectura crítica en Internet, simulando situaciones pedagógicas a partir de los sistemas de gestión de contenido; invitando así, a toda la comunidad académica a nutrir este espacio con su visita interactiva, colaboración, discusión y retroalimentación para que paulatinamente el sitio web, “sea reconocido y vaya adquiriendo fiabilidad y competencia” (Cassany, 2006). El docente que desee contribuir con la página puede contactarnos (correo: trazacritica@gmail.com blog: <http://trazacritica.blogspot.com> twitter: [@trazacritica](https://twitter.com/trazacritica)), le enviaremos el link e instrucciones para que también la alimente con sus producciones y pueda utilizar esta herramienta con su comunidad educativa.

Esta estrategia didáctica, en concordancia con la Ley General de Educación 115 de 1994, busca contribuir al proceso de formación de ciudadanos con sentido crítico, que sean sensibles a las realidades sociales y las necesidades de convivencia. Por otro lado busca sensibilizar a los estudiantes frente a las problemáticas del contexto social, donde tecnologías como Internet hagan asequible la ciencia y los saberes como una puerta hacia desarrollo con sentido humano.

Público

Esta propuesta está dirigida, principalmente, a docentes de educación media interesados en transformar su quehacer docente acorde con las realidades y retos de la sociedad actual. A docentes abiertos a conocer e integrar en sus prácticas de enseñanza los intereses y las prácticas lectoras en Internet que hacen los estudiantes. A docentes que tengan el propósito de acercar al estudiante a sus asignaturas aprovechando las posibilidades pedagógicas de Internet. Esta propuesta sirve de apoyo a docentes inquietos frente al conocimiento, que buscan actualizarse y cualificarse en las competencias de lectura crítica. Esta estrategia didáctica es un referente útil para académicos e investigadores interesados en la cultura y la educación.

Justificación de la estrategia

Internet es en sí una forma de “escuela” a la que se ingresa por placer, ya que allí se “aprende mucho”, y mucho más de lo que se puede aprender dentro de las cuatro paredes de un aula de clase. Los jóvenes encuentran seductor el uso de Internet por la facilidad de acceso a la información y los usos sociales que posibilita, lo que les genera una sensación agradable de libertad. Sin embargo, no es precisamente la información con fines académicos la que genera placer, pues el placer por el conocimiento no surge

espontáneamente. Entonces, hace falta una mediación de la escuela que conecte los propósitos académicos con los intereses sociales de los estudiantes para que el conocimiento sea placentero. Esta es la primera razón que justifica una estrategia didáctica de lectura crítica en Internet.

La segunda razón se sitúa en el desconocimiento de las competencias por parte de los docentes, el cual se refleja en prácticas de enseñanza en las que se subutiliza Internet y que no favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para la lectura crítica. Es pertinente, por tanto, una práctica educativa intencionada, es decir, una estrategia didáctica con sentido crítico, para que los estudiantes logren la autonomía que les permita leer para aprender en Internet.

Momentos de la estrategia

Primer momento, reconocimiento del contexto. Este momento tiene como fin que el docente reconozca y haga un diagnóstico de su propio contexto educativo en cuanto al uso de Internet con fines académicos, observando tanto sus propios saberes y prácticas de enseñanza, como los saberes y prácticas de lectura de sus estudiantes, para a partir de ello adaptar la estrategia didáctica a las necesidades educativas de su comunidad escolar. Esto es captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar los medios adecuados a dicha situación (Monereo, 1995). Para este momento proponemos las siguientes preguntas que el docente puede aplicar en su entorno escolar:

Lectura y usos de Internet del docente.²⁷

1. ¿Qué competencias o conocimientos previos considera que debe poseer antes de interactuar con Internet?
2. ¿Para qué se conecta a Internet y cuáles son las posibilidades que le brinda?
3. ¿Considera que la red satisface sus necesidades? (laboral, ocio, entretenimiento, educación, información general, etc.)
4. ¿Con qué sitio se conecta habitualmente y cuáles son las posibilidades que le brinda?
5. ¿Considera que la información que le brinda la red es de confianza?
6. ¿Con qué criterios analiza la confiabilidad de los sitios?
7. ¿Considera usted que la interacción con Internet favorece al desarrollo de estrategias de lectura? ¿Cuáles?
8. ¿Qué diferencias encuentra usted entre la lectura de un texto impreso y la lectura en pantalla?

Prácticas de enseñanza del docente.

1. ¿Qué usos pedagógicos le da a Internet en el aula?
2. ¿En qué le favorece Internet la enseñanza de su asignatura?
3. ¿Cómo planifica y regula las tareas que implican el uso de Internet?
4. ¿Qué procedimientos o indicaciones le da a sus alumnos para orientar las tareas que implican el uso de Internet?
5. ¿Qué tratamiento le da en el aula a la información que los estudiantes extraen de Internet?

²⁷ Las ocho preguntas de esta sección son tomadas de la investigación que Fainholc publicó en la revista *RIED*. Las siguientes secciones de preguntas son elaboración del equipo de investigación.

6. ¿Qué sitios de Internet le sugiere a sus estudiantes para fortalecer la enseñanza de su asignatura?
7. ¿Cómo propicia la lectura crítica en sus estudiantes a partir de Internet?
8. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los estudiantes que implica el uso de Internet?

Prácticas de lectura y uso de Internet de los estudiantes.

1. ¿Cuáles son los motivos que llevan a los estudiantes a leer en Internet?
2. ¿Cómo evalúan los estudiantes la fiabilidad de la información que encuentran en Internet?
3. ¿Cuáles son las páginas que más consultan los estudiantes para resolver las asignaciones académicas?
4. ¿Cuáles son las formas en que los estudiantes dan cuenta de la información que consultan en Internet?
5. ¿Qué usos sociales le dan los estudiantes a Internet?
6. ¿Cuáles temáticas indagan los estudiantes en Internet con mayor frecuencia?
7. ¿A qué problemáticas están expuestos los estudiantes cuando usan Internet?
8. ¿Qué acciones de los estudiantes permiten saber si son lectores críticos en la red?

Recursos institucionales.

1. ¿Con qué recursos tecnológicos cuenta la institución?
2. ¿Qué espacios cuentan con acceso a Internet? ¿De qué calidad es el acceso?
3. ¿Con qué facilidad se cuenta con los recursos tecnológicos?
4. ¿Qué tipo de proyectos se adelantan en la institución en torno al uso de las TIC?
5. ¿Qué tipo de espacios se generan para socializar experiencias docentes en torno al uso de Internet?

6. ¿Qué tipo de acciones promovería usted en su institución para vincular a otros docentes en la implementación de la estrategia didáctica para hacer lectura crítica en Internet?
7. ¿Qué acciones debería emprender la institución para cualificar a los docentes para enseñar la lectura crítica en Internet?
8. ¿Cómo se identifican en su institución las posibilidades de los estudiantes para acceder a Internet y a la tecnología fuera del colegio?

Las competencias en torno a la lectura crítica en Internet. Estas son comunes a docentes y estudiantes (ver *Caja de herramientas* 1,2 y 3, pp. 158-160 para poderlas apreciar en detalle).

Segundo momento, exploración en la red. Este momento tiene como fin que el docente explore las posibilidades que ofrece la red, buscando temáticas de interés para los jóvenes y los modos de articularlas en la *estrategia didáctica* con las temáticas y los objetivos curriculares. También le permitirá al docente visualizar la manera en que puede actuar desde el aula a partir de Internet. Para ello proponemos la ejemplificación del recorrido realizado por un *lector consciente*, explicitando las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet*, ya mencionadas en la *Caja de herramientas* 1, 2 y 3 e implicadas en esa lectura por medio de la **negrilla** (nombre de la competencia) y el subrayado (la acción respectiva).

Simulación de una situación pedagógica. En una clase de educación media, el docente de lengua castellana, para abordar el tema de *otros lenguajes simbólicos*, enseña las *competencias necesarias para leer críticamente en Internet* apoyándose en una noticia del momento, difundida en las redes sociales, por lo que hará uso del objeto tecnológico, es

decir, su computador personal. Contextualizando el tema, lo ejemplifica a partir de la discusión generada por el graffiti de Justin Bieber el 30 de octubre de 2013²⁸ en los puentes de la calle 26 de la ciudad de Bogotá, D.C., después de culminar su concierto como parte de su Believe Tour.

Las competencias de manejo de la información, digitales y humanísticas le permiten al docente comenzar con la primera etapa: **definir el problema**, identificando inicialmente su intención previa: *abordar el tema de otros sistemas simbólicos desde una perspectiva crítica para los alumnos de grado 10° y promover el desarrollo del pensamiento crítico mediante la construcción de una matriz de comparación y contraste.*

La segunda etapa, **buscar y evaluar**, comienza por la identificación y selección de fuentes. En este ejemplo particular dicha intención de búsqueda debe responder a la **polémica** generada por el **graffiti** de **Bieber** en **Bogotá**. Por lo tanto, el plan de búsqueda mental desde el ¿qué buscar?, hace que se identifiquen las palabras clave anteriormente resaltadas.

Figura 5.1

¿Dónde buscar?: motor y lugar



²⁸ Se está ejemplificando, asumiendo que el día de la búsqueda fue el 29 de noviembre de 2013.

Ahora, el *¿dónde buscar?*, se indica en la figura 5.1, que muestra el motor de búsqueda Google, es decir reconoce buscadores, y el registro del lugar en dónde se evidenció el hecho -país: Colombia-, seleccionado de acuerdo a los datos iniciales: “Bogotá, D.C.”. Luego el docente responde a la pregunta *¿cómo buscar?* Reconocer al personaje (Justin Bieber), el resultado de sus actos (graffiti) y sus consecuencias (polémica o discusión) hace que, para un lector crítico en Internet, elegir la combinación lógica de operadores Booleanos²⁹ AND (+) y OR sea el camino más óptimo, ya que esta combinación permite seleccionar al mismo tiempo al *sujeto*, entendido como la persona a la que se le atribuye la acción, el *producto* de su actuar y las *consecuencias* generadas por esta actuación, como se ve en la figura 5.2.

Figura 5.2

¿Cómo iniciar la búsqueda?



Nota: La estructura lógica de búsqueda es: **Sujeto AND (producto OR consecuencia - lugar)**. Se debe apreciar la propiedad distributiva entre el sujeto y lo que se encuentra dentro del paréntesis, el resultado de la acción y su consecuencia.

Una vez se obtienen “en pantalla” los resultados, redefine la indagación, haciéndola más selectiva, esto se logra a partir del link “herramientas”; al dar apertura a este icono se despliegan filtros que facilitan una selección con un orden de relevancia en fecha, idioma y género de la información buscada. De esta manera el docente ha usado filtros y herramientas de búsqueda. Toda esta acción se encuentra ejemplificada en la figura 5.3.

²⁹ Para mayor ilustración de los operadores Booleanos AND y OR puede consultar *Caja de herramientas* 4, 5, 6., pp. 161-163).

Figura 5.3

¿Cómo redefinir la búsqueda?

Al activar el icono de “herramientas”, el rastreo por lo “relevante” identifica la “postura crítica en la lectura” que está asumiendo el lector en Internet.

En el ícono “Fecha”, se elige la opción más cercana al evento: última hora, últimas 24 horas, última semana, último mes, último año.

Aún no es necesario que el cibernauta se detenga en la lectura de la información aquí desplegada, ya que hace falta redefinirla

Web Imágenes Más **Herramientas de búsqueda**

Pais: Colombia ▾ Páginas en español ▾ Último mes ▾ **Ordenar por relevancia ▾** Todos |

[Justin Bieber pinta graffiti en Bogotá, Nación - Semana.com ...](#)
www.semana.com/nacion/.../justin-bieber-pinta-graffiti...bogota/363086-... ▾
 31/10/2013 - Luego de su concierto Justin Bieber pintó un graffiti cerca a un puente de la calle 26 en Bogotá custodiado por policías. El secretario...

[Justin Bieber fue visto pintando graffiti en las calles de Bogotá ...](#)
www.ultimo.com/colombia/documento/CMO_40450195

Desplegada la información, el docente inicia un proceso de reconocimiento de intencionalidades, desde el propósito de la búsqueda. En este ejercicio es necesario hacer clic en el ícono nominado *Más*, ubicado en la sección de herramientas de búsqueda, seleccionar el género *Noticias*, como primera indagación, ya que la consecuencia de la acción generada por Justin Bieber hace parte de un relato de un acontecimiento, tal como se aprecia en la figura 5.4.

Figura 5.4

¿Cómo redefinir a partir del género informativo y dominios?

The screenshot shows a Google search interface. The search bar contains the text "Justin Bieber AND (graffiti OR polémica Bogotá)". Below the search bar, the "Noticias" tab is highlighted with a red circle. The search results display several news items, including "Justin Bieber y su polémica noche de graffiti" from Semana.com, "Critican que Policía haya acompañado a Justin Bieber a pintar un ..." from El País, and "Polémica por grafitis de Justin Bieber en una calle de Bogotá" from W Radio. At the bottom of the results, there is a link "Las 208 fuentes de noticias" which is also circled in red. A red arrow points from the text "Es necesario abrir y observar rápidamente fuentes y dominios..." to this link.

Es necesario abrir y observar rápidamente fuentes y dominios. Además, decidir su pertinencia para ser leída, de acuerdo con la trayectoria como medio informativo a partir del dominio URL.

En este punto se inicia el rastreo de las fuentes paso a paso, diferenciando la URL, como: *.com*, *.org*, *.edu*, *.gov*, *.net*, entre otros. Es decir, el docente reconoce sitios de Internet de acuerdo a su función y tema. En particular, el género *Noticia* presenta un nivel alto de consulta en el dominio *.com*, así lo corroboran los resultados obtenidos en la búsqueda. Para este ejemplo, se selecciona una fuente con este dominio, dejando el rastreo de otras dos fuentes desde géneros informativos diferentes. Desde una mirada crítica es

importante reconocer que, el dominio *.com* ubica información para cualquier tipo de temática a nivel mundial; el dominio *.edu* desde el servicio educativo, en donde su pertinencia se hace más selectiva y elaborada por su posición desde el discurso; por otra parte, los dominios *.org* y *.gov* ofrecen una lectura discursiva desde las organizaciones y lo gubernamental. Al seguir el link que indica 208 fuentes encontradas, se desplegó la información que se observa en la figura 5.5.

Figura 5.5

¿Cómo seleccionar la posible primera fuente pertinente?

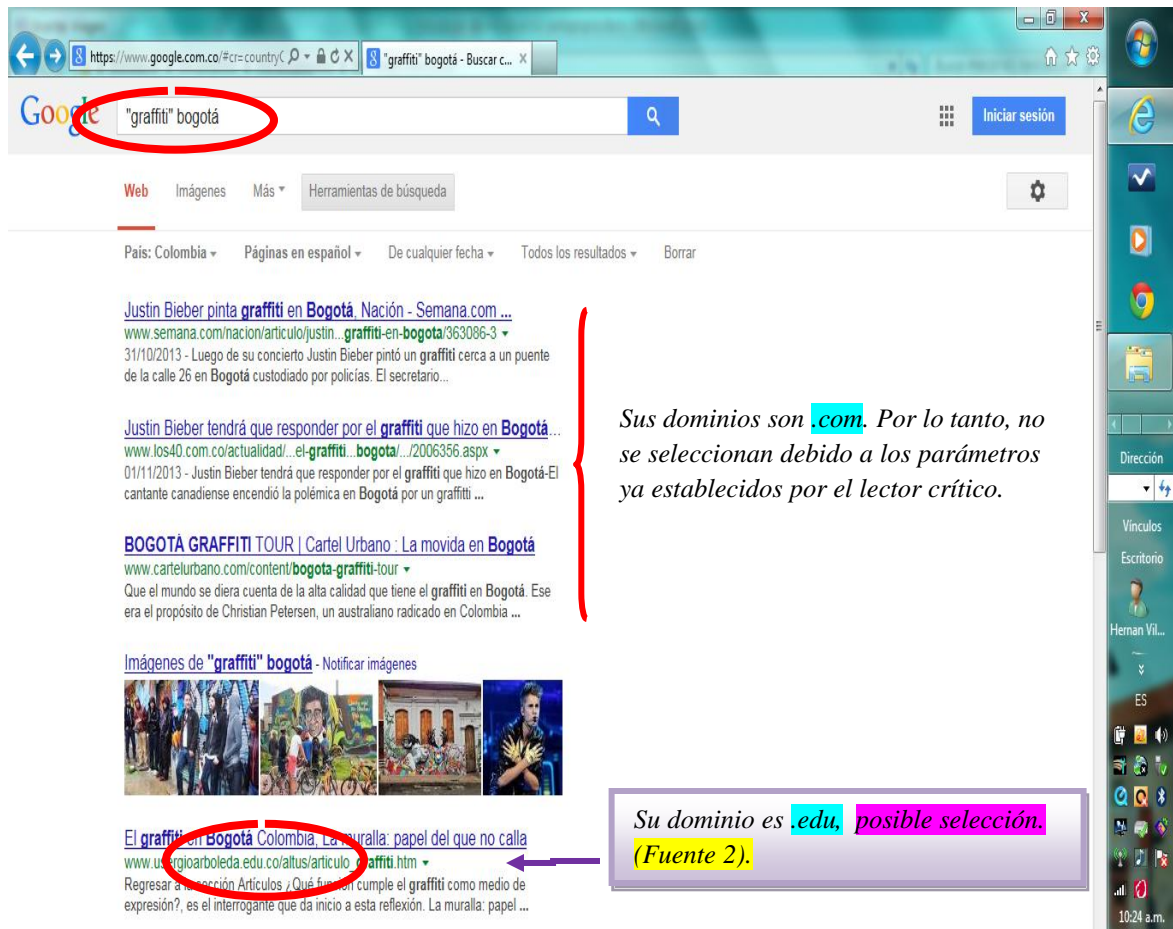
Noticias destacadas	Cobertura total de la noticia	
Internacional	Justin Bieber y su polémica noche de graffiti	<i>En el titular se hace hincapié en una sola posición: la del Secretario de Gobierno, un alto funcionario. Pero una sola voz para el encabezado. Y, ¿las demás?</i>
Colombia	Semana.com - 01/11/2013	
Economía	El secretario de Gobierno de la ciudad, Guillermo Jaramillo, calificó de ofensivos los hechos y afirmó que "es grave que lo haya acompañado la policía para darse el gusto ilegal de pintar un graffiti... es inaudito que un artista como este se burle de Bogotá y ...	
Ciencia y Tecnología		
Espectáculos	Crece la polémica por las 'pintadas' de Bieber	<i>En el titular se insiste en "una sola interpretación", la del caso del grafitero asesinado: Diego Becerra</i>
Deportes	Semana.com - 01/11/2013	
Salud	La polémica por el graffiti pintado en un túnel de Bogotá por el cantante canadiense Justin Bieber va en aumento. Lo que podría interpretarse como un simple acto de mercadotecnia ha adquirido ribetes gigantescos porque muchos recuerdan el caso del ...	
Más noticias destacadas	Polémica en Colombia por graffiti de Justin Bieber	<i>En el titular se destaca "una sola justificación": la de realizar el graffiti con la protección policial.</i>
Buscar en esta noticia	Caracol Radio - 01/11/2013	
Justin Bieber A Ir	El cantante Justin Bieber aprovechó su paso por Colombia para pintar un graffiti en una calle de Bogotá y terminó desatando una fuerte polémica. Pero no son tanto los dibujos del artista canadiense -que incluyen una hoja de marihuana, una rana haciendo ...	<i>En el titular se resalta "una sola justificación": la de las fans del artista canadiense</i>
Ordenados por relevancia	Graffitis de Justin Bieber crean polémica en Bogotá	
Ordenados por fecha	Últimas Noticias - 31/10/2013	
Restablecer opciones	ÚN EFE.- Un grupo de enardecidas seguidoras del cantante canadiense Justin Bieber trató hoy de impedir con desesperación que una decena de grafiteros cubriera con otras pintadas las creaciones que la estrella hizo el miércoles en un túnel de Bogotá.	
	 Polémica por los graffitis de Justin Bieber en Bogotá	<i>Possible selección: Se manejan dos discursos iniciando el titular: El del Alcalde Mayor y la del Secretario de Gobierno. Y, en su interior, se encuentran las voces que encabezan los titulares de las primeras cuatro fuentes de este ejercicio ilustrativo. (Fuente 1).</i>
	Europa Press - 03/11/2013	
	Los graffitis que Justin Bieber pintó recientemente en Bogotá, donde ofreció un concierto, han generado una encendida polémica. Así, mientras el alcalde mayor de la capital, Gustavo Petro, defiende que lo primero era garantizar la seguridad del artista, ...	
	 Polémica por graffitis de Justin Bieber en una calle de Bogotá	
	W.D.F. - 04/11/2013	

De las fuentes abiertas, las primeras se caracterizan por ser las más consultadas. Sin embargo, el docente hace una posible selección en razón a que la fuente ofrece dos o más voces de autoridad sobre la polémica. De esta manera se inicia un ejercicio de comparación y contraste, procurando observar las interrelaciones en los discursos. En la figura 5.5, se indicó en, recuadro verde, la posible opción de fuente seleccionada.

El docente amplía su búsqueda, como se ha ejemplificado, pero buscando en otros dominios diferentes a *.com*; como por ejemplo, *.edu*, o *.org*. Es así como apostándole a una segunda indagación a partir de las palabras clave polémica, graffiti, Bieber, Bogotá, en la caja de búsqueda del motor Google estructuramos la combinación lógica: “graffiti” Bogotá. La justificación de esta nueva estructura de búsqueda radica en que si el *graffiti* como expresión de arte urbano fue el “Florero de Llorente” que desató la polémica, es fundamental indagar qué hay tras las líneas con respecto a este, de allí que la indiquemos entre comillas, debido a que ayuda a restringir y delimitar la búsqueda. En la figura 5.6, se observa lo obtenido en esta nueva pesquisa.

Figura 5.6

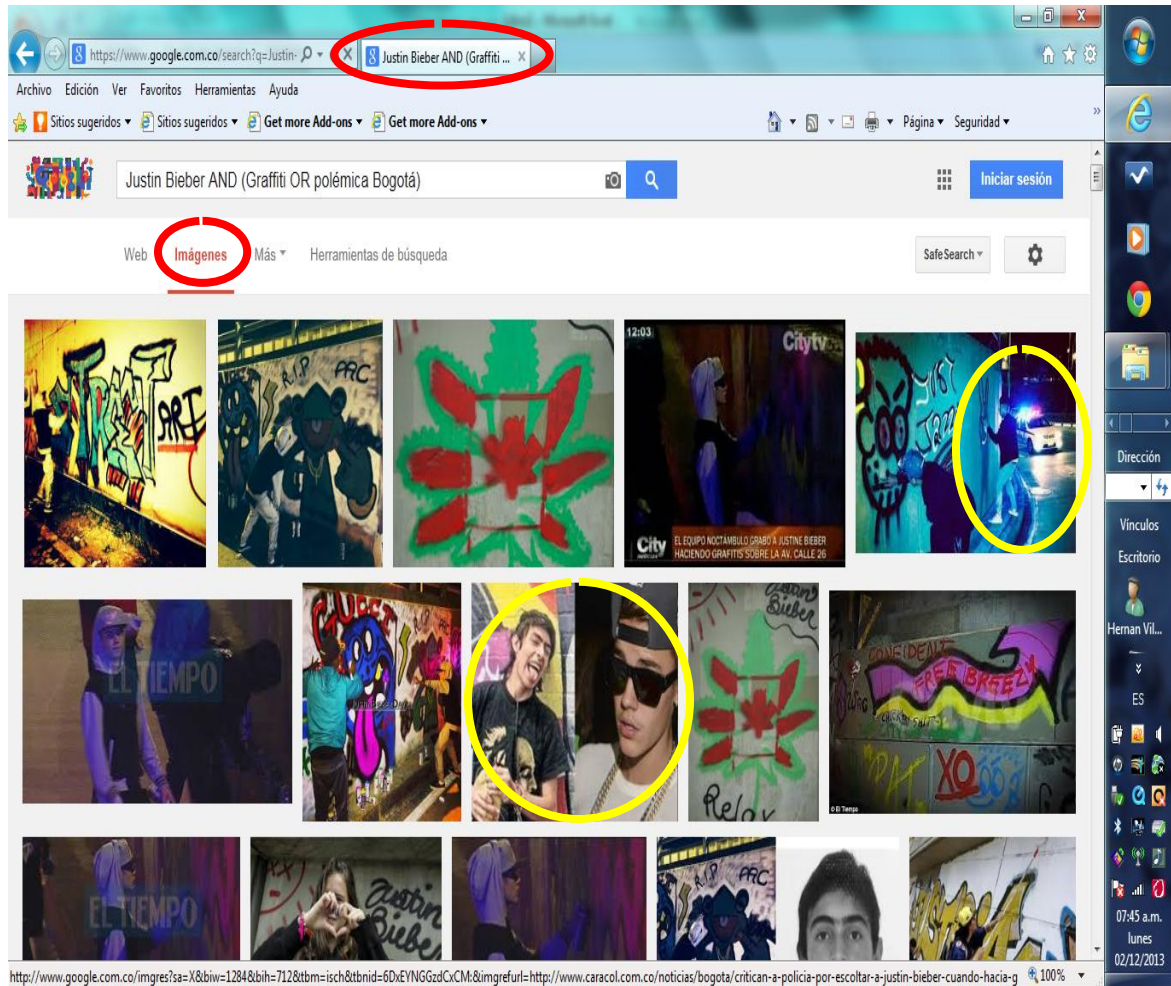
¿Cómo seleccionar la posible segunda fuente pertinente?



El docente continúa la búsqueda y selección de fuentes pertinentes a la intención previa, pero buscando en el lenguaje simbólico de *la imagen*, esto en razón a que se evidenció en la investigación que los estudiantes de educación media privilegian la imagen sobre el texto escrito. En esta tercera indagación el docente lee imágenes y esquemas. A partir de las mismas palabras clave - **polémica**, **graffiti**, **Bieber**, **Bogotá**-, se escribe nuevamente en la caja de búsqueda del motor Google la estructura lógica distributiva de Boole de la segunda fase: **Justin Bieber AND (graffiti OR polémica Bogotá)**. Lo obtenido, se visualiza en la figura 5.7.

Figura 5.7

¿Cómo seleccionar la posible tercera fuente pertinente?



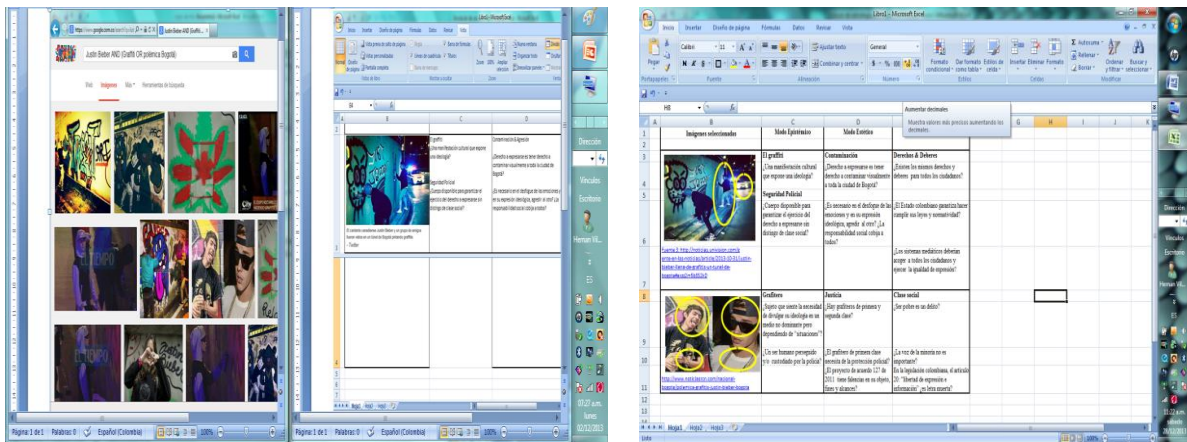
Nota: Una vez desplegada la información en pantalla se hace un rastreo visual en busca de indicios sobre la **polémica**. Estos, se señalan encerrándolos en óvalos de color amarillo. Aquí, el detalle toma fuerza y hacemos “visual lo visible”, tal como lo identifica Vásquez (2005, p.47).

Las dos imágenes seleccionadas por el docente presentan rasgos indiciales (patrulla, noche, Diego Becerra, Justin Bieber, la acción presente...). Es decir, al aplicarles, desde la perspectiva de Vásquez (2005), *pautas de alfabetismo de la imagen* se contribuye de modo significativo a la toma de una postura crítica frente a lo indagado y se potencian las *competencias para leer críticamente en Internet*.

Comparando el contenido implícito que presentan las dos imágenes con el obtenido en los hipertextos de las dos primeras fuentes seleccionadas, iniciamos un cuestionamiento desde lo semiológico de la imagen. A modo de ejemplo, desde la óptica de Aumont (1992)³⁰, se puede analizar el *modo epistémico* y *estético* de cada imagen, entendido el primero como “informaciones sobre el mundo” que la imagen aporta y el segundo, como su destino a “proporcionar sensaciones específicas”. Así como también su *reconocimiento* visto como el “reconocer algo en una imagen es identificar, al menos parcialmente, lo que se ve en ella con algo que se ve o podría verse en la realidad” (p. 86). En la figura 5.8 se encuentra un posible ejemplo de uso del recurso (Excel) desde la competencia digital para llevarlo a cabo.

Figura 5.8

¿Cómo presentar el análisis de las imágenes seleccionadas?





Nota: Aquí ejemplificamos, al mismo tiempo, cómo las competencias: digital, CMI (Competencias de manejo de la información) y humanística, están presentadas respectivamente a partir del dominio operativo de interacción y uso del objeto tecnológico; formulación de preguntas desde la intención previa y, el sentido por lo humano. Todo en los dos tamizajes. En la imagen izquierda se aprecia el inicio del ejercicio de comparación a partir de la herramienta “vista paralela” que nos ofrece la tecnología y en la imagen derecha el análisis de la imagen a partir del cuestionamiento, culminada en Excel.

³⁰ Para la lectura de imagen el docente puede consultar los siguientes autores: John Berger, Joan Costa, Donis Dondis, Román Gubern, Christian Metz, Abraham Moles, Juan C.Sanz, Fernando Vásquez, Justo Villafañe, Mauricio Vitta, Santos Zunzunegui, entre otros. (Referencias, p170).

Para este momento el docente ha establecido relaciones y contrastado los datos obtenidos, como se aprecia con más detalle, en la tabla 5.1.

Tabla 5.1

¿Cómo analizar las imágenes seleccionadas a partir del cuestionamiento?

Imágenes seleccionadas	Modo Epistémico	Modo Estético	Reconocimiento
 <p>El cantante canadiense Justin Bieber y un grupo de amigos fueron vistos en un túnel de Bogotá pintando graffitis. - Twitter</p> <p>Fuente 3: http://noticias.univision.com/gente-en-las-noticias/articulo/2013-10-31/justin-bieber-llena-de-graftis-un-tunel-de-bogota#axzz2m5bS52kD</p>	<p>El graffiti ¿Una manifestación cultural que expone una ideología?</p> <p>Seguridad Policial ¿Cuerpo disponible para garantizar el ejercicio del derecho a expresarse sin distingo de clase social?</p>	<p>Contaminación ¿Derecho a expresarse es tener derecho a contaminar visualmente a toda la ciudad de Bogotá?</p> <p>¿Es necesario en el desfogue de las emociones y en su expresión ideológica, agredir al otro?</p> <p>¿La responsabilidad social cobija a todos?</p>	<p>Derechos & Deberes ¿Existen los mismos derechos y deberes para todos los ciudadanos?</p> <p>¿El Estado colombiano garantiza hacer cumplir sus leyes y normatividad?</p> <p>¿Los sistemas mediáticos deberían acoger a todos los ciudadanos y ejercer la igualdad de expresión?</p>
 <p>Fuente 4: http://www.noticiasrcn.com/nacional-bogota/polemica-graftis-justin-bieber-bogota</p>	<p>Grafitero ¿Sujeto que siente la necesidad de divulgar su ideología en un medio no dominante pero dependiendo de “situaciones”?</p> <p>¿Un ser humano perseguido y/o custodiado por la policía?</p>	<p>Justicia ¿Hay grafiteros de primera y segunda clase?</p> <p>¿El grafitero de primera clase necesita de la protección policial?</p> <p>¿El proyecto de acuerdo 127 de 2011 tiene falencias en su objeto, fines y alcances?</p>	<p>Clase social ¿Ser pobre es un delito?</p> <p>¿La voz de la minoría no es importante?</p> <p>En la legislación colombiana, el artículo 20: “libertad de expresión e información” ¿es letra muerta?</p>

Entonces, una vez valorada la información, se puede decir que se hizo una selección crítica de las fuentes. Pero también, de manera simultánea se ha iniciado la etapa de análisis, al discriminar y comparar la información, y al vislumbrar la elaboración de la información.

Se continúa con la etapa de **síntesis y uso de la información**. El “seguimiento a posturas críticas” se lleva a cabo a partir de la herramienta Copy-paste, copiando cada hipertexto de las fuentes seleccionadas y pegándola, por ejemplo, en una hoja formato Word. Así el docente almacena la información y hace uso de las herramientas tecnológicas. Sobre éste formato, se resaltan las diferentes voces de cada uno de los actores involucrados en la noticia; aquí se requiere una mirada pausada. La información desplegada al abrir el link de la primera fuente escogida se aprecia en la figura 5.9, imagen superior, y en la inferior, apreciamos de qué manera en la información copiada en Word se resalta con un color diferente la postura de cada actor en cada fuente informativa y se subraya en negrilla el nombre del informante:

Figura 5.9

Seguimiento a posturas críticas de la fuente 1



Aquí, para el manejo de la información, el docente jerarquiza y recupera la información. La información desplegada en la página de Word y el ejercicio en detalle del seguimiento a posturas críticas de la fuente 1, de la figura 5.9, se aprecia a continuación:

[HTTP://WWW.EUROPAPRESS.ES/LATAM/CELEBRITIES/NOTICIA-POLEMICA-GRAFFITIS-JUSTIN-BIEBER-BOGOTA-PAGUE-SERVICIO-SOCIAL-20131102174414.HTML](http://www.europapress.es/LATAM/CELEBRITIES/NOTICIA-POLEMICA-GRAFFITIS-JUSTIN-BIEBER-BOGOTA-PAGUE-SERVICIO-SOCIAL-20131102174414.HTML)

"QUE PAGUE CON UN SERVICIO SOCIAL"

Polémica por los graffitis de Justin Bieber en Bogotá

BOGOTÁ, 2 Nov. (EUROPA PRESS) -

Los graffitis que Justin Bieber pintó recientemente en Bogotá, donde ofreció un concierto, han generado una encendida polémica.

Así, mientras el alcalde mayor de la capital, **Gustavo Petro**, defiende que lo primero era garantizar la seguridad del artista, el secretario de Gobierno del Distrito, **Guillermo Alonso Jaramillo**, no ha dudado en pedir que Bieber pague por lo que hizo cumpliendo un servicio social.

"El señor Justin se extralimitó al hacer grafiti, nos gustaría que pagara con servicio social, como un concierto gratuito para niños", dijo el funcionario en una rueda de prensa.

Según Jaramillo, lo que sucedió fue una vergüenza para Bogotá y la Policía no debió haber acompañado al cantante a pintar un muro de la calle 26, cerca del Concejo de Bogotá. Añadió que también es una afrenta contra los grafiteros de la ciudad que deben pedirle permisos al Distrito para poder pintar los muros de la ciudad.

Uno de ellos, no dudó en pintar sobre el grafiti hecho por la estrella pop señalando que tenía los mismos derechos, mientras una joven fan lloraba desconsoladamente al recordar que allí había estado su ídolo.

Sin embargo, el alcalde mayor de Bogotá, Gustavo Petro, defendió que lo primero era garantizar la seguridad del cantante, que en todo momento estuvo acompañado por guardaespaldas y agentes de la Policía.

"Si algo le hubiera pasado, usted me estaría haciendo una pregunta completamente contraria", le respondió a un periodista, mientras que un portavoz policial dijo que donde pintó Bieber "posiblemente sería uno de los espacios autorizados" para ello. Finalmente, **Gustavo Trejos**, padre de Diego Becerra, joven asesinado cuando pintaba un grafiti, pidió "más equidad para que a los jóvenes grafiteros se les respete y se les permita expresar y se les permita expresar su arte, pues en la ciudad hay continuos abusos contra los grafiteros: los ven, los llevan a un CAI, les pintan el pelo, los golpean y otros como el caso extremo de nuestro hijo, que fue asesinado", informa RCN.

ARTISTA DE CALLE

El pasado 30 de octubre, un equipo de una televisión local de Bogotá captó al cantante Justin Bieber haciendo graffitis en una calle de la capital colombiana.

Bieber, que iba acompañado de cuatro guardaespaldas y una caravana de la Policía, pintó cerca de 40 metros de un muro de la calle 26, cerca del Concejo de Bogotá, donde hizo varios graffitis, entre ellos, el de su firma y un dibujo de una hoja de marihuana con la bandera de Canadá.

Un guardaespaldas se interpuso entre el artista y la cámara y encendió una linterna para que no pudieran grabar, pero el canal de televisión ya había captado al cantante haciendo los graffitis.




Justin Bieber había ofrecido un día antes un concierto en el Estadio Nemesio Camacho de Bogotá, donde el artista cantó sus éxitos ante unas 30.000 personas.

"No es un sitio para hacer graffitis" dijo un propietario de un predio privado donde también dejó su huella el artista, al tiempo que se preguntó "si la ley es igual para todos".

Llegado a este punto, se organiza la información resaltada en una tabla diseñada por el cibernauta, copiando y pegando exclusivamente las voces de los diferentes informantes tal como se aprecia en la figura 5.10. Aquí el docente ha creado un nuevo texto que consiste en una matriz analítica.

Figura 5.10.




Organización al seguimiento de la fuente 1 para asumir una postura crítica en la lectura

Medio	¿Quién comentó?	¿Desde dónde comentó?	¿Qué comentó? / ¿Qué acción realizó?
EUROPA PRESS	 Gustavo Francisco Petro	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	"Lo primero era garantizar la seguridad del artista".
	 Guillermo Alonso Jaramillo	Secretaría de Gobierno del Distrito	- "El señor Justin se extralimitó al hacer graffiti" - "Nos gustaría que pagara con servicio social, como un concierto gratuito para niños" - "Lo que sucedió fue una vergüenza para Bogotá" - "La Policía no debió haber acompañado al cantante a pintar un muro de la calle 26, cerca del Concejo de Bogotá". - "Es una afrenta contra los grafiteros de la ciudad que deben pedirle permisos al Distrito para poder pintar los muros de la ciudad".
	 Graffitero	Arte Callejero	No dudó en pintar sobre el graffiti hecho por la estrella pop señalando que tenía los mismos derechos
		Seguidora del artista	(Frente al graffiti realizado por Justin Bieber) lloraba

La información observada en la Figura 5.10, la detallamos en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2

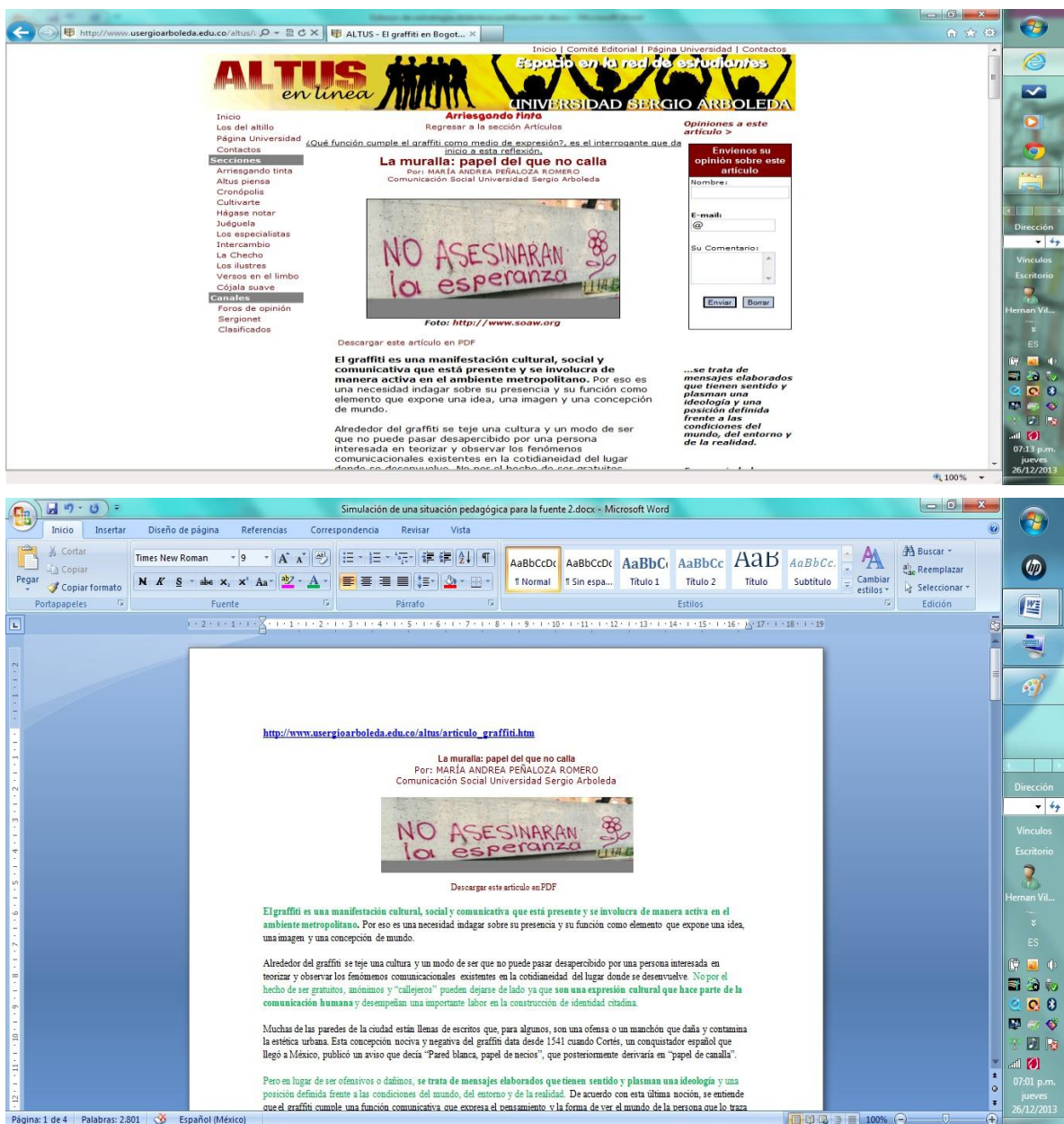
Organización al seguimiento de la fuente 1 para asumir una postura crítica en la lectura

Medio	¿Quién comentó?	¿Desde dónde comentó?	¿Qué comentó? / ¿Qué acción realizó?
EUROPA PRESS	 Gustavo Francisco Petro	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	“Lo primero era garantizar la seguridad del artista”.
	 Guillermo Alonso Jaramillo	Secretaría de Gobierno del Distrito	-“El señor Justin se extralimitó al hacer graffiti” -“ Nos gustaría que pagara con servicio social, como un concierto gratuito para niños” -“ Lo que sucedió fue una vergüenza para Bogotá” -“La Policía no debió haber acompañado al cantante a pintar un muro de la calle 26, cerca del Concejo de Bogotá”. -“Es una afrenta contra los grafiteros de la ciudad que deben pedirle permisos al Distrito para poder pintar los muros de la ciudad”.
	?	Arte Callejero	No dudó en pintar sobre el graffiti hecho por la estrella pop señalando que tenía los mismos derechos
	?	Seguidora del artista	(Frente al graffiti realizado por Justin Bieber) lloraba desconsoladamente al recordar que allí había estado su ídolo.
	?	Policía Nacional	-Donde pintó Bieber "posiblemente sería uno de los espacios autorizados" para ello.
	 Gustavo Trejos	Padre de Diego Becerra. (Grafitero asesinado)	"Más equidad para que a los jóvenes grafiteros se les respete y se les permita expresar y se les permita expresar su arte, pues en la ciudad hay continuos abusos contra los grafiteros: los ven, los llevan a un CAI, les pintan el pelo, los golpean y otros como el caso extremo de nuestro hijo, que fue asesinado"

Este ejercicio se repite para todas las fuentes seleccionadas, en este ejemplo particular ya se realizó para la fuente 1, dominio .com, y las imágenes consultadas. Por lo tanto, mostramos a continuación el análisis que falta, el dominio .edu, que hemos identificado como fuente 2.

Figura 11.

Seguimiento a posturas críticas de la fuente 2



Aquí, para el manejo de la información, el docente jerarquiza y recupera la información. La información desplegada en la página de Word y el ejercicio en detalle del seguimiento a posturas críticas para la fuente 2, de la figura 5.11, se aprecia a continuación:

Fuente: http://www.usergioarboleda.edu.co/altus/articulo_graffiti.htm

La muralla: papel del que no calla
 Por: MARÍA ANDREA PEÑALOZA ROMERO
 Comunicación Social Universidad Sergio Arboleda



Descargar este artículo en PDF

El graffiti es una manifestación cultural, social y comunicativa que está presente y se involucra de manera activa en el ambiente metropolitano. Por eso es una necesidad indagar sobre su presencia y su función como elemento que expone una idea, una imagen y una concepción de mundo.

Alrededor del graffiti se teje una cultura y un modo de ser que no puede pasar desapercibido por una persona interesada en teorizar y observar los fenómenos comunicacionales existentes en la cotidianidad del lugar donde se desenvuelve. **No por el hecho de ser gratuitos, anónimos y “callejeros” pueden dejarse de lado ya que son una expresión cultural que hace parte de la comunicación humana y desempeñan una importante labor en la construcción de identidad ciudadina.**

Muchas de las paredes de la ciudad están llenas de escritos que, para algunos, son una ofensa o un manchón que daña y contamina la estética urbana. Esta concepción nociva y negativa del graffiti data desde 1541 cuando Cortés, un conquistador español que llegó a México, publicó un aviso que decía “Pared blanca, papel de necios”, que posteriormente derivaría en “papel de canalla”.

Pero en lugar de ser ofensivos o dañinos, se trata de mensajes elaborados que tienen sentido y plasman una ideología y una posición definida frente a las condiciones del mundo, del entorno y de la realidad. De acuerdo con esta última noción, se entiende que el graffiti cumple una función comunicativa que expresa el pensamiento y la forma de ver el mundo de la persona que lo traza en un mural. La pared, como la hoja en blanco, es el medio a través del cual se hace visible la palabra que pretende emitir un mensaje de cualquier naturaleza.

Según el investigador **Armando Silva: “La inscripción graffiti responde a un deseo de expresar o decir por parte del sujeto de enunciación”.** El graffiti es una manifestación cultural latente en la ciudad que sirve para que la gente desfogue sus emociones y diga lo que piensa. Es un modo en que la persona se desahoga y le grita a la sociedad aquello que siente hacia la política, la religión, el deporte, el amor, el arte, el humor y demás aspectos inherentes a la vida misma. Es querer decirle algo a alguien cuando ya no se soportan más las ganas de explotar ideas en prosa.

Al permitirle al individuo descargar la energía reprimida, el graffiti se convierte en un medio que evita la violencia y disminuye los índices de agresividad en la medida en que quien libera sus pensamientos y emociones en el muro, no tiene necesidad de ir a pegarle al que le cae mal o le molesta, porque al escribirlo exterioriza la posible furia acumulada, con tanta vehemencia, contra su enemigo supremo.

Todo ser humano tiene la pulsión vital innata de comunicarse con sus semejantes, de exponer sus puntos de vista y de defender sus intereses. Sin embargo, el ejercicio de esos derechos está condicionado a las posibilidades materiales y técnicas reales con que cada cual cuenta para ejercerlos. Es claro que en las sociedades modernas los medios masivos son el instrumento de comunicación de una minoría elitista y no sirven a los intereses de la mayoría. Esa mayoría, apartada de los medios dominantes, desarrolla sus propias vías de expresión, como el graffiti, que se erige como su única forma de ejercer el derecho a difundir, divulgar y dar a conocer su opinión.

El ex presidente **Alfonso López Michelsen** aseguró en cierta ocasión que **“el terrorismo nació como sustituto de la propia prensa. Aquellos que no tenían capacidad para figurar en una columna o una fotografía, en circunstancias normales, apelaron a hechos criminales y heroicos para desempeñar un papel de conductores de la conducta pública entre los inconformes”**. Para el tema que se está tratando en este artículo, bien podría adecuarse la frase célebre del ex gobernante si se le hacen ciertas modificaciones y acotaciones. La palabra terrorismo podría ser remplazada por otra que se amolda y se ajusta al tema, quedando así: El graffiti nace como un sustituto de la propia prensa. Los autores de la expresión hecha con aerosol se sienten excluidos y buscan formar parte de una sociedad en donde no tienen ningún medio para dar a conocer su inconformidad.

El reportero estadounidense **Robert Ezra Park**, líder de la Escuela de Chicago, propone **que los sistemas mediáticos deben cumplir una función asimiladora de la sociedad**. Park vivió y presencié uno de los cambios más drásticos ocurridos en su país que fue el de la integración de los afroamericanos esclavos a la vida civil para trabajar como asalariados de las industrias, y la llegada de varios inmigrantes europeos judíos. Fue testigo de la masificación de su sociedad, pero se percató de que aquella igualdad tan promulgada no se practicaba, pues seguía habiendo mecanismos sutiles de exclusión de minorías tales como el ignorar y desconocer a los nuevos actores como ciudadanos activos.

Park estableció que, **para incorporar a sus nuevos ciudadanos lo primero que había que hacer era dejar de mostrarse indiferentes con ellos y reconocerlos como actores a través de la prensa**: hablar de ellos era una manera de hacerlos sentir importantes y otorgarles cierto estatus dentro de la vida urbana.

En una ciudad como Bogotá en donde existen millones de habitantes, muchos de ellos impedidos para participar en los escenarios donde se exhiben a ciertas élites exclusivas y los medios no cumplen a cabalidad con su función de asimilarlos ni acogerlos, el graffiti es un recurso del que disponen para hacerse notar. Dicho por **Umberto Eco**: **“Se expresan a través del graffiti, aquellos mensajes que no es posible incluir en otros circuitos de comunicación, por incapacidad de poseer un medio”**.

Los medios deben contribuir a la adaptación del individuo a la vida social y hacerlo sentir significativo, pero si se trunca este principio, la masa anónima se vale de herramientas como el graffiti para que su voz se oiga, retumbe y tenga, por un breve instante, algún protagonismo en el acontecer de los hechos, de la historia y del tiempo del hombre.

Los funcionalistas, considerados destacados e influyentes dentro de las teorías clásicas de la comunicación, asignan otro nombre a la función asimiladora de los medios propuesta inicialmente por Park. La llaman función de otorgamiento de estatus:

“Tanto la experiencia común como la investigación atestiguan que la posición social de las personas, o de problemas sociales, se elevan cuando logran atraer la atención favorable de los medios de comunicación de masas [...] Aquellos a los que los medios tributan simplemente su atención, adquieren un estatus más elevado [...] Los medios dan prestigio y aumentan la autoridad de los individuos y de los grupos legitimando su estatus. El reconocimiento, por parte de la prensa, la radio, los periódicos o los noticieros, demuestra que alguien ha llegado, que es lo suficientemente importante para que se lo elija, en medio de la gran masa anónima, porque sus opiniones y su conducta son lo suficientemente significativas como para atraer el interés público”

Dado que en la capital colombiana la distinción es concedida a un grupo de personas muy reducido, la vasta mayoría marginada se vale de medios como el graffiti para darse a conocer, y sentirse grande por el tiempo que dure su mensaje plasmado en el muro visible a todos los peatones y ciudadanos que recorren las calles. Además de servir como instrumento

de denuncia, el graffiti permite que el personaje que lo escriba se sienta distinguido e importante por un momento y tenga su pódium de la fama entre las avenidas y rincones más concurridos de la ciudad.

El graffiti no es otra cosa más que el ejercicio del derecho a expresarse libremente e intentar alcanzar visibilidad entre los seres desconocidos que habitan esta selva de ladrillo y concreto. Es apenas entendible que si los canales destinan el contenido informativo a la presentación de sucesos que sólo afectan a un grupo pequeño, aquellos que tiene mucho que decir pero no encuentran un lugar en la radio, prensa o televisión para hacerlo, recurren a la estrategia de escribir en las paredes para manifestar lo que piensan, sienten y saben. El graffiti se consolida como una protesta contra la comunicación dominante que impide la incorporación de ciertos sectores cuando los ridiculiza o discrimina.

En el agitado ritmo de la vida actual muy poca gente se toma el tiempo de conocer al otro. En la ciudad conviven y confluyen la diferencia y la diversidad cultural porque a ella llegan personas de lugares remotos para establecerse en busca de oportunidades y con miras a forjar un porvenir más próspero. Llegan personas que quieren integrarse a las actividades y rutinas capitalinas para tener voz y voto en todo lo que aquí acontece. Pero cuando muchos de ellos se estrellan con el impedimento para poder intervenir en los medios de comunicación oficiales, se ingenian la manera de hacerse sentir a través del graffiti. Dada la multiplicidad de pensamientos que concurren en la vida urbana y que no todos tienen cabida ni salida en los principales centros de distribución de comunicación, el graffiti facilita y ayuda a que todos tengan una tribuna para predicar sus filosofías, modos de ser y visiones del mundo.

El filósofo francés **Emmanuel Levinas** habla sobre la cultura de aceptación del otro. Él se pregunta lo siguiente: “**¿Qué sucede con la humanidad en su multiplicidad? ¿Qué decir del que está al lado del otro, del tercero y, con él, todos los demás? ¿Puede esta responsabilidad frente a otro que me hace frente, puede esta respuesta al rostro del prójimo ignorar al tercero que también es mi prójimo? ¿No me incumbe también él?**”. Es indispensable conocer a los otros que cohabitan dentro del perímetro de la ciudad para que, de esta manera, se propicie la verdadera aplicación de la democracia. Pero como tanta belleza nunca es cierta, y esta solicitud de acoger al otro que es diferente de mí mismo es una mera especulación teórica; esos otros que se sienten aplacados y acallados irrumpen en la indiferencia por medio del graffiti.

Bogotá es una ciudad pluricultural en la que en vez de exaltar y respetar los valores culturales que forman la identidad de la sociedad, se tiende a desconocer el modo de vida y las creencias de gran parte de sus habitantes. Surge, entonces, el graffiti para hacerle el quite al desprecio y a la incomunicación en que muchos se encuentran sumidos. El graffiti es una muestra de oposición frente a la muerte expresiva de otro que necesita comunicarse para mantenerse vivo. Quien lee un graffiti se pone al tanto de la existencia tangible de alguien más que quiso decir algo. Eso es conocer al otro: oírlo, leerlo y verlo materializado en cualquier pared edificada a lo largo del territorio de la urbe.

Los problemas y situaciones que los medios ignoran y de los cuales se desentienden, son expuestos a la luz pública por los graffitis. Uno de los **aforismos de la teoría funcionalista** es que: “**La publicidad colma la laguna entre actitudes privadas y moralidad pública**”. En este contexto, el término publicidad puede sustituirse por el de graffiti. Lo que esta máxima significaría es que el graffiti hace visible lo que a los medios parece no preocuparles ni incumbirles. El graffiti funcionaría como el mecanismo a través del cual algunos se quejan del tratamiento preferencial y privado que dan los medios a determinados personajes y circunstancias del escenario urbano, dejando de lado episodios que son representativos, vitales, urgentes y necesarios para el resto de una buena parte de la sociedad.

El graffiti existe para hacer públicos los asuntos ocultos, para que todas las personas puedan acceder a él y enterarse de las diferentes opiniones y puntos de vista que se tejen en el centro de una democracia efectiva que en ocasiones parece desvanecerse en la conformación de “rosca” dirigentes, favoritistas y manipuladoras. Lo curioso es que se mantenga en reserva la autoría del graffiti ya que nadie se hace responsable de firmar su obra, pero eso es harina de otro costal y tema de otro posible comentario al respecto.

Para volver a lo que nos compete, cabe añadir que a los medios no les conviene monetariamente designar espacios a los más relegados. ¿Para qué darle voz a quien no le genera ganancias al canal? Los dueños de los medios hegemónicos monopolizan los discursos y no se preocupan por los problemas de los más pobres, rechazados e ignorados sino por incrementar su lucro a toda costa; se muestran reacios a plasmar de modo crítico un mundo diferente al de las élites.

Pero a pesar de que los medios aíslan a un público potencial, éste encuentra en el graffiti la manera de resurgir entre las ruinas del olvido y posesionarse en medio de los principales lugares más transitados. Hay quienes se proponen la tarea de expresarse y se conectan con el mundo así el mundo no se quiera conectar con ellos. El graffiti es el conducto que les permite este acercamiento y resurrección en la sociedad. Hasta los sectores más distantes se comunican ya que “nadie se encuentra totalmente al margen de este mundo”.

Para hacerse visibles y reconocibles fácilmente, los grafitos están ubicados en espacios estratégicos donde un gran número de personas puede verlos y leerlos. Publicitariamente son muy eficientes ya que logran llamar la atención de un público considerado, y lo mejor de todo es que la pared sale gratis, no le cuesta nada a quien hace uso de ella. El precio que se paga es el de ser una expresión muy fugaz en el tiempo debido a que la borran de manera continua y constante.

A este carácter efímero del graffiti, **Silva** lo llama fugacidad, y se refiere a él en los siguientes términos: **“La vida de estos grafemas no ofrece ninguna garantía de permanencia y pueden desaparecer o ser modificados o transformados inmediatamente después de su realización”**. Pese a su corta y vulnerable existencia, el graffiti cobra sentido y funcionalidad en la medida en que le sirve a alguien para plasmar y reflejar su posición frente a la vida permitiéndole recubrirse de un aire invaluable de satisfacción.

He aquí una breve **recopilación de graffitis** selectos, copiados textualmente de la fuente de origen, que ilustran pensamientos sueltos de personas ávidas por emitir una señal. Algunos son tomados del libro “Punto de vista ciudadano”, otros han sido observados y recogidos directamente en diversas calles de la capital o de personas que han nutrido este escrito:

- Paz no es soltar las armas siendo guerra la vida del hombre
- La marihuana mata, pero que mata tan buena
- El siete a las siete
- Para qué la ecología si no estás conmigo
- Sexualidad es más que genialidad
- Jesucristo es el camino
- Mas ejercito (sic)
- Arriba las putas
- Catalina es una perra
- Yo pasé por aquí
- ¿Sabías que te amo? Att: tu gordito
- Andrés y Simón contra Uribe
- ¡Que viva Santafecino. El mejor equipo!
- Dios es negra
- De la salud y de la educa (sic) que se encargue (sic) el gobierno (sic)

Para concluir, hay que recalcar que el graffiti cumple la función de otorgarle importancia a quienes, por cualquier motivo o razón, se sienten excluidos, invisibles, disipados y ajenos a los medios de comunicación dominantes que sólo hablan, conceden y dedican espacios a unos pocos. Se convierte en una corriente alternativa de expresión y opinión para quienes no se contentan con el manejo furtivo y sesgado que dan los medios a la información y a los mensajes palpables en una realidad que es mucho más diversa y plural a como la pintan. Es una manifestación cultural forjadora de identidad, usada por aquellos que se sienten fantasmas para los circuitos informativos formales de la ciudad.

Bibliografía consultada:

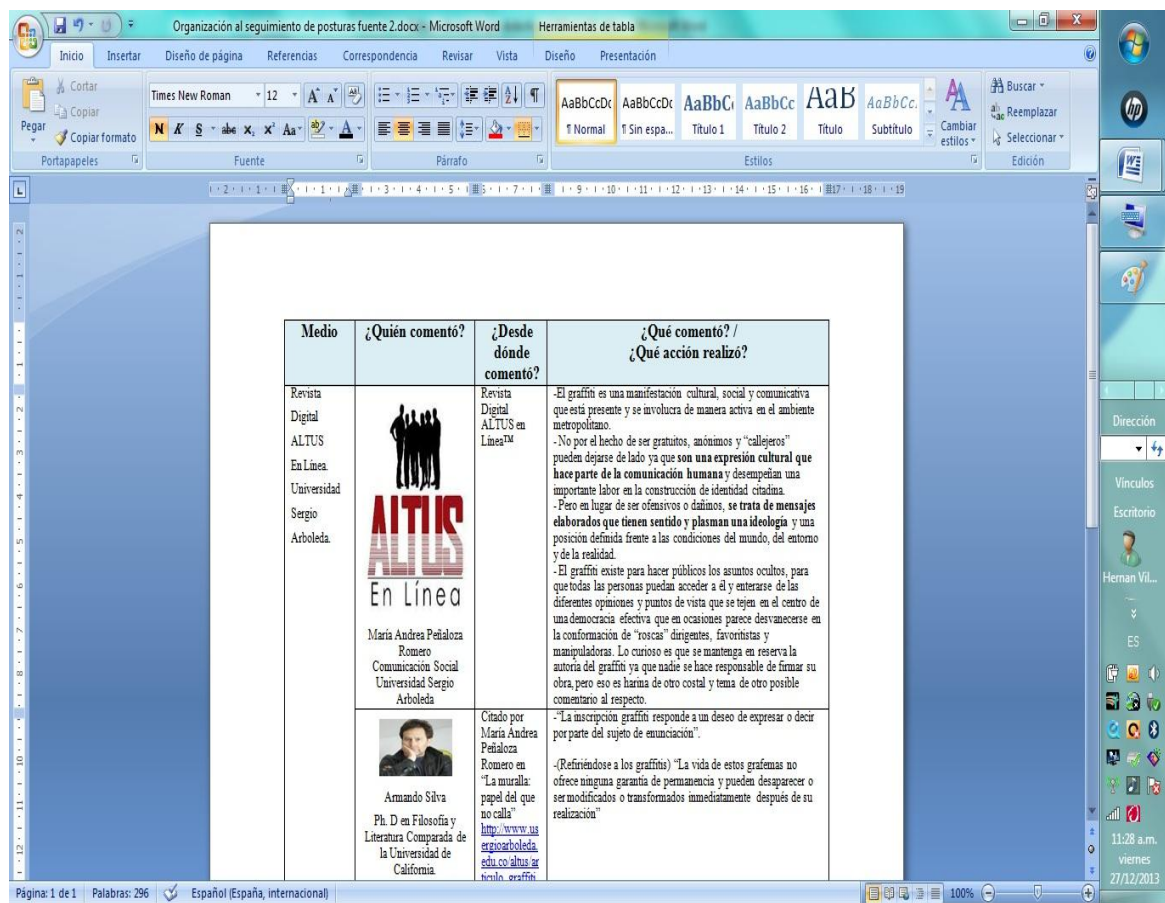
1. BERNAL Díaz del Castillo. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España. 5ª edición. México. Editorial Porrúa. 1960*
2. DE MORGAS SPA, Miguel. *Sociología de la comunicación de masas. Tomo II: Estructura, funciones y efectos. Ediciones G.gilli. México. 1993*
3. GIRALDO, Diana Sofía. *Periodistas, guerra y terrorismo. Publicación de la Universidad Sergio Arboleda. Bogotá. 1994*

4. LAZARSFELD, Paul. F. MERTON, Robert K. *Los medios de comunicación de masas, el gusto popular y la acción social organizada*. En: *Varios autores. Industria cultural y sociedad de masas*. Monte Ávila editores. Caracas. 1992
5. LEVINAS, Emmanuel. *Diálogo sobre el pensar- en- otro*.
6. MATTELART, Armand y Michele. *Historia de la comunicación*. Paidós, Barcelona. 1997
7. REY, Germán. *OJO Carlos: completar XXXX*. En: *Ciencias Sociales. No. 2. 1998*
- . SILVA, Armando. *Punto de vista ciudadano*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. 1987
9. http://www.urg.es/G10_11Ana_María_González_Ramos.html

Llegado a este punto, se organiza la información resaltada en una tabla diseñada por el cibernauta, copiando y pegando exclusivamente las voces de los diferentes informantes tal como se aprecia en la figura 5.12. Aquí el docente ha creado un nuevo texto que consiste en una segunda matriz analítica.

Figura 5.12

Organización al seguimiento de la fuente 2 para asumir una postura crítica en la lectura



La información observada en la Figura 5.12, la detallamos en la Tabla 5.3.

Tabla 5.3

Organización al seguimiento de la fuente 2 para asumir una postura crítica en la lectura

Medio	¿Quién comentó?	¿Desde dónde comentó?	¿Qué comentó? / ¿Qué acción realizó?
Revista Digital ALTUS En Línea. Universidad Sergio Arboleda. http://www.usergioarboleda.edu.co/altus/articulo_graffiti.htm	 <p>María Andrea Peñaloza Romero</p> <p>Comunicación Social Universidad Sergio Arboleda</p>	Revista Digital ALTUS en Línea™	<p>-El graffiti es una manifestación cultural, social y comunicativa que está presente y se involucra de manera activa en el ambiente metropolitano.</p> <p>- No por el hecho de ser gratuitos, anónimos y “callejeros” pueden dejarse de lado ya que son una expresión cultural que hace parte de la comunicación humana y desempeñan una importante labor en la construcción de identidad ciudadina.</p> <p>- Pero en lugar de ser ofensivos o dañinos, se trata de mensajes elaborados que tienen sentido y plasman una ideología y una posición definida frente a las condiciones del mundo, del entorno y de la realidad.</p> <p>- El graffiti existe para hacer públicos los asuntos ocultos, para que todas las personas puedan acceder a él y enterarse de las diferentes opiniones y puntos de vista que se tejen en el centro de una democracia efectiva que en ocasiones parece desvanecerse en la conformación de “roscas” dirigentes, favoritistas y manipuladoras. Lo curioso es que se mantenga en reserva la autoría del graffiti ya que nadie se hace responsable de firmar su obra, pero eso es harina de otro costal y tema de otro posible comentario al respecto.</p>
	 <p>Armando Silva Ph. D en Filosofía y Literatura Comparada.</p>	Citados por María Andrea Peñaloza Romero en “La muralla: papel del que no calla” (El artículo presenta soporte bibliográfico)	<p>-“La inscripción graffiti responde a un deseo de expresar o decir por parte del sujeto de enunciación”.</p> <p>-(Refiriéndose a los graffitis) “La vida de estos grafemas no ofrece ninguna garantía de permanencia y pueden desaparecer o ser modificados o transformados inmediatamente después de su realización”</p>
	 <p>Robert Ezra Park Fue un sociólogo urbano estadounidense, y uno de los principales fundadores de la Escuela de Sociología de Chicago.</p>		<p>-“los sistemas mediáticos deben cumplir una función asimiladora de la sociedad”.</p> <p>-(Refiriéndose a la exclusión de minorías)“para incorporar a sus nuevos ciudadanos lo primero que había que hacer era dejar de mostrarse indiferentes con ellos y reconocerlos como actores a través de la prensa”</p>

Medio	¿Quién comentó?	¿Desde dónde comentó?	¿Qué comentó? / ¿Qué acción realizó?
Revista Digital ALTUS En Línea. Universidad Sergio Arboleda. http://www.usergioarboleda.edu.co/altus/articulo_graffiti.htm	 Alfonso López Michelsen Fue presidente de Colombia en el período 1974-1978.	Citados por María Andrea Peñaloza Romero en “La muralla: papel del que no calla” (El artículo presenta soporte bibliográfico)	“El terrorismo nació como sustituto de la propia prensa. Aquellos que no tenían capacidad para figurar en una columna o una fotografía, en circunstancias normales, apelaron a hechos criminales y heroicos para desempeñar un papel de conductores de la conducta pública entre los inconformes”.
	 Umberto Eco Premio Príncipe de Asturias 2000		“Se expresan a través del graffiti, aquellos mensajes que no es posible incluir en otros circuitos de comunicación, por incapacidad de poseer un medio”.
	Durkheim, E., Spencer, H., Merton, R., & Parsons T. (entre otros) Los Funcionalistas (teorías clásicas de la comunicación)		“Tanto la experiencia común como la investigación atestiguan que la posición social de las personas, o de problemas sociales, se elevan cuando logran atraer la atención favorable de los medios de comunicación de masas [...] Aquellos a los que los medios tributan simplemente su atención, adquieren un estatus más elevado [...] Los medios dan prestigio y aumentan la autoridad de los individuos y de los grupos legitimando su estatus. El reconocimiento, por parte de la prensa, la radio, los periódicos o los noticieros, demuestra que alguien ha llegado, que es lo suficientemente importante para que se lo elija, en medio de la gran masa anónima, porque sus opiniones y su conducta son lo suficientemente significativas como para atraer el interés público” “La publicidad colma la laguna entre actitudes privadas y moralidad pública”.
	 Emmanuel Lévinas Filósofo y escritor. El magisterio de Lévinas permitió la difusión de la fenomenología alemana en Francia		“¿Qué sucede con la humanidad en su multiplicidad? ¿Qué decir del que está al lado del otro, del tercero y, con él, todos los demás? ¿Puede esta responsabilidad frente a otro que me hace frente, puede esta respuesta al rostro del prójimo ignorar al tercero que también es mi prójimo? ¿No me incumbe también él?”.

Fuente: Equipo investigador.

Nota: Organización al seguimiento de postura crítica para la fuente 2 (continuación de la tabla 5.3. Viene de la página 139).

Medio	¿Quién comentó?	¿Desde dónde comentó?	¿Qué comentó? / ¿Qué acción realizó?
Revista Digital ALTUS En Línea. Universidad Sergio Arboleda. http://www.usergioarboleda.edu.co/altus/articulo_graffiti.htm	Graffiteros (Compilación de Graffitis)	Citados por María Andrea Peñaloza Romero en “La muralla: papel del que no calla” (El artículo presenta soporte bibliográfico)	<ul style="list-style-type: none"> - Paz no es soltar las armas siendo guerra la vida del hombre - La marihuana mata, pero que mata tan buena - El siete a las siete - Para qué la ecología si no estás conmigo - Sexualidad es más que genialidad - Jesucristo es el camino - Mas ejercito (sic) - Arriba las putas - Catalina es una perra - Yo pasé por aquí - ¿Sabías que te amo? Att: tu gordito - Andrés y Simón contra Uribe - ¡Que viva Santafecino. El mejor equipo! - Dios es negra - De la salud y de la educa (sic) que se encargue (sic) el gobierno (sic)

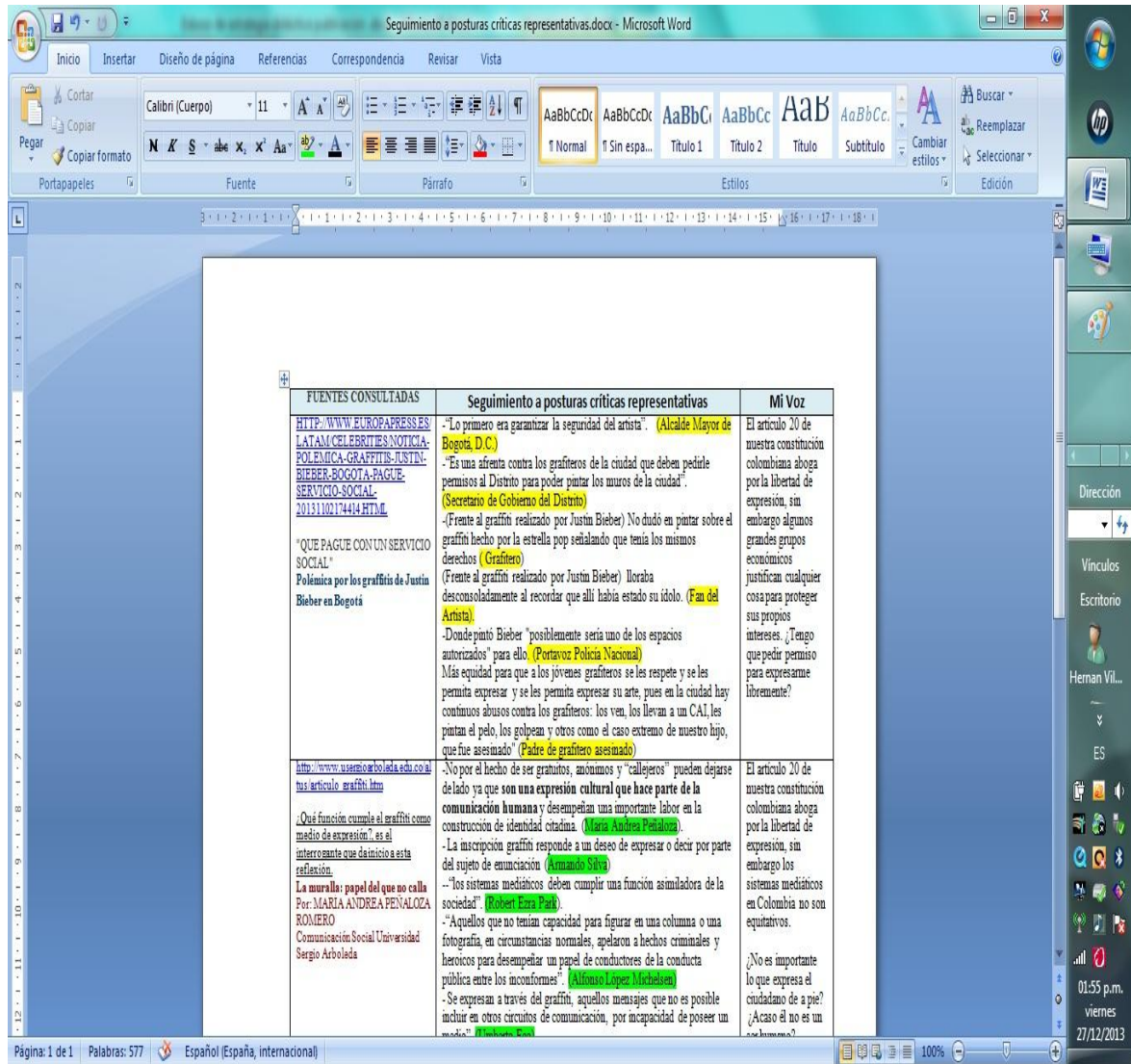
Fuente: Equipo investigador.

Nota: Organización al seguimiento de postura crítica para la fuente 2 (continuación de la tabla 5.3. Viene de la página 140).

Ahora el lector consciente de la lectura crítica en Internet elabora una matriz que integra las fuentes seleccionadas (en esta ejemplificación: dos fuentes con dominios *.com*; una en el dominio *.edu*, y dos fuentes de texto imagen). En esta matriz se comparan las cinco posturas y se genera una nueva a partir de estas. El docente aplica la información y establece las conclusiones. La matriz se aprecia en la figura 5.13.

Figura 5.13.

“Mi voz” asumiendo posición crítica en la lectura en Internet: de ciberlector a ciberautor





Nota: En esta matriz, se integran una de las posturas más significativa de cada informante y la voz del lector crítico en Internet, para que de esta manera se continúe el proceso en el aula.

En la tabla 5.4 se observa en detalle lo indicado en la Figura 5.13.

Tabla 5.4

Matriz analítica: posición crítica en la lectura en Internet “de ciberlector a ciberautor”

FUENTES CONSULTADAS	Seguimiento a posturas críticas representativas	Mi Voz
<p>HTTP://WWW.EUROAPRESS.ES/LATAM/CELEBRITIES/NOTICIA-POLEMICA-GRAFFITIS-JUSTIN-BIEBER-BOGOTA-PAGUE-SERVICIO-SOCIAL-20131102174414.HTM</p> <p>"QUE PAGUE CON UN SERVICIO SOCIAL"</p> <p>Polémica por los graffitis de Justin Bieber en Bogotá</p>	<p>-“Lo primero era garantizar la seguridad del artista”. (Alcalde Mayor de Bogotá, D.C.)</p> <p>-“Es una afrenta contra los grafiteros de la ciudad que deben pedirle permisos al Distrito para poder pintar los muros de la ciudad”. (Secretario de Gobierno del Distrito)</p> <p>- (Frente al graffiti realizado por Justin Bieber) No dudó en pintar sobre el graffiti hecho por la estrella pop señalando que tenía los mismos derechos (Grafitero)</p> <p>(Frente al graffiti realizado por Justin Bieber) lloraba desconsoladamente al recordar que allí había estado su ídolo. (Fan del Artista).</p> <p>-Donde pintó Bieber "posiblemente sería uno de los espacios autorizados" para ello. (Portavoz Policía Nacional)</p> <p>Más equidad para que a los jóvenes grafiteros se les respete y se les permita expresar y se les permita expresar su arte, pues en la ciudad hay continuos abusos contra los grafiteros: los ven, los llevan a un CAI, les pintan el pelo, los golpean y otros como el caso extremo de nuestro hijo, que fue asesinado" (Padre de grafitero asesinado)</p>	<p>El artículo 20 de nuestra constitución colombiana aboga por la libertad de expresión, sin embargo algunos grandes grupos económicos justifican cualquier cosa para proteger sus propios intereses. Además, los sistemas mediáticos en Colombia no son equitativos.</p>
<p>http://www.usergioarboleda.edu.co/altus/articulo_graffiti.htm</p> <p>¿Qué función cumple el graffiti como medio de expresión?. es el interrogante que da inicio a esta reflexión.</p> <p>La muralla: papel del que no calla</p> <p>Por: MARÍA ANDREA PEÑALOZA ROMERO</p> <p>Comunicación Social</p> <p>Universidad Sergio Arboleda</p>	<p>-No por el hecho de ser gratuitos, anónimos y “callejeros” pueden dejarse de lado ya que son una expresión cultural que hace parte de la comunicación humana y desempeñan una importante labor en la construcción de identidad ciudadana. (María Andrea Peñaloza).</p> <p>- La inscripción graffiti responde a un deseo de expresar o decir por parte del sujeto de enunciación (Armando Silva)</p> <p>--“los sistemas mediáticos deben cumplir una función asimiladora de la sociedad”. (Robert Ezra Park).</p> <p>--“Aquellos que no tenían capacidad para figurar en una columna o una fotografía, en circunstancias normales, apelaron a hechos criminales y heroicos para desempeñar un papel de conductores de la conducta pública entre los inconformes”. (Alfonso López Michelsen)</p> <p>- Se expresan a través del graffiti, aquellos mensajes que no es posible incluir en otros circuitos de comunicación, por incapacidad de poseer un medio”. (Umberto Eco)</p> <p>-“Tanto la experiencia común como la investigación atestiguan que la posición social de las personas, o de problemas sociales, se elevan cuando logran atraer la atención favorable de los medios de comunicación de masas [...]” (Los Funcionalistas)</p> <p>-¿Puede esta responsabilidad frente a otro que me hace frente, puede esta respuesta al rostro del prójimo ignorar al tercero que también es mi prójimo? (Emmanuel Lévinas)</p> <p>- “Andrés y Simón contra Uribe” -“De la salud y de la educa (sic) que se encargue (sic) el gobierno (sic)” (Graffiteros)</p>	<p>¿No es importante lo que expresa el ciudadano de a pie?</p> <p>¿El ciudadano de a pie no es un ser humano?</p> <p>¿Acaso no hay graffitis en Colombia, ni tampoco huelgas y paros?</p> <p>¿Acaso toda la sociedad colombiana está satisfecha con nuestros representantes?</p> <p>En la legislación colombiana, el artículo 20:</p>
<p>http://noticias.univision.com/gente-en-las-noticias/article/2013-10-31/justin-bieber-llena-de-grafitis-un-tunel-de-bogota#axzz2m5bS52kD</p>	 <p>El cantante canadiense Justin Bieber y un grupo de amigos fueron vistos en un túnel de Bogotá pintando graffitis. - Twitter</p>	<p>“libertad de expresión e información” ¿es letra muerta?</p> <p>¿Los sistemas mediáticos deberían acoger a todos los ciudadanos y ejercer la igualdad de expresión?</p>
<p>http://www.noticiasrcn.com/nacional-bogota/polemica-grafitis-justin-bieber-bogota</p>		<p>En la legislación colombiana, el artículo 20:</p>

Después de desarrollar el trabajo en el aula, se culmina con la aplicación de uno de los sistemas de gestión de contenido para el fomento de la lectura crítica, buscando su pertinencia con la intención didáctica (ver *Caja de herramientas 7*, p.164). Para este ejemplo en particular, el docente puede comunicar su producto, es decir la matriz analítica, a través de un blog para trabajarlo posteriormente con sus estudiantes en clase.

Hasta aquí el ejemplo de exploración en la red que puede realizar un lector consciente. En este caso lo lleva a cabo un docente como paso previo a la modelación de la tarea.

Tercer momento, modelación de la tarea. Este momento tiene como fin que el docente analice la forma en qué puede modelar las tareas, en primer, lugar contextualizando la temática que aborda, en segundo lugar planeando sus fases a partir del objetivo que persigue, los saberes previos que requiere el estudiante para la resolución de la tarea y las pautas para solucionarla. Para este momento sugerimos las siguientes herramientas:

*Diseño de unidad didáctica.*³¹

<i>Competencias necesarias para leer en Internet</i>			
Unidad didáctica	medios de comunicación y otros sistemas simbólicos		
Área	Humanidades- Lengua Castellana	Grado	Décimo
Justificación de la temática	Esta unidad didáctica es parte integrante del Plan de área de Humanidades, Lengua Castellana que se desarrolla para promover en los estudiantes la lectura crítica en Internet, en concordancia con el estándar: medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas. • Asumir una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizar su incidencia en la sociedad. 		
Acciones específicas	Identificar las habilidades de pensamiento implicadas en el proceso de comprensión de la información que queremos conocer.		

³¹ Nota: Adaptación. Fuente Monereo (1995).

<i>Competencias necesarias para leer en Internet</i>		
Contenidos implicados		
<i>Conceptuales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de pensamiento simples y complejas. • Lenguajes simbólicos: el graffiti. • Sintaxis de la imagen. • Tipología textual: el artículo 	
<i>Procedimentales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración en la red. • Aplicación de habilidades de pensamiento en situaciones comunicativas propuestas. • Creación de matriz analítica. • Participación en un foro. 	
<i>Actitudinales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en coherencia con la ética comunicativa. • Saber llegar a acuerdos y respetar los consensos. • Toma de posición crítica. • Respeto por la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos. 	
Tiempo	Espacio	Recursos
Seis (6) sesiones	Aula de clases	Video–Beam, PC, acceso a Internet.

Modelación de tarea

Tarea	Exploración de Internet: La fuente.
Objetivo de la tarea	[Identificar la finalidad o el objetivo que se persigue con la tarea.] Promover las competencias: definir un problema, buscar y evaluar información , apoyándose en una noticia del momento, difundida en las redes sociales.
Motivación y disposición	[Previo a la asignación de la tarea, el maestro puede indagar por conocimientos previos en relación con el hecho.] ¿Qué sucedió?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quiénes participaron?, ¿qué percepciones tienen al respecto de lo sucedido?, ¿cómo era el graffiti?
Asignación de la tarea	[Asignación de la actividad y explicación de pautas a seguir.] 1. Buscar en Internet información acerca de la polémica generada por el graffiti de Bieber en Bogotá. 2. Seleccionar dos artículos de fuentes fiables de consulta ³² . 3. Seleccionar dos imágenes representativas sobre la polémica y justificar por qué las escogieron. 4. Contrastar la información que aparece en red con la del artículo de María Andrea Peñaloza en la revista digital ALTUS en Línea, “la muralla papel: del que no calla” http://www.usergioarboleda.edu.co/altus/articulo_graffiti.htm 4. Diseñar la matriz de comparación con la información hallada. 5. Presentar la matriz ocho días después a partir de la fecha de asignación en

³² En la *Caja de herramientas* 9, p.168., puede consultar sobre el tema de credibilidad de las webs, Cassany (2006).

Asignación de la tarea	<p>formato impreso o a mano. Se especifica la fecha. El trabajo se elabora en pareja.</p> <p>6. Preparar su participación en la mesa redonda.</p> <p>7. Participar en el foro virtual. [Creado por el docente para tal fin]: http://trazacritica.blogspot.com.</p> <p><i>Nota:</i> en una clase anterior el docente ha explicado la matriz de comparación y recuerda en qué consiste la <i>habilidad cognitiva de comparar</i>.³³</p>
-------------------------------	---

Uso de la información en el aula

<p>Sesión 1</p> <p>Socialización de los procedimientos de búsqueda y selección de la información.</p>	<p>[Uso de la información en el aula.]</p> <p>1. Por parejas de trabajo responden las preguntas generadoras. Preguntas orientadoras de la búsqueda: ¿Cuál era el propósito de la consulta?, ¿qué pasos siguieron?, ¿por qué seleccionaron esas páginas? [Para que el docente pueda elaborar más preguntas puede remitirse a la <i>Caja de herramientas</i> 1, 2 y 3., p.158-160 sobre las <i>Competencias necesarias para leer en Internet</i>.]</p> <p>2. El docente hará demostración del proceso realizado por un lector consciente para desarrollar este mismo ejercicio. [Puede ser el sugerido en el segundo momento de esta estrategia, o uno creado por él mismo.]</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Interacción comunicativa.</p>	<p>[El docente puede seleccionar diferentes técnicas grupales que permitan generar espacios para el diálogo y la confrontación al interior del grupo. Se pretende distinguir el punto de vista de los textos de la opinión del lector.]</p> <p>Mesa redonda.</p> <p>Preguntas generadoras para la mesa redonda: ¿Cuál fue el hecho?, ¿qué opiniones encontraron?, ¿quién dijo eso?, ¿es confiable?, ¿por qué hubo diversidad de opiniones?, ¿en qué fuentes se apoyó la autora de la revista digital?, ¿usted qué opina?, ¿en qué aspectos encontró que hubo confrontación de opiniones?, ¿qué inquietudes o preguntas le generó la lectura?</p> <p><i>Nota:</i> Se trata de propiciar la interacción viva y eficaz del cara a cara. El docente debe posibilitar la confrontación respetuosa en el aula y promover la argumentación y contra argumentación crítica y reflexiva en las participaciones de los estudiantes. Para este momento pueden resultar útiles los criterios éticos propuestos por Savater (2004). Ver <i>Caja de herramientas</i> 8, p.166.</p>
<p>Sesión 3</p> <p>Lectura de imagen e ideología.</p>	<p>[El docente se centrará en las imágenes publicadas en la red por las distintas fuentes seleccionadas por él o por sus estudiantes.]</p> <p>Para este momento el docente puede remitirse al ejemplo de la Tabla 5.1, p.128 ¿Cómo analizar la imagen seleccionada a partir del cuestionamiento? Una</p>

³³ Ver *Caja de herramientas* 10, p.169: habilidades cognitivas simples y complejas.

<p>Sesión 3</p> <p>Lectura de imagen e ideología.</p>	<p>propuesta que trata la imagen desde la perspectiva de lectura crítica que busca elaborar opiniones razonadas con base en las interpretaciones sociales. <i>Nota:</i> Se trata de analizar los parámetros comunicativos presentes y subyacentes al indagar la imagen, la fuente, la intención, la audiencia. Para esta sesión se recomienda tener presente que para la lectura de imagen el docente puede consultar los siguientes autores: John Berger, Joan Costa, Donis Dondis, Román Gubern, Christian Metz, Abraham Moles, Fernando Vásquez, Justo Villafañe, Mauricio Vitta, Santos Zunzunegui, entre otros. (Ver referencias, p.170).</p>
<p>Sesión 4</p> <p>Reflexión sobre el grafiti.</p>	<p>[El docente selecciona una lectura de Julio Cortázar titulada “Grafiti” como forma de acercar al estudiante a la comprensión simbólica del grafiti desde la perspectiva de quien lo realiza y de quien lo lee.]</p> <p>Para participar en la actividad el docente les solicita a los estudiantes consultar <i>Graffiti de Julio Cortázar</i> por Goodchild (2008) en la dirección (URL): https://www.llas.ac.uk/materialsbank/mb085/Julio_Cortazar_Graffiti.html</p> <p>En este espacio el estudiante encontrará un ejercicio interactivo para escuchar³⁴ o leer el texto sugerido y participar en las tres actividades de comprensión de lectura que le permiten contrastar su opinión con el cuadro de <i>feed back</i> de un especialista. Posteriormente el docente establece puntos de comparación con la noticia de Bieber a partir de las percepciones de los estudiantes. Como actividad interdisciplinaria el docente puede programar un encuentro con el docente de arte para abordar la temática del grafiti y sus diferencias con el mural.</p>
<p>Sesión 5</p> <p>Participación en el foro.</p>	<p>[El docente selecciona el recurso de foro pues le permite que los estudiantes lean, escriban y comenten un mensaje sobre el tema que vienen trabajando.]</p> <p>Para participar en el foro virtual el docente les ha solicitado previamente a los estudiantes comentar de manera argumentada ¿Cuál fue el principal aporte a su conocimiento del trabajo realizado en estas cuatro sesiones?, ¿por qué resulta útil este conocimiento para construir un mundo justo?</p>
<p>Sesión 6</p> <p>Recapitulación y evaluación del proceso.</p>	<p>[El docente recapitula el proceso seguido y retoma las participaciones de los estudiantes en el foro.]</p> <p>Se trata de realizar una reflexión compartida en torno a “qué” se hizo, y “para qué” argumentándose por referencia a principios de justicia e inclusión.</p> <p>En este proceso el docente propicia espacios de autoevaluación y coevaluación. El docente debe contemplar el producto final, el proceso seguido y el procedimiento de uso de los recursos.</p> <p><i>Nota:</i> el sentido fundamental de la evaluación es promover a la persona en principios de justicia y equidad. La evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica (Santos, 2000).</p>

³⁴ También puede consultar nuestra página web <http://190.104.217.144:49602/Home.aspx> y escuchar el Podcast: Julio Cortázar, que nuestro equipo investigador ha preparado.

Sugerencias para la modelación. El docente debe tener en cuenta las siguientes recomendaciones en la modelación tanto de tareas como de su práctica de enseñanza en aula: precisar situaciones significativas encaminadas a generar placer, reconocer conocimientos previos de los estudiantes, diseñar estrategias coherentes con los objetivos, el contenido y los aprendizajes que se esperan promover, contemplar la herramienta que se usará según la finalidad que persigue (ver *Caja de herramientas* 6, p. 163., sobre sistemas de gestión de contenido para el fomento de la lectura crítica), determinar los modos de retroalimentación, definir las pautas de asignación, seguimiento y valoración de las actividades, contemplar la intención de transformación del conocimiento a partir de las actividades propuestas.

También es importante propiciar en el aula la dimensión comunicativa oral, el encuentro cara a cara a partir de tareas que impliquen comparaciones de situaciones, relaciones intertextuales que demuestren puntos de vista convergentes o divergentes en relación con un mismo asunto. Proponer preguntas generadoras en torno a la temática que propicien las habilidades del pensamiento crítico como el análisis, la contrastación, la reflexión y el sentido crítico. Fortalecer las competencias humanísticas: participación con el conocimiento en la vida social, ser solidario, corresponsable, ser autónomo, respeto por la diferencia de opiniones. Exponer los nuevos aprendizajes socializando los productos de la transferencia de conocimiento.

Seguimiento y evaluación. Las herramientas presentadas en el primer momento de la estrategia didáctica sirven como instrumento de seguimiento y evaluación de los procesos. Para ello es necesario registrar las fechas en que se aplican para contrastar el estado inicial y final del proceso. En este proceso el docente propicia espacios de autoevaluación y

coevaluación. Para establecer los criterios de evaluación el docente debe contemplar tanto el producto final como el proceso seguido y el procedimiento de uso de los recursos. Tal como se expresó en la sesión 6-uso de la información en el aula-, se trata de realizar una reflexión compartida en torno a “qué” se hizo, y “para qué” argumentándose por referencia a principios de justicia e inclusión, (Gimeno, 2009) punto medular de una didáctica crítica. En consonancia con lo anterior la evaluación se considera también desde la perspectiva de Santos (2000) como un proceso ético más que una actividad técnica.

Otros ejemplos.

Simulación de una situación pedagógica en la asignatura de literatura. En una clase de educación media, el docente de lengua castellana, para abordar el tema de *El siglo de oro español*, siguiendo su unidad didáctica ilustra la producción literaria a partir del Quijote. Para generar interés indaga por los conocimientos previos de los estudiantes acerca del Quijote o de aquellas escenas que han quedado marcadas en sus mentes. Les pregunta en dónde leyeron, vieron o escucharon acerca de esos pasajes.

Por otra parte para potenciar las *competencias para leer críticamente en Internet* el docente los invita a consultar de manera individual la propuesta de la Biblioteca Nacional Española <http://quijote.bne.es/libro.html> y describir la página. Para ello les pide diligenciar una rejilla de selección, búsqueda y exploración que contenga los siguientes datos:

Rejilla de exploración de páginas web.

Asignatura	Lengua Castellana.
Tema	Siglo de oro español. El Quijote.
Estudiante	
Fecha de ingreso	Escriba la fecha en que realiza la consulta.
Página	URL (dirección electrónica). http://quijote.bne.es/libro.html

Definir el propósito de búsqueda
Escriba cuál es la intención, para qué y por qué realizará esta consulta.
Exploración de la página
Describe los íconos y herramientas que contiene la página. Explícite en qué consiste cada una.
Descripción de la página
Escriba brevemente de qué se trata la página y cuál es su utilidad.
Valoración y opinión
Expresa qué opinión tiene de esta página. Justifique su respuesta.
La compartiría: ¿por qué?

En la *exploración en la red* el docente realiza el recorrido identificando las herramientas de desplazamiento por la página, que le permiten acercar y detallar las imágenes, la

transcripción y búsqueda textual, el mapa interactivo de rutas de las salidas del Quijote, línea del tiempo alusivas a la primera y segunda edición, así como referencias a otras obras alusivas al Quijote y los libros de caballerías, el Quijote en el contexto y la época: gastronomía, danza, indumentaria, juego, música, teatro de la época, álbum de dibujos, contenidos multimedia, música alusiva al Quijote, obras o películas alusivas a la obra, formas de compartir capítulos o toda la obra. Y el aval de *Telefónica* como criterio de credibilidad.

La finalidad de la rejilla de exploración es que el estudiante no sólo contextualice su búsqueda sino que además en el ejercicio de leer, explorar, describir, analizar la página propuesta, sus elementos y la información presente, promueva el contenido conceptual y el sentido del procedimiento realizado posibilitando mayor autorregulación, conciencia de su acto de lectura y reconocimiento de las intenciones subyacentes de los autores de la página. De otro lado, valora, toma posición y justificar su respuesta.

El docente les sugiere proponer una alternativa para la lectura³⁵ y recreación de la obra de manera grupal.

Insinúa que cada grupo de trabajo presente el contenido del primer capítulo de una manera creativa que incluya distintas manifestaciones culturales (teatro, animaciones multimedia, videos...) atendiendo a un aspecto en particular del contexto o de la obra. Allí se acuerda qué aspecto trabajará cada uno de los grupos.

Ahora bien, cuando los estudiantes establecen los acuerdos de cómo se leerá, pero también en qué aspectos del contexto se centrarán para recrear el primer capítulo, deberán pensar de modo creativo y crítico. Leer para reinterpretar implica pensar cómo

³⁵ La lectura y audio del primer capítulo de *Don Quijote de la Mancha*, también lo puede consultar en nuestra página web <http://190.104.217.144:49602/Home.aspx> en el Podcast que el equipo investigador ha preparado.

comunicaré, a quién, para qué, cómo... es decir, se parte de una intención previa, que implica reflexión, planeación, realización aplicando criterios de pertinencia y sentido crítico. Es aquí donde la motivación que haga el docente propiciará puntos de partida para abordar temáticas y problemáticas sociales a partir del Quijote del contexto.

Se trata de que el docente provoque a los estudiantes de esas lecturas, los acerque a las mismas y los lleve a sentir y a comprender de modo placentero por qué son imperdibles. Educar desde el placer es estimular el conocimiento, la creatividad, el trabajo colaborativo. Es necesario entonces abordar las problemáticas del ser humano, sus valores, su contexto, su legado a través de los tiempos. Por otra parte estas obras en un proyecto multidisciplinar permite el acercamiento de áreas como sociales, educación artística: danzas, música, artes plásticas.

Una situación pedagógica real en la asignatura de artes plásticas. En una clase de educación media, un docente de artes plásticas, para abordar el tema de *apreciación del arte*, preparó una actividad con el fin de conocer las motivaciones de las búsquedas de información que hacen los estudiantes en Internet y para enseñarlos a elaborar informes de visitas a centros de interés cultural. El docente planeó y siguió seis fases:

Fase 1. Recorrido de páginas de sitios de interés cultural. [El docente invitó a los estudiantes a seleccionar un sitio de interés cultural en Bogotá a través de la red.]

Fase 2. Elaboración de un informe de la página virtual seleccionada. [El docente les solicitó describir lo contenido en la página: información, exposiciones, servicios para el público...]

Fase 3. Visita al sitio de interés cultural. [Una vez seleccionado el sitio de manera virtual el estudiante debía asistir personalmente al lugar y así establecer una comparación con lo visto en la red acerca del sitio; por otra parte el estudiante debía realizar el recorrido atendiendo a aspectos puntuales del tema de estudio.]

Fase 4. Elaboración de informe de visita física al sitio de interés elegido. [El docente les explicó a los estudiantes los criterios de escritura del informe. Este trabajo se acompañó de fotografías.]

Fase 5. Elaboración de una propuesta plástica. [El docente les solicitó elaborar una propuesta plástica a partir de la temática de la exposición del autor elegido en el sitio seleccionado.]

Fase 6. Sustentación. [Los estudiantes sustentaron sus creaciones y en general el trabajo realizado.]

A partir de los siguientes cuestionamientos: explique las razones de la existencia de los museos y las galerías como reservas culturales de la humanidad. ¿Cuál es la importancia de visitar galerías, museos y obras de arte en el espacio público, en la formación académica, intelectual, cultural y social de un estudiante? [Indique las diferencias y similitudes entre el Arte Clásico, Arte Culto, Arte Popular, Artesanía. Diferencias entre la percepción del Arte en la Red y la visita personal]

En el registro se apreciaron los siguientes productos luego de cuatro sesiones de clase:

Representación Plástica de arte en la Red [Transferencia uso de distintos formatos]

Representación plástica alusiva a Botero [Intertextualidad y transferencia]

Respuestas comparativas diferencias y semejanzas. [Contraste y comparación]

Imagen de arte en la Red. [Transferencia uso de distintos formatos]

Texto de opinión [Apreciación, opinión]

Apreciación artística [Apreciación, Opinión]

Análisis crítico [Argumentación]

Análisis simbólico [Semiótica]

Composición fotográfica [Selección, creación y uso de recursos]

Informe [Escribir para informar, describir procesos y objetos]

Simulación de una situación pedagógica en la asignatura de matemáticas. En una clase de educación media, el docente de cálculo matemático, para abordar la no numerabilidad de los números reales siguiendo su unidad didáctica, indaga por los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los conjuntos finitos numerables. Para generar interés introduce el tema a partir del cuento *La biblioteca de Babel* del libro de Jorge Luis Borges: Ficciones. Les pregunta si lo han leído ó tienen alguna referencia particular del cuento sugerido.

Por otra parte para potenciar las *competencias para leer críticamente en Internet* el docente los invita a seguir la lectura del cuento en una página web y en un Podcast que les ha preparado. Para ello les pide diligenciar una rejilla de selección, búsqueda y exploración que contenga los siguientes datos:

Rejilla de exploración de la página web asignada.

Asignatura	Cálculo matemático.
Tema	No numerabilidad de los número reales
Estudiante	

Fecha de ingreso	Escriba la fecha en que realiza la consulta.
Página	URL (dirección electrónica).
Definir el propósito de búsqueda	
Escriba cuál es la intención, para qué y por qué realizará esta consulta.	
Exploración de la página	
Describa los íconos y herramientas que contiene la página. Explícite en qué consiste cada una.	
Párrafos de lectura que permiten percibir el tema abordado	
Identifique las ideas de los párrafos que abordan la no numerabilidad de los Reales.	
Valoración y opinión del proceso paralelo de leer y seguir lectura	
Expresé qué opinión tiene de este proceso. Justifique su respuesta.	
¿Volvería a leer escuchando a un lector?: ¿por qué?	

En la *exploración en la red* el docente realiza su traza crítica identificando las herramientas de la página referenciada.

Una vez todos los estudiantes realizan la lectura guiada con ayuda del Podcast, el docente les sugiere una alternativa para abordar su relectura individual, desde una mirada pausada, a partir de las siguientes preguntas, aparentemente muy obvias pero, que le permitirán posteriormente abordar el tema de sucesiones y series infinitas.

¿Cuántos símbolos tiene cada libro entre renglones, páginas y caracteres?

¿Cuántos símbolos ortográficos utiliza?

¿Cuántos tomos tiene la Biblioteca de Babel?

Insinúa que en grupos de dos estudiantes compartan sus respuestas teniendo en cuenta al mismo tiempo la información registrada en la rejilla de exploración de la página que cada uno elaboró en la primera sesión. Seguidamente, cada grupo socializa en el aula de clase.

Posteriormente, el docente les propone a todos los estudiantes escuchar atentamente este párrafo particular del cuento referenciado, que lee en formato virtual y en voz alta:

Como todos los hombres de la Biblioteca, he viajado en mi juventud; he peregrinado en busca de un libro, acaso del catálogo de catálogos; ahora que mis ojos casi no pueden descifrar lo que escribo, me preparo a morir a unas pocas leguas del hexágono en que nací. Muerto, no faltarán manos piadosas que me tiren por la baranda; mi sepultura será el aire insondable; mi cuerpo se hundirá largamente y se corromperá y disolverá en el viento engendrado por la caída, que es infinita. Yo afirmo que la Biblioteca es interminable. (Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/babel.pdf>)

Una vez se termina la lectura del párrafo el docente les propone a los estudiantes argumentar por escrito si la Biblioteca de Babel es “interminable”. Luego de escuchar sus respuestas y a partir de las mismas, les explica la temática para que los estudiantes comprendan mejor las relaciones entre esta y el cuento de Borges.

Se trata de que el docente provoque a los estudiantes con esta tercera lectura, los acerque al tema de la no numerabilidad de los Reales y los lleve a sentir y a pensar las matemáticas desde otros escenarios. Como ejercicio adicional, los invita a comentar en la página web la afirmación: “Puede algo ser finito y no tener límites”

Finalmente diremos que diseñar una estrategia para potenciar las *competencias para leer críticamente en Internet desde el aula* requiere tres consideraciones: primero, saber que leer en la red no es una tarea exclusiva para los estudiantes, es también un imperativo para el docente; segundo, comprender que es preciso poseer las competencias para poder adaptarlas de manera didáctica, pausada, crítica y reflexiva; tercero, entender que enseñar a leer en la red es acercar la realidad sociocultural, la ética comunicativa y el sentido por lo humano. Todo ello articulado desde una didáctica crítica coherente. Lo anterior exige posturas activas, *lectores conscientes* y autónomos capaces de transferir su conocimiento en la transformación del entorno y la cultura. Esa es nuestra apuesta.

Caja de herramientas

Caja de herramientas 1

Rejilla de competencias digitales necesarias para leer críticamente en Internet

Competencias necesarias para leer críticamente en Internet		Sí	No	Observación	
Competencias Digitales	Manejo de la tecnología de Internet	Reconoce buscadores			
		Reconoce filtros y herramientas de búsqueda			
		Hace uso del objeto tecnológico (PC, tablet, iPod, iPad, etc.)			
		Conoce y usa servicios de alojamiento de archivos (DropBox, Mega, i-FileZ, Fileserve, MediaFire, etc.)			
		Conoce y usa sistemas de gestión de contenidos (Blogs, Foros, Wikis, Redes sociales, Podcast, etc.)			
	Conocimiento de la gramática hipertextual	Lee imágenes y esquemas			
		Lee otro tipo de lenguajes (sonidos, videos)			
		Reconoce vínculos al navegar			
		Reconoce la diferencia de los sitios en Internet de acuerdo a su función y tema.			
		Escribe en Internet.			
		Publica en Internet.			

Fuente: Equipo investigador.

Nota: Rejilla de competencias digitales. Se puede aplicar al mismo tiempo como diagnóstico, seguimiento y evaluación final.

Caja de herramientas 2

Rejilla de competencias de manejo de la información necesarias para leer críticamente en Internet

Competencias necesarias para leer críticamente en Internet ³⁶		Sí	No	Observación	
Competencias de manejo de la información	Definir un problema	Define una intención de búsqueda			
		Formula preguntas de búsqueda			
		Reconoce y explica las habilidades que aplica para su búsqueda			
		Planifica la búsqueda			
		Se autorregula (tiempo y logro)			
	Buscar y evaluar	Identifica y selecciona fuentes			
		Reconoce intencionalidades			
		Memoriza datos necesarios			
		Establece relaciones entre los datos obtenidos			
		Contrasta los datos obtenidos			
	Analizar	Valora la información			
		Procesa la información			
		Discrimina la información			
		Compara la información			
	Sintetizar y usar	Elabora conclusiones			
		Almacena la información			
		Jerarquiza la información			
		Recupera la información			
		Establece conclusiones			
		Aplica la información			
Crea nuevos textos					
Comunica sus productos					

Fuente: Equipo investigador.

Nota: Rejilla de competencias de manejo de la información. Se puede aplicar al mismo tiempo como diagnóstico, seguimiento y evaluación final.

³⁶ Estas competencias se basan en la propuesta del Modelo Gavilán Reduteka: Red Práctica de Docentes (2007), y Fainholc (2004).

Caja de herramientas 3

Rejilla de competencias humanistas necesarias para leer críticamente en Internet

Competencias necesarias para leer críticamente en Internet			Sí	No	Observación
Competencias Humanistas	Participa con el conocimiento en la vida social	Es solidario			
		Es corresponsable			
		Toma posición frente a situaciones de injusticia social			
		Denota en sus acciones la ética comunicativa			

Fuente: Equipo investigador.

Nota: Rejilla de competencias humanistas. Se puede aplicar al mismo tiempo como diagnóstico, seguimiento y evaluación final.

Caja de herramientas 4

Ejemplo del operador booleano AND (+)



OPERADORES BOOLEANOS ¿Cómo utilizarlos para leer críticamente en Internet?

OPERADOR AND³⁷: Use el operador AND cuando necesite recuperar información que involucre, al tiempo, los términos de su búsqueda. Si desea ser más selectivo utilice entre cada palabra de búsqueda un conector AND indefinidamente. Por ejemplo, si desea encontrar y descargar de manera inmediata un texto específico de un autor, ingrese a Google Académico utilizando la siguiente estructura:

Apellido del autor AND Título específico del texto “Título del libro”³⁸

Modelado: Deseo leer el texto *La biblioteca de Babel* de Jorge Luis Borges en su libro titulado Ficciones. La estructura de búsqueda debe ser: **Borges AND Biblioteca de Babel “Ficciones”**

Tu búsqueda:

³⁷ El operador AND también lo puede sustituir por el signo +

³⁸ Las comillas le permite al ciberlector ser más selectivo en un tema específico de búsqueda.

Caja de herramientas 5



Ejemplo del operador booleano OR

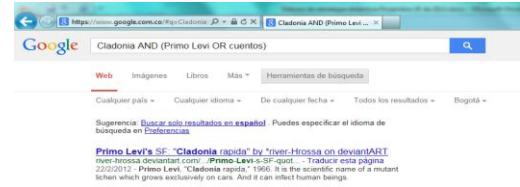


OPERADORES BOOLEANOS ¿Cómo utilizarlos para leer críticamente en Internet?	
<p>OPERADOR OR: Use el operador OR cuando necesite encontrar uno cualesquiera entre dos términos o más. El operador recupera cualquiera de los dos o más datos de la búsqueda. Si desea encontrar de manera inmediata un registro que relacione temas específicos, ingresa a Google y utilice la siguiente estructura: Primer término OR Segundo término OR Tercer término OR ...</p>	
<p>Modelado: Deseo leer un Blog que involucre a Jorge Luis Borges o que me indique sobre su libro <i>Ficciones</i>. La estructura de búsqueda debe ser: Borges OR Ficciones”</p>	
<p>Tu búsqueda:</p>	
	<p>Observe: los registros desplegados por el motor de búsqueda involucran tanto temas de Borges como temas de su libro: Ficciones.</p> <p>Lea el titular de cada registro y tome decisiones.</p>

Fuente: Equipo investigador

Caja de herramientas 6

Ejemplo de propiedad distributiva con operadores booleanos AND y OR



OPERADORES BOOLEANOS ¿Cómo utilizarlos para leer críticamente en Internet?
USO CONJUNTO DE LOS OPERADORES AND Y OR : Use al mismo tiempo los operadores OR y AND aplicando la propiedad distributiva de los conjuntos del producto con respecto a la suma, cuando necesite relacionar en su búsqueda dos o más términos con otro específico. Utilice la siguiente estructura: Término específico AND (Primer término OR Segundo término OR ...)
Modelado: Deseo encontrar libros que involucren el tema de Física y Química: Cladonia, con los cuentos de Primo Levi. La estructura de búsqueda debe ser: Cladonia AND (Primo Levi OR cuentos)
Tu búsqueda:
<p>Observe: los registros desplegados por el motor de búsqueda involucran todos los libros que referencian el tema de la química y la física “Cladonia” con los cuentos de Primo Levi.</p>

Caja de herramientas 7

Sistemas de gestión de contenido para el fomento de la lectura crítica

Nominación	Herramientas para crearlas	Tipos	Características
Comentarios en Blogs	Blogger Edublogs	Personal Cooperativo	<p>-Permite a los estudiantes añadir comentarios a cada entrada, pudiéndose generar un debate alrededor de sus contenidos.</p> <p>-La información se actualiza periódicamente y los textos se plasman en forma cronológica, lo que la hace una herramienta potente para el docente ya que puede generar diaria o semanalmente temáticas para discusión.</p> <p>-Al ser editado exclusivamente por un usuario, tanto docente como estudiante pueden crearlo y de esta manera establecer una red de diálogo entre ellos formando una comunidad virtual temática, mostrando sus avances, para nuestro caso, en <i>lectura crítica en Internet</i>.</p>
Foros	CMS como Wordpress	Personal Cooperativo	<p>-Existen como complemento a un sitio web, invitando a los usuarios a discutir o compartir información relevante a la temática específica en discusión libre e informal. Sin embargo, puede llegar a considerarse formal si se formulan en común acuerdo condiciones para esto con los usuarios potenciales. De esta manera, se puede llegar a formar una comunidad en torno a un interés común. En nuestro caso, el tema es: <i>lectura crítica en la Internet</i>.</p> <p>-Una vez el educador lleve a cabo toda la estrategia propuesta por nuestro equipo de investigación para hacer lectura crítica en Internet, el Foro es una herramienta muy interesante que permite terminar la lectura con la escritura, apreciando las posturas críticas de los estudiantes ante un tema tratado, adquiriendo, desarrollando y fortaleciendo continuamente el hábito lector crítico en la Red.</p>

Nominación	Herramientas para crearlas	Tipos	Características
Wikis	Wikispaces Wikidot pbWiki Wikia	Comunidad académica en sitio didáctico	-Permite que múltiples autores puedan crear, modificar o eliminar contenidos mediante el trabajo colaborativo escritural una vez se ha leído críticamente un tema usando inicialmente Foros y comentarios. Estas características evocan lo que Roland Barthes indicaba como “Texto infinito”. -Permiten el seguimiento individual de los estudiantes donde ellos pueden crear sus proyectos lectores desde lo crítico independientemente y el docente interviene bajo la figura de orientador.
Wikis	Wikispaces Wikidot pbWiki Wikia	Comunidad académica en sitio didáctico	-Permite que múltiples autores puedan crear, modificar o eliminar contenidos mediante el trabajo colaborativo escritural una vez se ha leído críticamente un tema usando inicialmente Foros y comentarios. Estas características evocan lo que Roland Barthes indicaba como “Texto infinito”. -Permiten el seguimiento individual de los estudiantes donde ellos pueden crear sus proyectos lectores desde lo crítico independientemente y el docente interviene bajo la figura de orientador.
Redes sociales	Facebook Twitter Flickr Tuenti My space Fotolog	Comunidad	-Permite compartir contenidos. Esto las hace atractivas, ya que un estudiante que fomente la lectura crítica a partir de la estrategia sugerida por nuestro equipo investigador, hará que en sus continuos comentarios en las Redes sociales sus lecturas de la imagen sean cada vez más elaboradas desde lo semiológico y sus escritos fomenten una discusión enriquecedora ante cualquier hecho o situación cotidiana.
Podcast	Blogs Wordpress Página Web	Comunidad académica	-El usuario recibe episodios a través de Internet. Su contenido a nivel educativo es excelente: noticias, documentales, debates, entrevistas, micro-clases... -Parece un programa radial desde lo multimedial y es fácilmente descargable.

Fuente: Equipo investigador

Nota: Continuación de la *Caja de herramientas 7*, viene de la página 164. Sistemas de gestión básicos, sugeridos por el equipo investigador.

Caja de herramientas 8

Criterios éticos

Órdenes	Costumbres	Caprichos	Ética	Moral
Vienen <u>de fuera</u> . Es un hacer obligatorio.	Vienen <u>de fuera</u> . Es el comportamiento que la sociedad espera.	Vienen <u>de dentro</u> . Es un actuar sin motivos.	Vienen <u>de dentro</u> . Se ocupa de la libertad empleada.	Vienen <u>de fuera</u> . Son las costumbres convertidas en reglas.
Lo que se nos manda hacer.	Comportarse regido por las costumbres es comportarse como todo el mundo que nos rodea.	Los caprichos son la ausencia de motivos, es hacer algo inmediato sin reflexionarlo, simplemente porque da la gana hacerlo	Es el cómo emplear bien la libertad. Significa tomar en cuenta a la “persona” antes que a todo lo demás.	Son las costumbres que se han convenido en reglas y normas y que son aceptadas por la sociedad.
¿Por qué obedezco?	Se ejecutan por comodidad o por presión de los otros; en cierta forma son también órdenes.	Se llevan a cabo porque a uno se le da la gana.	Es el sabe elegir tomándonos en cuenta a nosotros mismos y a los demás seres humanos.	¿Sigo las normas no escritas de la sociedad porque estoy de acuerdo o porque es lo que se espera de mí?
Se ejecutan por miedo, por convencimiento o por esperar una recompensa.	Por ejemplo, la moda es una costumbre, si uno deja de vestirse como la mayoría del grupo, puede ser mal visto.	Me compro un vestido y gasto todo el dinero del mes y así me quedo sin dinero para libros y sin gasolina para poder salir.	La ética es el arte de vivir.	Al igual que las órdenes se ejecutan por convencimiento o por miedo a ser rechazado, por la familia, en el trabajo o por el grupo de amigos al que pertenezco.
Obedecer por obligación o por un “deber ser” impuesto ¿es en cierta forma, una esclavitud?	Si vivo rodeado por gente que acostumbra despreciar a los indios por pobres, por su piel oscura, por “ignorantes”,	¿Es un capricho, en cierta forma, una esclavitud de mi actuar sin meditar? =	Es el que seamos capaces de reflexionar sobre por qué consideramos válidas o no las normas y los comportamientos	¿Sigo un comportamiento moral por temor a las represalias? Tomo una decisión de acuerdo con mi consciencia.

Órdenes	Costumbres	Caprichos	Ética	Moral
	¿tengo que imitarlos y despreciar a los indios?		que la moral exige.	
Un soldado nazi asesina a cientos de judíos porque obedece órdenes.	Es costumbre en ciertos países no alquilar un departamento a un negro o a un hispánico por su color de piel.	Por capricho va uno a una fiesta y deja abandonado a un bebé a quien dejaron a nuestro cargo.	Tomo una decisión de acuerdo con mi consciencia.	Existen distintas morales en diferentes sociedades humanas.
¿Obedecer una orden es un motivo suficiente?	¿La costumbre es motivo suficiente para rechazar a estas personas?	¿Es el capricho, en este caso, un motivo suficiente para abandonar a un bebé?	La ética de un hombre libre no tiene nada que ver con los premios o los castigos repartidos por la autoridad.	Por ejemplo, en ciertas sociedades se admite que un hombre se case, al mismo tiempo, con varias mujeres.

Fuente: Savater, F. (2004). Criterios Éticos. Continuación *Caja de herramientas* 8, viene de la página 166.

Caja de herramientas 9

Credibilidad y fiabilidad en la web

<i>Favorece la credibilidad</i>	<i>Disminuye la credibilidad</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Ser la web de una organización conocida o recomendada por los medios de comunicación. -Responder con rapidez a las peticiones, ofrecer la dirección, el teléfono y el e-mail de la institución. -Actualizar con frecuencia los contenidos. -Especificar los autores de las citas y los contenidos. -Tener enlace con la página web conocida. -Tener un diseño profesional, una estructura coherente e información comprensiva. -Aclarar la política de uso, confirmar las gestiones realizadas, permitir hacer búsquedas con palabras. -Ofrecer enlaces a otras webs. 	<ul style="list-style-type: none"> -No distinguir los anuncios del contenido; dejar que se abran ventanas con publicidad (<i>pop up</i>). -No actualizarse. -Tener enlaces que no funcionan o que conducen a webs sin credibilidad. -Tener navegación confusa o difícil. -Contener errores tipográficos. -No estar disponible en alguna ocasión o requerir mucho tiempo para bajarse. -No corresponderse el nombre del dominio (dirección en la red) con el nombre del autor u organización de la web.

Fuente: Cassany D. (2006) p. 223. B. J. Fogg 2002. Investigación destacada.

Nota: Cassany asume que la *credibilidad* consta de dos elementos: la *fiabilidad* (si una web tiene buenas intenciones, si es cierta) y la *competencia* (si está bien documentada, si tiene experiencia).

Caja de herramientas 10

Habilidades cognitivas simples y complejas

<i>Habilidades cognitivas</i>
Habilidades simples
<i>Percibir:</i> recopilar datos.
<i>Observar y recordar:</i> comparar y contrastar.
<i>Organizar datos:</i> ordenar, agrupar y definir, clasificar.
Habilidades complejas
<i>Inferir:</i> ir más allá de los datos.
<i>Interpretar:</i> señalar causas y efectos, hacer generalizaciones.
<i>Hacer predicciones</i>
<i>Reconocer supuestos:</i> reconocer puntos de vista.
<i>Analizar:</i> descomponer en términos de conceptos.
<i>Distinguir hechos, opiniones, inferencias:</i> distinguir información pertinente, fuentes confiables, no confiables, identificar idea central.
<i>Razonar</i> (lógicamente) de modo deductivo y de modo inductivo.
<i>Evaluar</i> de acuerdo con criterios internos y externos.
<i>Solucionar problemas:</i> identificar problemas, plantear y demostrar hipótesis.
<i>Tomar decisiones:</i> identificar objetivos, considerar alternativas.

Fuente: tabla tomada de Argudín (2010), p.11.

Nota: véase también Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.criticalthinking.org/pages/recursos-en-espaamp241ol-resources-in-spanish/455>

Referencias

- Alart, N. (2010). *Las Inteligencias múltiples y el uso de TIC en el aula 2.0. La multitarea Web (MTW)*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/nalart/inteligencias-mltiples-y-multitareasweb>
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Argudín, Y. (2010). *Atrévete a pensar: desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. México: Trillas.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Biblioteca Nacional de España. Quijote Interactivo. Recuperado de <http://quijote.bne.es/libro.html>
- Bloom, B.S. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manual I: El dominio cognitivo*. Bogotá: Librería El Ateneo Editorial.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes y Grupo Editorial Norma.
- Borges, J.L. (2011). *Ficciones*. Barcelona: DeBolsillo.
- Borràs, L. (2012). Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0. En Mendoza, A (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la*

- cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Camilloni, A. (2008). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Campàs, J. (2007). *El hipertexto*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cano, F. (2011). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Brito, A (Dir.), *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1996). *Una teoría de la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En_ línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Graó.
- Cavallo, G., & Chartier, R (Dir.). (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Editorial Taurus.
- Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y del Caribe. CERLALC (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la lectura*. Recuperado de http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf
- Cervantes, M. (2005). *Don Quijote de la Mancha. Edición del IV Centenario*. Real

- Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española.* Bogotá, D.C.: Alfaguara.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones.* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Cobo, C., & Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible: hacia una nueva ecología de la educación.* Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Costa, J. (1998). *La esquemática.* Barcelona: Paidós.
- Costa, J. & Moles, A. (1992). *Imagen didáctica.* Barcelona: CEAC.
- Dondis, D.A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual.* Barcelona: GG Diseño Editorial Gustavo Gili.
- Dubois, M.E. (2005). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Edublogs (2013). Página oficial. Recuperado de <http://edublogs.org/>
- Fainholc, B. (2004). Investigación: la lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1/2), 41-64. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/233>
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet: análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación.* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/recursos-en-espaamp241ol-resources-in-spanish/455>
- Fundalectura (2001). *Leer es mi cuento.* En Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE. Recuperado de http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_seccion=14

- Galindo, J. (junio-diciembre, 2011). Brechas didácticas y brechas digitales. Retos para la formación docente. *Actualidades Pedagógicas*, 58, 45-64.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H.A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: siglo veintiuno editores.
- Goodchild, L. (2008). Fundación para el Pensamiento Crítico. *Graffiti de Julio Cortázar*. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de https://www.llas.ac.uk/materialsbank/mb085/Julio_Cortazar_Graffiti.html
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lau, J. (2007). *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>
- Levi, P. (2009). *Cuentos completos*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos

Editorial.

Liibook (2013). Página oficial. Recuperada de <http://www.liibook.com/>

Lion, C. (2009). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento.*

Buenos Aires: Editorial Stella.

Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía.* Buenos Aires:

Ediciones Manantial SRL.

Lluch, G. (Comp.). (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo.* Barcelona: Anthropos Editorial.

Majó, J., & Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet.* Barcelona:

Cisspraxis, S.A.

Mardones, J.M. (2006). Teoría Crítica. En Ortiz-Osés, A., & Lanceros, P. (Dirs.),

Diccionario de Hermenéutica. Una obra interdisciplinar para las Ciencias Humanas.

Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual*

teórico-práctico. Bogotá: Círculo de lectura alternativa LTDA.

Mejía, M.R. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico*

instrumental y las educomunicaciones. Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.

Méndez (2010). *Representación de conocimientos a partir de ambientes textuales e*

hipertextuales (Tesis de maestría). Recuperada de Archivo Pedagógico de Colombia.

<http://archivo.pedagogia.edu.co>

Mendoza, A. (Coor.). (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del*

lector literario. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Metz, C; Umberto Eco y otros. (1972). *Análisis de la imágenes*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Monereo, C. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa editorial.

Norman, D. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo recuperado de

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. (2001). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio*. Recuperado de

http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2008). *Study on digital learning resources as systemic innovation. Country case study report on Iceland*.

Final version. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/10/7/41848715.pdf>

Pérez, A. (2007). *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*.

Recuperado de

http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/299/mod_resource/content/2/Cuaderno2-Las%20CCBB%20y%20el%20curr%C3%ADculo_Orientaciones%20generales.pdf

Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Bogotá: Graó: Editorial Magisterio.

Portal Educativo de las Américas & OEA. (2013). Página oficial. Recuperada de <http://www.educoas.org/default2.aspx>

Red Capital de Bibliotecas Públicas. BiblioRed. (2010). Alfabetización Digital. Recuperado de <http://www.biblored.net/face/memorias/MemoriasBR.AlfabetizacionDigital-web.pdf>

Reduteka. Red Práctica de Docentes (2007). *Competencias CMI*. Recuperado de <http://edtk.co/LEYUV>

Rodríguez, A. (2000). *Hipertexto y literatura. Una batalla por el signo en tiempos posmodernos*. Santa Fe de Bogotá: CEJA Centro Editorial Javeriano. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Literatura.

Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Santos, M.A. (2000). *Evaluación educativa* (Vol. 2). Buenos Aires: Magisterio Rio de la Plata.

Sanz, J.C. (1996). *El libro de la imagen*. Madrid: Alianza.

Savater, F. (2004). *Ética para amador*. Barcelona: Editorial Ariel.

Searle, J.R. (2006). *La mente: una breve introducción*. Bogotá, D.C.: Grupo Editorial Norma.

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (1994). *Ley 115 del 1994, art. 78*.

Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*.

Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>

Small, G. & Vorgan, G. (2009). *El cerebro digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Ediciones Urano, S.L.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

The Critical Thinking Community. Recursos en Español. Recuperado de

<http://www.criticalthinking.org/pages/recursos-en-espaol-resources-in-spanish/455>

Thiebaut, C. (2000). *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Valverde, J. (2002). Herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. En Aguaded, J.I., & Cabero, J. (Dirs.), *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Van Dijk, T.A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Vásquez, F. (2002). El diario de campo. Una herramienta para investigar en preescolar y primaria. En *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

- Vásquez, F. (Ed.) (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres.
- Vásquez, F. (2011). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad De La Salle.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vianello, M. (2004). *El hipertexto entre la utopía y la aplicación: identidad, problemática y tendencias de la web*. Gijón: Ediciones TREA, S.L.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*
- Villafañe, J. (1990). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vitta, M. (2003). *La imagen. Una mirada por construir*. Barcelona: Paidós.
- Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la imagen*. Madrid: